

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDSON RODRIGUES PASSOS

O USO DA IMAGEM NO JORNAL *30 DE AGOSTO* COMO CAMPO DE MEMÓRIA
E ESPAÇO DE RESISTÊNCIA POLÍTICA DA CLASSE DOCENTE DO ESTADO DO
PARANÁ: 1988-2015

CURITIBA

2022

EDSON RODRIGUES PASSOS

O USO DA IMAGEM NO JORNAL *30 DE AGOSTO* COMO CAMPO DE MEMÓRIA
E ESPAÇO DE RESISTÊNCIA POLÍTICA DA CLASSE DOCENTE DO ESTADO DO
PARANÁ: 1988-2015

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade Católica
do Paraná, como requisito parcial à obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque
Pianovski Vieira

CURITIBA

2022

Passos, Edson Rodrigues

P289u
2022 O uso da imagem no jornal 30 de agosto como campo de memória e espaço de resistência política da classe docente do estado do Paraná: 1988 - 2015 / Edson Rodrigues Passos ; orientadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. – 2022.
328 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 314-328

1. Educação. 2. Educação e Estado - Paraná. 3. História. 4. Memória.
5. Fotojornalismo. 6. Sindicalismo. I. Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 186
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Edson Rodrigues Passos

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Prof.^a Dr.^a Maria Ciavatta, Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi e Prof. Dr. Valdir Borges para examinar a Tese do doutorando **Edson Rodrigues Passos**, ano de ingresso 2018, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O doutorando apresentou a tese intitulada “O USO DA IMAGEM NO JORNAL 30 DE AGOSTO COMO CAMPO DE MEMÓRIA E ESPAÇO DE RESISTÊNCIA POLÍTICA DA CLASSE DOCENTE DO ESTADO DO PARANÁ: 1988 - 2015” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h20. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: Considerando o ineditismo e a importância histórica da pesquisa, a banca recomendou sua publicação sob a forma de livro, capítulo de livro, artigos e comunicações em eventos.

Curitiba, 21 de fevereiro de 2022.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Ciavatta

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Valdir Borges

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

Participação por videoconferência

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedico este trabalho a meus queridos pais, que mesmo sem conhecerem o mundo das letras sempre me incentivaram a conhecê-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus professores da PUCPR que tão solidariamente compartilharam seus saberes e experiências conosco. Agradeço profundamente a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, por me aceitar como aluno no Programa de Pós-graduação em Educação e me oportunizar nessa jornada no doutorado, pela sua extrema competência, carinho, confiança e atenção. E, por extensão de suas pesquisas no campo da educação em parceria com a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), acreditou nesse projeto e ajudou a materializá-lo. Agradeço aos professores e professoras da banca examinadora, pelo interesse e disponibilidade na leitura desta pesquisa: ao Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, pelo incentivo à pesquisa científica desde o tempo do mestrado, à Prof.^a Dr.^a Maria Ciavatta, pela imensa produção científica no campo da história, imagem e memória, nos referenciando com suas obras maravilhosas desde a minha graduação, à Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, pela oportunidade em participar de suas aulas na PUCPR, em especial, ter me apresentado com maestria as obras de Pierre Bourdieu, que certamente contribuíram nessa pesquisa, ao Prof.^o Dr. Valdir Borges, pela honra em conhecê-lo nesse momento tão importante da minha vida e o carinho que dedicou na apreciação dessa tese. Agradeço a minha esposa Maria Eunice e meus filhos Edson Filho e João Fernando, pela compreensão na construção desse trabalho. E por fim, a todos os trabalhadores da Rede Pública de educação básica do Estado do Paraná.

Para quem busca compreender, como se escreve a história, todo o conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica de uma época se tornam importantes e entre os fenômenos mais intrigantes está a imagem fotográfica. Não como uma esfinge que pede para ser decifrada mas, como algo que suscita diálogos

(CIAVATTA, 2002, p. 70).

RESUMO

Propôs-se nesta pesquisa a análise das imagens como campo de memória no *Jornal 30 de Agosto*, tendo em vista a recuperação e preservação da memória coletiva e individual dos trabalhadores em educação Pública Estadual de Ensino no Paraná. Segue-se o problema de tese: Seria possível, ou não, a articulação entre imagem e memória no intuito de evocar e preservar a memória individual e coletiva da classe docente da educação pública paranaense por meio da análise das imagens no *Jornal 30 de Agosto*? Neste contexto, o estudo tem como objetivos: pesquisar a utilização do uso da imagem no jornal sindical *30 de Agosto*, no período 1988-2015, como fonte de narrativas históricas na recuperação e preservação da memória docente no Paraná; compreender as premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira, da Primeira República à conjuntura sindical docente atual; analisar o movimento histórico e político da criação da APP-Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná e a formação ideológica mantenedora do idealismo sindical; investigar criticamente a gênese do *Jornal 30 de Agosto* da APP-Sindicato, como lugar de imagens e memórias; interpretar as imagens retratadas no *Jornal 30 de Agosto*, no intuito de evocar e preservar a memória docente. A finalidade primeira da fundamentação teórica foi trabalhar com os autores que se dedicaram aos estudos da imagem como campo de memória e o campo sindical dos trabalhadores em Educação Básica, na interface entre as categorias do método dialético e o problema dessa pesquisa. Quanto à metodologia e fundamentação teórica, justifica-se respectivamente a escolha dos autores: Bornheim (1983); Vázquez (1977); Kosik (2002); Gadotti (1990); Konder (1981); Ianni (1982); Severino (2007); Antunes (1991); Faoro (2004); Dubois (1998); Ciavatta (2004); Kossoy (2001); Rouillé (2009); Deleuze (2009); Soulages (2010); Signorini (2014); Joly (2005); (2005); Benjamin (2009); Ricoeur (2007); Bergson (1999); Didi-Huberman (1998); entre outros. Teve-se, no primeiro capítulo a necessidade de trazer a dialética marxista como método de pesquisa por privilegiar a investigação crítica na especificidade dos objetos imagens e memória, por meio das categorias de análise: contradição, totalidade, reprodução e mediação. Nesse trabalho as categorias de conteúdo centrais: imagem, memória, classe docente e sindicalismo, constituem o problema epistemológico de pesquisa. Fez-se necessário no segundo capítulo a compreensão das premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira, com ênfase na gênese da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Aprofundou-se no terceiro capítulo a concepção de imagem e memória por meio de um referencial teórico especializado, subsidiado teoricamente pelo diálogo entre autores cujo objeto imagem e memória tem atraído a atenção da comunidade científica mundial. Trabalhou-se no quarto capítulo com a análise das imagens selecionadas do *Jornal 30 de Agosto*, no total de 47 figuras. Os resultados da pesquisa apontam por meio de evidências e argumentos construídos nesse percurso, que aclararam bastante o problema de pesquisa, o suficiente para responder que é possível uma articulação entre imagem e memória no sentido de evocar a memória individual e coletiva. Por fim, concluímos essa tese com a demonstração de que o ato de rememoração não se sustenta sem imagens, não podemos pensar a realidade sem imagens. Memória e imagem se perfazem e coexistem entre o passado e o *continuum* presente.

Palavras-chave: Educação. Imagem. Memória. História. Sindicalismo.

ABSTRACT

This research proposed the analysis of images as a field of memory in *Jornal 30 de Agosto*, with a view to recovering and preserving the collective and individual memory of education workers in the State Public Teaching Network in Paraná. The thesis problem follows: Is it possible to link image and memory in order to evoke and preserve the individual and collective memory of the teaching class of public education in Paraná through the analysis of images in the *Jornal 30 de Agosto*? In this context, the study aims to: research the use of image use in the trade union newspaper *30 de Agosto*, in the period 1988-2015, as a source of historical narratives in the recovery and preservation of teaching memory in Paraná; understand the historical and political premises of the union movement in Brazilian education, from the First Republic to the current teaching union situation; analyze the historical and political movement of the creation of the Paraná Teachers Association – APP – Union and the ideological formation that maintains union idealism; critically investigate the genesis of the *Jornal 30 de Agosto* of the APP-Sindicato, as a place of images and memories; interpret the images portrayed in the *Jornal 30 de Agosto*, in order to evoke and preserve the teaching memory. The primary purpose of the theoretical foundation was to work with authors who dedicated themselves to the studies of the image as a field of memory and the union field of workers in Basic Education, in the interface between the categories of the dialectical method and the problem of this research. Regarding the methodology and theoretical foundation, the choice of authors respectively is justified: Bornheim (1983); Vázquez (1977); Kosik (2002); Gadotti (1990); Konder (1981); Ianni (1982); Severino (2007); Antunes (1991); Faoro (2004); Dubois (1998); Ciavatta (2004); Kossoy (2001); Rouillé (2009); Deleuze (2009); Soulages (2010); Signorini (2014); Joly (2005); (2005); Benjamin (2009); Ricoeur (2007); Bergson (1999); Didi-Huberman (1998); among others. There was, in the first chapter, the need to bring Marxist dialectics as a research method by privileging critical investigation in the specificity of the objects images and memory, through the categories of analysis: contradiction, totality, reproduction and mediation. In this work, the central content categories: image, memory, teaching class and unionism constitute the epistemological research problem. In the second chapter, it was necessary to understand the historical and political premises of the union movement in Brazilian education, with emphasis on the genesis of APP – Paraná's Public Education Workers' Union. In the third chapter, the conception of image and memory was deepened through a specialized theoretical framework, theoretically subsidized by the dialogue between authors whose object image and memory have attracted the attention of the world scientific community. The fourth chapter was worked on with the analysis of selected images from *Jornal 30 de Agosto*, in total 47 figures. The research results point through evidence and arguments built in this way, which clarified the research problem enough, enough to answer that an articulation between image and memory is possible in the sense of evoking individual and collective memory. Finally, we conclude this thesis with the demonstration that the act of remembrance cannot be sustained without images, we cannot think reality if images. Memory and image make up and coexist between the past and the present continuum.

Keywords: Education. Image. Memory. Story. Unionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis metodológico-epistêmicos de aproximação da imagem.....	55
Figura 2 – Dimensões integradas e contextualizadas da Análise Sociológica Discursivo-Imagética	56
Figura 3 – Organização da estrutura sindical	112
Figura 4 – Demandas de saúde e previdência e ações específicas	113
Figura 5 – Capa da edição especial do Jornal 30 de Agosto de 2015	115
Figura 6 – Demandas de questões trabalhistas e ações específicas	116
Figura 7 – Atuação da categoria em torno da APP garante recuperação real de salários	120
Figura 8 – Demandas de carreira e ações específicas.....	124
Figura 9 – Análise da ação sindical.....	130
Figura 10 – Jornal 30 de Agosto, 24 de agosto de 2015	210
Figura 11 – Imagens 30 de Agosto: memória e resistência, 1988	211
Figura 12 – Imagens 30 de Agosto: memória e resistência, 1988	211
Figura 13 – Boletim Informativo APP-Sindicato, nº 007 – 30 de Agosto de 1989 ...	212
Figura 14 – P. 1 do Jornal 30 de Agosto, ano 1, nº 1. Nov./Dez. 1990	213
Figura 15 – Jornal 30 de Agosto, ano 1, nº 5, agosto de 1991, p. 1	218
Figura 16 – Jornal 30 de Agosto, ano 1, nº 5. Agosto de 1991, p. 4.....	221
Figura 17 – Jornal 30 de Agosto, ano 1, nº 6. Outubro de 1991, p. 8	224
Figura 18 – Jornal 30 de Agosto, ano II, nº 9. Fevereiro de 1992. Junho de 1992, nº 11	226
Figura 19 – Jornal 30 de Agosto, ano II, nº 12. Agosto de 1992.....	229
Figura 20 – Jornal 30 de Agosto, ano III, nº 15. Março de 1993.....	233
Figura 21 – Jornal 30 de Agosto, ano IV, nº 19. Abril de 1994. Nº 24, 15 de setembro de 1994	236
Figura 22 – Jornal 30 de Agosto, ano IV, Nº 24, 15 de setembro de 1994	238
Figura 23 – Jornal 30 de Agosto, ano V, nº 31. Maio de 1995.....	242
Figura 24 – Jornal 30 de Agosto, ano V, nº 37. Novembro de 1995	244
Figura 25 – Jornal 30 de Agosto, ano V, nº 37. Outubro de 1995.....	247
Figura 26 – Jornal 30 de Agosto, ano V, nº 24. Setembro de 1996	250

Figura 27 – Jornal 30 de Agosto, Edição Especial, Ano VII. Agosto e Dezembro de 1997	252
Figura 28 – Jornal 30 de Agosto, Edição Especial, Ano VII. Dezembro de 1997	254
Figura 29 – Jornal 30 de Agosto, Edição Especial, Ano VIII. Maio de 1998	256
Figura 30 – Jornal 30 de Agosto, Edição Especial, Ano IX. JUNHO de 1999	257
Figura 31 – Jornal 30 de Agosto, Ano X. Edições: março/maio/junho/agosto de 2000	260-261
Figura 32 – Jornal 30 de Agosto, Ano XI. Edições: abril/agosto/setembro/novembro de 2001	263-264
Figura 33 – Jornal 30 de Agosto, Ano XII. Edições: abril/julho/agosto/outubro de 2002	266
Figura 34 – Jornal 30 de Agosto, Ano XIII, n.º 08, março de 2003	270
Figura 35 – Jornal 30 de Agosto, Ano XIV, n.º 108. Outubro de 2004	272
Figura 36 – Jornal 30 de Agosto, Ano XV, edições de maio de 2005	274
Figura 37 – Jornal 30 de Agosto, janeiro de 2006 – Especial 04	276
Figura 38 – Jornal 30 de Agosto, outubro/novembro e dezembro de 2007	279
Figura 39 – Jornal 30 de Agosto, ano XVI, nº 135 de agosto 2008	282
Figura 40 - Jornal 30 de Agosto, maio/abril, outubro de 2010.....	286
Figura 41 - Jornal 30 de Agosto, agosto/setembro de 2011.....	288
Figura 42 - Jornal 30 de Agosto, outubro de 2012.....	290
Figura 43 - Jornal 30 de Agosto, agosto de 2013.....	291
Figura 44 - Jornal 30 de agosto, maio de 2014.....	292
Figura 45 - Jornal 30 de agosto, junho 2015.....	294
Figura 46 - Jornal 30 de agosto, junho de 2015.....	295
Figura 47 - Jornal 30 de agosto, junho de 2015.....	296

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das produções acadêmicas da CAPES e BDTD entre 2001-2018 utilizando os descritores selecionados e que se aproximam da pesquisa em conclusão	27
Quadro 2 – Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> : 1988 a 2015	63
Quadro 3 – Principais demandas categorias e componentes da ação sindical	109
Quadro 4 – Tabela de vencimentos: PSS-Processo de seleção simplificado	117
Quadro 5 – Tabela de vencimento básico e remuneração quadro próprio do magistério – QPM. Lei nº 19.912, de 30/08/2019	118
Quadro 6 – Tabela de Rendimento mensal, jornada de trabalho, vínculo empregatício e rendimento mensal familiar per capita de professores da rede pública de educação básica com formação em nível superior* e dos demais trabalhadores com formação equivalente**, Paraná, 2003 e 2014.....	120
Quadro 7 – Professores da Rede Estadual Ingressos no PDE.....	122
Quadro 8 – Tabela de vencimentos: PSS – Processo de seleção simplificado (Vigência maio/2011)	126
Quadro 9 – A Teoria dos dois mundos de Platão	146
Quadro 10 – Classificação das imagens fabricadas	159
Quadro 11 – Governador do Estado do Paraná: 1987-1991	212
Quadro 12 – Governador do Estado do Paraná: 1991 a 1994.....	217
Quadro 13 – Governador do Estado do Paraná: 1995 a 1999.....	242
Quadro 14 – Governador do Estado do Paraná: 1999 a 2003.....	259
Quadro 15 – Governador do Estado do Paraná: 2003 a 2006.....	270
Quadro 16 – Governador do Estado do Paraná: 2007 a 2010.....	278
Quadro 17 – Governador do Estado do Paraná: 2011 a 2015.....	288

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior no Brasil – 1970-2000	102
Tabela 2 – Total de auxiliares de serviços gerais e administrativos – PSS	124
Tabela 3 – Total de professores PSS – Processo de seleção simplificado.....	125
Tabela 4 – Nova tabela de Vencimentos dos Professores. Ano de 2008. Jornada 20 horas semanais	284

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	–	Área de Livre Comércio das Américas
ALEP	–	Assembleia Legislativa do Paraná
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMP	–	Associação do Pessoal do Magistério do Paraná
APP	–	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BID	–	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	–	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CF	–	Constituição Federal
CGT	–	Comando Geral dos Trabalhadores
CLT	–	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	–	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CPDOC FGV	–	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRES	–	Contrato em regime especial
CUT	–	Central Única dos Trabalhadores
DS	–	Democracia Socialista
EQPM	–	Especialistas do quadro próprio magistério
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
LDB	–	Lei de diretrizes e bases da educação
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	–	Liga Eleitoral Católica
MS	–	Militância Socialista
NRE	–	Núcleos Regionais de Educação
PCB	–	Partido Comunista Brasileiro
PCCS	–	Projeto de cargos, carreiras e salários
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDT	–	Partido Democrático Trabalhista

PDT	–	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	–	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PQUP	–	Professores do quadro único de pessoal
PSS	–	Processo de Seleção Simplificada
PT	–	Partido dos trabalhadores
QPM	–	Professores do quadro próprio magistério
REPR	–	Regime Especial – Professor: PSS – Processo Seletivo Simplificado
SEED	–	Secretaria de Estado Educação da Paraná
SINTE-PR	–	Sindicato de Trabalhadores na Educação Pública do Paraná
TCE	–	Tribunal de Contas do Estado do Paraná
TSE	–	Tribunal Superior Eleitoral
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	17
	FORMULAÇÃO DAS CATEGORIAS DO MÉTODO E DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	32
1.1	A ONTOLOGIA “DO SER SOCIAL” NA PESQUISA CIENTÍFICA: A CONCEPÇÃO DIALÉTICA	47
1.2	DA ONTOLOGIA DE HEGEL PARA SE CHEGAR À MATERIALIDADE HISTÓRICA-DIALÉTICA EM MARX	55
1.3	MARX E O MATERIALISMO HISTÓRICO.....	59
2	PREMISSAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS DO MOVIMENTO SINDICAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	65
2.1	PREMISSAS DO CLIMA POLÍTICO NO BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA: 1889-1930	66
2.2	A GÊNESE DO SINDICALISMO NO BRASIL: 1930-1937	79
2.3	O REGIME ESTATAL DE 1937-1945 E A CLASSE TRABALHADORA.....	88
2.4	DO SINDICALISMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL AO GOLPE DE 1964	91
2.5	DA APP-ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ A APP- SINDICATO.....	100
2.6	APP-SINDICATO E O <i>JORNAL 30 DE AGOSTO</i> COMO LUGAR DE IMAGENS E MEMÓRIA.....	130
2.7	A LINGUAGEM COMO IDEOLOGIA.....	135
3	IMAGEM E MEMÓRIA COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA.....	140
3.1	O QUE É IMAGEM?	141
3.2	IMAGEM DIALÉTICA E MEMÓRIA	163
3.3	IMAGEM E MEMÓRIA: ESQUECER PARA LEMBRAR	174
3.3.1	A percepção e memória em Bergson.....	190
3.3.2	A Memória Coletiva no <i>Jornal 30 de Agosto</i> no período 1989-2015	203
4	ANÁLISE DAS IMAGENS NO JORNAL 30 DE AGOSTO	209
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	300
	REFERÊNCIAS	314

INTRODUÇÃO

Os registros fotográficos são fontes importantes como objeto de análise historiográfica, sobretudo no sentido de permitir a reconstrução e preservação da memória coletiva, a identidade de grupos sociais e de categorias específicas de uma sociedade. Estudá-los na perspectiva da sua narrativa histórica é uma forma de recuperação e releitura da história daqueles variados espaços e realidades culturais.

Na acepção que é própria da pesquisa científica, antecipa-se em afirmar que o objeto de investigação desse trabalho são as imagens no *Jornal 30 de Agosto*¹, em especial, a análise das imagens retratadas nas capas, reportagens e artigos no interior do jornal, tendo em vista a construção de uma narrativa histórica, na recuperação e preservação da memória coletiva e individual dos trabalhadores em educação da Rede Pública Estadual de Ensino no Paraná.

A pesquisa não é continuidade direta ao trabalho realizado no âmbito do mestrado, mas, no intuito de recuar para avançar, retomamos com vigoroso impulso o vínculo teórico/prático e epistemológico com os estudos iniciados naquela ocasião com a categoria imagem, e, que agora, vem articulada com a memória.

Embora o cerne do trabalho não seja o mesmo de outrora, o campo de estudo continua sendo a educação, cuja relevância histórica permite refletir e ampliar a leitura crítica, acreditando que as memórias mediadas pelas imagens corroboram na construção de uma consciência de classes. Sem memória, não há consciência.

Quando se configurou a hipótese de visitar o acervo do *Jornal 30 de Agosto* da APP-Sindicato, não houve pretensão nostálgica, mas, vimos nesse veículo de comunicação e luta de classes, uma vigorosa fonte visual privilegiada de grande potencial de pesquisa e reflexão historiográfica, capaz de permitir a recuperação e preservação da memória coletiva e individual dos trabalhadores da educação pública.

¹ No dia 30 de agosto de 1988, professores (as) em greve realizaram uma manifestação pacífica no centro de Curitiba. Eles (as) reivindicavam salários dignos e mais investimentos para a educação. Quando chegaram no Centro Cívico de Curitiba, policiais militares avançaram com cavalos, cães e bombas de efeito moral. O governador, responsável pela atuação do aparato policial, era Álvaro Dias. Portanto, o *Jornal 30 de Agosto*, nasceu para recordarmos o desejo de justiça e compromisso por uma sociedade justa e igualitária e nunca mais esquecermos, que o dia 30 de agosto é um dia de luto e luta. (APP SINDICATO. **Boletim da APP Sindicato**, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/30agosto2019/>. Acesso em: 24 maio 2020).

A nossa intenção, a este respeito, é demonstrar no percurso de construção da pesquisa, os desafios da categoria dos trabalhadores na Educação Pública do Paraná, em defesa da valorização docente e da educação. As reflexões construídas no interior desse campo têm nos mostrado que estamos diante de personagens silenciados pela mordaza ofensiva neoliberal de sucessivos governos, defensores de uma assepsia histórica pasteurizada pelo Poder Público Paranaense a serviço de um projeto político-cultural das suas elites dirigentes.

Desse modo, o que se pretende na construção desse trabalho, dentro do recorte histórico no período 1988-2015, é reconhecer criticamente o fato de que, durante os últimos 30 anos, não se produziu um trabalho de reconhecimento e reconstrução histórica de atualização e recuperação da memória docente na educação pública no estado do Paraná.

O que se tem, na maioria das vezes, são ecos distorcidos enunciados pela memória dominante do Estado, veiculado pela mídia empresarial e institucional, que, a serviço dos governos vigentes, sucessivamente, reiteraram a ideia de que essa classe docente sempre esteve estritamente vinculada ao campo sindical, greves e paralizações. Como de praxe, esses veículos de comunicação dificilmente pautam a greve como um direito constitucional e como se dá a luta de classes na sociedade.

No entanto, como pretendemos sustentar em tese, o Estado, por excelência e com pouca disponibilidade de diálogo, em mais de uma vez na história da educação paranaense, negou o direito constitucional dos professores e funcionários de escolas públicas ao ato de greve na luta por seus direitos. Prova disso, foi a repressão policial acompanhada de profundas ofensivas ideológicas ocorridas nos anos de 1988 e 2015.

Em análise mais profunda, talvez, ao longo do percurso de tensionamento do problema de pesquisa, se demonstre que, parte dessas memórias, que se pretende recuperar pela análise do discurso das imagens contidas no *Jornal 30 de agosto*, são decorrentes das manifestações críticas dos trabalhadores em educação na luta por melhorias em defesa da escola pública.

Assim posto, pretendemos no método de exposição na análise das imagens como fonte documental (imagens fotográficas), desvelar testemunhos históricos ocultos, superando a visão histórica positivista de perfil factualista. Nesse contexto, faz-se necessária a prática do exercício do pensamento crítico que permitirá trabalhar com relações contraditórias como: memória/esquecimento e aparência/essência.

Além disso, introjetamos a possibilidade destas propostas de sustentações teóricas ficarem comprometidas, caso não se consiga responder ao problema de pesquisa acerca da articulação entre imagem e memória, no intuito de evocar, recuperar e preservar à memória docente, para além da mera convicção de guardar/armazenar informações como fontes históricas.

Nestes termos, o que se tem a fazer, é intensificar a crítica no intuito de superar à lógica utilitária que norteia a ideologia reprodutivista dos valores e crenças da classe dominante. Ou seja, o propósito não é a recuperação da informação por si só, mas, sim, construir sentido nessa espécie de fonte histórica visual, a fim de compreender as condições materiais e imateriais daquela experiência histórica e seus aspectos simbólicos, de modo a ampliar a dimensão interdisciplinar para os fenômenos da imagem e memória.

Deste modo, reconhecemos com urgência a necessidade de recuperação da memória da classe docente dos últimos 30 anos na educação paranaense, tomando o *Jornal 30 de Agosto*, como uma categoria combativa, com potencial revolucionário crítico em defesa da educação pública. Sobretudo, por assimilar que tais eventos de luta de classes do passado, correm o risco de cair definitivamente no esquecimento, ou, quando, na maioria das vezes, tais memórias são escamoteadas pelos meios de controle liberal do Estado, sendo reproduzidas através da versão discursiva oficial do governo.

É importante dizer que o *Jornal 30 de Agosto* é produzido pela APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Nesse sentido, ao longo do percurso da pesquisa, será necessário abordar aspectos do movimento sindical no Paraná e no Brasil, discutir os instrumentos ideológicos de manutenção do idealismo sindical, no intuito de entender os invólucros ideológicos do sindicalismo, as suas estratégias de poder e sua missão social. Isso, sem perder de vista, o cerne da pesquisa em si.

Nesse contexto, o objeto de estudo em si, são as imagens como campo de memória no *Jornal 30 de Agosto*. O problema de pesquisa centraliza-se na seguinte questão: Seria possível, ou não, a articulação entre imagem e memória no intuito de evocar e preservar à memória individual e coletiva da classe docente da educação pública paranaense por meio da análise das imagens no *Jornal 30 de Agosto*?

Como preceito de problematização, entendemos que o presente estudo é importante para o campo da educação básica pública do Estado do Paraná, pela

escassez de pesquisas e publicações sobre a imagem fotográfica enquanto instrumento de investigação e construção de sentidos na recuperação e preservação da memória de professores e demais profissionais da educação.

Em face do problema de pesquisa em confluência com as categorias que o compõe, configuramos o objetivo geral do trabalho da seguinte maneira: analisar o uso da imagem no jornal sindical *30 de Agosto*, no período 1988-2015, tendo em vista, a leitura crítica dessas imagens, como fonte de narrativas históricas na recuperação e preservação da memória docente no Paraná.

Nessa perspectiva do particular para o universal, os objetivos específicos da pesquisa são: a): discutir criticamente as premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira a partir da Primeira República aos dias atuais com a preocupação de compreender a conjuntura sindical docente atual; b): analisar o movimento histórico e político da criação da Associação dos Professores do Paraná – APP-Sindicato e a formação ideológica mantenedora do idealismo sindical; c): investigar criticamente a gênese do *Jornal 30 de Agosto* da APP-Sindicato, como lugar de imagens e memórias; d): interpretar as imagens retratadas no *Jornal 30 de Agosto*, no intuito de evocar e preservar a memória docente.

Ler imagens representa um desafio contemporâneo para entendermos a complexa relação do passado com o presente, no intuito de refletirmos até que ponto estudos sobre a cultura visual contribuem para a compreensão das diversas formas de imagens que perpassam a vida social e como evocam acontecimentos a partir das narrativas visuais que contam histórias e despertam memórias.

Nesse sentido, ao pensarmos no jornal *30 de agosto* e nele a linguagem visual, buscamos submetê-la a abordagem crítica, com a motivação de compreender o seu poder simbólico, usado tendenciosamente nas instituições públicas e privadas como mecanismos de poder e manipulação da sociedade. Desse modo, o que se pretende na construção desse trabalho, dentro do recorte histórico no período 1988-2015, é defender a tese do uso das imagens fotográficas contidas no *Jornal 30 de Agosto*, como campo de memória e resistência política dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino no Estado do Paraná.

O problema de tese nasceu da observância, em especial da classe docente, em constatar que durante o percurso de uma carreira em sala de aula, o professor em atividade no seu campo de atuação é capaz de pensar a realidade em relação aos seus interesses imediatos e necessários, como por exemplo: lutar pelas perdas

salariais, condições de trabalho, garantias de direitos, currículo, ensino-aprendizagem, clima escolar etc. No entanto, por outro lado, observamos que no transcorrer dessa trajetória e nos últimos anos finais da carreira, o sujeito, inserido nesse sistema simbólico de produção e reprodução, mostra-se incapaz de criar um significado para a própria trajetória como educador e gradativamente é expropriado de si mesmo e das suas relações subjetivas de uma vida no ofício de ensinar, uma espécie de supressão da capacidade psíquica do sujeito em alimentar o imaginário e preservar a memória individual e coletiva.

Nessa condição, rumo ao esquecimento e desmotivação psicológica para compreender a estrutura social e o próprio campo de atuação docente vivido, vemos no *Jornal 30 de Agosto* uma das poucas fontes documentais, que ainda resguarda a memória docente decorrente das lutas de classe e uma formação discursiva em defesa da educação pública no Paraná.

Na perspectiva da problematização, a exposição e organização da memória docente não foi única, pois, ao longo de 27 anos (1988-2015), foram muitas as abordagens políticas do *jornal 30 de Agosto*, tendo em vista o clima e a tensão política gerados em cada governo desse período. Assim, podemos dizer, que na prática da análise documental, a imagem representa historicamente um objeto apropriado para pensar o tempo e a realidade presente a partir da realidade passada.

Existem algumas questões sobre as fontes iconográficas que não podemos deixar na contramão desse estudo, tal como a aquisição da linguagem verbal, que está inserida em um complexo feixe de relações socio-verbais, e não deve ser trabalhada separadamente. Quando pensamos sobre a linguagem visual, precisamos nos servir da linguagem escrita e falada para estabelecer as representações significativas entre ambas.

Nessa questão que se coloca sobre a memória e fontes iconográficas, cabe questionar a linguagem de um modo geral e sua relação histórica e política com a educação e a sociedade. A parte da imagem que deve ser lida não é somente o aspecto ilustrativo, ou seja, as formas, as cores e linhas, mas, sobretudo, a sua materialidade visual que apresenta uma relação com a realidade social.

Para Kossoy (2002) é tênue a linha que separa imagem e memória, sendo que, muitas vezes se confundem. Ver além da coisa em si, ou seja, ver e enxergar a imagem para além da sua aparência ilustrativa é uma forma de resgatar e estudar a identidade e a memória coletiva de um grupo social. Assim, Kossoy, afirma que:

Quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo (KOSSOY, 2002, p. 132).

Sob este ponto de vista, é possível comunicar por meio das imagens fotográficas, sobretudo, pela possibilidade de apropriação e construção dos seus significados, muitas vezes, em face da dificuldade de examinar em outras formas de linguagens ou registros.

Um trabalho da dimensão e profundidade desta pesquisa não prescinde da contribuição teórica e crítica dos pesquisadores dos diversos campos do saber, em especial, daqueles que trilharam o percurso das primeiras pesquisas, abrindo caminho para futuros pesquisadores e propondo reflexões por meio de suas epistemes e perspectivas teóricas acerca da imagem e memória.

A finalidade inicial da fundamentação teórica, nesse momento é apresentar os autores que se dedicaram aos estudos inaugurais em determinados campos do saber, em especial numa sequência de profundidade e aproximação com o nosso objeto de investigação: “*O uso da imagem no Jornal 30 de Agosto como campo de memória e espaço de resistência política da classe docente do Estado do Paraná*”.

Como finalidade final, a fundamentação teórica deve trazer à tona o ponto de equilíbrio entre a postura epistemológica do autor revisado e como iremos lidar com essa teoria a fim de fazer emergir o lócus das categorias com as quais estamos trabalhando. Ou seja, faz-se necessário nessa empreitada uma nova possibilidade de superação de um problema anterior ou no mínimo que se insira uma nova discussão no sentido de avançar, ampliar e enriquecer a discussão do problema da demanda proposta.

É nessa interface entre o método e o problema de pesquisa, cuja função é refletir as categorias, que se justifica a escolha dos autores e obras do referencial teórico. Nesse sentido, concebemos as categorias como sendo os conceitos-chaves advindos do referencial teórico, que, comparados e refletidos por meio de aproximações, divergências e contrapontos, irão responder ou não o problema de pesquisa.

Isso não quer dizer que conceitos são soluções encaminhadas como na lógica formal cartesiana, cuja preocupação são as práticas mensuráveis quantitativamente, e não as ideias. Ao nosso ver a teoria ocorre em contraface com a prática e vice-versa, ambas existem numa correlação dialética de interdependência e totalidade.

Isso implica que a criação e classificação das categorias do método e de conteúdo, que irão compor o contexto da pesquisa, estejam alinhadas com a visão epistêmica dos autores, de modo que o pesquisador não incorra em selecionar o referencial teórico com dúvidas sobre o que pesquisar e sem antes ter ancorado na sua totalidade o seu objeto de estudo.

A construção teórica de Gerd A. Bornheim na obra *Dialética, Teoria Praxis* (1983) traz importantes contribuições para a nossa pesquisa, pois nos apresenta um profundo estudo que discute a relevância da dialética em consonância com a práxis e a teoria para pensarmos a realidade que nos cerca. Além disso, o autor estabelece um diálogo crítico sobre a questão do ser com base no seu mestre Heidegger (1889-1976), ao tratar que a questão da dialética só pode ser pensada por meio das aporias da metafísica tradicional, igualmente, por meio das obras de Platão (c.429-34 a.C) e Hegel (1770-1831).

Ainda nesse mesmo movimento do pensamento, recorremos a Adolfo Sánches Vázquez na obra *Filosofia da Praxis* (1977), que nos orienta acerca da relação intrínseca entre a filosofia da práxis e o marxismo, exigência esta que perpassa pela totalidade do método de pesquisa. Mas, para além disso, o autor nos instiga a compreender a práxis para além da ideia de praticidade e técnica ou na relação teoria-*práxis*, ou seja, para o autor a práxis está no cerne da mais profunda discussão de compreensão do ser social do próprio homem em confluência com a realidade. Sobre a *práxis*, Kosik afirma o seguinte:

Tampouco se pode conhecer a natureza da *práxis* partindo da distinção entre o homem da práxis e a homem da teoria, entre a praticidade e a teoriedade, porque essa distinção se baseia em uma determinada *forma* ou *aspecto* da *práxis*, e, portanto, diz respeito apenas a esta, e não à práxis em geral. A problemática da *práxis* na filosofia, nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade? Sendo o modo específico de ser do homem, a *práxis* com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características (KOSIK, 2002, p. 221-222).

A questão da *práxis* para Vázquez (1977), como em Kosik (2002), transcende o caráter de compromisso epistemológico com a fundamentação teórica, pois, denota suprimir todas as categorias anteriores, dando ênfase à categoria superior, que é a própria vida prática do homem. Ou seja, tudo está submetido a um suporte material visível e inteligível, o que dificulta a superação da *práxis* na sua existência própria

essencial por meio da capacidade do homem em desvencilhar-se de todo psicologismo intensificado pela sociedade de consumo.

Moacir Gadotti na obra *Concepção Dialética da Educação* (1990), nos coloca em contato com as ideias sobre a materialidade histórica da dialética e considera: “filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico)” (GADOTTI, 1990, p. 19). Estas duas concepções nos permitem amadurecer e fortalecer a ideia do princípio epistemológico como exigência para ancorarmos o problema de pesquisa, também, nos possibilita entender melhor o pensamento filosófico dialético de corrente idealista em oposição à filosofia materialista.

Na sequência, nos embasamos na construção teórica de Leandro Konder na obra *O que é Dialética* (1981), que enfatiza a trajetória da dialética desde a sua origem grega, ancorando a sua ideia na categoria: a contradição. O aprofundamento dessa categoria é imprescindível em todos os movimentos da realidade e construção da pesquisa, no antes, no durante e o depois, isto é, a realidade se faz no momento da criação e elaboração do texto de tese, mas, também, é anterior a esse momento. Como diz Karel Kosik: “A realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas, explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento” (KOSIK, 2002, p. 35).

As proposições de Manfredo A. de Oliveira, na obra *Dialética Hoje, lógica, metafísica e historicidade* (2004), nos possibilitam entrar em contato com as ideias fundamentais da filosofia, em consonância com as discussões filosóficas atuais no mundo contemporâneo sobre a lógica dialética. A obra é de grande valia, não só para a construção da base do método, mas em todo o processo de construção do texto geral de tese.

Octavio Ianni traz para a discussão, por meio do livro *Dialética & Capitalismo* (1982), a obra de Marx numa perspectiva teórica e histórica, principalmente, como o modo de produção capitalista opera no sistema produtivo material e imaterial. A contribuição de Ianni (1982) é fundamental para a construção das categorias do método, em especial por nos orientar no enfrentamento da lógica fetichizada do capital.

Além disso, o autor chama atenção para outros percursos necessários para a experiência da pesquisa científica, como por exemplo, a comparação, o cotejamento e aprofundamento no diálogo entre os autores, tendo em vista, aproximações,

divergências e contrapontos entre eles, como vimos em Antônio Joaquim Severino, na obra *Metodologia do trabalho científico* (2007), que nos orienta sobre os paradigmas epistemológicos, sobretudo, a dimensão lógica e tradição filosófica de cada método em si.

O encaminhamento da fundamentação teórica referente às categorias de análise precisa se relacionar com a realidade do objeto de investigação, isto é, o *Jornal 30 de Agosto* da APP-Sindicato, e nele, as imagens como campo de memória. Como diz Carlos R. Jamil Cury: “As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas” (CURY, 1995, p. 22). Desse modo, é fundamental que as categorias de conteúdo: educação, sindicalismo, imagem dialética e construção da memória, estejam inseridas no movimento da realidade histórica e social em um contexto verossímil da pesquisa.

Pretendemos na abordagem teórica do segundo capítulo problematizar as premissas históricas do sindicalismo docente no Brasil, tendo em vista que o nosso objeto de pesquisa em si, exige uma leitura ontológica da história do sindicalismo no país, e conseqüentemente, em particular, o *Jornal 30 de Agosto* criado pela APP-Sindicato, como constructo de memória, daí a necessidade de trabalhar numa perspectiva do universal para o particular.

Nesta ordem de considerações cabe destacar a atenção que se deu aos pensamentos de autores como: Frigotto e Molinna (2010); Faoro (2004); Cruz (2008); França (2013); Gadotti (1990); Saviani (2014); Morel (1979); Mattos (1988); Antunes (1991); Boito jr (1991); Carissimi (2016); Vieira (2017). Com ênfase as pesquisas numa linha mais historiográfica, os trabalhos de Helvia Leite Cruz: *Condições de Construção Histórica do Sindicalismo Docente de Educação Básica* (2008) e Teones França *Novo Sindicalismo no Brasil* (2013), ambos na tentativa de compreender o contexto histórico do sindicalismo no Brasil a partir da década de 1980, passando pelo advento da Democracia e transformações capitalistas nos anos de 1990.

Outros autores forneceram particular contribuição, como: Ricardo Antunes, em *O Novo sindicalismo* (1991); Marcelo Badaró Mattos, na obra *Novos e velhos sindicalismos* (1988) e Armando Jr. Boito, com *O Sindicalismo de Estado no Brasil* (1991). E por fim, centrados no histórico da entidade sindical APP-Sindicato, o livro *70 anos de luta e resistência em defesa da educação pública no Paraná* (2017), dos organizadores: Maria Rosa Chaves Künzle (APP -Sindicato) e Marcos Ferraz (UFPR).

Em todos esses autores, reconhecemos a visão crítica ao processo de globalização mundial e manutenção da hegemonia política por parte do Estado que impõe um modo de gestão pública que favorece e garante o protecionismo do mercado e poder econômico.

No que concerne à comprovação de originalidade da pesquisa, destacamos, as seguintes características abaixo com base em artigo intitulado: “Como identificar a originalidade num artigo científico ou numa tese de doutoramento?” de João Paulo Vagarinho: “Interpretação; metodologia; método; hipótese; tema; resultado; dados; testes; objetivos; pesquisa empírica; feito pelo autor” (VAGARINHO, 2019, p.188).

A partir dessas categorias (VAGARINHO, 2019), afirmamos que em pesquisa aos bancos de teses, dissertações e artigos disponíveis para consulta pública na BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pesquisa realizada no período 2001-2018, no levantamento inicial com utilização dos descritores: “imagem e memória”, retornaram 2.294 resultados entre teses e dissertações, provenientes de várias regiões do país.

No intuito de refinar a pesquisa, com a inclusão do descritor “Educação” aos anteriores (Imagem, memória e educação), retornaram 478 resultados. Com o acréscimo do descritor “Classe docente” aos anteriores (Imagem, memória e classe docente), obtivemos 14 resultados.

A fim de filtrar a busca em face do escopo dessa pesquisa, em tentativa posterior com os descritores “imagem, memória” e “jornal sindical”, obtivemos 2 resultados. Por fim, com os descritores “Jornal sindical docente” e “Jornal 30 de Agosto da APP-Sindicato” retornaram 18 resultados, sendo que, somente 1 desses, tratava especificamente do tema jornal sindical. Trata-se da dissertação de mestrado intitulada: “O Jornal Sindical e a Formação Política: o caso da Udemo junto aos Diretores da Rede Estadual Paulista” (2013). Os outros 17 resultados estão relacionados ao assunto sindicalismo docente, porém, numa perspectiva divergente ao escopo dessa pesquisa.

Em análise, a totalidade dos resumos dos trabalhos apreciados anteriormente, submetidos pelo crivo dos descritores selecionados em convergência com as categorias centrais dessa pesquisa, alcançamos por fim no período 2001-2018, 48 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado.

Deste montante, destacamos 12 trabalhos, como mostra o quadro abaixo, sendo sete dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, cuja leitura crítica dos resumos se aproximam direta e indiretamente com a nossa proposta de pesquisa, em especial, as categorias de conteúdo, imagem e memória, exceto pela especificidade da abordagem do uso da imagem como campo de memória no *Jornal 30 de Agosto*.

Quadro 1 – Levantamento das produções acadêmicas da CAPES e BDTD entre 2001-2018 utilizando os descritores selecionados e que se aproximam da pesquisa em conclusão

Ano	Número de trabalhos	Mestrado(M) ou Doutorado (D)	Autor(a)	Título
2008	01	Doutorado	LEONARDELLI, Patricia.	A memória como recriação do vivido: um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal.
2009	01	Mestrado	SCHNECK, Andréa Cristina Baum	Imagens pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e narrativas de vida.
2010	02	Doutorado	COSTA, Luciano Bernardino da	Imagem dialética e imagem crítica: fotografia e percepção na metrópole moderna e contemporânea.
		Doutorado	ZUNINO, Pablo Enrique Abrahan	Bergson: a metafísica da ação.
2012	01	Mestrado	CARVALHO, Francisca Rosemary Ferreira de	Representação da imagem pela velhice: a fotografia enquanto memória de indivíduos abrigados em instituto de longa permanência Asilo de Mendicidade de São Luís.
2013	02	Doutorado	FUSARO, Márcia do Carmo Felismino	O instante (in)capturável: tempo-memória e cinema.
		Mestrado	VICENTE, Héliida Balardini Lança	O Jornal Sindical e a Formação Política: o caso da Udemo junto aos Diretores da Rede Estadual Paulista
2014	01	Mestrado	AZEVEDO, Thiago Guimarães.	Instagram: entre o excesso de imagens e a fluidez da memória.
2016	03	Mestrado	DELBONI, Juber Helena Baldotto	Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES.
		Mestrado	OLIVEIRA, Régis Costa de	Imagem e memória: arqueologia da imagem nas aulas de Artes Visuais do Instituto Federal do Maranhão – campus Buriticupu.
		Doutorado		Memória, reconhecimento de si e alteridade no pensamento de Paul Ricoeur.

			QUADROS, Elton Moreira	
2018	01	Mestrado	HENRIQUE, Carolina Ramos	Memória e imagem em Atlas de Jorge Luis Borges e em As cidades invisíveis de Italo Calvino.

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES e BDTD, 2020

Ter o contanto com os resultados de pesquisas por meio de dissertações e teses, que apresentaram problemas de investigação cujas categorias de conteúdo, imagem, memória, educação e jornal sindical, tiveram relação direta ou não com o foco desse trabalho, é uma maneira de apresentar construções que se diferenciam do que está posto no Estado do conhecimento entre os pesquisadores e o cânon específico de seus campos de investigação, tendo em vista o desenvolvimento de outras pesquisas por meio de demonstrações, testagens e comprovações, na criação do conhecimento.

A partir das leituras das introduções, resumos e conclusões, dos 12 trabalhos selecionados, em 11 deles foram encontradas as categorias de análise imagem e memória, em sentido conceitual aproximado ao trabalhado nesta tese, porém, com abordagem e foco distintos. Em 2 dissertações de mestrado, as categorias imagem e memória estão relacionadas ao campo da educação.

Uma dessas pesquisas, desenvolvida por Delboni (2015), na Universidade Federal do Espírito Santo, trabalhou as imagens fotográficas na mediação das memórias dos sujeitos no contexto histórico, político e cultural das escolas multisseriadas da comunidade rural localizada em Santa Maria de Jetibá-ES.

Para a autora, a materialidade nos registros das imagens fotográficas utilizados na manutenção da memória, dos valores e saberes do povo do campo, conflui para o fortalecimento da ideia de que a escola multisseriada é lugar de emancipação social, sem perder de vista a experiência de vida daquela comunidade registrada em imagens fotográficas.

No aspecto metodológico, a pesquisadora utilizou-se do estudo de caso de André (2005), no campo da imagem fotográfica, Ciavatta (2002; 2008; 2009); Schütz-Foerste (2012). No campo da memória, Halbwachs (2006); Le Goff (1992); Polalak (1989); Nora (1993). No campo da educação do campo, Fernandes (2006); Hage (2010); Arroyo (2011); Caldart (2011).

Delboni (2015) conclui seu trabalho em defesa da manutenção das escolas multisseriadas na comunidade rural de Santa Maria de Jetibá-ES, e sinaliza a

importância da preservação da memória por meio das imagens fotográficas, que, particularmente, estão associadas aos bens culturais, imateriais e históricos da comunidade.

O outro trabalho desenvolvido por Oliveira (2016), denominado de artigo para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais pelo Universidade Federal do Maranhão, no mestrado profissional no Programa de Artes/CCH, pesquisou a imagem e memória no campo do ensino superior, em especial, no curso de Artes Visuais do Instituto Federal do Maranhão, campus Buriticupu.

O problema de pesquisa de Oliveira (2016) centrou-se na análise da apropriação da leitura de imagens pelos estudantes do curso, a partir do modelo que o pesquisador denomina de “modelo de curadoria presente no Atlas Mnemosyne de Aby Warburg e da arqueologia da imagem preconizada nos estudos de Georges Didi-Huberman” (OLIVEIRA, 2016, p.6). Do ponto de vista metodológico, o autor se vale de uma nova concepção de leitura de imagens a partir do distanciamento da tradição de matriz referencial teórica eurocêntrica defendida na maioria dos cursos de Artes Visuais, que resguarda a ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo.

Essa proposta de Oliveira (2016), com base na contribuição de Aby Warburg (1866-1929), parte da ideia de que as imagens não são percebidas por meio de categorias estéticas totalizante, mas, pela persistência da memória que não cessam de agir no tempo através das imagens.

A partir do aporte teórico de Aby Warburg e Didi-Huberman, Oliveira (2016) propiciou aos estudantes liberdade para explorar as próprias potencialidades criativas, como afirma: “o intuito é situar o aluno como protagonista do processo de curadoria da informação visual, partindo de sua visualidade e tecendo as tramas que articularão as imagens a partir de aspectos mnemônicos e conceituais” (OLIVEIRA, 2016, p.6). O autor finaliza seu trabalho concluindo que a experiência curatorial permitiu aos estudantes alcançar o protagonismo na leitura de imagens, de modo a ultrapassar a análise atrelada ao contexto histórico e a materialidade compositiva da imagem.

E por fim, destacamos a produção de uma única monografia que não se encontra relacionada ao banco da CAPES e BDTD, intitulada “O *Jornal 30 de Agosto* na construção da memória sindical dos professores do Estado do Paraná: um ato no contexto de reorganização e mobilização docente (1978-1988)”, (2012), que aborda vagamente o *Jornal 30 de Agosto* a partir de outra ótica e sem nenhuma relação ao objeto dessa pesquisa. Essa monografia foi apresentada por Wagner Tauscheck

(2012), ao Curso de História, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em História.

Nesse estudo, Tauscheck (2012) tem por objetivo a construção histórica criada no interior do campo sindical da APP-Sindicato atrelada às memórias da repressão do estado praticada contra os trabalhadores em educação em agosto de 1988. E nesse contexto, as disputas ideológicas entre os dirigentes sindicais no interior do próprio campo sindical da APP-Sindicato, tendo em vista, as memórias do ocorrido em 30 de agosto de 1988.

O estudo enfatiza a criação do *Jornal 30 de Agosto* no contexto da reorganização política sindical no país, por conta da Constituição Federal de 1988, que consolidou o direito à sindicalização para os servidores do estado. Nesse contexto, o *Jornal 30 de Agosto*, passou a ser um veículo de comunicação a serviço da luta e resistência em defesa da educação pública, mas, também, espaço de diferentes discursos que se opunham em face das disputas de concepções e ideologias sindicais no Brasil.

Em relação à metodologia, utilizou-se a análise historiográfica no campo da história política, com fundamentação teórica em Rene Remond (2003). O estudo de Tauscheck (2012), conclui enfatizando a importância do *Jornal sindical 30 de Agosto*, como instrumento da entidade sindical na defesa pelos interesses dos trabalhadores em educação, sempre atrelado as memórias do ato de violência ocorrido em 30 de agosto de 1988.

Portanto, em relação aos três trabalhos, Delboni (2015), Oliveira (2016) e Tauscheck (2012), relacionados aos campos da imagem memória, educação e jornal sindical, os resultados das análises sinalizaram para a necessidade de aprofundar pesquisas sobre essas categorias.

Os resumos das pesquisas referenciadas permitiram concluir a carência de pesquisas nos campos da imagem, memória e educação, e praticamente, a inexistência de trabalhos relacionados à categoria jornal sindical como lugar de memória docente mediada pelas imagens e registros fotográficos resultantes dos atos dos trabalhadores em educação. Esta constatação é relevante para a pesquisa, pois, permite dar visualidade e amplitude da dimensão que se pode alcançar nesses campos.

Entendemos que o tema da pesquisa de tese se diferencia dos demais temas trabalhados com as categorias imagem e memória nas diversas áreas contempladas nos bancos de teses, pela especificidade em ancorar-se em um objeto de pesquisa particular, que é o jornal sindical *30 de Agosto*, da APP-Sindicato. Além disso, identificamos esse veículo de comunicação, restrito à classe docente pública, ser um dos raros lugares que ainda guarda a memória docente existente de forma impressa na categoria jornal.

Em que pese à diferença entre imagem e memória no que tange à especificidade de cada categoria de conteúdo, no último capítulo será necessária uma abordagem numa perspectiva crítica de cada uma delas, tendo em vista estabelecer as diferenças e aproximações, segundo as pesquisas anteriores dos autores desses campos de investigação.

A compreensão de imagem e memória como categorias de conteúdo, implica excluir teoricamente uma categoria da outra, inverter os polos dessa realidade, explicitar os opostos, para que se reivindique a condição dialética capaz de atenuar os nexos existentes entre as duas realidades, isto é, primeiro isolar a imagem de memória, para posteriormente, uni-las, demonstrando então, a tese: a imagem como campo e construção de memória.

O encaminhamento dessa fundamentação teórica exigirá, em primeiro lugar, apresentar os teóricos do campo da imagem de acordo com a abordagem da pesquisa. Em seguida, a mesma coisa com os teóricos do campo da memória. E por fim, aproximar esses discursos, com o comprometimento de promover o debate de ordem epistemológica apresentado no problema de pesquisa.

Sobre a concepção conceitual de imagem, são muitas as abordagens metodológicas que buscam alcançar os níveis de aproximação da leitura, enquanto linguagem compósita de signos discursivos capaz de permitir a construção de sentidos no contexto do jornal em análise.

Como exemplos, podemos citar a *policromia* em Souza (1998), interpretação da composição das cores e texturas; análise de conteúdo com fundamento em Bardin (2011); a semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914) e Ferdinand de Saussure (1857-1913); a análise sociológica do discurso atribuída a Gillian Rose (2012); a análise crítica do discurso e a análise sócio hermenêutica e pragmática do discurso em Foucault (1969).

Nesse percurso, o paradoxo da imagem é objeto explorado em muitos campos e pensadores da filosofia, arte, psicanálise e história como: Phillipe Dubois (1998); Maria Ciavatta (2004), Boris Kossoy (2001), Annateresa Fabris (2004); Ana Maria Mauad (2008); André Rouillé (2009); Gilles Deleuze (2009); François Soulages (2010); Roberto Signorini (2014); Martine Joly (2005); Christian Metz (1973); Gerda Margit Foerste; (2005); Rolf Tiedermann (2009); Walter Benjamin (2009); Jeane Marie Gagnebin (2012); Paul Ricoeur (2007); Henri Bergson (1999) Georges Didi-Huberman(1998); Christiane Kleinübing Godoi e Antonio Giovanni Figliuolo Uchoa (2019), e outros que, no decurso da antiguidade à idade contemporânea, refletiram na imagem a própria realidade material e imaterial consumida pela imaginação.

A literatura especializada tem entendido que imagem e memória não podem ser dispostas senão numa perspectiva contraditória, mas, é pela incompatibilidade de aproximação que se pretende mostrar a imagem enquanto persistência da memória, ou seja, a defesa da imagem como elemento de afastamento e aproximação da não esquecida memória.

Para fundamentar a questão da imagem e memória como ponto de convergência e aproximação, além dos autores referenciados, faz-se necessário simultaneamente, o aprofundamento no diálogo entre autores como: Guilles Deleuze (1988), Henri Berson (1990), Paul Ricoeur (2000), Jacques Le Goff (2000), Walter Benjamim (2006), e outros com trabalhos nesse campo.

E por fim, no último capítulo, sobre a análise das imagens no *Jornal 30 de Agosto*, esperamos ter alcançado a compreensão da imagem dialética em confluência com a memória. Portanto, avançamos neste impulso e nessa inspiração de Sandra Jathay Pesavento, em: *Imagem, Memória, Sensibilidades: Território do Historiador* (2008): “Imagens nos fascinam, imagens povoam nossa memória que rememora o passado, imagens se oferecem a nossos olhos na cotidianidade da vida, imagens embalam os nossos sonhos e avatares do futuro, imagens ocupam nosso universo mental [...]” (PESAVENTO, 2008, p. 17).

FORMULAÇÃO DAS CATEGORIAS DO MÉTODO E DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Entendemos que os métodos de análise devem nos oferecer as ferramentas teóricas necessárias para compreendermos o conteúdo ou o discurso presente nas imagens que propomos analisar, desse modo, este tópico está atrelado a introdução

no intuito de especificar as indicações metodológicas e suas categorias fundamentais que melhor correspondam na criação uma proposta de intervenção para o problema de pesquisa.

Compreender e analisar o objeto de investigação dessa pesquisa, consiste em abordá-los na sua própria particularidade. A afirmação sobre a especificidade do objeto a ser pesquisado não é fruto do imaginário simbólico do pesquisador, e sim, do modo como nos posicionamos frente à impossibilidade de enquadrá-lo e dissecá-lo a fim de que, forçosamente confesse a verdade que tanto esperamos.

Admitimos que a metodologia proposta privilegia a investigação das categorias Imagens e memória, não só em face do que são, mas, em especial, pelo que não são, e enquanto linguagem compósita de signos ideológicos. Imagens e memória são objetos, cuja relação de indissociabilidade deverá ser questionada, ou seja, caso o caráter da certeza de que sejam inseparáveis ocorra sem o esforço do intelecto e da intensa atividade do pensar, isto é, a consumação do fenômeno sem ser explorado, não haveria mais, a necessidade da pesquisa.

Neste ponto da discussão, passamos a entender que as duas categorias de conteúdo centrais do objeto de tese, imagem e memória, ambas, contidas no *Jornal 30 de Agosto*, como campo de memória, serão analisadas criticamente por meio das diferentes representações de memória e imagem, mas, imprescindivelmente, aqui, serão tratadas como forma de linguagens compósita e constituídas de signos ideológicos, isto é, objeto de disputa por poder em muitos campos da sociedade.

Diferentemente, das linguagens verbais, o debate epistemológico acerca da legibilidade na linguagem da imagem e memória passa a ser questionado e discutido por profissionais dos variados campos do saber historiográfico, artístico, linguístico, filosófico, entre outros.

Na pesquisa, dizer como fazer é tão importante como o fazer. No entanto, só dizer não basta, é no momento que se faz que a realidade da pesquisa acontece. Isto implica estar alicerçado na ideia de como o problema da pesquisa será explorado criticamente, por meio das categorias necessárias a especificidade do objeto. Nesse sentido, a abordagem de imagem e memória, no contexto de uma realidade crítica e historiográfica, nos permite traçar um caminho por onde não pretendemos caminhar.

Memória e imagem são produções históricas que tornam elas mesmas objetos de história. O que nos cabe é a reflexão crítica problematizando a história registrada do ponto de vista da classe dominante, de acordo com seus interesses e objetivos, a

fim de compreendermos o embate entre a classe dos trabalhadores em educação e o estado capitalista com seu poder concentrado e burocrático.

Apesar das mudanças no presente não romperem definitivamente com o passado, uma maneira de perpetuar a dominação entre classes é criar mecanismos que reproduzam a história sem analisar criticamente as relações sociais no tempo e no espaço, moldando-as por meio de uma retórica discursiva na manutenção de interesses particulares de fatos do passado.

Nessa perspectiva, Jean Chesneaux (1995), afirma:

O controle do passado e da memória coletiva pelo aparelho de Estado dirige sua atenção para as fontes. Com muita freqüência, ele tem o caráter de uma retenção na fonte [...]. Esse controle estatal das fontes de documentação histórica levou a que faces inteiras da história mundial subsistam apenas através daquilo que disseram ou deixaram de dizer os opressores (CHESNEAUX, 1995, p. 32).

Condicionar a história por meio de uma versão estereotipada do passado, distorcendo e omitindo fatos e situações reais pregressas, é o mesmo que controlar a memória individual e coletiva, servindo a objetivos e interesses privados da classe dominante no presente. Contrário a isso, entendemos que a memória é construída na vida social, uma atividade de todos que conflui na existência da própria história.

Os principais projetos históricos dos séculos XVIII ao XX, decorrentes das novas representações sociais de classes, com os historiadores marxistas e dos Annales, estão longe de estabelecer um diálogo consensual acerca de uma concepção de história que não seja idealista e determinista, sobretudo, pela posição antagônica de cultura, ideologia e a rivalidade política que se manifesta nos autores e suas macrovisões da história. O antagonismo entre os Annales e marxismos dificulta, numa concepção de história consensual cuja verdade do conhecimento histórico não seja objeto de disputas e rivalidades entre as ciências da natureza e as ciências da sociedade. Como afirma José Carlos Reis (2000):

No conhecimento histórico, não se quer neutralidade, passividade, serenidade e universalidade. A verdade universal se pulverizou em análises pessoais. Não se busca mais o absoluto e não se quer mais produzir uma obra de valor universal. O conhecimento histórico é múltiplo e não definitivo: são interpretações de interpretações. A realidade é produzida por jogos de linguagem – nada a toca de modo substancial (REIS, 2000, p. 170).

Reis (2000) leva-nos a refletir a história no mundo capitalista globalizado, revestida de todo idealismo e determinismo, que são as bases da filosofia da história

de Hegel e Marx. Se para Hegel, em última análise o princípio motor da história seria o desdobramento da ideia absoluta de Deus, por outro lado, Marx acabaria herdando e problematizando o idealismo hegeliano, reduzindo a história a materialidade, a produção material capitalista e a luta de classes.

Disso decorre a concepção estrutural da história determinista em Marx, cujo ideal revolucionário culminaria inexoravelmente para o fim do capitalismo. Nessa perspectiva estrutural a práxis revolucionária atuaria na construção da consciência de classe dos trabalhadores no contexto da produção capitalista. Embora Marx, na sua crítica ao sistema produtivo do final do século XX, prenunciasse o fim do capitalismo tendo em vista as contradições profundas na sua estrutura e na relação com a classe trabalhadora, o que se observa, na realidade atual, é que o capitalismo global vive uma crise de grandes proporções, não somente produtiva, mas, também, econômica e financeira, no entanto, não o suficiente para o seu fim.

Nesse ponto, cabe ressaltar que a concepção de história adotada nessa pesquisa enxerga nos pensadores marxistas um instrumental teórico fecundo para compreender o mundo contemporâneo capitalista e suas contradições. Isso não significa que defendemos todo o determinismo histórico em Marx, principalmente, a pretensão de prever a história acelerando a extinção do capitalismo. No entanto, por outro lado, o marxismo nos permite uma compreensão crítica da história no contexto das relações sociais e de produção material, e a possibilidade de se criar uma consciência de classe, construção difícil ao proletariado por si mesmo.

Esse determinismo do marxismo em projetar a história, antes mesmo que acontecesse, é resultado da aspersão das concepções iluministas e positivistas, que fundamentados no modelo da física newtoniana que fala sobre o movimento da matéria “[...] propunha a produção acelerada de eventos, que se acreditava controlar, pois, supunha-se que o seu sentido era conhecido antecipadamente” (REIS, 2000, p. 166).

Apesar das contestações do marxismo ao projeto de modernidade com base na visão iluminista da história e da ciência, cabe considerar que Marx foi caudatário, e não agente, do Iluminismo e positivismo, o que possibilitou que impetrasse através de sua crítica o questionamento à ordem estabelecida pelo modo de produção capitalista. É com base nessas formulações que optamos pela análise crítica das experiências individuais e compartilhadas dos profissionais no campo da educação no contexto da vida social e política, enquanto sujeitos históricos de seu tempo.

Assim posto, entendemos, que a proposta geral da pesquisa aponte, fundamentalmente, para o movimento histórico-crítico na sua essência, cujas categorias do método e de conteúdo devem expressar os conceitos que surgem da reciprocidade entre sujeito e objeto, teoria e prática. Como diz Severino:

Esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido em relação à prática dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social. Guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (SEVERINO, 2007, p. 116).

Nessa relação de complementaridade e diferença, entre sujeito e objeto, teoria e prática, prevalece a categoria da contradição, a existência da teoria acaba determinando à existência da prática, o sujeito a do objeto e vice-versa, no entanto, para que ambas existam é necessário que sejam diferentes, isto é, opostas.

Conhecer a dinâmica histórica das lutas de classes, na educação pública paranaense, foi determinante para concebermos a imagem como campo de memória e espaço de resistência política da classe docente do Estado do Paraná. As relações entre imagem e memória são de caráter heterogêneo e exigir-se-á de nós um lembrar e um olhar, por meio dos muitos aspectos e contextos sociais e históricos em que foram produzidos.

Sobre as categorias que serão analisadas, ou seja, as categorias de conteúdo, Acacia Zeneida Kuenzer (1998), afirma o seguinte:

As categorias de conteúdo são os fios condutores da análise, que expressam, no particular, as explicações mais gerais; são recortes particulares, definidos a partir do objeto e das finalidades de investigação. São as categorias de conteúdo que servem de critérios de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, fornecendo à pesquisa o princípio de sistematização que lhe conferirá sentido, cientificidade, rigor, relevância (KUENZER, 1998 apud KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 23).

Para Kuenzer (1998), as categorias de conteúdo ocorrem por meio de conceitos-chaves a partir de uma categoria central com sólida base teórica ancorada em aspectos particulares e universais da estrutura do campo epistemológico em análise, tendo em vista, o problema e finalidade de pesquisa. Ou seja, uma categoria de conteúdo central terá que ser subsidiada teoricamente por outras categorias de base que deram origem à primeira.

Neste trabalho, as categorias de conteúdo centrais: imagem, memória, classe docente e sindicalismo, constituem o problema epistemológico de pesquisa. Para que sejam explicadas receberão o desdobramento de outras categorias² do mesmo campo epistemológico, que estão na base explicativa das categorias principais. Tais categorias ganharão sentido na medida em que o método passar a refleti-las no percurso de análise crítica no trabalho.

Em face da natureza da imagem que se diferencia de outras formas de linguagens pela sua natureza dialética, tendo em vista como se relaciona com a memória, a nossa pesquisa está mais vocacionada à análise do discurso dialógica em Bakhtin. Assim, vemos na filosofia da linguagem de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), em especial, por meio da análise do discurso na sua principal obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, uma ferramenta teórico-prática relevante, que nos permitirá a leitura crítica das imagens no meio de comunicação em questão. A propósito dessa questão, José Manuel Morán afirma o seguinte:

A leitura crítica dos meios de comunicação inspira-se numa epistemologia cuja chave é a lógica dialética de orientação marxista, em que busca desvelar o sentido tendencioso (capitalista) da história e revelar suas contradições internas, visando crescer ao nível da consciência (MORÁN, 1993, p. 272).

Essa metodologia tem sido especialmente relevante em pesquisas anteriores, por conta da sua abordagem filosófica que busca compreender a origem dos enunciados em seu contexto de produção histórico, o que permite a produção de sentidos.

Em face da carência de metodologias eficientes para a leitura de imagens e a relação fundamental com a memória, nesse campo da pesquisa do visual, as fronteiras disciplinares não se opõem ou se chocam por mais poder, pelo contrário, os campos se relacionam, por meio de mecanismos específicos de cada área e diferentes pensamentos acadêmicos que se inter cruzam somando discussões na busca, ainda, tímida da imagem e memória como objetos de estudos.

Christiane Kleinübing Godoi e Antônio Giovanni Figliuolo Uchôa (2019), no artigo intitulado: “Metodologia de Análise Sociológica Discursivo-imagética:

² Do Campo Sindical: sindicalismo docente, resistência política, emancipação social, classe trabalhadora, estrutura governamental, legislação trabalhista, regime estatal, ação sindical, greves e paralizações, entre outras. Do Campo da imagem e memória: representação figurada, lembranças mentais, visibilidade imagética, registro fotográfico, imaginação, mimeses, simulacro, temporalidade espacial, acontecimentos passados, recordação, esquecimento, entre outras.

possibilidades aos estudos organizacionais”, com base em pesquisas vinculada à Tradição Espanhola de Investigação Social Qualitativa Discursivo-Imagética, de metodólogos como Serrano (2008) e Rose (2012), propõem uma metodologia integradora de análise de imagens, que se ocupa das seguintes dimensões:

Dimensão 1- Diferentes níveis de aproximação da imagem do analista, o que é definido a partir de diferentes correntes, orientações metodológico-epistêmicas e (coluna central da figura 1);

Dimensão 2 – a garantia de que tais múltiplas possibilidades metodológico-epistêmicas do investigador, sejam destinadas exclusivamente para a *análise direta* – sem descrição *a priori* – de material visual (observa-se que todos os níveis de aproximação recaem diretamente sobre a coluna central da figura 1 – *a imagem em si, portanto, de forma direta*);

Dimensão 3 – a escolha de diferentes objetos imagéticos em si; e, por fim, a *Dimensão 4* – capacidade de assegurar que a porta de entrada do pesquisador nesta seara não ignore o contexto social de produção e de recepção da imagem tratada (colunas dois e quatro da figura 1) (GODOI; UCHOA, 2019, p. 782).

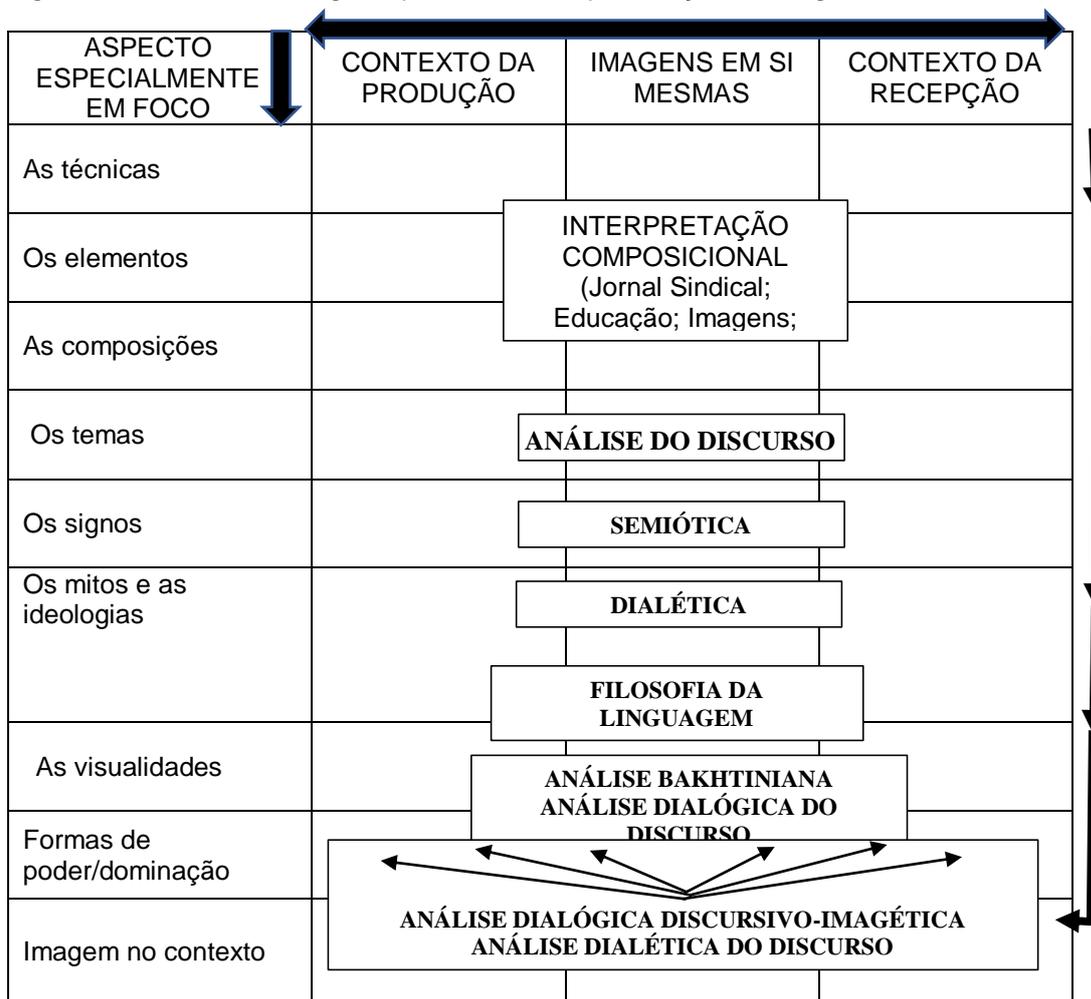
O que Godoi e Uchoa (2019) nos propõem, com base em avançadas pesquisas e metodologias espanholas de análise de imagens, é nos possibilitar agregar grande valor científico ao nosso trabalho, por permitir a interação com diversas epistemes e, em especial, estar em consonância com o método proposto, com o atenuante de permitir, no movimento dessa construção, a inserção de um novo olhar sobre o objeto em questão, que se reconfigura influenciando o surgimento do novo, que aliás, é a raiz da tese. Essa proposta de ler imagens, numa perspectiva discursiva crítica, nos acompanha desde as nossas primeiras pesquisas, e sempre estiveram em consonância com o esforço do nosso itinerário dialético de pensar.

Assim, por meio das figuras criadas por Godoi e Uchoa (2019), que dão continuidade ao trabalho de Tradição Espanhola de Pesquisa Social Qualitativa de Serrano (2008) e Rose (2012), ajustadas de acordo com as especificidades do nosso objeto de estudo e postura epistemológica, ancoramos as ferramentas metodológicas da pesquisa no tocante aos níveis de aproximação da análise discursiva da imagem como linguagem dialética-dialógica e signo ideológico numa relação fundamental com a memória. Como afirma Bakhtin (1988), “toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar nessa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior” (BAKHTIN, 1988, p. 66).

Esta afirmação de Bakhtin, nos instiga a refletir as figuras abaixo criadas por Godoi e Uchoa (2019), tendo em vista que por meio da palavra enunciada e dialetizada no pensamento subjetivo do pesquisador é que se dará a construção de sentidos na

materialidade visual da imagem. Ou seja, ainda não existe, na pesquisa científica mundial, uma metodologia capaz de analisar a imagem por meio da própria imagem, tendo em vista que a linguagem da imagem não é constituída pelo enunciado verbal polifônico, isto é, ela não fala por meio de sons decorrentes de si mesma, mas, sim, exclusivamente, pelos elementos não verbais multissemióticos, como emoções e representações mentais.

Figura 1 – Níveis metodológico-epistêmicos de aproximação da imagem

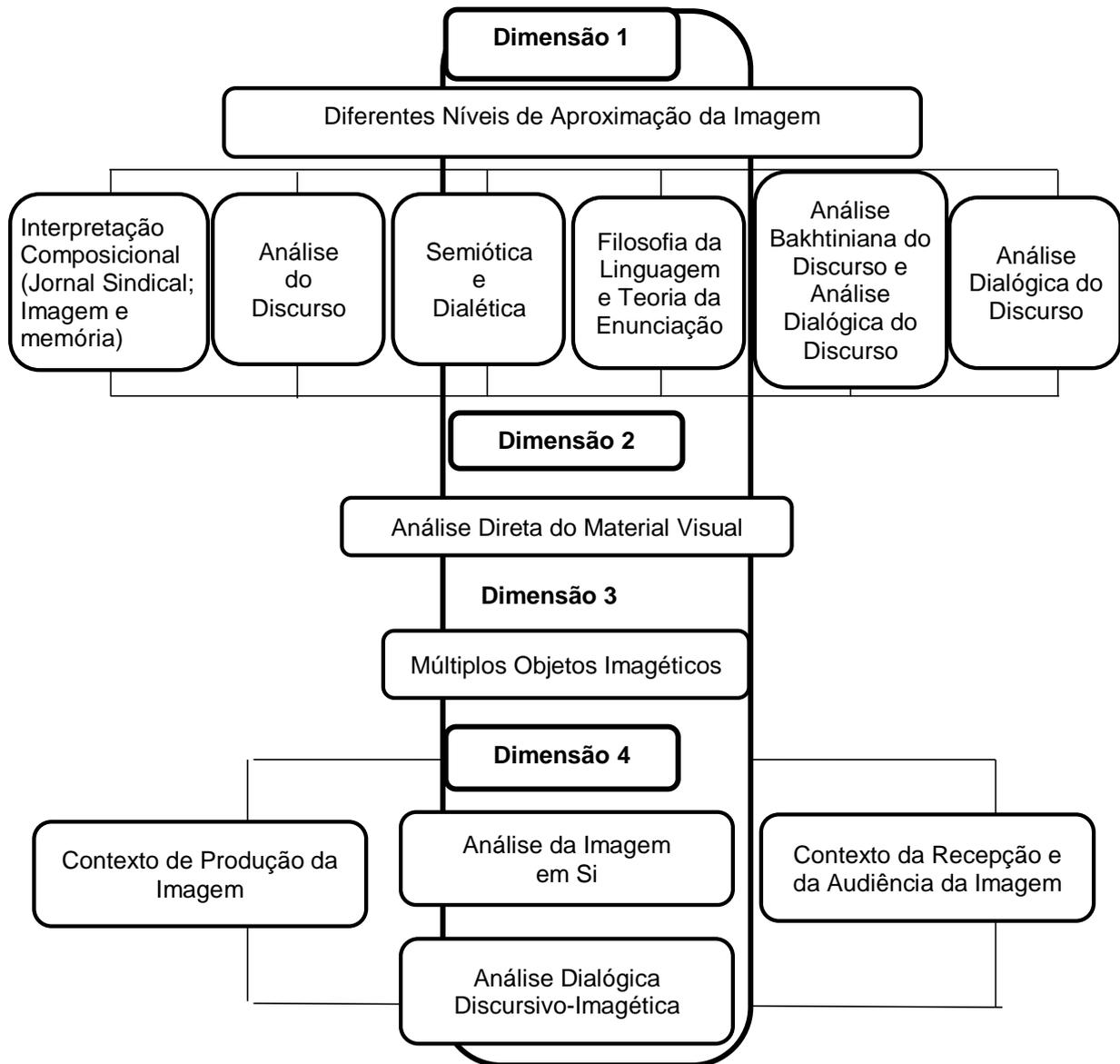


Fonte: adaptado pelo autor, a partir de Godoi e Uchoa (2019, p. 783), com base em pesquisas vinculadas à Tradição Espanhola de Investigação Social Discursivo-Imagético: Serrano (2008) e Rose (2012)

A estrutura retratada na Figura 1, traz na sua coluna central, as quatro dimensões epistemológicas de aproximação da imagem construída por Godoi e Uchoa (2019), com base em pesquisas vinculadas à Tradição Espanhola de Investigação Social Discursivo-Imagético de Serrano (2008) e Rose (2012).

O que fizemos, foi adaptá-la para a realidade da nossa pesquisa, tendo no *Jornal 30 de Agosto* o objeto guardador da fonte impressa e, por meio da análise

crítica do discurso em Bakhtin e outros teóricos, pesquisar a correspondência entre a
 Figura 2 – Dimensões integradas e contextualizadas da Análise Sociológica Discursivo-Imagética



Fonte: adaptado pelo autor, a partir de Godoi e Uchoa (2019, p. 785), com base em pesquisas vinculadas à Tradição Espanhola de Investigação Social Discursivo-Imagético: Serrano (2008) e Rose (2012)

Na Figura 2, apresentamos a segunda estrutura elaborada pelos autores Godoi e Uchoa (2019), com base em Serrano (2008) e Rose (2012), o que corrobora as nossas influências metodológico-epistêmicas, no intuito de defender a leitura da imagem como discurso capaz de resgatar a memória. Nesse sentido, a exposição da figura 2 amplia o cenário particular da figura 1, nos aproximando da possibilidade de analisar as imagens em variados contextos em confluência com a memória. Deste

modo, segundo os autores, podemos analisar o material visual por meio de três lugares ou contextos sociais simultâneos:

- a) *Contexto de produção da imagem* (diríamos, de que lugar social provém a imagem construída);
- b) *O lugar da imagem em Si mesma* e, por último,
- c) *O contexto da Recepção da imagem* (ou seja, quem é o sujeito social de onde provém o olhar sobre a imagem, ou ainda, a própria audiência (GODOI; UCHOA, 2019, p. 783).

Na apresentação desses dois contextos de abordagem teórico/prática: figuras 1 e 2, enxergamos amplamente a possibilidade de aprofundar a análise das imagens no *Jornal 30 de Agosto*, tendo em vista que tais procedimentos Metodológicos da Análise Sociológica Discursivo-imagética, nos permitirão a análise crítica, de modo que possamos assumir a verdade por meio da nossa consciência crítica, perfazendo o movimento do abstrato ao concreto, como diz Kosik: “[...] da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 2002, p. 37).

Essas categorias do método no enunciado de Kosik, devem ser pensadas pela análise crítica do real, tendo em vista que o sentido de cada uma delas é determinado na relação com as outras e através da consciência do pesquisador na realidade concreta. Isso nos conduz a categoria de totalidade, que segundo Ciavatta (2004):

Concebemos a totalidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas, como uma totalidade histórica, socialmente construída. É a realidade na dinâmica de seus processos, nas suas leis mais íntimas, que revela sob a aparência dos fenômenos, as conexões internas e necessárias. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O sujeito que produz o conhecimento interage com o objeto de estudo em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social (CIAVATTA, 2004, p. 41).

Ciavatta (2004) nos alerta sobre a ilusão estruturalista de conceber a totalidade de maneira objetiva e conceitual, como se fosse possível dar conta de tudo que nos cerca por meio de uma reflexão total da realidade. A significação de totalidade não estaria na radicalização do sujeito em tentar abarcar todas as coisas, de modo que nada escapasse do pensamento, até porque a realidade imediata pode ser ilusória em face de sua mutabilidade decorrente das contradições sociais.

George Lukács (2003) aprofunda a questão da seguinte maneira:

Somente neste contexto, uma sociedade inteiramente capitalizada, constituída apenas por proletários e capitalistas, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade. Esse conhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista, para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade (LUKÁCS, 2003, p. 76).

Para Lukács (2003), a concepção dialético-materialista da totalidade somente pode ser pensada em um período histórico concreto na relação direta entre sujeitos e o modo de produção determinado pelo sistema produtivo capitalista. No entanto, o modo como é organizado a divisão social do trabalho, as condições produtivas de bens materiais e imateriais, a distribuição e apropriação desses bens, ocultariam contradições que revelariam somente um primeiro nível de realidade do capitalismo.

É necessário nesse sentido, conforme Lukács (2003), superar essas contradições veladas, *formas fenomênicas*, que, legitimadas pela classe dominante estratificam as diferenças sociais ocultando a dominação por meio da incapacidade crítica do sujeito, que passaria a acreditar que a condição social em que se encontra na sociedade é decorrente da falta de esforço pessoal ou porque não tem capacidade para desempenhar determinada atividade. Por fim, tal ideologia funcionaria como instrumento de dominação dos trabalhadores na conformação sem resistência a tal realidade.

Lukács (2003), a partir da obra de Marx, em especial, *O Capital* (2003), afirma que:

Essa concepção dialética da totalidade, que parece se distanciar em larga medida da realidade imediata e construí-la de maneira 'não-científica', na verdade é o único método capaz de compreender e reproduzir a realidade do pensamento. A totalidade concreta é, portanto, a categoria fundamental da realidade (LUKÁCS, p. 78-79).

No contexto dessa análise crítica em Lukács, a totalidade não se apresentaria imediatamente como resultado ao homem, mas, sim, como resultado da tomada de consciência crítica no pensamento acerca da realidade concreta. Em especial, no interior das relações sociais de produção material, são, onde as sociedades se alteram, se transformam e se conservam pelo modo de produção capitalista.

Nesse sentido, tanto para Marx (2003), como para Lukács (2003), a categoria de totalidade, somente seria possível, quando o sujeito no plano do pensamento,

apreendesse as múltiplas determinações da realidade concreta no contexto da estrutura econômica, social e política, e, sintetizá-las como produto no contexto do espaço da experiência social produtiva, com vistas a mudança e reestruturação da realidade.

Como podemos ver, a categoria de totalidade, necessariamente, perpassa pelas relações de produção material na sociedade, cerne do conflito entre a luta de classes. Além disso, a grande dificuldade de sua apropriação está na abordagem reducionista da história que impede o sujeito de fazer uma reflexão crítica da dinâmica da estrutura social no seu tempo histórico na perspectiva da mudança, como critica Lukács:

A questão da compreensão unitária do processo histórico surge necessariamente com o estudo de cada época e de cada setor parcial, entre outras coisas. E é aqui que se revela a importância decisiva da concepção dialética da totalidade, pois, é inteiramente possível que alguém compreenda e descreva de forma correta os principais pontos de um acontecimento histórico, sem que por isso seja capaz de compreender esse mesmo acontecimento naquilo que ele realmente representa, em sua verdadeira função no interior do conjunto histórico ao qual pertence, isto é, sem compreendê-lo no interior da unidade do processo histórico (LUKÁCS, 2003, p. 83).

Para Lukács, o conhecimento histórico acerca de uma parte do modo de determinada produção material, não seria suficiente para o reducionismo da categoria de totalidade, isto é, não haveria a necessidade de conhecer profundamente todas as fases do sistema produtivo para explicar as determinações últimas da estrutura produtiva. Isso significa, que a categoria de totalidade não é explicada em última instância pela universalidade do processo produtivo acabado, mas, pela autonomia e independência em cada fase unitária produtiva, que irão justificar a ação total numa inter-relação dialética, ou seja, a parte está no todo e todo está na parte.

É importante destacar que essa abordagem de Lukács sobre a categoria de totalidade está ancorada na crítica de Marx, que se empenhou em pesquisar que no processo de produção capitalista, “produção, distribuição, troca e consumo, não são idênticos, mas que juntos constituem membros de uma totalidade, diferenças no seio de uma unidade” (LUKÁCS apud MARX, 2003, p. 84).

Isso nos permite dizer que a totalidade, para ser determinada, exige que compreendamos o significado da totalidade que nos determina no contexto das relações sociais em um determinado momento histórico, sem perder vista, a totalidade

do objeto de investigação que nos conecta com a realidade social. Nesse sentido, podemos dizer, que toda totalidade é composta de outras totalidades que se retroalimentam no contexto de um período histórico concreto determinado, porém, tendo em vista, a imprevisibilidade decorrente das mudanças e transformações que ocorrem na sociedade.

É relevante entender nessa relação das categorias do método na análise das categorias de conteúdo, que, de nada adiantará por parte do pesquisador o traslado cego e descritivo desses conceitos, no sentido de extrair do objeto da pesquisa uma nova síntese, algo novo. Isto é, não se trata de uma receita protocolar a ser aplicada a todo custo, ao contrário, o respectivo encaminhamento metodológico, talvez, logrará êxito por meio da postura crítica do sujeito da pesquisa. Como diz Manfredo A. de Oliveira “[...] são escolhidos para a explicação, precisamente, aqueles princípios que tem o verdadeiro como meta até chegar ao conceito último que garante a verdade de todos os outros [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 302). Este é o desafio metodológico do pesquisador: superar à lógica do conceito, até que se chegue a uma lógica da essência.

Cabe afirmar neste tópico da introdução, que foi realizada uma ampla pesquisa no Acervo de comunicação da APP-Sindicato, com o objetivo de registrar por meio de fotografias os *Jornais 30 de Agosto*. O acesso ao acervo ocorreu por meio de autorização do Presidente da APP-Sindicato Professor Hermes Silva Leão, que, pessoalmente, conduziu-me a sala na Secretaria de comunicação do sindicato onde os jornais estão organizados em pastas por ordem de ano.

Chamou-nos a atenção a primeira pasta com o Editorial do Jornal 30 de Agosto: ano1; nº 1; novembro/dezembro de 1990, que traz na abertura da encadernação um texto breve do Professor Luiz Carlos Paixão da Rocha, então Secretário de Comunicação naquele período, que diz: “Em decorrência da comemoração dos 60 anos de fundação do sindicato, com objetivo de resgatar um pouco dessa história que estamos lançando essa publicação comemorativa com a encadernação das edições do jornal 30 de agosto” (ROCHA, 1990, p. 1).

Esse texto que inicia a pasta, demonstrava uma preocupação do autor sobre importância do jornal como lugar de memória da classe docente. Talvez, naquele momento, a ideia não fosse exatamente essa, no entanto, esse interesse em preservar os jornais da época, projetava para o futuro a necessidade de preservação da memória.

A coleta dos jornais ocorreu por meio de fotografias feitas com o celular, totalizando 240 exemplares, desde o ano de 1988 a 2015. A pesquisa traz 47 figuras no total, sendo que dessas, 39, são compostas por imagens que foram comentadas e analisadas, como consta no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Imagens do *Jornal 30 de Agosto*: 1988 a 2015

FIGURA 5	Imagem do <i>jornal 30 de agosto</i> de 2015. Edição especial.
FIGURA 10	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> : 24 de agosto de 2015.
FIGURA 11	Imagem do <i>Jornal 30 de agosto</i> : Memória e Resistência, 1988
FIGURA 12	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> : Memória e resistência, 1988.
FIGURA 13	Imagem do Boletim Informativo APP-Sindicato, nº 007 – <i>30 de Agosto</i> de 1989.
FIGURA 14	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano 1, nº 1. Nov./Dez. 1990, p. 1.
FIGURA 15	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano 1, nº 5, agosto de 1991, p. 1.
FIGURA 16	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano 1, nº 5. Agosto de 1991, p. 4.
FIGURA 17	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano 1, nº 6. Outubro de 1991, p. 8.
FIGURA 18	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano II, nº 9. Fevereiro de 1992. Junho de 1992, nº 11.
FIGURA 19	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano II, nº 12. Agosto de 1992.
FIGURA 20	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano III, nº 15. Março de 1993.
FIGURAS 21 e 22	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano IV, nº 19. Abril de 1994. Nº 24, 15 de setembro de 1994.
FIGURA 23	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano V, nº 31. Maio de 1995.
FIGURA 24	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano V, nº 37. Novembro de 1995.
FIGURA 25	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano V, nº 37. Outubro de 1995.
FIGURA 26	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano V, nº 24. Setembro de 1996.
FIGURA 27	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Edição Especial, Ano VII. Agosto e Dezembro de 1997.
FIGURA 28	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Edição Especial, Ano VII. Dezembro de 1997.
FIGURA 29	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Edição Especial, Ano VIII. Maio de 1998.
FIGURA 30	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Edição Especial, Ano IX. JUNHO de 1999.
FIGURA 31	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Ano X. Edições: Março / maio/junho/agosto de 2000.
FIGURA 32	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Ano XI. Edições: abril/agosto/setembro/novembro de 2001.
FIGURA 33	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Ano XII. Edições: abril/julho/agosto/outubro de 2002.

FIGURA 34	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Ano XIII, n.º 08, março de 2003.
FIGURA 35	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Ano XIV, n.º 108. Outubro de 2004.
FIGURA 36	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , Ano XV, edição de maio de 2005.
FIGURA 37	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , janeiro de 2006 – Especial 04.
FIGURA 38	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , outubro/novembro e dezembro de 2007.
FIGURA 39	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> , ano XVI, nº 135 de agosto 2008.
FIGURA 40	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> Especial. Edições: maio/abril. Outubro de 2010.
FIGURA 41	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> . Edições: Agosto e setembro de 2011.
FIGURA 42	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> . Outubro de 2012.
FIGURA 43	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> . Agosto de 2013.
FIGURA 44	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> . Maio de 2014.
FIGURA 45	Imagem do <i>Jornal 30 de Agosto</i> . Junho de 2015.
FIGURA 46	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> . Junho de 2015.
FIGURA 47	Imagens do <i>Jornal 30 de Agosto</i> . Junho de 2015.

Fonte: elaborado pelo autor com base em pesquisa realizada na Sede da APP-Sindicato, 2020

As 39 figuras compostas de imagens, foram analisadas no quarto capítulo da pesquisa, numa perspectiva crítica. Além disso, identificamos em cada período histórico pesquisado entre os anos 1988 e 2015, que todos eles foram marcados por eventos de violência física e simbólica contra os trabalhadores da educação pública, uma característica notadamente peculiar de governos de ideologia neoliberal.

É nesse contexto que procuramos ancorar a metodologia da pesquisa afirmando a necessidade de conhecer com propriedade as categorias de análise do método dialético: a contradição, totalidade, mediação, reprodução e a essência-aparência, como também, as categorias de conteúdo: jornal sindical, imagem e memória, que serão analisadas e compõem a base do problema de pesquisa.

Por acreditarmos que uma das funções do método é refletir as categorias que irão revelar as estruturas da realidade, dedicamos no primeiro capítulo a apropriação do método de exposição: “a ontologia do ser social na pesquisa científica: a concepção dialética”, como mediação necessária na construção das premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira, com ênfase na gênese da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná e o *Jornal 30 de Agosto*.

1.1 A ONTOLOGIA “DO SER SOCIAL” NA PESQUISA CIENTÍFICA: A CONCEPÇÃO DIALÉTICA

Falar em dialética num nível ontológico é situá-la no cerne mesmo da problemática do ser.
(BORNHEIM, 1983, p. 2)

Ver os fenômenos da educação a partir do seu processo de produção, em especial a questão das imagens fotográficas contidas no *Jornal 30 de agosto*, como campo de memória, exige do pesquisador uma problematização crítica da realidade, uma reflexão epistemológico-ontológica como categoria do ser social no aspecto concreto da realidade objetiva e no aspecto gnosiológico da abstração conceitual.

O método ainda representa um suporte imprescindível para ordenar as etapas a serem cumpridas no estudo de uma ciência ou para a pesquisa científica. Ao nos lançarmos ao desafio da ação investigativa, com o espírito imbuído de coragem e criticidade na busca da verdade por meio da aproximação da realidade para construir o conhecimento, faz-se necessário, por parte do pesquisador, o deslumbramento pelo mundo da ciência e filosofia.

Não se pode negar que a experiência da investigação científica não prescinde de método e exigirá do pesquisador, além do impulso criador, uma preparação filosófica e epistemológica, condição necessária para desenvolver em si o conhecimento necessário para pensar a realidade humana. A esse respeito, Kosik, afirma o seguinte:

[...] o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o *sentido* subjetivo e o *sentido* objetivo. Qual a intenção, qual a visão, qual o *sentido* que o homem deve desenvolver, como deve ‘preparar-se’ para compreender e descobrir o *sentido objetivo da coisa*? O processo de captação e descobrimento do *sentido* da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente *sentido*, graças ao qual ele pode compreender o *sentido* da coisa. É possível, portanto, compreender o *sentido objetivo* da coisa se o homem cria para si mesmo um *sentido* correspondente. Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social (KOSIK, 2002, p. 29).

Como afirma Kosik, é por meio do conhecimento filosófico e científico que o homem se propõe a compreender a realidade concreta e a si mesmo. No entanto, a realidade concreta no seu aspecto social, não é real, é aquilo que a ação do homem

suporta em transformar e reconfigurar por meio da linguagem e do desenvolvimento técnico-científico, tendo em vista a nova realidade que deseja.

É importante destacar, na perspectiva da práxis humana, seja ela engendrada por relações de dominação, reificação e fetichização de transformação da realidade social, que tais questões estão ancoradas concretamente no plano da vida material econômica, ou seja, na relação da atividade prático-utilitária, por meio da qual o homem cria no plano da representação das coisas uma ilusão, formas fenomênicas ininteligíveis ao espírito.

Isso quer dizer que, para Kosik, a realidade não se apresenta imediatamente ao homem, sendo necessário considerar nesse processo de apreensão o *sentido* subjetivo abstrato e o *sentido* objetivo concreto das coisas, isto é, a representação e o conceito das coisas esvaziados de sua essência.

Tal exercício implica questionar a ordem própria das coisas, a fim de desnaturalizar criticamente o que se coloca como natural, como visões ideologizadas que perpetuam a pseudoconcreticidade, ou seja, intensifica a redução do homem a massa de manobra, ao nível da práxis utilitária.

Isto posto, Kosik nos impulsiona a considerar o método de análise do real como o mais apropriado, tendo em vista a especificidade do nosso objeto de pesquisa: imagens e memória. Assim, Kosik, diz:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano racional, é um movimento no pensamento e do pensamento. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade (KOSIK, 2002, p. 36).

A ação dinâmica de indagar o real por meio da abstração conceitual, nos permite ir além do aspecto factual da práxis utilitária e superar a aparência do objeto concreto, a superficialidade na qual ficamos presos e distantes do que é realmente essencial.

Para Kosik, o movimento de abstração do pensamento permite a elevação do abstrato ao concreto, no entanto, enquanto, o fenômeno superficial é imediato aos nossos sentidos, indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde, por outro lado, a *coisa em si*, a essência da coisa, a práxis crítica revolucionária, não se manifesta imediatamente a nós, o que demanda o pensamento filosófico e científico do sujeito.

Portanto, para Kosik, todos neste mundo, somos submetidos a manifestação do fenômeno, em certos momentos, somos algozes ou vítima do outro, porém, ninguém escapa da manipulação da práxis fetichizada dos homens. Por isso, parafraseando Hegel (1992), um aspecto significativo no desenvolvimento dessa pesquisa, está em se ocupar com a análise do real na sua interação metafísica com o histórico, assim, seguir no caminho da investigação situando o homem em face da realidade verossímil em permanente transformação e contradição.

É a força polissêmica das palavras como forma de interação, ou por outro lado, é a possibilidade de questionar a aparência, o factual, e ver além da coisa em si: o que é deixa de ser, o que não é passa a ser. É importante dizer, que a dialética não pode ser compreendida como uma espécie de lei ou um receituário que quando aplicado é capaz de superar os problemas da realidade. É pelo contrário como nos orienta Gerd A. Bornheim:

[...] para sabermos o que é dialética, temos que pensá-la em função de seu funcionamento: não para diante, em razão de sua aplicabilidade, mas, para trás, desde os seus pressupostos. Pois quando se pensa a dialética para diante, tende-se a pensar os entes, pensa-se o plano ôntico, e essa orientação no modo de aproximar-se da dialética conduz totalmente a uma posição positivista (BORNHEIM, 1983, p. 6).

Como nos adverte criticamente Bornheim a dialética não é uma chave que tudo abre ou que desvela tudo que está velado por meio de um movimento instrumental forçando a verdade aparecer a todo custo. Também, não é uma ciência predefinida por uma orientação cartesiana e metódica, capaz de alcançar o pleno desvelamento do homem e da história.

Essa é a crítica de Bornheim à dialética: a sua indefinibilidade conceitual, ou seja, o que ela não é, não define o que ela é, isso pode nos transportar a uma postura positivista, nesse caso, o que nos cabe, é manter-se vigilante e em movimento no enfrentamento da neutralidade, posto que, negligenciar o método de análise do real seria o mesmo que negar suas categorias principais como o *novo* e a *contradição*, decorrentes do *dever*, das mudanças e transformações pelas quais passam as coisas, o que dificultaria a compreensão da realidade histórica em que estamos inseridos, bem como o problema desta pesquisa.

A partir dessa opção epistemológica, compreender o *ser* do método que se propõe a utilizar em confluência com a filosofia, a ciência e suas leis gerais, são indagações prévias que o pesquisador deveria fazer ao adotar um método para a sua

pesquisa. Assim, superar a ideia de inacessibilidade da dialética. Para isso, Gerd A. Bornheim, propõe a seguinte indagação:

Ora, a dialética pertence a essa história do pensamento ocidental; ela estaria, pois, imbricada nesse processo todo que nos fala do modo como o ser se dá a nós, como o ser se diz. O sentido da dialética lhe advém do claro-escuro do ser, e no ser estaria a fonte da dialética. Por isso, referindo-se à dialética, afirma Heidegger 'Talvez o caminho para a fonte ainda esteja longe' (BORNHEIM, 1983, p. 16).

Ao invocar Heidegger para discorrer sobre a ontologia do ser no mundo, para posteriormente, entender o ser da dialética, Bornheim, identifica no pensamento do filósofo alemão, que “é inegável que o homem pertence a um sentido que o transcende” (BORNHEIM, 1983, p. 16). O pesquisador aponta para a crença da finitude do homem enquanto ser, que embora seja capaz de modificar-se no plano material, avança inexorável e cronologicamente para o fim. Sabedor da sua finitude e infinitude, mesmo assim, está submetido a uma transcendência que não é possível controlar ou domar, o que significa que ao produzirmos o nosso meio de existência material e imaterial por meio da ciência em consonância com a realidade social, não deixa de ser concomitantemente, o modo de destruição.

Por ora, vemos a necessidade de buscar na leitura de Martin Heidegger no livro *Ser e Tempo*³, e na obra *Dialética Teoria e Práxis* de Gerd A. Bornheim, instrumentos teóricos necessários para a compreensão do que seja o ser em geral, o que pressupõe uma determinada compreensão do ser da dialética.

Embora Heidegger, ainda, não cite o ser enquanto ser social, para ele, “[...] o ser *em geral* adquire o sentido da realidade [...]”. “O ser recebe o sentido de realidade” (HEIDEGGER, 2005, p. 266). Para Heidegger, a ideia de realidade assume outros desdobramentos filosóficos com profunda análise e discussão, mas, ambas são pensadas em confluência com o humano.

Mas, afinal, o que é o ser? Quando parece que estamos nos aproximando do entendimento acerca do ser em Heidegger, é exatamente o inverso de tudo isso, como explica e traduz Gerd A. Bornheim, citando um trecho de Heidegger:

³ Nesta versão brasileira da editora Vozes, no livro “Ser e Tempo”, a tradutora Márcia de Sá Cavalcante opta por substituir a expressão ser-aí, por pre-sença na tradução da palavra Dasein (HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005).

‘Compreensão do ser em nenhum caso quer dizer que o homem tenha, como sujeito, uma representação subjetiva do ser, e que este, o ser, seja tão-só uma representação’ Heidegger tem razão: quando se caracteriza o ser de modo meramente subjetivo segue-se a redução do ser a uma representação no sujeito, a um conceitualização simplesmente humana; se o ser é um representado, se é dado em forma de representação, é necessariamente subjetivado (BORNHEIM, 1983, p. 16).

A ideia do subjetivismo para explicar o ser é de maneira unânime refutada por Heidegger e Kant, em especial pela posição ontológica de ambos em não aceitar a menor possibilidade da subjetividade do ser, o que o colocaria na condição de representação do sujeito, assim, sendo representação, então, não poderia ser o ser em si.

Para Bornheim, a pergunta principal, na qual se condensa o próprio cerne de toda a questão da dialética, é esta: “como entender a transcendência do ser?” (BORNHEIM, 1983, p. 16). Nesse sentido, responder à pergunta ao longo do percurso desse trabalho, implica na necessidade de avançarmos teoricamente na questão de ser no mundo em Heidegger, que, em parte, é uma maneira de alcançar a dinâmica do real do problema dessa pesquisa abordado anteriormente na introdução.

Para contextualizar a questão, faz-se necessário retomar a preocupação que os gregos, em especial a partir de Sócrates a quem Platão tanto celebrou, concebiam a tradição metafísica na acepção do conhecer e do pensar.

Se, na filosofia pré-socrática, as indagações filosóficas se voltavam para a natureza e o devir das coisas, no intuito de saber qual era a substância originária de tudo, da água, do fogo e de outros fenômenos, Sócrates volta-se para uma nova discussão: a importância do conhecimento do homem, o que emergia para o caminho da virtude (*areté*), forma de saber.

Lembremos que Platão foi decisivo na instauração da questão acerca do ser e concebeu primordialmente o mundo das ideias como sendo o perfeito, imutável, cuja realidade é abstrata e o alcance é conduzido pelo uso da razão. Desligados entre si, por outro lado, ao mundo dos sentidos, o filósofo atribuiu à realidade concreta, o mundo material, uma cópia do mundo das ideias. Nesse, o homem não estaria imune ao erro, principalmente, porque nesse mundo tudo é passível de mudança.

Para Heidegger (2005), os princípios da compreensão e do entendimento do ser estão ontologicamente ancorados no resgate da compreensão do ser esquecido da metafísica tradicional dos pré-socráticos: Parmênides, Heráclito e na consecução por Platão, em especial, por conta do pensamento aristotélico, que imprimiu outra

metafísica do movimento centrada na fundamentação das coisas e na ontologia da substancialidade material e imaterial. É desse esquecimento que Heidegger trata, do resgate de uma metafísica anterior a da ontologia da coisa de Aristóteles, cuja base de pensamento defende a incapacidade do homem em mudar a essência das coisas, mas, sim, a sua forma.

Mesmo refutando a ontologia da coisa de Aristóteles, Heidegger assevera na defesa do ser como uma questão proeminentemente concreta, isto é, o ser é sempre o ser de um ente (*Seiende*) o *ser-aí* (*Dasein*). Para Heidegger, não há como pensar o ser fora do mundo e separado do humano. Ser é uma questão de existência, daquilo que é inerente ao homem enquanto está envolvido nas coisas do mundo (angústia, falta, sofrimento), não de essência. Nesse sentido, o ente só existe em relação ao ser e não pode ser analisado em si, pois sempre remete ao mundo e seu significado. Assim, antes de ser, o *ser-aí* é o ser no mundo. Heidegger afirma existir ambiguidade e confusão nessa questão:

[...] ademais trata-se de uma questão ambígua. Confunde-se e não se chega a distinguir mundo enquanto o contexto do ser em 'mundo' [...]. Essa confusão das questões, o confundir-se do que se quer comprovar com o que se comprova e com a comprovação, mostra-se na 'refutação do idealismo' de Kant. Kant chamou de 'escândalo da filosofia e da razão humana em geral' o fato de ainda não dispor de uma prova definitiva, capaz de eliminar todo ceticismo a respeito da 'presença (*Dasein*) das coisas fora de nós'. Ele mesmo propõe uma prova, fundamentando o seguinte 'teorema': 'A simples consciência de minha própria presença, determina empiricamente, comprova a presença dos objetos no espaço fora de mim' (HEIDEGGER, 2005, p. 269).

No entanto, para Heidegger o ente também tem o seu ser específico, que não é ele mesmo. O *ser-aí* (*Dasein*) (*daseinsanalyse*), é o ente que traz em si e por si um preceito ontológico irrefutável para perguntar a questão do ser. É como se o ser estivesse inevitavelmente em jogo com o *ser-aí*, no entanto, entendemos que se trata mais de construção mútua do que disputa entre si.

A julgar pelos escritos de Heidegger, a aparência polissêmica do *ser-aí* (*Daisen*) designa o que é do ser humano: pensar, discursar, comportar, agir. No entanto, na preposição de Heidegger, somos antes de pensar. Ser é uma questão de existência, *ser-aí* (*Daisen*) é estar aí, não nos cabe a escolha. Sobre o sentido do ser, Heidegger afirma o seguinte:

A questão sobre o sentido do *ser* só é possível quando se *dá* uma compreensão do *ser*. A compreensão de *ser* pertence ao modo de *ser* deste ente que denominamos *pre-sença* (*Daisen*). Quando mais originária e adequadamente se conseguir explicar esse ente, maior a segurança do alcance na caminhada rumo à elaboração do problema ontológico fundamental (HEIDEGGER, 2005, p. 266).

Para Heidegger o *ser-ai* (*Daisen*) não se dá pelo aspecto visual de algo que está em algum lugar e pode ser visto ou que se configura por meio do humano. Se o homem não é referência para a explicação do *ser*, e não se deixa explicar por meio do ente. Então, qual é a fisionomia do *ser*? Essa é uma pergunta que o próprio Heidegger afirma: “conduz a uma problemática que, do ponto de vista ontológico, é quase indeslindável” (HEIDEGGER, 2005, p. 269).

A julgar pela crítica de Heidegger à ontologia da coisa de Aristóteles, o *ser* não é uma coisa constituída de substância concreta ou abstrata, ele é verbo de ação na sua forma infinitiva, não substantivo. A nossa intenção não é aproximar e nem distanciar Heidegger de Marx, sim, construir um entendimento de que, toda coisa em si no contexto da história concreta, requer ação e movimento que emana do próprio *ser* na sua relação com o mundo material e imaterial, ou seja, entendemos, que o objeto em si não é capaz de sofrer ou praticar uma ação por si e em si mesmo, sendo necessário, que o *ser*, seja um *ser* de realização presente no mundo.

Para Aristóteles e Platão, *coisa*, estava relacionado a subordinação prática, material. Como explica Adolfo Sánches Vázquez:

Aristóteles não fica muito atrás de seu mestre nesse menosprezo pelo trabalho físico que implica no reconhecimento da superioridade do teórico sobre o prático. [...] o ócio é a necessidade tanto para adquirir virtude como para realizar atividades políticas. [...] a mais verdadeira e, também a mais virtuosa. Nesse nível superior, que corresponde ao homem como ente de razão, a teoria se basta si mesma, sem necessidade de ser aplicada ou subordinada a prática. À práxis material produtiva, o trabalho, torna o homem escravo da matéria, das coisas, indigna dos homens livres. Os homens livres só podem viver como filósofos ou políticos – no ócio (VÁZQUEZ, 1977, p. 18).

A vida teórica era lugar de privilégios na Grécia de Aristóteles e Platão. No entanto, não foi necessário que o *status* da vida teórica perdesse a sua importância entre os cidadãos da *polis*, para Platão conceber que a teoria levava a uma instrumentalização prática, em especial, na atividade política, que na concepção do filósofo, passava a ser a mais digna de todas as práticas.

No intuito de encaminhar a discussão para mais próximo da análise do real, Heidegger não deixa de filtrar filosoficamente os ares da atmosfera do Século XX,

quando demonstra não estar totalmente satisfeito com a teoria de Kant e sobre a questão do ser, conclui dizendo:

De início, deve-se observar explicitamente que Kant usou o termo 'presença' (Dasein) para designar o modo de ser que, na investigação precedente, nós chamamos de 'ser simplesmente dado'. 'Consciência de minha presença' significa para Kant: consciência de meu ser enquanto ser simplesmente dado no sentido de Descartes. O termo 'presença' (Dasein) significa tanto o ser simplesmente dado da consciência como o ser simplesmente dado das coisas (HEIDEGGER, 2005, p. 269).

O entrave teórico entre Heidegger e Kant sobre o ser no mundo é histórico. Em muitos momentos na literatura filosófica, Heidegger chega a concordar com Kant sob um ponto de vista, mas, em seguida, nega sob outro. Na maioria das vezes, Heidegger afirma que Kant não comprovava suas afirmações. Numa espécie de resposta a Kant sobre o ser, Heidegger, diz o seguinte:

O que Kant prova – admitindo-se que a prova e sua base sejam corretas – é o ser simplesmente dado necessariamente em conjunto de um ente que se transforma e um que permanece. O 'escândalo da filosofia' não reside no fato dessa prova ainda inexistir e sim no fato de *sempre ainda se esperar e buscar essa prova* (HEIDEGGER, 2005, p. 271).

Parece que depois da aproximação dos escritos de Kant a questão da consciência para Heidegger foi estruturada como linguagem, isto é, a questão do ser parece maior do que o da existência, em especial, pela dimensão histórica do homem que acaba se distanciando cada vez mais da sua existência ontológica por conta da tecnologia e da ciência. Esta tecnologização da vida acaba afastando o homem do ser. A rede nos conecta, mas, não nos religa ao ser.

Enfim, parece que a questão dialética do ser em Heidegger é a dificuldade do homem em assumir a sua existência, enquanto ser finito, cuja morte indica que o ser é temporal e não espacial. No entanto, o medo do homem não é mais morrer, mas, morrer sem prazer em vida. Nesse contexto, é na materialidade das relações de produção que o homem se realiza por meio dos bens materiais e imateriais, apesar das contradições existentes na relação capital e trabalho.

Ao depositarmos nossos esforços no agora para eternizar o presente, renunciamos e esquecemos o ser. Assim, o ser grita solicitando um ente que o represente por conta das urgências materiais imediatas do homem. Ouvir o apelo do ser é assumir a nossa angústia subjetiva e não uma falsa angústia perecível, com

prazo de validade determinado, quando o homem passa a ter o controle do próprio *perescere* (morrer), que produz circunstâncias e não perenidade.

Nesse sentido, como afirma Bornheim: “A pergunta principal, na qual se condensa o próprio cerne de toda a questão da dialética, é esta: como entender a transcendência do ser?” (BORNHEIM, 1983, p. 20). Portanto, em face da escolha desse método de pesquisa, vimos a necessidade de iniciar por uma referência ontológica e original de natureza fenomenológica.

1.2 DA ONTOLOGIA DE HEGEL PARA SE CHEGAR À MATERIALIDADE HISTÓRICA-DIALÉTICA EM MARX

Acreditamos que nas premissas históricas da metafísica do esquecimento do ser discutidas a priori, nos dão uma dimensão da problemática e sua complexidade, que o estudo na compreensão do ser, alcançaria novos contornos, e, a supremacia inquestionável do fechar-se em si acerca da sua origem ganharia um novo sentido com Platão, ou seja, o ser só é na relação.

Ao contrário dos sofistas que defendiam uma dialética das aparências do mundo sensível, *sombras*, Platão não deixa de considerar o particular sensível do homem, mas defende uma dialética do mundo das ideias “dos objetos que só o raciocínio pode atingir” (CARTERON, 1952, p. 130; *apud* BORNHEIM, 1983, p. 34).

Nessa nova configuração sobre o ser de Platão, Bornheim esclarece citando *The metaphysics* Aristóteles, *catégories*. Trad. J. Tricot e J. Vrin, 1959:

‘Quando uma parte da natureza do outro e uma parte da natureza do ser se opõem mutuamente, esta oposição não é, se se pode dizer, menos ser que o próprio ser; porque ela não exprime o contrário do ser, e sim outra coisa que não ser’. Entende-se, assim, que o ser não seja nem isto nem aquilo, justamente por constituir sempre um ‘terceiro termo’, e nisto está a razão de ser que possibilita a participação: o ser não é apenas a mobilidade e a imobilidade, e sim aquilo que estes dois termos apresentam de comum (TRICOT; VRIN, 1959, p. 258b *apud* BORNHEIM, 1983, p. 32).

É nesse jogo polissêmico de oposição e convergência, movimento e repouso, relação e contradição, que a realidade mostra-se ser dialética. É o não ser o outro, mas, existir, ainda que à revelia do outro. E quando isso acontece, cada categoria dessas, inclusive o *ser*, também, passa a ser o outro. Em nossa condição de sujeito, que não é absoluta, paradoxalmente, sempre haverá o outro.

Podemos dizer que, é por meio do pensamento de Georg Friedrich Hegel (1770-1831), no livro *A Fenomenologia do Espírito*, é que se passa a postular, por meio da dialética a transcendência do mundo sensível (material) para uma identidade absoluta do saber.

Para Hegel o homem enquanto ser histórico deve ser compreendido em um nível ontológico na sua interação com o metafísico, que é a base da realidade. No seu pensamento, o homem caminha rumo a uma grande verdade, uma espécie de busca centralizada de conhecimento, dele mesmo e da coletividade, que alimentaria a própria consciência, cujo desfecho final concentraria uma força imensurável, o todo, o *espírito absoluto*.

Hegel enxergou o homem no seu contexto e tempo histórico. Em cada lugar e época vividos pelo homem, viveu-se no interior de uma cultura, crenças, valores e confrontos de ideias, o que ele chamou de *espírito da época*. Para Hegel, o espírito (*Zeitgeist*)⁴, significa a consciência do mundo e de uma época. Acerca dessa questão, Hegel na parte II *da Fenomenologia do Espírito*, diz:

[...] [*Der Geist ist*] O espírito, em sua verdade simples, é consciência, e põe seus momentos fora um do outro. A ação o divide em substância e [em] consciência da substância, e divide tanto a substância quanto a consciência. A substância, como essência universal e fim, contrapõe-se a si mesma como à efetividade singularizada. O meio termo infinito é a consciência-de-si, que [sendo] em si unidade de si e da substância, torna-se agora, para si, o que unifica a essência universal e sua efetividade singularizada: eleva à essência sua efetividade e opera eticamente; faz a essência descer à efetividade, e implementa o fim, isto é, a substância somente pensada; produz a unidade de seu Si e da substância como obra sua e, portanto, como efetividade (HEGEL, 1992, p. 8).

Essa observação de Hegel decorre do caráter de mutabilidade do homem enquanto ser histórico dotado de consciência, ideias, verdades e racionalidade, características ontologicamente mutáveis do ser humano. A reflexão histórica de Hegel, também explica e justifica, que a humanidade anda pelo movimento dialético, *devenir*, ou seja, esta realidade dinâmica, força propulsora do homem, se dá pela luta dos contrários. Hegel contesta que o mundo e a sua materialidade não decorrem essencialmente do mundo das ideias, ou seja, a consciência é ingênua quando se

⁴ *Geist* é pois, a principal palavra de Hegel para “espírito”. Hegel em *Fenomenologia do Espírito* (1807) usa tanto o *Weltgeist* quanto o *Volkgeist*, mas prefere a frase *Geist der Zeiten* “espírito dos tempos” sobre o *Zeitgeist* composto. (HISOUR HI SO YOU ARE. **Zeitgeist**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.hisour.com/pt/zeitgeist-49318/>. Acesso em: 29 jan. 2020).

anula a razão fora da realidade da vida prática material. Isso acontece, primordialmente, por conta de a vida prática ser contraditória.

Sobre a realidade histórica como estrutura do real, na parte I *da Fenomenologia do Espírito*, Hegel afirma:

Pois, se o conhecer é o instrumento para apoderar-se da essência absoluta, logo se suspeita que a aplicação de um instrumento não deixe a Coisa tal como é para si, mas com ele traga conformação e alteração. Ou então o conhecimento não é instrumento de nossa atividade, mas de certa maneira um meio passivo, através do qual a luz da verdade chega até nós; nesse caso também não recebemos a verdade como é em si, mas como é nesse meio e através dele (HEGEL, 1992, p. 63).

Nesta via de raciocínio, o instrumento não pode se sobrepor à coisa em si, à *essência absoluta*, ou seja, o genérico não pode ser maior que o particular, e sim, ferramenta para alcançá-lo. Para Hegel o espírito absoluto, isto é, a razão do homem em consonância com a história, é que possibilita a condição necessária para se alcançar a totalidade de sua existência material e imaterial, ou seja, é por meio da razão mediada pelas contradições históricas reais, que a humanidade se move, se destrói, se constrói e se percebe no contexto da própria existência. Sobre a razão, na parte II *da Fenomenologia do Espírito*, Hegel diz o seguinte:

[*Die Vernunft ist*] A razão é espírito quando a certeza de ser toda a realidade se eleva à verdade, e [quando] é consciente de si mesma como de seu mundo e do mundo como de si mesma. O vir-a-ser do espírito, mostrou-o o movimento imediatamente anterior, no qual o objeto da consciência, – a categoria pura, – se elevou ao conceito da razão. Na razão *observadora*, a pura unidade do *Eu* e do *ser*, do *ser-para-si* e do *ser-em-si*, é determinada como Em-si ou como ser, e a consciência da razão *se encontra* (HEGEL, 1992, p. 7).

Em Hegel, a razão é a ação objetiva no agir consciente do homem no mundo, na sua dimensão universal: consciência e movimento; pensamento e realidade; tempo e história; identidade e diferença. É nessa relação fundamental da realidade entre o homem dotado de razão, que é possível perceber a si mesmo e tomar consciência de si no contexto do qual se está inserido. Para Hegel o espírito absoluto está no próprio homem, é a sua autoconsciência enquanto ser cognoscível em um contexto histórico.

Todavia, Hegel observou que a consciência do homem se expande, se modifica com o tempo, permitindo assim, a ampliação de sua visão de mundo e da realidade, o que permite tomar consciência da coletividade e do outro. É nessa relação com a realidade que está inserido, que o homem supera a sua primeira consciência:

perceber a si mesmo, passando a perceber e a compreender, que ele é parte de um todo complexo (cultura, ideologia, política, religião...), cuja soma é maior que todos juntos, isto é, a totalidade.

Podemos então dizer, que em cada tempo histórico, tem-se uma consciência diferente de outro tempo, e conseqüentemente, são estas mudanças decorrentes das ideias e trabalho, que vão formando o mundo material e transformando a matéria, pela técnica e pela ciência.

Hegel defendia a ideia de que era pela atividade humana que se interfere na realidade, por outro lado, o resultado dessa interferência, se era benéfica ou danosa para vida humana, não era posto em questão. Para o filósofo, tudo era atribuído a razão humana, desde a guerra, a pobreza e a fome, tudo se desdobrava pelo espírito absoluto ou a autoconsciência do homem. No entanto, a história cujo movimento do *devir* ocorre pela luta dos contrários, contradição capaz de criar história, do passado e do presente, oposta e diferente a anterior, fez com que Hegel repensasse os seus conceitos centrados no *absoluto*. No contexto dessa questão, Leandro Konder, afirma o seguinte:

A Revolução Francesa atravessou uma fase de terror, com a guilhotina cortando inúmeras cabeças, e depois veio a ser controlada por Napoleão Bonaparte (mas o próprio Napoleão foi derrotado e a Europa se viu dominada pela política ultraconservadora da Santa Aliança). Além disso, a Alemanha, país onde Hegel vivia, era tão atrasada que nem sequer tinha conseguido alcançar a sua unidade como nação [...]. Hegel descobriu, então, com amargura, que o homem transforma ativamente a realidade, mas, quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação ao sujeito e as condições dessa transformação ao sujeito é, em última análise, a realidade objetiva (KONDER, 1981, p. 23).

Nesta perspectiva, o *devir* é o combustível do motor da história, e, o que alimenta o *devir* são as contradições do real, a luta dos contrários. A contradição é a categoria principal de validade do real e o que relativiza a verdade. Por esta razão, Hegel passa a vislumbrar na sua ontologia uma outra categoria, como afirma Leandro Konder:

Para avaliar de maneira realista as possibilidades do sujeito humano, Hegel procurou estudar seus movimentos no plano objetivo – das atividades políticas e econômicas. Dedicou-se à leitura e ao exame dos escritos de Adam Smith e dos teóricos da economia política inglesa clássica. [...] Hegel percebe que o *trabalho* é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no *trabalho* que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano (KONDER, 1981, p. 24).

A força do trabalho humano passou a condicionar a natureza, transformando-a em benefício próprio de produção e consumo. A essa superação dialética da primeira natureza do homem, Hegel chama de *aufheben*, que significa *suspendere*. No entanto, a polissemia do verbo, traz três sentidos como registra Leandro Konder:

O primeiro sentido é o de negar, anular, cancelar (*suspendere* um passeio, o estudante é *suspensus*). O segundo sentido é o de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la. E o terceiro é o de elevação e qualidade, promover a passagem de alguma coisa para um plano superior, *suspendere* o nível. Hegel emprega a palavra com os três sentidos ao mesmo tempo. Para a *superação dialética* é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior (KONDER, 1981, p. 26).

É nesse movimento que começamos a ver as primeiras manifestações genéricas do pensamento liberal capitalista por meio do trabalho, o que nos permite destacar que o idealismo de Hegel se fundamentava na junção entre o conceito e o concreto, o material e o imaterial, o pensamento enquanto movimento da consciência teria o seu lugar salvaguardado na realidade objetiva por meio da ação humana no mundo, isto é, um idealismo com base na razão vivida na realidade prática em sociedade, na ação antagônica e contraditória da história.

Nesta direção, Marx retoma criticamente a dialética central do idealismo aberta por Hegel, não no sentido de negar ou evitar a constituição do pensamento enquanto movimento consciente objetivo em ação no mundo, mas, sim, como um momento de passagem que ocorre por esse caminho, e que nos apresenta a contradição na relação entre capital e trabalho.

1.3 MARX E O MATERIALISMO HISTÓRICO

O materialismo de Marx é incompatível com a metafísica de Hegel, no entanto, estão unidos reciprocamente por um ponto central: Marx concordava com Hegel, que o trabalho era a categoria central que estimularia o desenvolvimento humano. Disso decorre que a busca que se realizou na compreensão da ontologia do idealismo, na epistemologia e na história em Hegel, conflui diretamente para o entendimento do materialismo e da história em Marx. Como afirma Novelli (1998), “Hegel e Marx também são um sem o outro, mas enquanto empenharem-se em buscar o real parece que, unidos pela diferença, compõem melhor o todo tão perseguido” (NOVELLI, 1998, p. 168).

Tendo em vista o caminho escolhido na construção dessa tese fez-se necessário a aproximação e a complementaridade entre Hegel e Marx, para em seguida, acentuar a diferença que separa um do outro. Tanto é, que Marx escreve que precisava colocar a dialética de Hegel sobre seus próprios pés, pois, ela estava de cabeça para baixo. Segundo Moacir Gadotti:

Marx substitui o idealismo de Hegel por um realismo materialista. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. A dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a **ciência das leis gerais do movimento**, tanto do mundo exterior como do pensamento humano (GADOTTI, 1990, p. 19).

Para Hegel, os princípios da dialética estavam centrados nas leis abstratas do pensamento “nos domínios do pensamento puro” (MARX; ENGELS, 1979, p. 22), uma metafísica dominada pela consciência moral, ancorada na ideia de que, somente é possível conhecer por meio da mediação do pensamento em face de uma matéria dada na intuição, o que significa, que para o filósofo, o pensamento puro permitiria ao sujeito a dedução da essência material das coisas através da abstração do pensamento, decorrente do agir consciente do sujeito na realidade.

Marx, por outro lado, estava disposto a explicar o mundo real, por meio do concreto real empírico realista, mas, que superasse a ideia de se chegar à verdade, a essência, via a reprodução conceitual defendida pela tradição teórica do idealismo alemão, como afirma Manfredo A. de Oliveira:

[...] para Marx a reprodução conceitual não é ela mesma o próprio processo de constituição e reprodução do capital enquanto capital, a exposição dialética em Marx pressupõe a distinção entre o processo histórico e sua reprodução ideal. A pretensão fundamental do método, também em Marx, é superar a exterioridade do conhecimento em relação ao objeto e, portanto, a concepção instrumental do método (OLIVEIRA, 2004, p. 25-26).

A crítica de Marx ao postulado idealista de Hegel é defendida por meio da tese de que para explicar o mundo real é necessário partir do concreto real (empírico-realista) e não do mundo ideal ou das ideias, mesmo que na presença concreta das coisas. Nesse sentido, na concepção materialista em Marx, não é o pensamento que administra o concreto, é o pensamento que reproduz o processo de constituição do concreto. Manfredo A. de Oliveira, diz que: “[...] para Hegel o pensamento é o demiurgo da realidade, enquanto, para Marx, o ideal nada mais é do que a tradução do material na cabeça dos homens” (MANFREDO, 2004, p. 45).

Na perspectiva do método em Marx, a lógica das definições pouco produz, ela só reproduz, os fatos servem apenas como ponto de partida para descrever a realidade, eles não criam informações novas, o que realmente importa, é sair do imediato em busca do conhecimento das determinações do objeto. Ou seja, para romper com a relação imediata e aparente do objeto e alcançar as suas determinações, faz-se necessário apropriar-se do conhecimento teórico.

Para Marx, o conhecimento teórico é o encontro das determinações, a localização das mediações e a ultrapassagem do imediato. Ou seja, o conhecimento teórico é a elevação do dado imediato que é o abstrato, o aparente, aquilo que diluído da sua imediaticidade e síntese das múltiplas determinações constitui o concreto. Nesse sentido, no método marxista não é o pensamento que administra o concreto, é o pensamento que reproduz o processo de constituição do concreto. É o que Marx chamou de *concreto pensado*.

Trazendo essa ideia para a vida prática, como o modo capitalista de produção opera, Octavio Ianni, esclarece da seguinte maneira:

A mais-valia e a mercadoria são as condições e o produto das relações de dependência, alienação e antagonismos do operário e do capitalista, um em face do outro. A forma mercadoria cristaliza tanto o produto do trabalho necessário à reprodução do produtor (trabalho pago), como o produto do trabalho excedente (não-pago) e apropriado pelo capitalista no processo de compra e venda de força de trabalho. Na análise dialética, surgem como realmente são, isto é, como relações antagonicas. As relações antagonicas não podem resolver-se a não ser que o próprio capitalismo seja também pensado. É necessário que o capitalismo se transforme em concreto pensado (IANNI, 1982, p. 18-19).

Nessa interpretação crítica do capitalismo, Marx nos mostra a categoria central da sua obra: o trabalho, que, também revela a contradição existente no interior do modo de produção capitalista: “Como, então, o trabalho – de condição natural para a realização do homem – chegou a tornar-se o seu algoz?” (KONDER, 1981, p. 29).

São as necessidades sociais do homem de trabalhar e ser modificado pelo seu trabalho, que, conseqüentemente, vão determinar a forma da produção na divisão do trabalho. Disso decorre propor a crítica às contradições veladas no campo da educação, alicerçadas no modo de produção capitalista, que conseqüentemente, existe em relação ao mundo do consumo.

No entanto, Marx já assinalava que nem tudo que nos falta materialmente pode ser adquirido. Nesse sentido, o capital detém o monopólio da produção, da distribuição, e quando convém, o da escassez, assim, tal força produtiva, controla

objetivamente as desigualdades e os desequilíbrios, tanto nas economias de valores materiais, como imateriais. Portanto, como diz Manfredo A. de Oliveira: “Só a dialética é capaz de captar a não-correspondência entre a estrutura fenomênica e a estrutura essencial da realidade social” (OLIVEIRA, 2004, p. 37).

É assim, imbuídos dessa ideia, entendemos, que, o método de análise do real não se esgota na sistematização conceitual em si mesma e tampouco como fórmula e receituário instrumental que deve ser domesticada e aplicada automaticamente ao objeto. De nada adiantaria a força teórica do método, capaz de transformar a realidade, sem a capacidade do homem de se apropriar teoricamente dela e ressignificar a própria realidade por meio da sua práxis, ou seja, da teoria à prática. Sobre a práxis Adolfo Sánchez Vásquez, diz o seguinte:

[...] a atividade prática é real, objetiva ou material. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana (VÁSQUEZ, 1977, p. 194).

Vásquez (1977) trata a questão da *práxis*, no sentido material da vida social teórico-prática. No entanto, isso não implica dizer que a materialidade da vida, que concerne à práxis humana, se resume em categorias formais práticas ou teóricas, ou seja, a atividade da práxis em essência, também está circunscrita em códigos inteligíveis que o homem carrega em si mesmo, como imaginações, emoções e sensações, projetadas por meio da sua existência simbólica. Assim, a práxis enquanto autoconsciência objetiva, está em pensar o homem na sua reconstrução social, de dentro para fora e de fora para dentro, de si mesmo. Sobre a consciência prática e consciência da práxis, Vásquez, afirma o seguinte:

A atividade prática humana é tal, propriamente, quando transcende desse aspecto subjetivo, ideal, ou, mais exatamente, quando o sujeito prático transforma algo material, exterior a êle, e o subjetivo se integra assim num processo objetivo. A atividade do sujeito prático se nos apresenta nessa dupla vertente: por um lado, é subjetiva enquanto atividade de sua consciência, mas, num sentido mais restrito, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que executa sobre uma determinada matéria existente, independente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podem ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos (VÁSQUEZ, 1977, p. 241).

Nesse conceito Vásquez, nos oferece sustentação teórica, para a condição de uso prático a essa tese, centrada na concomitância da subjetividade e objetividade, enquanto sujeito que desenvolve a pesquisa. Assim, acreditamos, que em um primeiro

momento o itinerário para pensar o método e sua concepção teórica depende da apropriação atávica, filosófica e cultural do pesquisador para verbalizar a complexa tessitura que constitui a própria realidade humana.

Mas, em momento posterior a aquele, a teia conceitual de informação teórica e instrumental, no que concerne à realidade objetiva, paradoxalmente, pode desnostrar o sujeito da sua direção, pois a própria polissemia da linguagem dialética pode nos cegar com seu deslumbre aparente, nos desviando da essência do objeto. Assim, como diz Vásquez: “O dinamismo e a imprevisibilidade do processo exigem também um dinamismo da consciência. [...] um indivíduo, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel” (VÁSQUEZ, 1977, p. 242).

Essa visão de totalidade da realidade “indissolúvel” que Vásquez nos apresenta significa que, uma das maneiras de compreendermos o método de análise do real, é por meio de uma reflexão epistemológica-ontológica como categoria do ser social no nível concreto da realidade objetiva e no nível gnosiológico da abstração conceitual. Isso implica o exercício de perceber a si mesmo, nossas limitações, incompletudes e nossa visão distorcida do que se é.

Nossos olhos físicos são insuficientes para ver a dimensão do todo da realidade. Isso quer dizer que, no nível pragmático, o mais complexo é que explicaria o mais simples. Sob este ponto de vista, cabe a reflexão, em que medida a dialética explicaria a realidade material e imaterial do homem, ou seria o homem que explicaria a realidade da dialética. Se para Platão, a dialética é a arte do discurso, temos visto, que o discurso de cada sujeito revela a carência de sentidos da realidade, é a redução da dialética enquanto diálogo.

Assim, teria como o impossível ou uma miragem, alcançar o pensamento dialético na pesquisa? Talvez, esse seja o desafio do pesquisador, ressignificar a realidade por meio da polissemia da linguagem e das ideias, desvelando a realidade subjetiva imersa, trazendo-a superfície objetiva, em um movimento constante de imersão e submersão do pensamento, ao ponto de reconhecermos que somos complexos, vivemos o material e o imaterial, o visível e o invisível, e nesse amálgama, homem imanente ao próprio agir humano, são uma só coisa, ponto de chegada e ponto de partida que transcende qualquer entendimento do real. Sobre a questão da dialética enquanto diálogo, Bornheim, diz o seguinte:

[...] para Platão a dialética também é a arte do diálogo, mas ela é principalmente muito mais que isso. [...] de um lado a dialética se propõe a salvar a alma do homem e, de outro, pertence a estrutura do real, ou daquilo que Platão postula que seja o real por excelência: o mundo das ideias é em si mesmo dialético. E porque a dialética apresenta essa força salvadora, e porque ela pertence à própria estrutura objetiva da realidade, é que a arte do diálogo adquire sentido; não é o diálogo que está em primeiro lugar, sim as dimensões ontológicas e metafísicas da dialética (BORNHEIM, 1983, p. 155).

Pensar o homem desprovido da linguagem é o mesmo que conceber a dialética sem tese. Isto é, uma dialética que não fosse para pensar um problema na realidade, com efeito, seria limitá-la a negar categorias como a contradição e a totalidade, anulando o próprio processo de sua realização. Neste sentido, o sujeito da pesquisa amodela na sua linguagem o método, e é por esse enredo infável que adentra as múltiplas determinações do objeto para extrair dele uma nova síntese.

2. PREMISSAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS DO MOVIMENTO SINDICAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O propósito de iniciar o segundo capítulo da pesquisa por meio das premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira, surge pela necessidade de ancorar exatamente o lugar a partir do qual falamos: o contexto político e histórico da APP-Sindicato no Paraná, e nele, o *Jornal 30 de Agosto*, cuja fonte imagética se desdobra como campo de memória e espaço de resistência política da classe docente do Estado do Paraná.

O *Jornal 30 de Agosto*, desde o seu primeiro exemplar no ano de 1989, sempre manteve uma correlação significativa em retratar a realidade sindical por meio das lutas de classe em defesa dos direitos sociais dos profissionais da educação, sendo assim, a principal expressão e extensão da voz dos seus dirigentes e sindicalizados contra às políticas liberais do Estado.

No entanto, a realidade sindical atual está bem longe do contexto em que foi criada na década de 1930 no rígido governo de Vargas. Nesse sentido, o ponto de partida do qual a pesquisa será desenvolvida, pede que façamos inicialmente uma breve e delineada retomada histórica da estrutura do movimento sindical no Brasil, enquanto fenômeno sociológico, histórico e de direito do trabalhador, a fim de compreender a gênese da sua estrutura legal e a relação com o Estado.

Nesse primeiro momento, a proposta é encaminhar uma discussão delineada a partir do regime “pouco democrático de Vargas, que possuía como principais características a supressão dos direitos políticos e a redução dos direitos civis” (FRANÇA, 2013, p. 90), para que se entenda nesse movimento do tempo histórico o papel do Poder Público do Estado como mentor da primeira estrutura sindical no Brasil, até ancorarmos no nosso objeto de pesquisa em si: o contexto histórico e político da APP-Sindicato no Paraná e nele, o *Jornal 30 de Agosto* e sua concepção imagética. No entanto, para isso, é imprescindível submeter a discussão por meio de uma retomada das premissas do clima político do Brasil da Primeira República.

2.1 PREMISSAS DO CLIMA POLÍTICO NO BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA: 1889-1930

Nesta construção teórica, estamos acentuando a necessidade de compreender o que estava acontecendo nas décadas de 1930 a 1945 nas questões políticas no Brasil. Quando se retoma o campo político da Era Vargas, entre os anos de 1930-37 e de 1937-45 no intuito de resgatar a gênese da estrutura sindical no Brasil, o que se observa, é uma complexa rede de poder, crises e rivalidades sem escrúpulos, ainda herança da mal resolvida crise final da República Velha.

Foi nesse clima de condições econômicas internas, com significativa valorização do capital agrícola, determinante para a própria subsistência do capital industrial, que reascende o *espírito* da real vocação do povo brasileiro: o exacerbado ideal conservador. Acerca desse conservadorismo aos ideais Republicanos, que se estendia do banqueiro ao proprietário industrial, do comerciante ao humilde operário, Raymundo Faoro, afirma o seguinte:

Os elementos conservadores da sociedade são o trabalho, este primeiro que todos, o capital, a ciência e a lei, mantida pela justiça e pela força. Isto é: a lavoura, a indústria, o comércio, a instrução, a magistratura, e as forças armadas. Eis, senhores, verdadeiramente, as classes conservadoras. (FAORO, 2004, p. 611).

Importante ressaltar, que tanto a oligarquia rural, mais a burguesia industrial, “o liberalismo na sua feição brasileira” (FAORO, 2004, p. 608), tinham grande cacife político para pleitear o patrocínio do governo e a proteção política para os interesses particulares e seus negócios. Era uma espécie de pagamento por conta do controle que os *coronéis* tinham sobre a vontade dos votos dos parentes, trabalhadores rurais e subordinados em geral. Desse modo, a oligarquia, em especial, a rural, tinham sob controle os homens marcados para os cargos de dirigentes, nas esferas municipais, estaduais e federal.

Contraditoriamente, embora o Estado fosse oligárquico, a oligarquia em si de governar não pertencia aos donos do capital rural, nem industrial, mas, esses, influenciavam nas questões políticas e administrativas do Estado em proveito de vantagens particulares. Nesse contexto, cabe-nos a reflexão para compreendermos, quem de fato controlava as chaves do poder em face da legitimação do governo republicano, mesmo que, conduzidos aos cargos por esquemas de politicagem.

Apesar da situação Republicana configurar “a mentira com a usurpação da soberania nacional pela oligarquia da União, pelas oligarquias dos Estados, pelas oligarquias das municipalidades” (FAORO, 2004, p. 612), o Estado precisava fazer o seu trabalho em função do destino do povo.

Era necessário que o Estado fizesse as reformas sociais em curso no projeto Republicano. Nesta pauta, estavam as reformas de proteção ao trabalhador. No entanto, para fazê-las, sob os preceitos da justiça e da lei, a República teria que rever todo o ciclo de improbidades que a consolidou, principalmente a cooperação que recebia da oligarquia rural por meio dos trabalhadores explorados pela obediência e pelo medo.

Entre as décadas de 1920 a 1930, o Brasil era uma grande oligarquia: “Os políticos, vencida a fase militar do regime, construíram oligarquias e contra-oligarquias também oligárquicas. Grandes e pequenos Estados se aliaram e dissentiram, para a guerra das vantagens dos grupos dirigentes” (FAORO, 2004, p. 611). Não é possível compreender imediatamente a estrutura da política no Brasil da Primeira República, mas é histórico que o país estava tomado pela corrupção dos políticos, eleições fraudulentas e pelos privilégios predatórios dos proprietários rurais e industriais.

Nesse Brasil da Primeira República a intervenção da sociedade capitalista no aparelho estatal, em especial, a oligarquia rural e a burguesia industrial, proprietários de parte da riqueza, não deixava de ser uma forma de legitimação do poder dessa classe dominante. Nesse contexto predatório de acumulação de riqueza e poder, a figura do trabalhador é quase de servidão. Nesse caso, temos a necessidade de compreender as contradições políticas, econômicas e sociais, desse período da Primeira República.

Como diz Karel Kosik: “O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura” (KOSIK, 2002, p. 18). Tal observação implica na apropriação das ideias de um tempo, metaforicamente, respirar o mesmo ar de quem viveu naquele tempo, não de qualquer um, mas, alguém que se apropriou daquela realidade humano-social de maneira crítica, de modo que, por meio desse olhar, possamos estabelecer uma relação de sentido com o tempo presente.

Isso é possível por meio de intensas reflexões da historiografia contemporânea, seja de linha compreensiva: conjuntural e estrutural, ou, do ambiente intelectual de historiadores engajados em compreender as contradições existentes na relações sociais, mostrando na dinâmica da história as circunstâncias do real que culminaram

na acentuada desagregação nas organizações sociais da sociedade civil ao ponto de se estabelecer uma classe dominante político-econômica e cultural, em oposição a uma classe dominada que historicamente se perpetua e se mantêm com tal.

Revisitar o cenário econômico e político no Brasil da Primeira República 1889-1930, em especial as condições de vida dos trabalhadores e personagens comuns na sociedade, por conta do desenvolvimento da República agrícola e industrial, são determinantes como elementos-chave para compreender e estabelecer uma correlação com a trajetória de Vargas e o desejo pela vida pública no campo da política e do poder.

Nesse contexto histórico que estamos tratando, convém assinalar, a figura de Rui Barbosa, fervoroso crítico do Estado oligárquico dos anos de 1920. Rui Barbosa, era considerado de posição ideológica liberal, no entanto, por outro lado, no seu discurso de posição político crítico, denunciava severamente os malefícios cometidos pelo Estado brasileiro contra a sociedade trabalhadora das camadas populares da época.

Nesta perspectiva múltipla e não definitiva da história da Primeira República, é importante destacar, a elaboração embrionária do protagonismo popular com raízes no descontentamento social e na imensa pobreza material, e, em particular, dos desempregados que deixaram suas minguadas terras pela pouca produtividade do solo no meio rural ou foram despejados das grandes fazendas, pela decomposição econômica resultante do esgotamento da terra, erosão e pragas diversas.

Paradoxalmente, esse fenômeno de empobrecimento econômico de muitos, acabou gerando uma estrutura econômica e social de poder, fomentando a concentração da propriedade fundiária rural de poucos. Talvez, esse, seja o embrião do liberalismo no país, cuja fermentação política provocaria, como diz Jessé de Souza, em *A elite do atraso – da escravidão à lava jato* (2017): “a liberdade de saquear a sociedade, tanto o trabalho coletivo quanto as riquezas nacionais, para o bolso da elite da rapina que sempre nos caracterizou” (SOUZA, 2017, p. 112).

Na fase que nos ocupa, o decênio de 1920, se buscou a voz que se opôs criticamente ao Estado totalitário, em defesa da reforma social e a luta contra a elite do poder. Mikhail Bakhtin, diz que “A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmera das mudanças sociais” (BAKHTIN, 1988, p. 41). Assim, Rui Barbosa, nesta passagem de texto, não deve ser visto como ecletismo, até

porque, o vocábulo liberal é anacrônico, portanto, o seu significado deve estar relacionado no tempo histórico do discurso.

Nesse sentido, os escritos de Rui Barbosa⁵ no período 1919-1923, com seu discurso capaz de formular posição ideológica de repúdio local, nos aproximou muito daquela realidade histórica do Brasil, em especial, por conta das profundas críticas que fez a deterioração dos valores políticos⁶ pelos quais o país passava, que mais tarde culminaria na Revolução de 1930. Falando naquele tempo histórico, Rui Barbosa afirma o seguinte:

Quando os governos alugam os jornalistas, para enganarem a nação e o estrangeiro; quando o governo assalaria os telégrafos, para intrujarem no país e no exterior; quando os governos venalizam os legisladores para servirem às suas ordens e cobrirem os seus crimes [...] (BARBOSA, 1956, p. 26).

Esse é o contexto social político dos anos de 1919 ao decênio de 30. A prevalência inescrupulosa da classe política no regime da Primeira República, que Rui Barbosa, não se cansou de denunciar:

O Brasil é o reino da mentira. A mentira política alugada, no Brasil, ao tesouro público, não se reduz, como na arena dos interesses meramente privados [...]. No terreno das coisas públicas, entre nós, a mentira constitui o instrumento por excelência, da usurpação da soberania nacional pela oligarquia da União, pela oligarquia dos Estados, pelas oligarquias das municipalidades (BARBOSA, 1956, p. 33-34).

No terreno das ideias sociais e políticas, Rui Barbosa, era firme e convicto nas posições acerca da formação de sua opinião crítica. Além disso, revelava preocupação com as classes mais pobres:

⁵ **Rui Barbosa** foi um estadista, escritor, diplomata, jurista e político, nasceu em Salvador, Bahia, no dia 5.11.1849, morreu em Petrópolis, Rio de Janeiro no dia 01.03.1923. Bacharelado em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito de São Paulo. Voltando a Salvador, estabeleceu banca de advocacia. (PORTAL SÃO FRANCISCO. **Rui Barbosa**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/biografias/rui-barbosa>. Acesso em: 19 abr. 2020).

⁶ Período de Governo dos Presidentes da época: Delfim Moreira – 15/11/1918 até 28/7/1919 (255 dias). Epitácio Pessoa – 28/7/1919 até 15/11/1922 (3 anos e 110 dias). Artur Bernardes – 15/11/1922 até 15/11/1926 (4 anos) e Washington Luís – 15/11/1926 até 24/10/1930 (3 anos e 343 dias). (BORGES, Dayane. Presidentes do Brasil: todos os presidentes, da república velha até hoje. **R7: Conhecimentos Científicos**, 27 out. 2019. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/presidentes-do-brasil-lista/>. Acesso em: 19 abr. 2020).

Eis o que êles enxergam no povo brasileiro: uma ralé semi-animal e semi-humana de escravos de nascença, concebidos e gerados para a obediência, como suíno para o chiqueiro, como o gorilha para a corrente [...] (BARBOSA, 1956, p. 66).

Com base nas observações do discurso de Rui Barbosa, revelam-se as arbitrariedades das elites políticas a despeito da classe trabalhadora. Neste contexto, Raymundo Faoro, afirma: “entre o governador e o coronel a relação é de obediência, autoritariamente garantida pela milícia estadual e pelos instrumentos financeiros e econômicos que partem daquele” (FAORO, 2004, p. 629). O público e o privado, eram um só, não se distinguia governo e fazendeiros. O controle das urnas ocorria por meio da violência e das fraudes, que se consolidava com o voto do eleitor no candidato do coronel. Victor Nunes Leal, em “Coronelismo, Enxada e voto”, diz o seguinte:

Este quadro nos revela que o ‘coronelismo’ tem sido, no Brasil, inseparável do regime representativo em base ampla. Sua influência não deixava de se refletir nos próprios defeitos da legislação eleitoral, que só atingiu um grau de satisfatório aperfeiçoamento depois de uma convulsão política mais profunda, como foi a Revolução de 1930 (LEAL, 1997, p. 274).

É importante observar, que nesse contexto de corrupção política, entre os dois campos, o coronel era representado pela figura do grande fazendeiro, era quem controlava a economia no país por conta da exportação do café. Como diz Marx “O dinheiro converte-se em capital, o capital **em fonte de poder**” (MARX, 1964, p. 11, grifo nosso), era o suficiente para os coronéis comandarem os aparelhos da sociedade política com trocas mútuas que atendiam aos interesses particulares de ambos os lados.

Na medida em que o coronel exercia a sua função política de aliciar os votos dos trabalhadores rurais em benefício de determinado político, em contrapartida, como pagamento, recebia dos eleitos, a maioria dos partidos republicanos, cargos públicos a sua disposição.

É importante destacar, que esse entrosamento criminoso entre os sujeitos envolvidos era cerceado por ameaças e violência física. A figura do coronel sempre esteve associada a ideia de proteção, segurança, justiça e poder. Além disso, com estatuto político próprios e instrumentos jurídicos: “inclusive o promotor público e o juiz de direito – são removidos, se em conflito com o coronel” (FAORO, 2004, p. 632). Karl Marx na obra *A origem do capital a acumulação primitiva* (1964), explica essa questão da seguinte maneira:

A relação oficial entre o capitalismo e o assalariado é de caráter puramente mercantil. Se o primeiro desempenha papel de senhor e este o de servidor, é graças a um contrato pelo qual este não somente se pôs ao serviço daquele, e portanto, sob sua dependência, mas por cujo contrato ele renunciou, sob qualquer título, a propriedade sobre seu próprio produto (MARX, 1964, p. 13-14).

Nesse contexto, resultaria que o coronel, por possuir os meios de produção, a terra e a maquinaria, encontrava-se numa condição hierárquica de poder econômico superior em relação a quem teria unicamente a sua força de trabalho para oferecer.

Nesse processo de espoliação capitalista, a força de trabalho do sujeito é exaurida ao ponto de não ter direito “a ser vendedores de si mesmos senão depois de terem sido despojados de todos os meios de produção e de todas as garantias de existência oferecidos pela antiga ordem das coisas” (MARX, 1964, p. 16).

Segundo Karl Marx, convém notar que o trabalhador é expropriado da própria capacidade de produzir por meio da sua base de especialidade (ofício). Karl Marx e Friedrich Engels no *Manifesto do Partido Comunista* (1996), define esse fenômeno do seguinte modo:

Nos *manuscritos Econômico-filosóficos*, ano de 1844, nos quais a Economia Política aparecerá como chave explicativa dos problemas filosóficos, políticos e sociais, e o comunismo como conclusão necessária do desenvolvimento capitalista. Nesses manuscritos, publicados apenas em 1932, a crítica da categoria de ‘alienação do trabalho’, fenômeno que degenera a atividade criadora e faz o trabalho opor-se como força autônoma e estranha ao trabalhador, impedindo a explicitação de uma verdadeira humanidade, dilacerando o indivíduo e opondo os homens entre si (MARX; ENGELS, 1996, p. 18).

Trazendo o conceito de “alienação do trabalho” de Marx e Engels, para o contexto de discussão, o decênio de 1920 no Brasil, pode ser considerado, como o regime Republicano oligárquico dos coronéis e políticos corruptos no comando das instituições públicas, acentuado pelas fraudes eleitorais, voto de cabresto, corrupção etc., deixou um rastro de miséria generalizada.

Segundo Maria Luisa Santos Ribeiro, em “História da Educação Brasileira – A organização Escolar” (1992), nesse período: “[...] o problema do analfabetismo não pode ser solucionado, ficando muito longe disto, que aumentou em números absolutos e, em 1920, 65% da população de quinze anos era analfabeta e havia sido totalmente excluída da escola” (RIBEIRO, 1992, p. 74).

A afirmação de Ribeiro, acaba comprovando que, naquele período, entre os anos de 1920, o controle do sistema capitalista oligárquico (agricultores e industriais),

sobre as massas de trabalhadores servis, ocorria, inclusive, pela manutenção da condição do analfabetismo. No entanto, manter a população na ignorância, incapacitados de manifestar uma postura crítica, não tardaria em resultar em prejuízos econômicos para os patrões, pois, “as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social” (RIBEIRO, 1992, p. 75).

A partir desses conceitos enunciados e por meio da análise dos discursos dessas muitas vozes que se entrelaçam, é que vamos construindo os aspectos desse período histórico. É no regime autoritário implantado por Getúlio Vargas, no período: 1930-1940, que se ampliará a compreensão da gênese do sindicalismo no Brasil. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de recuperar o clima político do decênio de 20 no país, assinalando as especificidades históricas e econômico-social das condições dos trabalhadores e a degeneração servil em face do totalitarismo da época.

Pensar a vida social e política no país, na década de 1920, cada vez mais suprimido pelo desgoverno de Artur Bernardes, pressupõe situarmos o sistema servil de exploração em que a classe trabalhadora estava inserida, tanto no campo, como na indústria que começava a ganhar força no Brasil. Leandro Konder, retrata esse período da seguinte maneira:

[...] houve um surto de crescimento industrial, mas prevaleceu uma aliança do Estado com os cafeicultores que, afinal, retardou a industrialização até os anos de trinta. O proletariado ainda tinha escasso peso na economia nacional e carecia de meios para exercer uma pressão política significativa no plano institucional. A exploração capitalista, em sua arrancada, submetida desde logo a distorções e circunstâncias desfavoráveis, assumiu formas especialmente brutais. Os trabalhadores não precisavam de um instrumento teórico mais elaborado para perceber essa exploração e para se sentirem revoltados em face dela (KONDER, 1988, p, 100).

Konder retrata, de maneira crítica, que as classes trabalhadoras no Brasil a partir das décadas de 1910 a 1930, mesmo que ainda não fossem alfabetizados para uma educação política mínima capaz de elevar a consciência individual e coletiva em face da exploração capitalista, estavam imbuídas do entendimento de perceber a sua condição de espoliação pelo patrão.

É essa percepção, ainda, espontânea, que mais tarde, poderia ser elevada a um nível de consciência de classe. Como diz Vázquez: “A consciência de classe tem que ser inculcada no proletário, já que êste não pode ascender a ela por seus próprios meios, ao longo de uma práxis espontânea” (VÁZQUEZ, 1977, p. 294).

Isso implica dizer que o proletário por si só, privado de educação e cultura para a construção crítica da realidade, não possui as condições mínimas a prática política impulsionadora da ação para compreender a sua condição social e emancipar-se dela.

Assim tocamos na principal questão, que segundo Vázquez, poderá levar a uma práxis reflexiva revolucionária:

À questão tem que ser formulada, por sua vez, em dois planos históricos diferentes: a) quando ainda não existe a consciência de classe nem sua expressão teórica mais completa: o marxismo. Trata-se, então, de elaborar a teoria revolucionária do proletariado, e de fazê-la passar ao próprio movimento proletário; b) quando já existe a teoria, ainda que nunca de forma acabada, e já se conta dentro da classe operária com setores que assimilaram seus princípios básicos, estando dotados, portanto, de uma consciência de classe (VÁZQUEZ, 1977, p. 296).

A educação formadora da consciência crítica seria uma possibilidade para que os trabalhadores em educação pudessem alcançar uma concepção crítica de classe, suficiente para compreender a estrutura determinante da sociedade, principalmente, os meandros ideológicos da cultura dominante ancorados na relação capitalista de produção, que, sempre procurou condicionar o saber a competência como parte do capital no processo produtivo.

É no contexto dessa ideologia, que se pode entender o que levou os jovens militares oficiais do Exército – os tenentes⁷, que cercearam a possibilidade de liberdade no dia 5 de julho de 1922, com a tomada do Forte de Copacabana, de São Paulo, anunciando o fim a República Velha⁸ com tiros de canhões.

As Forças Armadas estavam convictas do seu papel em defesa das instituições públicas e pela emancipação do Brasil do controle do imperialismo. Disso, decorre em 1924, nova intervenção militar do Exército no Rio Grande do Sul, contra a hegemonia

⁷ O tenentismo foi um movimento político e militar organizado por jovens oficiais da baixa oficialidade do exército brasileiro contra o regime político da Primeira República. Esse movimento era integrado em grande parte por tenentes insatisfeitos com o andamento da política brasileira e com o domínio imposto pelas **oligarquias**.

A década de 1920, do ponto de vista retrospectivo, é vista como um momento de crise para a Primeira República. O surgimento do tenentismo intensificou o desgaste desse regime. Tudo começou durante o processo da campanha presidencial travada entre **Artur Bernardes** e **Nilo Peçanha** em 1922. (HISTÓRIA DO MUNDO. Tenentismo. **Rede Omnia**, 2020. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/tenentismo.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020).

⁸ A Primeira República, iniciada com o golpe que pôs fim à Monarquia em 15 de novembro de 1889, que foi então chamada de *República Velha*. Também denominada *República Oligárquica*, *República do Café com Leite*, *República dos Coronéis*, a experiência republicana de 1889 a 1930. (ABREU, Alzira Alves de (coord.). Dicionário histórico-biográfico da Primeira República. **CPDOC FGV**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica>. Acesso em: 22 abr. 2020).

política que ameaçava a democracia nesse Estado. Sobre o levante em São Paulo, Leandro Konder, afirma:

[...] o levante militar de 5 de julho de 1924, liderou São Paulo pelo general Isidoro Dias Lopes (e que deu origem à Coluna Prestes). A insurreição foi uma consequência do conflito entre o agrarismo retrógrado e o industrialismo, uma consequência da disputa do mercado brasileiro por ingleses e norte-americanos. Entre as causas do levante, estava a política financeira ruinosa, a ganância exagerada dos grandes fazendeiros de café, a miséria das massas, o mal-estar moral e mental da pequena burguesia, bem como os efeitos da guerra de 1914-1918 [...] (KONDER, 1988, p. 146).

No movimento de 1924-1927, denominado de Coluna Prestes, a luta do Exército, foi para “quebrar a cúpula oligárquica para libertar o povo, julgado pelos coronéis e mandões” (FAORO, 2004, p. 680), do governo de Artur Bernardes. Era o início do fim de um ciclo, que segundo Faoro “Este ciclo, que começa com pólvora, com pólvora se fechará” (FAORO, 2004, p. 664).

Ainda, segundo Raymundo Faoro, 1922 leva a 1930, numa trajetória necessária:

A classe média da sociedade não tinha condições objetivas de aspirar o comando político no país. [...] O empresário agrícola e o criador de gado se emancipam do credor urbano e do fomento estatal [...]. As cidades aumentam em função das crises do setor agrário. A cúpula industrial paulista cria seus grupos de pressão econômica. [...] Lenta desintegração, as defesas ideológicas do regime republicano perderam a consistência. O liberalismo cede lugar ao intervencionismo estatal. [...] (FAORO, 2004, p. 676-679).

Essa visão totalizadora da realidade política e social do decênio de 1920 no Brasil, retrata o aspecto essencial de funcionamento da sociedade com base no econômico em si. O antagonismo que se observa entre as forças políticas e a sociedade civil, tem na sua estrutura um único objeto em comum, que é o capital financeiro que se traduz em poder.

Como disse Marx: “O sistema de produção capitalista precisava, ao contrário, da condição servil das massas, sua transformação em mercadoria e a conversão de seus meios de trabalho em capital” (MARX, 1964, p. 26). No entanto, como se observa nesse contexto de estudo, o capital produtivo, no caso, o coronel agricultor e pecuarista, se revelaria como figura importante, porém, ainda estaria atrelado a outra forma de poder: o domínio do Estado. Para Marx “[...] todos sem exceção exploram o poder do Estado, a força concentrada e organizada da sociedade [...] E com efeito, a

força é a parteira de toda velha sociedade nas dôres do parto, A força é um agente econômico” (MARX, 1964, p. 94).

Era como Adam Smith (1723-1790) denominava essa força, de “a mão invisível” para referir-se ao domínio capitalista. No entanto, nesse jogo de poder, a ordem econômica capitalista está condicionada à intervenção regulatória do Estado, o que Marx chamou de superestrutura. Ainda nesse contexto, Louis Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1985), imbuído das leituras de Marx, sobre as categorias superestrutura e infraestrutura, diz o seguinte:

[...] Marx concebe a estrutura de toda a sociedade como constituída por ‘níveis’ ou ‘instâncias’: a infra-estrutura ou base econômica (‘unidade’ de forças produtivas e relações de produção), e a superestrutura, que compreende dois ‘níveis’ ou ‘instâncias’: a jurídico-política (o direito e o Estado) e a ideológica (as distintas ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc...) (ALTHUSSER, 1985, p. 60).

A superestrutura é representada pela sociedade política, que legitima o poder de controle sobre o sistema produtivo, isto é, da Infraestrutura, que por meio da produção material oriunda da classe operária garante a base econômica da sociedade. O caráter antagônico e contraditório dessa relação, ocorre na vida prática na mesma proporção inversa, ou seja, os trabalhadores das fazendas e das cidades, que é “[...] o corpóreo, ou seja, o econômico [...]” (BORNHEIM, 1983, p. 232), são os produtores da riqueza da base econômica da oligarquia cafeeira e industrial, porém, eram os que mais padeciam pela miséria.

Segundo Vázquez, “À práxis política pressupõe a participação de amplos setores da sociedade” (1977, p. 200). Na campanha presidencial de 1929, que antecedeu a revolução de 1930, os objetivos dos grupos em disputa, políticos que comandavam a República, proprietários de terras, latifundiários e industriários, eram a continuidade no poder. As forças de oposição, conduzido pelo Exército, ainda que, com um discurso inflamado pela retórica de justiça, independência e libertação, o objetivo concreto era o poder do Estado.

O que legitima as forças de oposição da Aliança Liberal⁹, determinada a lutar para encerrar um ciclo político de totalitarismo da corroída República Velha, não

⁹ Coligação oposicionista de âmbito nacional formada no início de agosto de 1929 por iniciativa de líderes políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul com o objetivo de apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa respectivamente à presidência e vice-presidência da República nas eleições de 1º de março de 1930. Após sua derrota nas eleições, muitos de seus integrantes aderiram

deixava de ser o poder, mas, como diz Vázquez “O poder como instrumento de importância vital para a transformação da sociedade. [...] e instaurar assim uma nova sociedade, o agente principal dessa mudança é o proletariado[...].” (VÁZQUEZ, 1977, p. 201).

A práxis política de Vázquez, as contradições históricas revelam, que a práxis transformadora, “os métodos para transformar o ideal em real” (VÁZQUEZ, 1977, p. 201), utilizada na linha de frente de uma disputa política, nem sempre, alcança a práxis revolucionária, ou seja, aquela capaz de promover mudanças sociais por meio de uma consciência transformadora, que respeite a autonomia política dos sujeitos com instituições justas e democráticas.

Foi naquele contexto de extremos conflitos sociais e políticos, que Getúlio Vargas, na ocasião, governador do Rio Grande do Sul, despontaria para o cenário político nacional e definitivamente, para a história do Brasil. Raymundo Faoro, narra da seguinte maneira:

Da decepção de Minas Gerais, do seu Partido Republicano Mineiro, do seu governador Antônio Carlos, nascem a intriga, a manobra, os ardis que fendem os dois parceiros que comandam a República. O Rio Grande do Sul, sempre arredo à partilha exclusivista do prêmio máximo, vê despontar o mais arguto, o mais ágil, o mais desconcertante dos estrategistas desse final republicano. Seu governador, Getúlio Vargas, quer ser o candidato das oligarquias por meio de uma escaramuça de bastidores (FAORO, 2004, p. 682).

O governo arbitrário de Washington Luís e toda a cúpula oligárquica de políticos proprietários de terras, foram denunciados como malfeitores lesa-pátria no manifesto de maio de 1930. A publicação do manifesto acelerou a crise de confiança que se estabelecia entre governo e coronéis, criando uma instabilidade no cerne do campo de poder da oligarquia agrária.

Outro fator do atrito, se deu por conta da incerteza nas vendas da produção de café, em face das exportações comprometidas pela crise econômica de 1929, que abalou as economias dos Estados Unidos e da maioria dos países da Europa. É nesse campo político de disputas, contradições e alternância de poder, que ocorreu a intenção do Presidente Washington Luís em repassar o cargo para outro conterrâneo paulista: Júlio Prestes.

à tese da insurreição armada, vitoriosa afinal com a revolução de outubro de 1930. (ABREU, Alzira Alves de (coord.). Aliança liberal. **CPDOC FGV**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-liberal>. Acesso em: 23 abr. 2020).

Com a hegemonia paulistana comprometida em controlar o aparelho de Estado por meio do poder econômico do café, agravava-se a relação entre as oligarquias agrárias regionais, em especial, mineiras e o governo de Washington Luís. Em oposição ao autoritarismo de Washington Luís, que pretendia deixar outro paulista no poder, desse modo, desprezando os interesses do Estado de Minas Gerais, os mineiros lançaram candidatura própria aprovando a chapa Vargas-João Pessoa.

Nesse clima de tensão política, foram elaboradas as complexas regras do jogo político que dialeticamente foram construídas por meio de segredos, arranjos e contradições, mas, que acordado entre os estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, lançou em julho de 1929 a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência do Brasil pela coalizão política da Aliança Liberal.

A linha de ação para o governo de transição parecia traçada, porém, implícita. Em clima de conchavos mal resolvidos acerca da cisão política entre Minas Gerais e São Paulo, iniciava-se a luta eleitoral. Na disputa, São Paulo com o candidato Júlio Prestes, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com o candidato Getúlio Vargas.

Em face dessa nova realidade política, principalmente, pela organização das classes médias, que se organizavam a partir de categorias sociais de Estado e movimentos políticos, destacava-se nesse período no Rio Grande do Sul, a aliança política entre dois partidos de oposição, o Partido Republicano Rio-Grandense e o Partido Libertador, que se uniram em defesa do principal setor econômico do Estado, a pecuária, que amargava prejuízos significativos por falta de uma política de valorização do setor. Dessa aliança política, nasceu a “Aliança Liberal”, como afirma Ribeiro (1992):

As camadas médias, lideradas pelos tenentes, os ‘intelectuais desiludidos’, como diz Leôncio Basbaum, e as massas populares completam o quadro que compõem a ‘Aliança Liberal’, nome dado ao movimento político nacional que marca o período (RIBEIRO, 1992, p. 93).

O que marcou esse período foi o uso que Vargas fez da união numa frente única desses partidos, principalmente, do potencial paramilitar civil e militar dos tenentes, a fim de impedir as manifestações e reivindicações que compunha a pauta do programa da Aliança Liberal.

Nesse sentido, Ribeiro, afirma que: “Os itens do programa da Aliança Liberal foram esquecidos” (RIBEIRO, 1992, p. 94). Isso implica dizer que, estrategicamente, Vargas estabeleceu acordo com esse grupo da Aliança Liberal que agia junto ao

operariado, principalmente, pela ideologia comunista e acabou se aproximando da classe trabalhadora coibindo qualquer forma de movimento operário. A prática fraudulenta e oportunista entranhada na cultura política e dos políticos no final da década de 1920, parecia naturalizada no metabolismo social, o absoluto desprezo dos princípios da moral e da razão.

Leandro Konder, no livro: *Na derrota da dialética* (1988), afirma: “o Estado era visto como uma arena de luta inaceitável: o lutador que nela ingressasse estava antecipadamente derrotado” (KONDER, 1988, p. 103). Foi o que aconteceu com Getúlio Vargas ao ser derrotado em março de 1930, pela poderosa organização partidária oligárquica comandada por Washington Luís e o paulista Júlio Prestes.

Como em toda contradição, a realidade pode ser desvelada. Com os aliancistas a frente da denúncia de fraude nas eleições, o confronto armado foi inevitável, tendo como estopim da revolução de 1930¹⁰, o assassinato de João Pessoa¹¹, que compunha chapa com Vargas. Faoro, descreve o manifesto do Exército brasileiro, redigido por Hélio Silva¹², meses antes da derrocada final que poria fim a República Oligárquica:

Em manifesto datado de maio de 1930 o líder tenentista rompe indecisões e ambiguidades, para um diagnóstico ousado da realidade, com objetivos utópicos: ‘somos governados por uma minoria que, proprietária das terras e das fazendas e latifúndios e senhores dos meios de produção e apoiada nos imperialismos estrangeiros que nos exploram e nos dividem, só será dominada pela verdadeira insurreição generalizada, pelo levantamento consciente das mais vastas massas das nossas populações dos sertões e das cidades [...]’ (SILVA, 1966, p. 419-420 *apud* FAORO, 2004, p. 680).

¹⁰ Movimento armado iniciado no dia 3 de outubro de 1930, sob a liderança civil de Getúlio Vargas e sob a chefia militar do tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro, com o objetivo imediato de derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito presidente da República em 1º de março anterior. O movimento tornou-se vitorioso em 24 de outubro e Vargas assumiu o cargo de presidente provisório a 3 de novembro do mesmo ano. (OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. *Revolução de 1930. CPDOC FGV*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>. Acesso em: 17 abr. 2020).

¹¹ *João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque* nasceu em Umbuzeiro (PB) no dia 24 de janeiro de 1878. Diversas vezes presidente da província de Pernambuco durante o Império, presidente desse estado em 1890 e ministro da Fazenda de Deodoro da Fonseca. O assassinio de João Pessoa constituiu um fator legislativo para a atribuição do movimento revolucionário que eclodiu em 3 de outubro de 1930. (COUTINHO, Amélia. *João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. CPDOC FGV*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joao-pessoa-cavalcanti-de-albuquerque>. Acesso em: 26 abr. 2020).

¹² SILVA, Hélio. **1930: a revolução traída**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. p. 419-420.

A crise de 1929 radicalizada socialmente e ideologicamente ao extremo, confluiu no dia 10 de outubro de 1930 com as forças armadas nas ruas em locais estratégicos por todo o país, em especial, no Rio Grande do Sul e Minas Gerais. O resultado do tenso conflito armado contra a resistência do governo da República, foi a vitória do grupo de militares (tenentes), exigindo a renúncia imediata de resistência de Washington Luís do poder.

Em 4 de novembro de 1930, Getúlio Vargas é empossado no poder “com o apoio de metade do Exército e da quase totalidade dos oficiais das insurreições da década [...]” (FAORO, 2004, p. 685). Essa retomada do quadro histórico-político do Brasil, das Décadas de 1910 a 1930, são imprescindíveis para situarmos a questão da classe operária em direção a organização sindical. No próximo tópico, vamos nos deter, mais especificamente nas questões que levaram a gênese sindical no Brasil.

2.2 A GÊNESE DO SINDICALISMO NO BRASIL: 1930-1937

À medida que a sociedade civil passa a conhecer melhor a estrutura política do Estado, o seu caráter próprio, a natureza administrativa de poder pela qual se afirmam perante a grande massa de indivíduos, maior será a capacidade social de exprimir seus direitos e reivindicar dos dirigentes por ações de fundo social. Foi nesse sentido que iniciamos a primeira parte desse capítulo, considerando as circunstâncias e o significado do regime político na Primeira República e o impacto social desse modo de governar na vida, em especial, das classes produtivas e seus operários.

O que interessou de fato, foi ver, que, a estrutura do Estado da Primeira República, nunca esteve desligada do contexto da economia do mercado, interna ou externa, no caso, os exportadores de café. Nesse sentido, o nosso esforço a partir desse panorama, será compreender o advento das primeiras organizações sindicais no país e sua relação com o Estado, tendo em vista, a força política desses movimentos na emancipação social do operário em face do capital, como nos lembra Denis L. Rosenfield no livro: *O que é Democracia* (1989): “O movimento econômico da nova sociedade converte tudo o que se apresenta em seu caminho em mercadoria, o homem e a terra inclusive. Os homens tornam-se coisas, desvinculam-se uns dos outros e rompem ligações [...]” (ROSENFELD, 1989, p. 18). É essa coisificação do

operário, que, o coloca na mesma categoria de mercadoria, não sendo possível separá-lo do estritamente e ajustado, meios de produção.

A este respeito, cabe adentrarmos no contexto do primeiro regime do governo de Vargas (1930-1937), e nele, a questão da economia e do mercado em confluência com o Estado. Sobre essa questão, Victor Nunes Leal, afirma:

Realmente, em 1930, a economia brasileira já se não podia considerar essencialmente rural, porque a produção industrial rivalizava com a produção agrícola e a crise do café havia reduzido o poder econômico dos fazendeiros, em confronto com o dos banqueiros, comerciante e industriais. Concomitantemente, haviam crescido a população e o eleitorado urbanos, e a expansão dos meios de comunicação e transporte aumentara os contatos da população rural, com inevitáveis reflexos sobre sua conduta política (LEAL, 1997, p. 283).

Nesse fragmento do livro *Coronelismo, Enxada e Voto* (1997), Leal, nos reaproxima de um Brasil, que, nos primeiros comandos de Getúlio Vargas, anunciava modificações sociais, políticas e econômicas, que iriam repercutir de maneira significativa na relação com a classe trabalhadora, em especial, por conta do enfraquecimento da hegemonia das oligarquias agrárias, decorrente da queda das exportações do café, em contrapartida, a aceleração e expansão do capitalismo alavancado pela burguesia industrial, que passava a representar a nova ordem econômica urbana.

É nesse contexto de acelerada expansão das atividades produtivas industriais e o acentuado movimento de urbanização por conta da crise no campo e a migração na demanda de mão de obra para a indústria, é que se vê a necessidade de o aparelho estatal reorganizar a estrutura governamental, criando instituições reguladoras político-jurídico com a função de mediar as relações contratuais entre patrão e empregado. É importante lembrar que no período 1920-1930 no Brasil, ecoavam e repercutiam os ruídos das transformações políticas advindas das Revoluções políticas e sociais que eclodiam em grande parte da Europa. Como diz Leandro Konder:

[...] com a chegada das ideias de Marx ao Brasil e ao movimento operário brasileiro, passa pela difusão dessas ideias no começo do século XX, nos anos da hegemonia anarquista, sofre o impacto da repercussão da revolução russa de novembro de 1917, modifica-se com a fundação do Partido Comunista do Brasil e com as primeiras tentativas de aplicação do marxismo à interpretação da realidade brasileira, para desaguara, afinal, no começo dos anos 30, após a chamada Revolução de 1930, num quadro marcado pela subsunção da 'recepção' das ideias de Marx à avaliação da União Soviética e pela centralidade da referência ao 'marxista-leninista' (KONDER, 1988, p. 44).

Segundo Leandro Konder, no seu livro: *A derrota da dialética* (1988), entre 1920 e 1930, as leituras de Marx e Lênin, ainda estavam sendo assimiladas com grande dificuldade e estreita compreensão pelos fundadores do Partido Comunista Brasileiro (1922) – PCB. Embora, o clima político no país, fosse de extrema hostilidade contra a classe operária, mesmo assim, acalorados pelo efeito das reflexões filosóficas, os dirigentes do Partido Comunista Brasileiro, em especial Octávio Brandão, porta-voz do PCB, tecia minguadas críticas ao regime patronal, cujo efeito era nulo.

A participação política do PCB na sociedade brasileira, até 1930, era inexpressiva, não inspirava confiança e respeito nem mesmo entre a fragilizada classe operária. É nesse campo contraditório de alternância de poder, que, segundo Konder “Em 1930, já estava organizado no Brasil um grupo de comunistas que divergiam da direção do PCB e se ligavam às ideias de Trótski. O organizador era Luís Carlos Prestes, que foi repudiado como adversário mais perigoso do PCB” (KONDER, 1988 p. 171-172). O país estava dividido política e ideologicamente, de um lado o Estado com a ofensiva conservadora e anticomunista e do outro, a resistência ideológica no interior do próprio PCB.

É no cerne dessa realidade politicamente caótica, que Getúlio Vargas compreenderia a necessidade de criar o Ministério do Trabalho em 26 de novembro de 1930, quando assinou na segunda semana do seu governo o Decreto nº 19433, para a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Com a consolidação do Ministério do Trabalho e a legislação trabalhista, inevitavelmente, uma série de medidas concessivas passaram a vigorar como direitos do trabalhador: fixação da jornada diária de oito horas, normatização do trabalho feminino, matriz específica para o trabalho noturno e de menores de idade, enfim, apreço ao um conjunto de direitos trabalhistas, que, desde já, em vigor, seria consolidado com a regulamentação da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (1943).

Antes de avançarmos nessa ordem de considerações, é importante assinalar que esse movimento descritivo é necessário para analisarmos os preceitos acerca da ideologia infiltrada nessas políticas de Estado. Como diz Louis Althusser: “Pensamos que é a partir da reprodução que é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura. [...] somente é possível levantar estas questões, a partir do ponto de vista da reprodução” (ALTHUSSER, 1985, p. 62).

Ao analisarmos brevemente essa política de Getúlio Vargas, apresentada juridicamente dessa forma e aparelhada com a força de lei do Estado, o que se viu, foi o

estratagemas estatais, que se consolidavam, impossibilitando a organização da sindicalização entre operários e patrões por meio de um sindicato, que desde a década de 1920, lutava por independência e autonomia.

Com o Ministério do Trabalho, aparelhado juridicamente a serviço do Estado, os sindicatos em funcionamento, a maioria de ideologia liberal, seriam uma espécie de extensão institucionalizada do aparelho especializado do Estado, com o agravante da supervisão jurídica ministerial.

É importante afirmar que Vargas reconheceu a necessidade de aproximação da classe operária, apesar do aparente receio com que a classe trabalhadora manifestava preceitos vocacionados para o regime corporativo. Naquele contexto, não haveria nada mais ameaçador ao liberalismo estatal do que a força avassaladora do corporativismo sindical organizado. No entanto, não tardou para que a classe trabalhadora desvelasse que, por trás dos pressupostos implícitos de Vargas, a sua real intenção era a criação de um modelo sindical baseado no ideário do corporativismo, porém, com a plena submissão aos interesses do Estado.

A realidade social no Brasil, até a implantação do Estado Novo em 1937, instigou de maneira significativa o antagonismo entre a classe trabalhadora e o Estado, como relata Faoro: “A conciliação legal não se valida, entretanto, os reclamos operários, reprimidos severamente, como antes, se apelassem para a greve, assimilada à violência” (FAORO, 2004, p. 718). Isso quer dizer que a institucionalização sindical, criada por Vargas, implodiu ainda mais o antagonismo entre trabalhadores e o Estado repressivo, ao ponto de o operário, ao exercer o seu direito de greve, “pagar com o seu sangue esta experiência, quando a polícia e seus órgãos auxiliares são ‘ultrapassados pelos acontecimentos’, e, acima deste conjunto, o chefe de Estado, o Governo e a Administração” (ALTHUSSER, 1985, p. 62-63). Esta relação é da maior importância, pois esta passagem de Althusser, nos remete ao dia 30 de agosto de 1988, data que nomeia o *Jornal 30 de Agosto*, objeto importante dessa pesquisa.

O descontentamento social, em especial da classe operária, apressou Vargas a criar dois decreto-leis vinculados ao campo sindical: o primeiro de março de 1931, decreto n.º 19.770 e o segundo, n.º 24.694 de julho de 1934. O Decreto n.º 19770, de 19 de março de 1931, que regulava a sindicalização das classes patronais e operárias foi decretado pelo Governo provisório de Vargas, no Artigo 1º, diz:

Art. 1º Terão os seus direitos e deveres regulados pelo presente decreto, podendo defender, perante o Governo da Republica e por intermedio do Ministerio do Trabalho, Industria e Commercio, os seus interesses de ordem economica, juridica, hygienica e cultural, todas as classes patronaes e operarias, que, no território nacional, exercerem profissões identicas, similares ou connexas, e que se organisarem em sindicatos, independentes entre si, mas subordinada a sua constituição ás seguintes condições:

- a) reunião de, pelo menos, 30 associados de ambos os sexos, maiores de 18 annos;
- b) maioria, na totalidade dos associados, de dois terços, no minimo, de brasileiros natos ou naturalizados;
- c) exercício dos cargos de administração e de representação, confiado á maioria de brasileiros natos ou naturalizados com 10 annos, no mínimo, de residencia no paiz, só podendo ser admittidos estrangeiros em número nunca superior a um terço e com residencia effectiva no Brasil de, pelo menos, 20 annos;
- d) mandato annual em taes cargos, sem direito a reeleição;
- e) gratuidade absoluta dos serviços de administração, não podendo os directores, como os representantes dos syndicatos, das federações e das confederações, accumular os seus cargos com os que forem remunerados por qualquer associação de classe;
- f) abstenção, no seio das organizações syndicaes, de toda e qualquer propaganda de ideologias sectarias, de character social, político ou religioso, bem como de candidaturas a cargos electivos, extranhos á natureza e finalidade das associações (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – CASA CIVIL, 1931).

No primeiro decreto prevaleceu a força do poder estatal que determinava a abertura, o reconhecimento e a legalidade, unicamente dos sindicatos autorizados pelo Estado. Essa medida coerciva foi uma maneira que Getúlio Vargas encontrou para controlar jurídica e politicamente os sindicatos, de modo, que passassem a obedecer às demandas de interesse do Estado.

Em contrapartida, o Estado ampliava os direitos dos trabalhadores, jornada de oito horas de trabalho, férias etc. Esse estímulo, que não deixava de ser emocional, estaria diretamente condicionado as questões eleitorais. O inculto operário ao fazer alusão ao tempo passado de repressão e violência, percebia a mudança de vida, principalmente, no tocante as necessidades materiais imediatas. Mas, como afirma Faoro:

Sob a cor do amparo e proteção ao capital e ao trabalho, num esquema ainda liberal na pena do autor das medidas reformistas – liberal com tintas herdadas de Augusto Comte. O alvo seria o controle estatal, para a eventual direção, do industrial e do operário. [...] e a oficialização dos sindicatos, transformado o líder operário em agente designado, o *pelego*, substituto do coronel, e o líder industrial em cliente blandicioso e humilde do tesouro e suas agências (FAORO, 2004, p. 719).

No contexto do (Art. 1 alínea c), o decreto manifesta a intenção de proteção do capital nacional em relação aos dirigentes dos países estrangeiros e (alínea f), o

combate aos sindicatos nutridos por meio de ideologias marxistas ou anarquistas. A leitura que se faz é que Vargas não admitiu a existência de diretrizes intermediárias entre o Estado e os sindicatos, o controle deveria ser rigorosamente do Aparelho do Estado provisório, cuja demanda ideológica, ainda, muito se assemelhava a perfídia da década anterior.

No entanto, mesmo com as medidas duras de Vargas para limitar a criação de sindicatos com ideologias comunistas, o panorama político no Brasil esboçava uma minguada dinâmica comunista por meio do comportamento de pequenos grupos com influência política definida, como diz Leandro Konder:

Em 1931, apareceu aqui o texto do informe de Stálin ao 16º Congresso do PC na URSS, com o título de *Em Marcha para o Socialismo* (editora Marenglen). O PCB, visivelmente, investiu muito na produção do livro, considerando-o de extrema importância, como se pode constatar pelo número de exemplares impressos – cinco mil -, indicativos de uma edição bastante ambiciosa, para as condições da época (KONDER, 1988, p. 177).

A partir da fala anti-historicista de Leandro Konder no seu livro *A Derrota da Dialética* (1988), a tentativa de implantação do pensamento comunista no Brasil, marxismo e leninismo no plano sindical, nos decênios de 20 a 30, foi suprimido pela própria estrutura desorganizada dos grupos sociais que estavam a frente desse projeto. Os pontos de vista desses grupos oscilavam confusamente, entre o ideário positivista de Auguste Comte e a falta de traquejo filosófico para compreender os problemas filosóficos nos textos de Marx.

Nesse sentido, até a década de 1930, o comunismo no país, não passou de uma caricatura grosseira inspirada na vitória da Revolução Russa de 1917, ou no fascismo de Benito Mussolini na Itália. Desse modo, esses grupos de ideologia comunista não ofereceram resistência significativa para que Getúlio Vargas pudesse criar os sindicatos ao seu modo.

Com uma proposta sindical mais elaborada a serviço do Estado, o decreto-lei 24.694 de 1934 propunha, como ideia central, assegurar a autonomia aos sindicatos e pluralidade de organização, questão, essa, que havia ficado de fora do decreto 19770, que embora, de política pouco intervencionista, mas, que passava pela domesticação do Estado. No entanto, é importante observar contradições nessa proposta do decreto-lei 24.694 de Vargas, como exemplo os que aparece no parágrafo 2º, Art. 12, do decreto, que visam controlar a ação sindical, por meio da centralização dos centros operacionais dos sindicatos:

Art. 12 Os sindicatos reconhecidos na forma dêste decreto poderão ser distritais, municipais, intermunicipais, estaduais interestaduais ou nacionais.

§ 2º Os sindicatos de empregados serão sempre locais; mas, em casos especiais, atendendo às condições peculiares a determinadas profissões, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio poderá fixar aos sindicatos respectivos uma base territorial extensa (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL, 1934).

Este parágrafo, que retrata a letra da lei naquela realidade, foi aplicado com rigor e foi decisiva para a centralização dos polos sindicais em escala regional e nacional no território nacional, sendo que, a localização do polo sindical, era determinada pelo Estado. Foi uma ação controladora do Estado, cujo objetivo, era dificultar a expansão das redes sindicais pelo país.

Desde 1902, com a criação do movimento operário brasileiro no Rio de Janeiro, cuja militância oscilava entre sindicalistas e anarquista, é que, o Estado brasileiro mostrou-se repressivo com os movimentos sindicais, em particular, as greves, inclusive, com a aplicação da força física pela polícia. Não existe nesse momento, a pretensão de cobrir as greves na história do movimento operário no Brasil.

Abstendo-nos de interpretações contraditórias, a questão sindical no país, não poderia, forçosamente, receber uma atenção maior de Vargas, em oposição à própria indústria nacional. Mas, por outro lado, Vargas não descuidou dessa questão, o controle estatal sobre os movimentos operários, antes mesmo de centralizar suas forças na industrialização nacional, em especial, na indústria siderúrgica nacional.

No entanto, tal violência simbólica cometida contra a classe operária não tardaria, por meio do conflito, a desvelar a aparente harmonia e revelar a essência do Estado populista¹³, que segundo Faoro: “Nessa fórmula combina-se a atividade industrial com o patronato político, conjugado à centralização geral da economia [...]” (FAORO, 2004, p. 722). É nesse movimento de tentativa da renovação política e econômica do país, é que Vargas, em meio, aos conflitos de ideias e acalorados debates sociais, buscava a aliança entre os campos de poder: a atividade industrial e

¹³ Por período populista entendemos o período em que a classe hegemônica, dominante no final da Primeira República, formada notadamente por latifundiários cafeicultores, é forçada a dividir o poder com a nova classe média burguesa, emergente, urbano-industrial. O período se caracteriza, portanto, por uma passagem do processo econômico onde predominava a atividade agroexportadora para um processo econômico onde predomina a produção industrial e, conseqüentemente, o que é chamado de ‘substituição de importações’ (GADOTTI, Moacyr. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 110.)

agrícola. Nesse contexto, o operariado pobre e analfabeto, dependentes do trabalho assalariado, sofriam sucessivas explorações de ambos os lados.

Nesse movimento de alianças insustentáveis entre 1930 e 1934, por conta dos interesses antagônicos entre os campos de poder, oligarquias e operariado urbano, e a tensão insuportável entre eles, Vargas parecia radicalizar o processo em que se encontrava como governo interino. Se havia nesse ato uma tese, essa se chocou duramente contra o seu plano dialético, que sofreu uma revolução total. Foi em clima de aparente contradição, que em 16 de fevereiro de 1934, a Assembleia Constituinte, eleita em outubro do ano anterior, interferiu naquela realidade, para que o governo Vargas deixasse de ser provisório, para definitivamente, com a promulgação da segunda Constituição Republicana, ser definitivo e ditatorial.

Com o reordamento das elites no comando do processo político do Brasil, por meio do Código Eleitoral¹⁴ de 1932, as oligarquias rurais, que representavam uma estrutura de poder e se apoiavam no controle que os coronéis tinham sobre os currais eleitorais¹⁵, acabariam cedendo lugar a burguesia industrial.

Com o desenvolvimento e a transformação do capital agrícola em capital industrial, resultado, em parte, da associação com o capital internacional, principalmente, com os Estados Unidos em 1935 e com a Alemanha em 1936, impulsionado pelo discurso nacional desenvolvimentista de Vargas, o clima político e econômico no país era de bonança e prosperidade.

No entanto, por trás desse fenômeno aparente de lucros rápidos, na esteira da tríade, comercial, industrial e econômica, a realidade mostrava-se oposta, inclusive para os atuantes críticos do Estado, a chamada esquerda da época, com uma visão míope da realidade, eram incapazes de tecer uma crítica mais elaborada acerca da

¹⁴ O Código Eleitoral de 1932 continua sendo interpretado como uma peça fundamental na trajetória da democratização do Brasil. É através dele que se instituiu no país o voto feminino, o voto secreto, o voto obrigatório, imposto por lei, a representação proporcional e a Justiça Eleitoral. (CPDOC FGV. Mudança institucional e governismo: a lógica do código eleitoral de 1932. *In*: SEMINÁRIO NA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, Auditório 1014, Rio de Janeiro, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/noticias/eventos/25042019>. Acesso em: 10 maio 2020).

¹⁵ Curral eleitoral: Lugar para onde se transportam e onde permanecem, são alimentados e festejados os eleitores, em dia da eleição, a fim de exercer sobre eles estrito controle os chefes políticos e cabos eleitorais, evitando sua *contaminação* pelos adversários. Os eleitores assim confinados só deixam o "curral" na hora de depositar o voto nas urnas, sob estritas instruções e vigilância de chefes e cabos eleitorais. (TSE – Tribunal Superior Eleitoral. **Curral eleitoral**: glossário. Brasília: TSE, 2020. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos-iniciados-com-a-letra-c#curral-eleitoral>. Acesso em: 10 maio 2020).

realidade do Estado, como sinaliza Octavio Ianni, no livro: *O Colapso do Populismo no Brasil* (1975):

Salvo expressões individuais, os quadros partidários não contaram nunca com uma formação teórica eficiente para interpretar corretamente a realidade nacional e internacional. Era o deslumbramento retórico, igual aos das elites burguesas em relação aos ensinamentos dos pensadores europeus ou norteamericanos. Assim, a esquerda brasileira emaranhou-se nos conceitos, antes de emaranhar-se na prática. Em outros termos, as interpretações que a esquerda formulava sobre a realidade social brasileira (como um todo ou em seus momentos políticos e econômicos mais significativos) em geral estiveram baseados na utilização insatisfatória da dialética marxista (IANNI, 1975, p. 119-120).

Assim, na afirmação de Octavio Ianni, a base política de Vargas, não encontrava obstáculo e resistência política por parte dos quadros partidários advindos da esquerda brasileira. A incapacidade de tecer a crítica especializada contra o adversário, revelava que, esses sujeitos, ainda, não haviam sido emancipados totalmente do pensamento liberal, talvez, nunca foram, pois, nunca pertenceram a estirpe do povo analfabeto e pobre.

Embora, a categoria dos operários apresentavam incapacidade de tecer a crítica por si mesmos, supunha-se, que sabiam que eram explorados pela classe dominante da época. Faltava aos líderes dos partidos de oposição ao governo a *consciência reflexiva* para captar aquela realidade adulterada pelo regime político de Vargas, o que demonstrava que não estavam ligados ideologicamente a atividade crítica em busca de mudanças, ou tinham o seu preço econômico para suprimir o esforço do modo de pensar dialético.

O que aconteceu no Brasil em 10 de Novembro de 1937, deflagrou decisivamente as conquistas constitucionais da revolução de 1932, e que se estendeu com a promulgação da nova Constituição em 14 de julho de 1934, para validar-se em mais um regime ditatorial, como sintetiza Teones França no livro: *Novo Sindicalismo no Brasil – histórico de uma desconstrução* (2013):

De 1932 a 1937, o governo federal criou leis para regular aqueles que estavam em atuação no mercado de trabalho (as leis trabalhistas), como também, aqueles que dele saíssem temporária ou permanentemente teriam certas compensações (as leis previdenciárias). Mas, os trabalhadores organizados não pareciam estar dispostos a abandonar as suas tradicionais entidades de classe pelos sindicatos oficiais controlados pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), exceto os que sempre defenderam a adesão ao Estado e ao patronato (FRANÇA, 2013, p. 93).

Para França (2013), havia uma lógica fundamental na composição daquela classe trabalhadora: renunciar e resistir ao sindicato controlado pelo Estado. Tal reflexão parece se aproximar da ideia de “consciência de classe” (VÁZQUEZ, 1977, p. 297), resistência e imposição a ditadura autoritária, são categorias que sinalizavam rumo aos pressupostos do movimento de espírito revolucionário.

Para Vázquez, “O lugar que a ideologia socialista não ocupa na consciência do proletário é ocupado pela ideologia da burguesia” (VÁSQUEZ, 1977, p. 296). Parece contraditório, mas, é nesse sentido, que o proletariado existe historicamente como realidade social, não em oposição ao capital, mas, como diz Marx, como uma classe *para si, existir em si*, alcançar a consciência de que, é por meio da existência, de ser proletário, é que se pode alcançar a condição de classe revolucionária. É nesse sentido, que pretendemos avançar no próximo tópico.

2.3 O REGIME ESTATAL DE 1937-1945 E A CLASSE TRABALHADORA

Por meio da memória, a história torna a experiência vivida em matéria de rememoração, liberta-se do movimento do tempo para aproximar-se da essência da realidade. É nesse sentido que o pesquisador do campo da memória se lança a buscar as coisas que não existem mais como eram antes, no entanto, ciente de que, nunca deixarão de existir por conta das permanências e mudanças que ocorrem nas sociedades que se alteram e se transformam.

O que caracteriza o segundo capítulo dessa pesquisa é a síntese no contexto da totalidade, tendo em vista, que a historicidade das premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira é uma categoria de análise, por isso, a respectiva denominação, isto é, como premissas não se tem a intenção de abordar as estruturas mais profundas das relações interpessoais no contexto da temporalidade histórica.

Conhecer as causas de tais movimentos políticos e sociais na sua estrutura, é condição necessária para se aproximar da realidade do sindicalismo docente de educação básica no Brasil, em particular, o da APP-Sindicato como entidade de luta, e nele, o *Jornal 30 de Agosto*, como categoria importante e veiculadora de imagens e memórias de vidas.

Reiteramos, que a presente pesquisa não concentra no Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação o objeto geral da investigação, mas, tal categoria, representa a parte de um todo complexo, por ser a portadora da matriz responsável pelo *Jornal 30 de Agosto*. Parafraseando Kosik (2002), o *Jornal 30 de Agosto*, existe dentro do sistema sindical da APP-Sindicato, e como sua parte integrante, não se reduz, nem se sobrepõe a matriz que o concebe, mas, se refaz pelos pensamentos incessantes dos indivíduos que o realiza.

Buscar a relação ou a referência do objeto da pesquisa por meio da problematização da história e modo de produção capitalista, exige sair do imediato em busca do conhecimento das determinações do objeto. É por meio dessa leitura crítica, que se vê a contradição no golpe de Estado do presidente Getúlio Vargas a 10 de novembro de 1937¹⁶, que, paradoxalmente, surpreendeu o país com a carta constitucional que criou o Estado Novo. Se, para Platão, a dialética é a arte do discurso, o discurso político de Vargas revelava publicamente a coerência de sentidos, mas, no particular, velava a verdade por meio do implícito do pensamento.

Vargas e um restrito grupo de assessores próximos, se esforçaram em demonstrar que o ato da outorga da nova Constituição foi legitimado com objetivos “de desenvolvimento, restaurar o vigor do Estado para gerar a indústria básica e o controle de forças sociais excêntricas à direção superior” (FAORO, 2004, p. 747). A julgar pelas ideias de Faoro, Vargas, temia as correntes ideológicas que se opuseram ao governo, em especial, o comunismo, via o Plano Cohen¹⁷.

Buscar a fisionomia desse tempo no período 1937-1945, nos conduz a reflexão crítica acerca da problemática do sindicalismo operário inserido nesse contexto de

¹⁶ O período autoritário da nossa história que ficou conhecido como Estado Novo teve início no dia 10 de novembro de 1937 com um golpe liderado pelo próprio presidente Getúlio Vargas e apoiado, entre outros, pelo general Góes Monteiro. Esse período que garantiu a continuidade de Vargas à frente do governo central durou até 1945, tendo a apoiá-lo lideranças políticas e militares. (CPDOC FGV. **A Era Vargas – dos anos 20 a 1945: golpe estado novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>. Acesso em: 16 de mai. de 2020).

¹⁷ Documento divulgado pelo governo brasileiro em setembro de 1937, atribuído à Internacional Comunista, contendo um suposto plano para a tomada do poder pelos comunistas. Anos mais tarde, ficaria comprovado que o documento foi forjado com a intenção de justificar a instauração da ditadura do Estado Novo, em novembro de 1937. Em março de 1945, com o Estado Novo já em crise, o general Góes Monteiro denunciou a fraude produzida oito anos antes. (CPDOC FGV. **Anos de incerteza (1930-1937): plano Cohen**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo/PlanoCohen>. Acesso em: 16 maio 2020).

mentiras, tensão política, perseguições e decretação de prisão aos grupos de oposição ao governo de Vargas.

Em meio a todas essas distorções políticas, sociais e econômicas, Vargas, determinado por meio do aparelho de Estado a controlar os sindicatos, acabou se distanciando cada vez mais das classes populares, perfazendo o mesmo caminho sórdido dos dirigentes anteriores que o antecedeu.

A essência da Constituição de 1937 exteriorizou o empoderamento supremo do Presidente da República como chefe de Estado. Nesse contexto, além de receber os poderes existentes nas Constituições anteriores, nos chama atenção os seguintes artigos da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República no Diário Oficial da União em 10.11.1937:

Art. 75. São prerrogativas do Presidente da Republica:

- a) Indicar um dos candidatos à Presidencia da Republica;
- b) Dissolver a câmara dos Deputados no caso do paragrapho único do artigo 167;
- c) Nomear os ministros do Estado;
- d) Designar os membros do Conselho Federal reservados á sua escolha;
- e) Adiar, prorrogar e convocar o Parlamento;
- f) Exercer o direito de graça.

Art 90. São órgãos do Poder Judiciario:

- a) O Supremo Tribunal Federal;
- b) Os juízes e tribunaes dos Estados, do Districto Federal e dos Territórios;
- c) Os juízes e tribunaes militares.

Do Parlamento:

DA CAMARA DOS DEPUTADOS

Art 46. A Camara dos Deputados compõe-se de representantes do povo, eleitos mediante suffragio indirecto.

DO CONSELHO FEDERAL

Art 50. O Conselho Federal compõe-se de representantes dos Estados e dez membros nomeados pelo Presidente da Republica (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – CASA CIVIL, 1937).

O Artigo 75 da Constituição de 1937 acerca das prerrogativas do Presidente da República demonstrava o caráter centralizador de poder ao conceder a Vargas a legitimação para indicar seu sucessor, o que caracterizava o autoritarismo hegemônico do poder estatal. No sentido de Hegel, Vargas, parecia determinado pelo espírito absoluto, cuja razão determinava que a verdade estava na dissolução da

Câmara dos Deputados, na designação dos membros do Conselho Federal e exercer o direito da graça¹⁸.

Embora, como se vê no Artigo 90, o poder judiciário não tivera alteração a estrutura tradicional, no entanto, os poderes deteriorados do judiciário, sofriam recorrentes derrotas no Supremo Tribunal, onde, o Presidente da República, detinha o controle dos dois terços do Parlamento, sendo que dessa interferência resultava a invalidação do veredito judiciário.

Podemos dizer que, ao longo de todo o período chamado de Estado Novo, entre 10 de novembro de 1937, que se prolongaria até outubro de 1945, a postura ideológica do Presidente Getúlio Vargas, a rigor, estava comprometida com o protecionismo das classes produtoras nacionais, em especial, a defesa da indústria nacional em confluência com os interesses do Estado. Esse protecionismo estatal se refletia igualmente na política social trabalhista, cujos sindicatos controlados pelo Estado intermediavam e controlavam as relações entre empresas e empregados.

O resultado desse controle acentuou o regime de servidão do trabalhador ao empresariado, o que instigou cada vez mais a revolta da classe trabalhadora em oposição ao governo de Vargas, enfatizando a necessidade de se criar uma consciência de classe, que deveria ser introduzida por um sindicato de fora do controle do Estado.

A intenção a seguir é apresentar a origem do sindicalismo docente no Brasil, sem perder de vista as mudanças nas conjunturas políticas legadas por Vargas.

2.4 DO SINDICALISMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL AO GOLPE DE 1964

Estudos como o de Helvia Leite Cruz, em “Condições de Construção histórica do sindicalismo docente de educação básica” (2008), afirmam que o sindicalismo

¹⁸ É o modo de extinção da punibilidade consistente no perdão concedido pelo Presidente da República a determinada pessoa. A graça poderá ser total, quando alcançar todas as sanções impostas ao condenado, ou parcial, quando atingir apenas alguns aspectos da condenação (comutação). (DIREITO NET. **Dicionário jurídico:** graça. 2020. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/817/Graca>. Acesso em: 16 maio 2020).

docente de educação básica no Brasil é tardio em relação a outras organizações sindicais, por exemplo o sindicalismo operário.

Isso não quer dizer que, desde a Primeira República, nos anos de 1920 e durante as décadas de 1930 e 1940, não se tinham movimentos operários lutando por direitos trabalhistas e pela democratização do ensino, principalmente, por conta dos acontecimentos políticos e econômicos pelos quais o Brasil estava passando.

Numa perspectiva cronológica de tempo, a ideia de *tardio*, se aplica também ao caminho estreito percorrido pela democracia no Brasil no período das duas Constituições citadas acima: a Constituição de 1934 e de 1937.

Como dissemos antes, tomar uma decisão política implica assumir o ônus dessa decisão, sobretudo, os efeitos decorrentes da insatisfação social, que não tardaram a eclodir, frente à política social e econômica de exploração da classe operária, que se estendeu por meio da quarta Constituição Republicana do Brasil, promulgada a 18 de setembro de 1946, sendo que, três delas, sob a intervenção estatal de Vargas.

No tocante às tensões sociais com a classe operária no Brasil, Cruz (2008), destaca que: “[...] o sindicalismo operário foi construído no Brasil entre os anos de 1890 e 1930 e o sindicalismo docente de educação básica, entre os anos de 1945 e 1975” (CRUZ, 2008, p. 2). O que explica parcialmente esse distanciamento cronológico acerca da organização sindical tardia dos professores da educação básica no Brasil, foi a demora que se levou para que a categoria compreendesse e assumisse a questão do ser professor atrelada a identidade profissional e social enquanto trabalhadores em educação, realidade ainda indefinida e contraditória para muitos.

Está fora de dúvida a ideia de educação enquanto dádiva ou dom divino. No entanto, foi preciso superar esse pensamento, para que a educação passasse a ser vista enquanto ofício nas múltiplas determinações do ensinar e aprender, não como qualquer outra profissão, mas, sim no plano do campo e categoria profissional específico, cujo objeto é a criação do saber e conhecimento da realidade prática, como diz Vásquez (1977, p. 283): “[...] é essa consciência prática é que se eleva a consciência da práxis criadora [...]” (1977, p. 283).

Faltava à classe dos professores a apropriação de um idealismo mais objetivo, prático, crítico e revolucionário. Ou seja, a legitimação da identidade social da profissão. E não podemos esquecer que houve, nos três períodos do governo Vargas,

um severo controle institucional e estatal sobre a atuação dos trabalhadores, inclusive na educação, herança de resquícios da Escola Nova¹⁹.

Octavio Ianni (1975), contribui para esta discussão e destaca:

Simbolizando e sintetizando essas confusões, a esquerda não se deu conta de que *massa e classe* não são expressões cambiáveis. Não compreendeu que se tratam de categorias histórica e estruturalmente diversas. Incorreu na ilusão semântica, proposta pelo getulismo e suas variantes. Não se dedicou à análise da realidade, para perceber que a essência das massas trabalhistas e populistas é antes a *consciência de massa* que a *consciência de classe*, antes o princípio da modalidade social que o princípio da contradição (IANNI, 1975, p. 120).

Numa visão geral, as circunstâncias objetivas e pragmáticas para a existência do sindicalismo de classe, estão condicionadas fundamentalmente, na estrutura real da necessidade material do trabalhador por meio da categoria salário na estrutura da produção capitalista.

A nova configuração político-jurídica no governo de Vargas em 1945, ainda, caminhava na esteira ideológica da política anterior, no entanto, a partir desse período, com agravante da inflexibilidade nacionalista a serviço do fortalecimento da indústria nacional e a manutenção da hegemonia política e econômica dos mesmos. Esses fatores foram determinantes para que as poucas forças sindicais, ainda em formação acerca da consciência de classe, pudessem lutar contra o poder do Estado.

Nessa relação fundamental, porém, contraditória entre o operário assalariado e a expropriação da sua força de trabalho pelos donos dos meios de produção, é possível perceber o contexto e as condições concretas da associação organizada em classes de indivíduos segundo suas profissões e necessidades materiais na vida prática.

¹⁹ Um dos movimentos mais importantes da época ficou conhecido com o nome de Escola Nova. Grandes temas e grandes figuras ficaram associados a esse movimento. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinham marcado os processos educacionais até então. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional. Entre os educadores que lideraram o movimento da Escola Nova estão Anísio Teixeira, da Bahia, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo. (CPDOC FGV. **Anos 20, questão social: reformas educacionais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais#:~:text=Abriu%2Dse%20assim%20um%20grande,se%20tornou%20sua%20grande%20bandeira.> Acesso em: 30 maio 2020).

Embora, quando consideramos a profissão docente no Brasil, vale destacar, que, também, sempre esteve relacionada ao trabalho assalariado, no entanto, por outro lado, por tratar-se de trabalho imaterial e condições sociais específicas de construção, esteve cerceada por ambiguidades acerca da singularidade e especificidade social da profissão. Ainda nesse contexto, Ianni, complementa:

Enquanto a esquerda permanecia ao nível da consciência e atuação das massas, nos moldes estabelecidos na democracia populista, ficava-se ao nível das reitificações. Por isso, ela foi sempre surpreendida pelos golpes de Estado, pelas viradas bruscas, pelas oportunidades perdidas (IANNI, 1975, p. 120).

Acerca da afirmação de Ianni, entre as décadas de 30 e 40 no Brasil, destacamos os confrontos políticos ideológicos, entre projetos e pensamentos para a construção do país e a educação brasileira, o mais significativo sob o ponto de vista de resistência ideológica, foi *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), formado por grupos liberais, integralistas, governistas, católicos, educadores e intelectuais, que desejavam a reconstrução nacional, de um novo Brasil, que ainda, estava preso a República oligárquica. Apesar do Manifesto, Ghiraldelli Jr, afirma o seguinte:

[...] Na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais, os liberais vieram a público, em 1932, com o célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um longo documento dedicado ao governo e à nação que pautou-se em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica, e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados em teorias de Dewey, Kilpatrick e outros (GHIRALDELLI JR, 1992, p. 42).

No contexto dessa oposição ideológica estaria a disputa política pela gestão da educação no recém-criado ministério. Por um lado, os educadores católicos que lutavam pelo ensino religioso obrigatório, vão se aproximar do Estado e passariam a compor a maior parte do órgão. A crise se acentuou, com Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaíde) e secretário da Liga Eleitoral Católica (LEC), que atacou de forma impiedosa os liberais, escrevendo que o Manifesto “[...] ao consagrar a escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios de liberdade de ensino” (GHIRALDELLI JR, 1992, p. 42).

Por outro lado, estariam os intelectuais e liberais elitistas, que lutavam pela defesa das mudanças educacionais qualitativas e a introdução da Pedagogia Nova no país, conhecidos mais tarde como os pioneiros da educação. A reação desse grupo,

foi, justamente, fazer o manifesto com propostas educacionais que vinham sendo discutidas desde a década de 1920.

Inevitavelmente, não podemos negar que a ideologia presente no discurso e na prática dos sujeitos que construíram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, representava o embrião para a criação do movimento reflexivo crítico, que mais tarde, viria a se materializar em um sindicalismo imbuído de consciência de classe.

Estes pioneiros que atuavam, tanto, no campo da indústria, como do comércio, das artes e da educação, em meio aos debates, disputas, rivalidades e conflitos, viriam a corroborar na formação de outras consciências, uma vez que, como afirma Vázquez, “o proletariado por si mesmo não pode superar o nível espontâneo da praxis, ou seja, não pode elevar-se com suas próprias forças a uma praxis revolucionária reflexiva” (VAZQUEZ, 1977, p. 293-294).

É nesta perspectiva da história como mudança, avanços e recuos, na emancipação da classe docente, que chegamos à questão principal e indispensável para pensar o contexto da Gênese e desenvolvimento do sindicalismo em educação no Brasil, numa perspectiva da práxis reflexiva.

Os movimentos de luta de classes nasceram na base operária e acabou convergindo para outros campos que padeciam das mazelas sociais universais impostas pela matriz capitalista de produção, como já vimos, é o que determina a matriz econômica geradora das diferenças de classes.

Assim, portanto, a superação de outras desigualdades sociais exige a promoção de mudanças por parte do capitalismo na criação de um modelo econômico que priorize em primeiro lugar as pessoas, ao invés da concentração de riqueza. O próprio Marx junto com Engels (1996), ressaltavam as contradições no sistema capitalista, particularmente no “Manifesto do Partido Comunista”, que o caráter universal do capital seria atender as necessidades materiais das pessoas e não se transformar em sistema cumulativo de poder.

Para compreendermos o sindicalismo docente, precisamos pensá-lo a partir dos sujeitos que compõem a categoria. São professores, educadores e trabalhadores da educação, indivíduos com características diferentes entre si, legenda política, faixa etária, sexo, ideologia, formação, etc., que apesar das diferenças distintas, trazem em si o ímpeto de luta e resistência em defesa da categoria e a favor de políticas públicas de educação. Nesse sentido, a força do sindicato docente, apresenta algumas características particulares em oposição ao sindicalismo de outras categorias.

Paradoxalmente, em oposição à produção material, o trabalho imaterial subjetivo do professor pressupõe, portanto, ascender por si mesmo a práxis reflexiva, crítica e consciente de seus direitos políticos e sociais. A formação de uma consciência de classe, é antes de tudo, mudança interior, constatação da contradição da realidade, que deve ocorrer, antes de mudar as coisas. É, essa consciência de identidade, autocompreensão da ação crítica relacionada as políticas públicas de educação, que determina o fator principal que torna a categoria diferente das outras.

No entanto, essa demanda de responsabilidades sociais, impulsionada por atitudes, muitas vezes revolucionárias na luta por mudanças sociais, não colocou o sindicato dos professores da educação numa condição de *status* social diferenciada dos demais trabalhadores assalariados. Pelo contrário, o professor passa a conhecer muito cedo, ainda, no custeio financeiro da licenciatura, que a profissão se constrói no âmago do capitalismo. De toda maneira, é importante destacar, que o campo sindical docente, talvez seja, o que mais padece por conta das crises de representação política e disputa de poder no interior do próprio campo. Trataremos desta questão no último capítulo da pesquisa.

Assim retomamos a discussão em torno da gênese do sindicalismo docente, não no sentido de elucidar o aparecimento tardio do sindicalismo docente brasileiro, com quase um século de diferença em relação ao sindicalismo operário, mas, sim, pela necessidade histórica de resgatar essas memórias, que vão abrindo caminho para ancorarmos no nosso objeto em si o Jornal sindical *30 de Agosto* da APP-Sindicato.

A reação dos professores na luta e defesa da escola pública e gratuita, instigou que, em 1948, fosse enviado ao Congresso Nacional o 1º Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Segundo Gadotti, no seu livro: *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório* (1990): “[...] o Projeto-de-lei fazia algumas concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio, mediante prova de adaptação” (GADOTTI, 1990, p. 113).

Embora esse projeto não tivesse a devida tramitação pelo governo, a história da educação vai desvelando contradições e nos mostra que as manifestações de luta de classe docente vão se afirmando política e socialmente, para além das palavras de ordem, as ações concretas resultaram em mudanças reais na sociedade, isto é, lutar

pelo ensino público gratuito na Década de 1960 evidenciou um momento histórico de autonomia emancipatória dos professores contra o poder econômico da época.

É importante destacar que havia, por parte da sociedade política e da classe docente da época, uma disposição crítica para a criação de novas leis e diretrizes para o ensino, em especial, que superasse a Reforma Capanema²⁰ de 1942, cuja principal matriz, era A Lei Orgânica do Ensino secundário, que defendia a formação da “consciência patriótica e da consciência humanística” (GADOTTI, 1990, p. 113). O que isso quer dizer é que a imposição da razão moral e política por meio da ideologia hegemônica do Estado, desapropriava do sujeito a sua capacidade de exercer a cidadania, desse modo, sequer poderia lutar em defesa dos seus direitos políticos e sociais, tornando-se assim um assujeitado das estruturas repressivas do Estado autoritário.

Essas, foram marcas do Estado Novo no governo de Vargas, implantar por meio do sistema educacional uma ideologia velada de obediência à pátria, que impedisse a possibilidade de se reconhecer como sujeito de direito ou reconhecer a própria subjetividade. Tal como antes, as atuais gerações de professores, ainda não conseguem perceber claramente o processo de submissão econômica, política e cultural que estão vivenciando através da imposição do Estado liberal.

Esse talvez, foi o maior desafio da classe docente em relação à constituição sindical, “superar um tipo de subjetividade docente e a construção de uma outra” (CRUZ, 2008 p. 14). Nesse sentido, as classes sociais de consciência política democrática, não especificamente, as docentes, mas, as que acreditavam na cultura, na arte, na educação e na coletividade, como um sustentáculo para combater o fascismo do Estado autoritário, detentor do monopólio da violência simbólica e física, conseguiram diluir aos poucos os contratos políticos amarrados, ainda, no período Varguista, legitimado em nome das categorias empresariais.

²⁰ Reforma Capanema /ou/ Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946 (As): durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945 (HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. **Reforma Capanema**. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp, [s.d.]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm. Acesso em: 4 jun. 2020).

No entanto, as forças autoritárias do Estado em confluência com o poder do capital, não se deixaram abalar tão facilmente em face das aspirações democráticas da sociedade. É o que se vê no tocante à educação e aos movimentos sociais, na Lei 4.024 de 1961 (LDB), como afirma Gadotti:

A LDB é o resultado de compromisso entre duas tendências, o Projeto-Lei chamado 'substitutivo Lacerda' (1957), que defendia a privatização do ensino por meio do controle da sociedade civil. A educação seria financiada pelo Estado, mas este não poderia fiscalizá-la: a chamada 'liberdade de ensino'. E o 'Manifesto dos Educadores' (1959), que foi a segunda grande campanha nacional em defesa do ensino público gratuito (GADOTTI, 1990, p. 113).

Dois campos de interesses político-ideológicos divergentes disputavam o controle da educação brasileira. De um lado a sociedade, a burguesia liberal, que, liderados pela Igreja Católica, pregava o discurso em defesa da liberdade e o direito das famílias. Tal contradição se manifestava na proposta tendenciosa de gestão em suprimir a fiscalização do Estado, provedor financeiro da educação e manter a educação restrita as classes mais abastadas da sociedade brasileira. E por outro lado, os educadores, em parte, também liberais, que procuravam legitimar o ensino público gratuito e combater a opressão do discurso oficial do Estado autoritário, detentor do monopólio da Lei, mas, ainda, a serviço de uma sociedade conservadora com marcas profundas da Primeira República. Nesse contexto, da Lei 4.024 de 1961, Gadotti, conclui:

A LDB representa um certo triunfo do setor privado garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado. A conquista popular é representada pela equivalência do ensino profissionalizante. Mas representava 'meia vitória', como dizia Anízio Teixeira. Porque as taxas continuavam sendo a primeira barreira para a criança pobre. Assim, a LDB nasceu ultrapassada. Apesar de a LDB garantir o direito e o dever da educação fundamental para todos, a escola continuava privilégio de classe (GADOTTI, 1990, p. 113-114).

É no contexto dessas construções em políticas educacionais, que o sindicato docente brasileiro, foi se autoafirmando e se afastando do monopólio do poder do Estado. Embora, ao passo que o sindicalismo docente vai se consolidando e ganhando projeção nacional nas décadas de 60 e 70 no país, isso, em nada refletiu na redução das mazelas sociais vividas pelos estudantes das famílias das classes trabalhadoras: "Em 1964 apenas dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola" (GADOTTI, 1990, p. 114). Não há como negar que a violência do regime militar do golpe de 1964 interferiu, de maneira coerciva, também, no campo

da educação, em especial, nas discussões que giravam em torno da organização do sistema nacional de educação.

No entanto, esse período, entre as décadas de 1960 e 1970, não foi nada promissor para que, definitivamente, o Estado brasileiro implantasse um sistema de ensino forte, gratuito e de qualidade no país, capaz promover a tão sonhada cidadania por meio da educação pública. O estímulo do Estado aos empreendedores e empresários do mercado foi mais forte, que passaram a ver a educação com bons fins lucrativos, como afirma Saviani:

[...] o novo e grande protagonista com pretensões de hegemonia no atual contexto da educação brasileira é o empresariado. Excetuado o ramo dedicado diretamente ao ensino, a saber, os donos de escolas que, por sinal, tiveram grande estímulo a partir da ditadura civil-militar instalada em 1964, o empresariado de modo geral se mantinha equidistante da educação considerada como algo que não lhe dizia respeito, tratada que era como um mero bem de consumo destinado à fruição dos indivíduos integrantes dos grupos sociais relativamente restritos que a ela tinham acesso. Essa situação começou a se alterar a partir dos anos de 1960 com a difusão da teoria do capital humano. E se transformou fortemente após a chamada reconversão produtiva efetivada em consequência da crise do capitalismo que sobreveio na década de 1970 provocando a substituição do modelo taylorista-fordista pelo toyotista cuja expressão, no plano político, foi o chamado neoliberalismo e, no plano cultural, a Pós-Modernidade (SAVIANI, 2014, p. 4).

Como relata Saviani (2014), em entrevista à ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, as décadas 1960 e 1970, foram promissoras para a entrada do empresariado no mercado da educação brasileira. No entanto, por outro lado, o golpe de 64²¹ semeou um novo devir de repressão e violência, que barrou definitivamente as esperanças da sociedade civil na organização sindical, em especial, o sindicalismo docente, que vinha de significativos avanços, por conta do histórico III Congresso Sindical Nacional de 1960, quando as forças sindicais

²¹ Na madrugada do dia 31 de março de 1964, um golpe militar foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart. João Goulart, em busca de segurança, viajou no dia 1º de abril do Rio, para Brasília, e em seguida para Porto Alegre, onde Leonel Brizola tentava organizar a resistência com apoio de oficiais legalistas, a exemplo do que ocorrera em 1961. A junta baixou um "Ato Institucional" – uma invenção do governo militar que não estava prevista na Constituição de 1946 nem possuía fundamentação jurídica. Seu objetivo era justificar os atos de exceção que se seguiram. Ao longo do mês de abril de 1964 foram abertos centenas de Inquéritos Policiais-Militares (IPMs). Os militares envolvidos no golpe de 1964 justificaram sua ação afirmando que o objetivo era restaurar a disciplina e a hierarquia nas Forças Armadas e deter a "ameaça comunista" que, pairava sobre o Brasil. (CASTRO, Celso. Fatos e imagens: artigos ilustrados de fatos e conjunturas do Brasil. **CPDOC FGV**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>. Acesso em: 9 jun. 2020).

se unificaram em torno do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), com ampla atuação no governo de João Goulart (1961-1964).

Isso quer dizer que o sindicalismo docente, no Brasil, não conseguiu avançar no combate à divisão social do trabalho, que separou o trabalho manual (material) do trabalho intelectual (imaterial), isto é, a legitimação da dualidade da educação na sociedade, ainda, imputa aos pobres a opção pela escola técnica e profissionalizante, exatamente, como Gramsci (1891-1937), em suas reflexões sobre educação, renunciava uma educação classista para as elites e outra para a classe proletária, filhos da classe trabalhadora.

Por mais paradoxal que possa parecer, o movimento sindical docente é contra hegemônico por conta das crises na educação instituídas pelo poder oficial do Estado. A violência simbólica ou repressiva policial exercida pelo Estado autoritário no campo da educação, principalmente, nos casos de greves, quase sempre, não é respondida pela categoria docente através de uma consciência revolucionária, quanto à violência que as criou. Ou seja, a superação das contradições autoritárias e antipopulares impostas pelo Estado resultam, em última instância, pelo protagonismo dos professores em atos pacíficos de greves por reivindicações de direitos trabalhistas.

Nesse sentido, propomos a seguir, avançarmos para o penúltimo tópico desse capítulo, rememorando as transformações ocorridas no magistério durante o regime militar (1964-1985), em especial, enfatizando os 70 anos de luta e resistência da APP-Sindicato em defesa da Educação Pública.

2.5 DA APP-ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ A APP-SINDICATO

O período do regime militar no Brasil, entre os anos de 1964-1985, foi de profunda esterilidade nas expectativas da sociedade civil se mobilizar na luta em defesa dos direitos dos educadores por meio da representação sindical. A coerção física e psicológica exercida pela ditadura militar sobre a educação brasileira, deixou uma profunda herança de depressão e fragilidade emocional, cujas marcas, perduram nos dias de hoje na mente e nos corpos de muitos profissionais da educação.

O período 1950-1970, foi marcado pela consolidação do sindicalismo docente na sociedade brasileira; mesmo em face do perigo, as organizações de professores superavam a passividade por meio de mobilizações, muitas vezes restritas a pequenos grupos, mas, que, não deixavam de lutar pela ideologia de liberdade em

defesa de educadores fragilizados emocionalmente e fisicamente, perante a violência do regime militar.

Foi imbuído dessa necessidade de lutar contra a manipulação do jogo de interesses do Estado demagógico e autoritário, que nasceu em 1947 a APP-Sindicato em defesa dos direitos dos educadores paranaenses e própria educação.

Juçara Dutra Vieira, em: *70 anos de Luta e Resistência em defesa da Educação Pública* (2017), rememora a singularidade e a pluralidade desse período:

A associação dos Professores do Paraná (APP) nasceu em 1947, *fundada por professores (as) do Colégio Estadual e do Instituto de Educação do Paraná* um ano após a edição da Constituição de 1946. [...] a concentração de educadores(as) na etapa de educação pública gratuita para todos ensejou a formação de associações desses(as) profissionais que, posteriormente, originaram os sindicatos. Referidas associações tinham caráter reivindicatório e cobravam resposta dos governos, mas assumiam, ao mesmo tempo, parte dos encargos públicos com o objetivo de oferecer assistência aos seus associados (VIEIRA, 2017, p. 89-90).

É possível encontrar nas palavras de Vieira (2017), um discurso, que rememora, o objeto de luta da Associação em defesa de uma educação emancipadora em face da fragilidade do Estado em legitimar um sistema educacional que superasse a velha e corroída política educacional da época.

Essa parece ser a essência dos movimentos sindicais docentes no país, contestar as arbitrariedades dos dirigentes políticos, em face da constatação da perda de legitimidade de propostas e soluções para os problemas da educação. Tal ato, certamente, foi uma das motivações principais da APP-Sindicato, propor alternativas para os problemas da educação paranaense e brasileira, sempre, em consenso com a sociedade civil e política.

Os anos a partir de 1964 no Brasil, intensificaram a violência da polícia contra a ordem civil, em especial, os movimentos sindicais, que se arriscavam em perigosas passeatas, impondo por meio de palavras de ordem e reivindicações, expor o desamparo que a classe docente estava passando.

É nesse período de fragilidade democrática e excessiva aplicação da força pelo aparelho repressivo do Estado no conceito proposto por Louis Althusser (1918-1990), que, 1968 “a categoria da APP, realiza a segunda greve da educação estadual no Paraná ‘*chamada Congresso do Magistério para escapar da repressão*’ a pauta é plano de carreira, que viria oito anos depois” (VIEIRA, 2017, p. 92).

Para a literatura especializada, o período da ditadura civil militar a partir de 1964, o arrocho salarial, foi a principal causa da proletarização dos professores, que comprometeria definitivamente, o futuro da educação brasileira, pois, o irreversível empobrecimento econômico dos professores, se perpetuaria num conjunto de mazelas educacionais, desde precárias condições de trabalho.

Nesse sentido, o sindicalismo docente nesse período, travava uma verdadeira cruzada contra o desmonte do Estado na fragilização do patrimônio público imaterial, principalmente, no campo de ensino superior público que caminhava paralelamente junto aos ambiciosos planos do mercado de ensino privado, no entanto, sem o aporte financeiro do Estado, necessário para acompanhar a competitividade e demandas do mercado.

A fim de ilustrar a questão, a tabela a seguir desenvolvida por Eunice R. Durham, em “O ensino superior no Brasil: público e privado” (2003)²², mostra o acentuado crescimento das instituições privadas de ensino superior no Brasil 1970-2000:

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior no Brasil – 1970-2000

Ano	Universidade		Faculdades integradas*		Estabelecimentos isolados		Centros universitários		Total
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	
1970	32	15	-	-	139	463	-	-	639
1975	37	20	-	-	178	625	-	-	860
1980	45	20	1	10	154	643	-	-	882
1985	48	20	1	58	184	548	-	-	859
1990	55	49	-	74	167	582	-	-	918
1995	68	59	3	84	147	490	-	-	851
2000	71	85	2	88	132	782	1	49	901

Fonte: elaborada por Durham (2003), com base no Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, MEC

* A inclusão das Faculdades Integradas nas estatísticas se inicia em 1980.

A intenção de trazer dados da pesquisa de Durham (2003), é enfatizar o acelerado crescimento no campo de ensino superior privado no Brasil no período 1970-2000, ocupado majoritariamente pela sociedade capitalista e empreendedores de outros campos de negócios que viram nesse mercado um grande filão a ser

²² Este trabalho foi apresentado no Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford em 11 de março de 2003. O objetivo deste artigo é de apresentar um panorama geral do ensino superior brasileiro (DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES); Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-42. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 09 de jun. 2021).

explorado, tendo em vista, a formação profissional técnica da classe trabalhadora a serviço das necessidades da própria classe capitalista em face das demandas produtivas e consumo na sociedade.

A nossa discussão está voltada para à educação básica, no entanto, cabe lembrar conforme Bernardete Gatti, em *Formação de Professores no Brasil: características e problemas* (2010), que a maioria dos professores com licenciatura que atuam na educação básica no Brasil foram formados por instituições de ensino privado, isso, decorrente de múltiplos fatores, principalmente, social e econômico.

Disso decorre que, muitas dessas instituições particulares de ensino são declaradamente assumidas aos princípios neoliberais de formação, valorizando na formação do futuro professor da educação básica os valores hegemonicamente mercantis: competitividade e produtividade, comprometendo a identidade desse futuro educador.

Nesse contexto de mercantilização da educação superior e básica, o campo sindical docente dos servidores do Estado, não têm acesso, o que acaba fragilizando a identidade social de classe, sobretudo, pelo modo como o mercado privado em educação opera o modo de produção de conhecimento na mesma lógica de uma mercadoria de consumo. Para Cury (1995), “O conjunto dessas relações sociais no capitalismo é contraditório. E o saber, que nasce do fazer, nasce de *fazer*es diferentes e contraditórios” (CURY, 1995).

Entendemos, essa contradição em três momentos distintos: primeiro, os sujeitos que necessitam dessa formação profissional, são os trabalhadores com baixa condição financeira por conta do trabalho explorado, que, pela baixa formação na base, não conseguiam adentrar as instituições públicas de ensino, por outro lado, quem poderia arcar financeiramente com a sua formação, acabava ocupando a instituição pública. Segundo, diz respeito ao profissional em educação que atuava no contexto das duas realidades, público e privado, se vê forçado a servir duas realidades contraditórias.

E terceiro, no tocante a educação básica pública, o controle pela forma de instrução no interior das escolas, por meio de professores que reproduziam os saberes, que, na aparente democratização, velava e reproduzia a autêntica posição do Estado autoritário por meio da difusão ideológica a serviço do regime militar e a difusão hegemônica das grandes empresas públicas e estrangeiras. Regina Lúcia de

Moraes Morel, em: *Ciência e Estado: a política científica no Brasil* (1979), diz sobre esse período:

Neste período de Estado autoritário, a educação é vista como importante elemento de controle social: de um lado formará os recursos humanos qualificados necessários ao desenvolvimento; de outro, garante a conscientização de valores, perfeitamente definidos e estratificada, exigida pela segurança. Está, pois, no cerne das metas de estabilidade política e de crescimento econômico (MOREL, 1979, p. 66).

Como observa Morel, essa pseudovalorização da educação pública a partir do movimento militar de 64, com ênfase na valorização da educação técnica nas escolas, estava vinculado a ideia do crescimento econômico interno por meio da modernização tecnológica. No entanto, a bem da verdade, a intenção era treinar empregados para suprir como mão de obra barata as empresas privadas e públicas. Além disso, havia uma obsessão ideológica por parte do governo, de que, o sujeito formado pela educação técnica, estaria mais bem preparado para o planejamento e ações metódicas na vida prática, nesse sentido, cometeria menos erros e fracassos, inclusive nas ações administrativas.

É importante destacar que a APP-Associação dos Professores do Paraná nasce paralelamente com a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) – 1947, o que nos permite inferir que este movimento de classe, em particular, constituído basicamente por professoras, sem dúvida, nasce imbuído de posições políticas determinadas a democratização da educação básica no Estado do Paraná.

Caminhar concomitantemente e acompanhar em tempo real a criação das políticas públicas em educação no Paraná, permitiu que a APP evoluísse no aprofundamento das discussões acerca de políticas educacionais, ao ponto de desvelar contradições e ambiguidades, que por vezes, se legitimavam nas políticas em educação do Estado. Por esses e outros aspectos, a APP-Associação dos Professores do Paraná viria a ser, a partir de 1988, um dos sindicatos docentes mais combativos do país com uma postura em defesa da educação pública.

A Reforma de 1º e 2º graus imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5692/71, reestruturou o ensino primário e ginásio de quatro anos cada, em um único ciclo obrigatório de oito anos. Em relação aos três anos do antigo colegial, tornou-se o ensino de 2º grau. No entanto, o caráter tecnicista implantado no currículo, em especial, nos 2º graus, ficou patente, que a Lei nº 5692, no contexto da realidade escolar das classes pobres e a perspectiva profissional, acentuou as desigualdades

em relação aos privilégios culturais transmitidos as classes mais ricas. Ou seja, a Reforma perpetuava a diferença do privilégio cultural via educação, entre o filho do operário assalariado e o estudante de classe média.

Esse quadro complexo que explicita a separação do trabalho manual do trabalho intelectual trouxe novas demandas para as entidades sindicais, em especial, as greves, por conta da nova configuração formativa nos cursos de licenciatura, exigida em lei, para atender as especificidades de públicos de 1º e 2º graus, que, mais tarde, enfraqueceria a carreira docente na educação básica ao ponto da proletarização.

A tabela que apresentamos anteriormente, Durham (2003), mostra que a oferta de ensino superior no Brasil no período (1970-1980), era predominantemente pública, essa realidade foi se alterando no período (1990-2000), com o aumento expressivo do número de instituições de ensino superior privado.

Não temos dados suficientes para creditar as distorções e o reducionismo do papel da universidade pública ou privada, no processo de formação do professor nesse período, no entanto, o que é fato, é que essa fase protagonizou o início do irrecuperável declínio da carreira de professor na educação básica no Brasil. Sobre essa questão, Saviani, em *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, (1985), diz o seguinte:

O aparelho escolar foi reorganizado (Leis 5540/68 e 5692/71 e legislação complementar) no sentido de garantir, prolongar e perpetuar a hegemonia da sociedade política. Entretanto, a sociedade política, numa manifestação determinada, não pode subsistir por muito tempo senão na medida em que retira a sua força da representatividade que exerce em relação à sociedade civil (SAVIANI, 1995, p. 159).

Para Saviani, a questão da política educacional brasileira no tocante ao ensino superior e educação básica, perpassa diretamente pela crise de representatividade política, que tem sua origem na passividade da sociedade civil que carece de uma educação portadora do saber crítico suficiente para pensar a realidade.

Portanto, a contradição entre a política educacional universitária que oferecia a licenciatura de duração curta e plena, em faculdades particulares noturnas para o exercício de 1º e 2º graus e a difícil realidade dos professores na vida prática das escolas públicas, com efeito, não tardaria a reproduzir as situações de fracasso escolar bilateral, primeiro, o baixo aprendizado, reprovação acentuada e a evasão dos

alunos no período noturno. Segundo a fragilização psíquica do professor por conta do desprestígio econômico e profissional, que culminaria na condição de assalariado.

A APP-Associação dos Professores do Paraná, no período 1970-1980, participou ativamente no comando das greves contra o arrocho salarial em defesa dos professores estaduais de 1º e 2º graus no Estado do Paraná. Neste ponto, cabe destacar, que, quando a categoria docente decide em assembleia pelo estado de greve, que pode ocorrer pela paralização total das atividades de trabalho, tal ato, se assemelha aos de outros campos profissionais, inclusive da operária.

Essa politização universal do ato de greve, que decorre, independente de campo, público ou privado, está ancorada no interior de estruturas legais garantidas pelo Estado. Porém, ao mesmo tempo que o Estado delibera por meio da lei o direito de greve, antagonicamente, utiliza-se do poder de violência contra a multidão, exercendo a força de forma simbólica e física, como ocorreu a violenta repressão no dia 30 de agosto de 1988, contra a classe docente do Estado do Paraná.

Paradoxalmente, no ano da promulgação da Constituição Federal de 1988, período de redemocratização que encerava 21 anos de regime civil militar, a APP- Associação dos Professores do Paraná foi violentamente atacada pelas forças do Estado. Na ocasião a mobilização de professores no Centro Cívico de Curitiba ocorria em defesa de interesses coletivo da categoria, por conta, do descumprimento firmado pelo então governador Álvaro Dias, acerca do piso salarial de três salários mínimos.

Para compreender esse fenômeno político e social, acerca da mobilização de grupos sociais, categorias ou da população em geral, na luta por uma causa de interesse coletivo, contra o poder opressor advindo do capital ou do Estado, convém, considerarmos duas vertentes, a primeira do sociólogo francês Michel Maffesoli (1944), com base no livro *Saturação* (2010), que, em linhas gerais procurou destacar, a ascensão das massas trabalhadoras urbanas, exatamente, por meio do sentimento de justiça social latente em cada indivíduo, que se amplia e conflui numa envergadura coletiva de grande estrutura política organizada, como é o caso do sindicalismo.

Dessa maneira, as massas urbanas organizadas, fortalecidas pela consciência grupal, antes, consciência de si mesmo, fusão de vontades e desejos que se ampliam pela ação coletiva, tornam-se forças poderosas em face da ausência de direitos e crises de representação política. O sujeito na multidão sente-se empoderado para agir em defesa própria e da coletividade. Convém ressaltar, que o efeito contrário, frequentemente, também ocorre, quando as massas, são convencidas por meio de

eloquentes manifestações do discurso político de candidatos que visam chegar ao poder.

A segunda vertente, vem das inspirações de Gramsci, amplamente discutido a partir dos Conselhos de Fábrica e fortemente enfatizado nas lutas revolucionárias por meio da sociedade civil, contra a exploração hegemônica do capital. As reflexões de Gramsci nesse sentido, nos permite rememorar nas origens doutrinárias e ecléticas do sindicalismo, como o que ocorreu na Inglaterra e na França no *syndicalisme révolutionnaire*²³, cuja dinâmica era fornecer uma alternativa crítica e militante à classe trabalhadora em face as novas formas de alienação e privação impostas pelos novos modos de produção capitalista. A reestruturação produtiva iniciou a divisão do trabalho no interior das fábricas, que se impôs como uma forma de controle e domínio sobre a força produtiva do trabalhador. Os empresários (donos dos meios de produção), passaram a controlar a produção com a imposição das novas disciplinas e mais rigor, pois, nesse processo de automatização o ritmo da produção passaria a ser controlado pela máquina e não mais pela vontade do trabalhador.

As teorias clássicas do sindicalismo apontam numerosas análises sobre as organizações sindicais que se submeteram às regras específicas de determinada sociedade e realidade. Embora, essas teorias, com forte apelo doutrinário, apresentem-se desiguais, a depender do país e do período histórico, mesmo assim, quase todas, convergem para um ponto comum: terem sido construídas como teorias de caráter geral e como instrumento de ação da classe operária, ou seja, nasceram a partir das contradições existentes no modo de produção capitalista, sobretudo, com a Revolução industrial.

É importante salientar, que, ao rememorar momentos históricos, sociais e políticos acerca de determinado fenômeno, não se volta imune da experiência, mas, sim impregnado de valor reflexivo crítico, é neste contexto de luta e resistência que se reconhecem os educadores paranaenses.

Vieira compartilha a transição da APP-Associação do Professores do Paraná, para APP-Sindicato:

²³ Na França, o *syndicalisme révolutionnaire* designava comumente os princípios e objetivos expostos por Fernand Pelloutier (1867-1901), secretário da Fédération des Bourses Du Travail, e a política adotada pela Confédération Générale Du Travail (CGT) depois da fusão das duas organizações sindicais em 1902 (BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (eds.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996).

A APP- Associação dos Professores do Paraná, nos anos de 1980, unificou-se com a Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP), que existia desde 1967, e com a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP), fundada em 1972. A possibilidade de transformar-se em sindicato surgiu em 1988 com a promulgação da Constituição Federal (CF) conhecida como 'Constituição Cidadã' por ter avançado nos direitos sociais para o povo brasileiro. Graças às pressões do movimento e sua interlocução com parlamentares constituintes progressistas, foi possível institucionalizar o direito à sindicalização do serviço público. A APP transformou-se em sindicato em 1989 (ano da promulgação das Constituições estaduais) e nessa condição, unificou-se com o Sindicato de Trabalhadores na Educação Pública do Paraná (SINTE-PR), em 1997 (VIEIRA, 2017, p. 95).

Foi necessário o fim da ditadura militar no Brasil, em 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, para que as condições políticas e sociais, permitissem, que os servidores públicos conquistassem a liberdade para a criação dos sindicatos.

Isso significaria o reconhecimento da função social dos trabalhadores em educação pública, não só, no aspecto da defesa das condições de trabalho e reivindicação salarial, mas, também, no aspecto de ganho qualitativo para a educação. Nesse sentido, a APP-Sindicato, nasce inspirada ideologicamente, em forma e conteúdo ao movimento sindical denominado *o novo sindicalismo*²⁴ no Brasil no final dos anos 70, que, para muitos autores, como: Ricardo Antunes (1991), Marcelo Badaró Matos (1988), Armando Boito Jr. (1991), entre outros, esse novo sindicalismo de matriz ideológica resistente, está relacionado a um novo período de redemocratização do Brasil, expressão que remonta o termino do Estado Novo (1945-1947), com a deposição de Vargas.

Mas, também, vê-se o novo sindicalismo como reorganização sindical, que está atrelada a ideia de ruptura com as antigas associações populistas e com grande capacidade de debater as demandas da militância, por meio da mediação com o Estado, e assim, superar práticas ultrapassadas e menos planejadas, ainda, assujeitadas ao Estado representante dos interesses capitalista.

Neste sentido, vê-se a necessidade de compreender o movimento das práticas sindicais mais recentes no país, no intuito de relacionar a greve organizada pela APP-Sindicato em 1988, ano que o Jornal *30 de Agosto* foi criado. Para isso, foi necessário

²⁴ O 'Novo Sindicalismo', como se convencionou chamar o movimento sindical nascido com as greves de 1978 no ABC paulista, tem suas raízes num amplo movimento social que veio se desenvolvendo nos anos da ditadura e hoje continua vivo, na Central Única dos Trabalhadores – CUT. (ZANETTI, Lorenzo. **O "novo" no sindicalismo brasileiro: características, impasses e desafios.** 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

compreender a trajetória do sindicalismo público docente – APP-Sindicato, principalmente, no tocante a constituição da estrutura sindical no percurso dos diferentes momentos históricos, tais como: enfrentamento crítico ao regime militar, mobilização no fortalecimento nacional de lutas docentes e articulação com outros movimentos sindicais, sobretudo, pelas experiências individuais e coletivas do corporativo crítico predominante da APP- Associação dos Professores do Paraná.

A prova disso, foi a posição aguerrida, de filiar-se no ano 1993 a CUT-Central única dos trabalhadores, à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), e, ao Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e ao Fórum dos Servidores Públicos do Paraná, ampliando o capital de engajamento e pressão social junto ao Governo do Estado.

No que diz respeito às categorias de conteúdo que estão na base da educação, como: formação de professores, currículo, condições de ensino/ aprendizagem, metodologias de ensino, a legislação de políticas educacionais, entre outras, não estão diretamente no cerne das discussões sindicais.

A especificidade do papel do sindicato é representar os interesses das diversas categorias sob determinada jurisdição, visando o seu bem estar e garantir direitos. Nesse sentido, para Carissimi (2016), as ações sindicais da APP-Sindicato nos últimos anos, de 2003 a 2015, estão organizadas em importantes rubricas, conforme o quadro:

Quadro 3 – Principais demandas, categorias e componentes da ação sindical

CATEGORIAS			
Carreira	Condições de Trabalho	Saúde e Previdência	Direitos Trabalhistas
Salário	Redução de alunos por turma	Saúde do servidor	Fim dos descontos relativos aos atestados médicos
Gratificações	Infraestrutura das escolas e segurança de trabalho	Previdência	Direitos dos PSSs
Benefícios	Hora-atividade	Aposentadoria	Arquivamento de processos administrativos
Jornada de trabalho			
Movimentação no Plano de Carreira			
Concursos			

Fonte: Carissimi (2016, p. 52)

Carissimi (2016) nos apresenta quatro grandes categorias que permeiam as dimensões da ação e da organização da APP-Sindicato: Carreira, Condições de trabalho, Saúde e Previdência e Direitos Trabalhistas. Essas considerações na pesquisa da autora, visam sugerir na pauta corporativa da APP-Sindicato, ações universais que são garantidas pela Constituição Federal.

No entanto, a realidade da vida prática no interior da escola, tem nos mostrado, que o discurso de enfrentamento e proteção da classe trabalhadora docente, na maioria das vezes, está assujeitado às questões e forças externas da própria esfera sindical, ou seja, muitas das ações sindicais são determinadas pelo sistema político e pela ideologia hegemônica do poder econômico.

Acerca dessa questão, Carissimi, afirma o seguinte:

Observamos que as disputas produzidas pelo sindicato não se dão apenas nas relações com o governo, mas também ocorrem no interior do sindicato, ou seja, existem disputas políticas pela máquina sindical. Assim, verificamos que existem dois tipos de disputas políticas: partidária e das centrais sindicais. No momento, pelo menos dois grupos partidários disputam a entidade e as bases ideológicas do sindicato, polarizadas entre o PT e o PSTU. No interior do PT, também existem as disputas entre as tendências petistas, sendo elas: a Democracia Socialista (DS), CNB (Construindo Novo Brasil) e O Trabalho (OT) – que formam uma aliança na direção sindical e a Militância Socialista (MS) (CARISSIMI, 2016, p. 176).

É importante destacar a visão transfigurada do campo sindical, sobretudo por conta das influências e das muitas correntes políticas e ideológicas que compõem a estrutura sindical da APP-Sindicato. Para Bourdieu (2004), as disputas por poder, ocorrem no interior do próprio campo entre agentes, que, estão voltados para determinados grupos político, por circunstâncias particulares e universais.

Nesse sentido, mesmo no interior da luta de classes, a análise objetiva da realidade, irá nos mostrar antagonismos de base política e ideológica. Nesse sentido, para melhor ilustrar a estrutura sindical docente na suas múltiplas determinações e desdobramentos, tendo em vista, que a educação não se limita em si mesma, por ser onipresente em vastos campos sociais, nos valemos mais uma vez das pesquisas de Carissimi, por meio dos fluxogramas a seguir:

Figura 3 – Organização da estrutura sindical

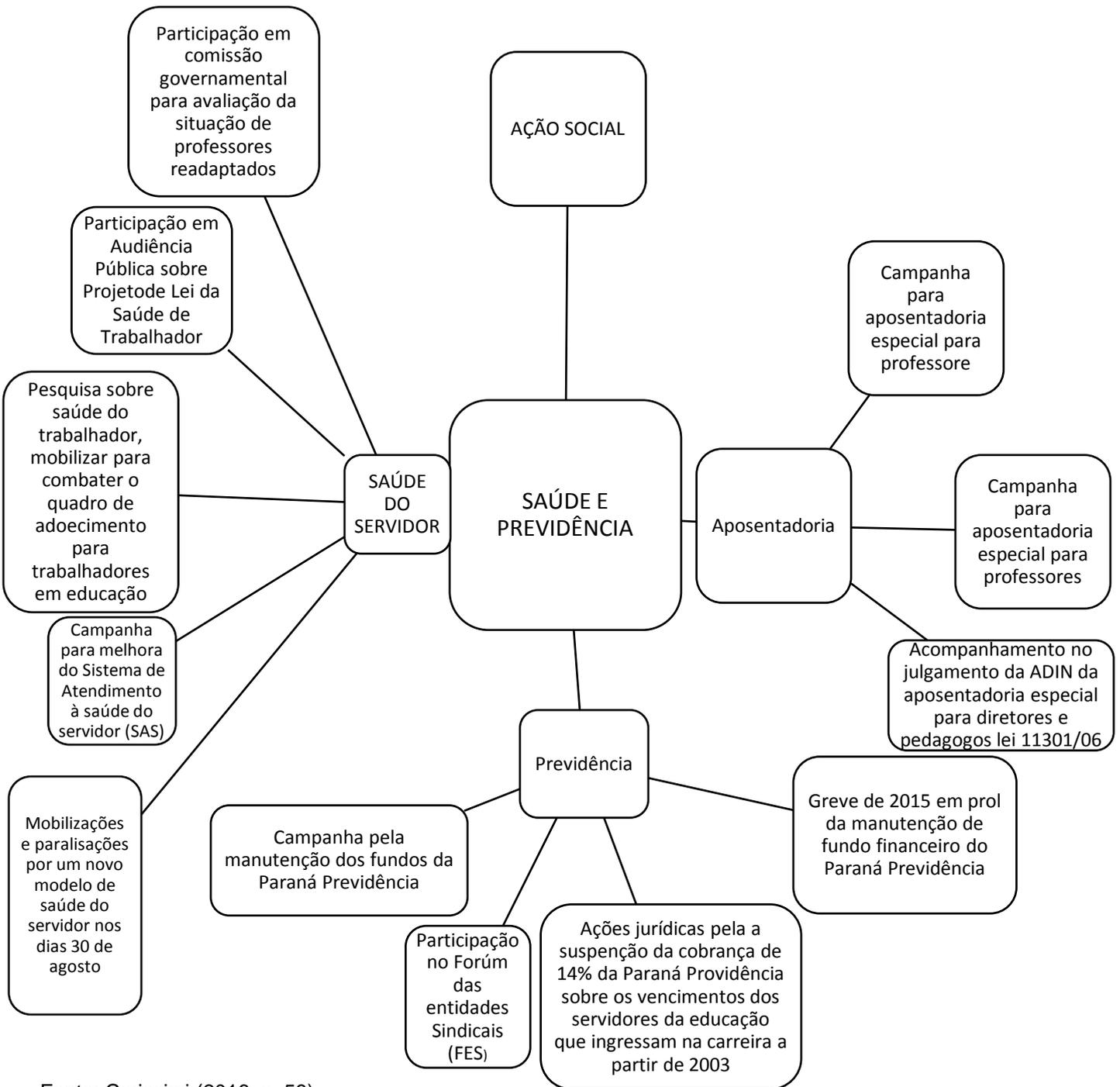


Fonte: Carissimi (2016, p. 129)

Como podemos ver na Figura 3, as quatro categorias centrais da “organização da estrutura sindical e atribuições das secretarias”: “operacional, articulação política, negociação sindical e formação sindical”, constituem a base de sustentação do campo sindical, de tal modo que a relação entre os núcleos da estrutura, são consonantes nos aspectos políticos, institucional e social, ou seja, não há como separá-las.

Observamos na constituição dessas categorias, que, o léxico proveniente do campo sindical, se converte numa linguagem legitimada pelo direito de resistir ao poder oficial, uma espécie de autonomia verbal organizada, esclarecida, que permite dialogar com o Estado em defesa das diversas demandas dos trabalhadores da educação. Nesse sentido, o discurso operante no campo sindical, é planejado por meio de estratégias discursivas específicas advindas da práxis, de modo, a ocorrer a interação verbal com o interlocutor, no caso, as forças políticas do Estado.

Figura 4 – Demandas de saúde e previdência e ações específicas



Fonte: Carissimi (2016, p. 58)

As categorias: saúde e previdência no fluxograma da figura 4, configuram-se nitidamente, como passivo não superado na educação pública paranaense. A questão de saúde do servidor é objeto central de preocupação do sindicato e do Estado, pois, em caso de afastamento por motivo de doença, o Estado, é obrigado a substituir o servidor com a manutenção do ônus.

O campo da saúde pública é de grande complexidade para a gestão estadual, no entanto, convém ressaltar, que tanto o sindicato como o Estado, demonstram comprometimento com à saúde do/a professor/a, por meio do SAS – Sistema de Assistência à Saúde, embora, funcionalmente, ainda, precise melhorar muito.

A questão da previdência dos servidores no ano de 2015, foi o cerne da maior crise política da última década entre a APP-Sindicato e o Governo do Estado do Paraná. A ofensiva capitalista do Estado do Paraná, sob o comando do Governador Beto Richa, oportunamente, demonstrou, nesse período 2015-2016, absoluta banalização contra a Previdência Estadual, como afirma Carissimi:

No mês de abril de 2015, os servidores públicos foram surpreendidos com a informação de que o projeto de lei que alterava o regime próprio de previdência dos servidores públicos do Paraná estaria entrando em pauta na ALEP. De modo geral, os fundos de previdência dos servidores eram constituídos pelos fundos Militar, Financeiro e o Previdenciário, mantido pelo Paraná Previdência, onde estavam alocados, respectivamente, os servidores militares, os servidores que ingressaram antes de 1998 e os servidores que ingressaram após 1998. A proposta foi de extinção do regime previdenciário via Paraná Previdência, cujo saldo era de mais de 8 bilhões de reais que foram transferidos para o caixa do Estado e a transferência desses servidores para o Fundo Financeiro (CARISSIMI, 2016, p. 162).

Como relata Carissimi (2016), o saque da cifra de 8 bilhões de reais das contas dos servidores, automaticamente, foi transferida para o caixa do Estado para estabilizar o rombo nas contas públicas.

Numa perspectiva bourdieusiana, a violência simbólica do poder controlador do Estado, foi tamanha, que gerou uma profunda crise política, convertendo-se em manifestações individuais e coletivas, o que, na visão do Estado, desestabilizou a ordem pública. Lembremos, que no capítulo 4, dedicado às análises das imagens, daremos especial atenção à repressão estatal contra os profissionais da educação ocorrida em 29 de abril de 2015.

E assim, retratou a edição especial do *Jornal 30 de Agosto*, junho de 2015:

Figura 5 – Capa da edição especial do Jornal 30 de Agosto de 2015



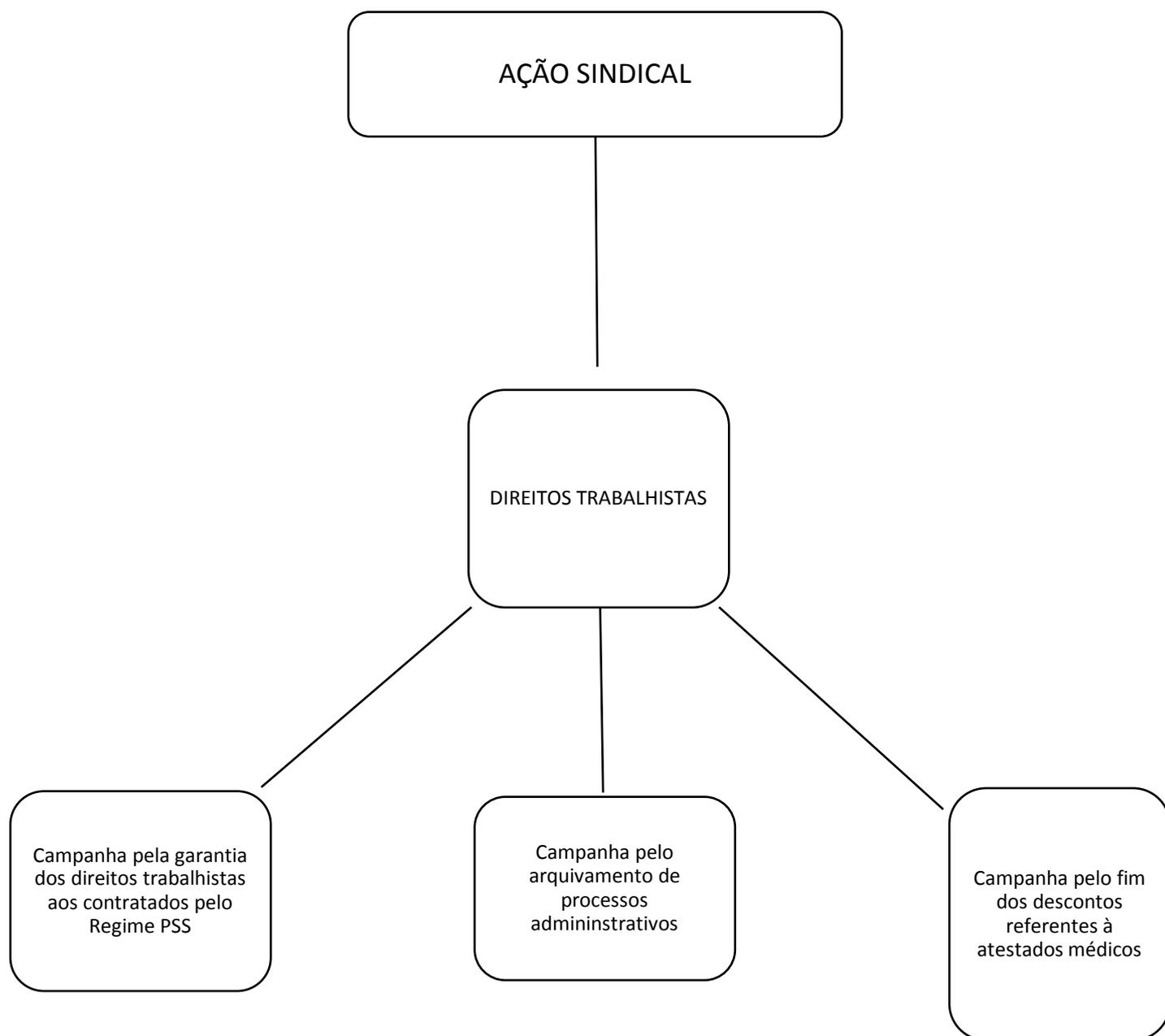
Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada e editada pelo autor)

A greve é retomada e no dia 29 de abril, uma nova manifestação em defesa da Previdência estadual é reprimida com balas de borracha, gás lacrimogênio, cachorros treinados e bombas sendo atiradas de helicópteros. Mais de 400 manifestantes ficam feridos. Dois secretários de governo são demitidos (APP-SINDICATO – *JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2015).

A violência física da polícia representou naquele dia 29 de abril de 2015 a desumanização legitimada do Estado, a ação policial foi impiedosa, desmedida e injustificada contra os educadores que manifestavam em defesa da educação pública e contra a usurpação de recursos do fundo previdenciário dos servidores estatais.

A primeira página do *Jornal 30 de Agosto* de junho de 2015, retratou com fidedignidade, uma fração do que foi aquela realidade, em que, centenas de profissionais da educação, vivenciaram em meio à multidão, e que Althusser, define como “[...] o aparelho repressivo do Estado compreende: o governo, a administração, o exército, a política, os tribunais, as prisões [...]. Repressivo indica que o aparelho de Estado em questão ‘funciona através da violência’ (ALTHUSSER, 1985, p. 67). Embora o Estado não se reduza na sua totalidade, a ser o tempo todo repressivo por meio da força militar, naquele dia, claramente, o foi.

Figura 6 – Demandas de questões trabalhistas e ações específicas



Fonte: Carissimi (2016, p. 59)

A categoria central estampada na Figura 6, diz respeito à defesa de questões trabalhistas, em especial, a categoria denominada pelo Estado de PSS-Processo de Seleção Simplificada. São trabalhadores (professores, agente educacional I e II), contratados pelo Estado em regime temporário.

A distinção entre o regime estatutário e o temporário, é estigmatizada por uma distinção intrínseca de direito, ou seja, uma espécie de divisão do trabalho, marcada por seleção, sanções e exclusões, no que se refere aos direitos trabalhistas e ganhos salariais, pois, no exercício do trabalho em si, essa distinção não existe.

Embora, parte considerável da pauta sindical seja dedicada em defesa de direitos dos trabalhadores do regime temporário, o exercício desses profissionais, desde o processo de contratação e no decorrer do trabalho profissional nas escolas, é marcado por reiterados atos de repressão ideológica e marginalização.

Frequentemente, essas formas estigmatizadas de preconceito, não estão relacionadas a competência profissional do sujeito, mas, advém do tratamento de incivilidade do Estado e dos próprios companheiros de trabalho, que se sentem empoderados por pertencer ao regime estatutário. A valorização profissional está diretamente relacionada a remuneração salarial.

Em comparação aos salários em início de carreira dos professores do quadro próprio do magistério – QPM, os professores em educação do regime temporário – PSS, iniciam com o mesmo valor salarial dos QPM. A principal diferença encontra-se no plano de carreira docente, que é específico para os concursados. Essa diferença salarial se distancia na medida em que o professor (QPM), avança na carreira ao investir na sua formação continuada, ao ponto que o professor (PSS), mantém-se no mesmo lugar sem a possibilidade dos avanços e progressões. Os professores (QPM), ao longo da carreira, têm a oportunidade de avançar em três níveis e progredir em 11 classes, aumentando a sua remuneração. As tabelas a seguir, mostram as diferenças:

Quadro 4 – Tabela de vencimentos: PSS-Processo de seleção simplificado
TABELA – VIGÊNCIA JANEIRO/2019 – LEI Nº 18493 de 24/06/2015
 CONTRATO EM REGIME ESPECIAL – PSS – CRES

AULAS SEMANAIS	AULAS MENSAIS	Professor Licenciatura Plena	Professor Licenciatura Curta	Professor Sem Licenciatura	AUX. TRANSP.
		R\$ 15,7307	R\$ 11,7979	R\$ 11,0114	R\$ 4,5888
1	4,5	70,79	53,09	49,55	20,65
2	9	141,58	106,18	99,10	41,30
3	13,5	212,36	159,27	148,65	61,95
4	18	283,15	212,36	198,21	82,60
5	22,5	353,94	265,45	247,76	103,25
6	27	424,73	318,54	297,31	123,90
7	31,5	495,52	371,63	346,86	144,55
8	36	566,31	424,72	396,41	165,20
9	40,5	637,09	477,81	445,96	185,85
10	45	707,88	530,91	495,51	206,50
11	49,5	778,67	584,00	545,06	227,15
12	54	849,46	637,09	594,62	247,80
13	58,5	920,25	690,18	644,17	268,44
14	63	991,03	743,27	693,72	289,09
15	67,5	1061,82	796,36	743,27	309,74
16	72	1132,61	849,45	792,82	330,39
17	76,5	1203,40	902,54	842,37	351,04
18	81	1274,19	955,63	891,92	371,69
19	85,5	1344,97	1008,72	941,47	392,34
20	90	1415,76	1061,81	991,03	412,99
21	94,5	1486,55	1114,90	1040,58	433,64
22	99	1557,34	1167,99	1090,13	454,29
23	103,5	1628,13	1221,08	1139,68	474,94
24	108	1698,92	1274,17	1189,23	495,59
25	112,5	1769,70	1327,26	1238,78	516,24
26	117	1840,49	1380,35	1288,33	536,89
27	121,5	1911,28	1433,44	1337,89	557,54
28	126	1982,07	1486,54	1387,44	578,19
29	130,5	2052,86	1539,63	1436,99	598,84
30	135	2123,64	1592,72	1486,54	619,49
31	139,5	2194,43	1645,81	1536,09	640,14
32	144	2265,22	1698,90	1585,64	660,79
33	148,5	2336,01	1751,99	1635,19	681,44
34	153	2406,80	1805,08	1684,74	702,09
35	157,5	2477,59	1858,17	1734,30	722,74
36	162	2548,37	1911,26	1783,85	743,39
37	166,5	2619,16	1964,35	1833,40	764,04
38	171	2689,95	2017,44	1882,95	784,68
39	175,5	2760,74	2070,53	1932,50	805,33
40	180	2831,53	2123,62	1982,05	825,98
		40H	2831,53		825,98

PEDAGOGO	20H	1415,76		412,99
		SALÁRIO-BASE	AUX. ALIMENT.*	AUX. TRANSP. **
TÉCNICO ADMINISTRATIVO	40H	1523,83	103,00	162,15
AUX. SERVIÇOS GERAIS	40H	1015,90	103,00	162,15

Fonte: Secretaria da Educação e Esporte do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Tabela-de-Vencimentos-PSS-0>. Acesso em: 28 de abr. 2021

Quadro 5 – Tabela de vencimento básico e remuneração quadro próprio do magistério – QPM. Lei nº 19.912, de 30/08/2019

TABELA JORNADA 20 HORAS		CLASSES									
NÍVEIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NÍVEL III	3.087,35	3.241,71	3.403,79	3.573,99	3.752,68	3.940,33	4.137,34	4.344,20	4.561,43	4.789,49	5.028,96
NÍVEL II	1.805,10	1.895,38	1.990,12	2.089,64	2.194,11	2.303,81	2.419,02	2.539,96	2.666,97	2.800,32	2.940,33
NÍVEL I – INGRESSO	1.444,09	1.516,29	1.592,11	1.671,71	1.755,31	1.843,06	1.935,21	2.031,98	2.133,57	2.240,25	2.352,25

AUXÍLIO TRANSPORTE 24% DO NÍVEL I - CLASSE 5 (ART. 26) : 421,27

TABELA JORNADA 40 HORAS		CLASSES									
NÍVEIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NÍVEL III	6.174,70	6.483,42	6.807,58	7.147,98	7.505,36	7.880,66	8.274,68	8.688,40	9.122,86	9.578,98	10.057,92
NÍVEL II	3.610,20	3.790,76	3.980,24	4.179,28	4.388,22	4.607,62	4.838,04	5.079,92	5.333,94	5.600,64	5.880,66
NÍVEL I	2.888,18	3.032,58	3.184,22	3.343,42	3.510,62	3.686,12	3.870,42	4.063,96	4.267,14	4.480,50	4.704,50

AUXÍLIO TRANSPORTE 24% DO NÍVEL I - CLASSE 5 (ART. 26) : 842,54

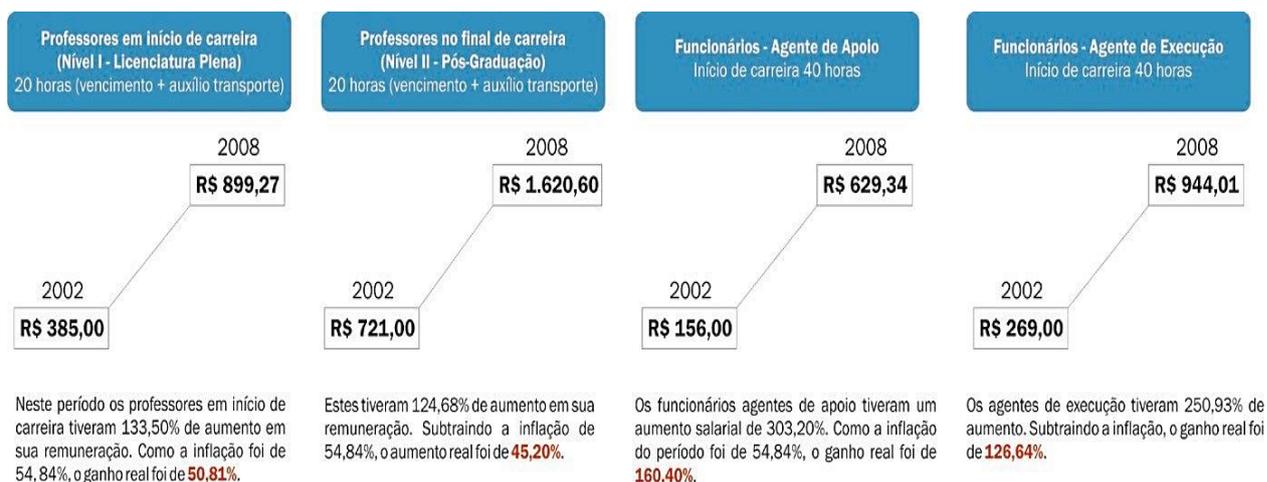
Fonte: Secretaria da Educação e Esporte do Estado do Paraná. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/anexo_x_qpm.pdf. Acesso em: 28 de abr. 2021

Apresentar as tabelas de vencimentos dos profissionais da educação, contratados pelo regime PSS – Processo de seleção simplificado, em analogia com os professores QPM – Quadro Próprio do Magistério, é uma maneira de demonstrar o descaso do Estado com às políticas públicas educacionais, em especial, desta categoria de professores, pedagogos, administrativos e serviços gerais, que, por não pertencerem ao quadro próprio de servidores do Estado, não tem sequer os direitos previstos na CLT, muito menos os direitos dos estatutários.

Os demonstrativos de salários por 40h semanais de trabalho, somados aos contratos precarizados sem os direitos previstos na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, incluem esses profissionais na condição de trabalhadores assalariados da educação. Essa carência econômica impõe condições restritivas ao consumo de bens materiais e imateriais, necessárias à execução e demandas no processo de ensino-aprendizagem que a profissão exige.

Compreender a remuneração docente neste contexto, implica em afirmar que, no período 1990-2005, acumulou-se uma diferença salarial de 56,94% entre os trabalhadores da educação pública básica no Paraná e os demais servidores do estado com formação equivalente. No ano de 2008, essa diferença salarial, havia caído pela metade: 25,97%, como veiculado no Jornal 30 de Agosto ano XVIII, nº 137, agosto/setembro 2008:

Figura 7 – Atuação da categoria em torno da APP garante recuperação real de salários



Fonte: *Jornal 30 de Agosto*, 2008, p. 3

A Figura 7, apresenta o aumento salarial após o Plano de Carreira dos professores e funcionários, que foi conquistado em 2004. Essa conquista, paulatinamente, foi superando as perdas inflacionárias e estreitando a diferença salarial entre demais servidores com ensino superior e professores, como foi demonstrado anteriormente nos quadros 4 e 5. Assim, foi publicado no Jornal 30 de Agosto de 2008:

A luta, entretanto, continua pela equiparação salarial com os demais servidores do estado. A diferença entre o inicial de professores e o inicial dos servidores com carreira de ensino superior já foi mais de 100%. Em 2005 a diferença era de 56,94%. Com a conquista em maio de 2007 de 17,04% a diferença caiu para 38,57%, índice reivindicado na campanha salarial 2008. Com os 10% já aprovados, o percentual necessário para a equiparação será de: 25,97% (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2008, p. 3).

Mesmo em luta, professores e funcionários ficaram por vários anos sem uma política salarial. Nem a reposição das perdas inflacionárias eram pagas pelos governos. Esta realidade começou a se alterar com a criação do Plano de Carreira em 2004. Mas, foi a partir da criação da Lei Ordinária Nº 15512, de 31 de maio

de 2007, que as reposições das perdas inflacionárias da categoria passaram a ser obrigatórias a reposição anual da inflação. Isto fez com que nos meses de maio de ano (professores) e junho (funcionários) tivessem 5% de reposição. A partir dessa conquista, o desafio, foi a cada ano conquistar índices reais de reajuste superior à inflação.

Esta questão quantitativa em relação aos rendimentos mensais de uma categoria com formação superior e dos demais trabalhadores com formação equivalente, é de grande complexidade. Sobre essa questão, Andréa Barbosa Gouveia e Thiago Alves, em: *Valorização dos professores da educação no Paraná: um panorama das condições do magistério estadual* (2017), elaboraram a seguinte tabela:

Quadro 6 – Tabela de Rendimento mensal, jornada de trabalho, vínculo empregatício e rendimento mensal familiar per capita de professores da rede pública de educação básica com formação em nível superior* e dos demais trabalhadores com formação equivalente**, Paraná, 2003 e 2014

Aspectos analisados		2003		2014	
		Professores	Outras ocupações	Professores	Outras ocupações
Amostra		103	502	221	783
População estimada		54.878	245.764	131.305	434.115
Rendimento Mensal (em números de Salários mínimos)***	Média	4,9	7,6	4,6	5,7
	Coef. de variação***	41%	96%	71%	86%
	25% menores	3,3	2,5	2,8	2,5
	Mediana	4,7	5,0	3,9	4,1
25% maiores		5,8	9,5	5,5	6,9
Jornada de Trabalho Semanal (em horas)	Média	34,5	39,7	31,2	37,2
	Coef. de variação***	34%	33%	35%	31%
	25% menores	20,0	38,0	20,0	30,0
	Mediana	40,0	40,0	40,0	40,0
25% maiores		40,0	44,0	40,0	40,0
Vínculo empregatício	Funcionário público estatutário	69%	14%	76%	20%
	Empregado c/ carteira assinada	26%	40%	10%	36%
	Empregado s/ carteira assinada	5%	17%	14%	14%
	Conta própria	0%	21%	0%	22%
	Empregador	0%	7%	0%	6%
	Outros	0%	3%	0%	2%
	Total (%)	100%	100%	100%	100%
Rendimento Mensal per Capita (em Número de Salários Mínimos)	Média	36%	5,5	3,0	4,2
	Coef. de variação***	63%	109%	67%	95%
	25% menores	2,0	1,7	1,5	1,7
	Mediana	3,0	3,4	2,4	3,1
25% maiores		4,2	7,0	4,0	5,3

Fonte: elaborado a partir dos microdados da PNAD/IBGE 2003-2014 (GOUVEIA; ALVES, 2017, p. 80)

O Quadro 6 traz na tabela elaborada por Gouveia e Alves (2017), a partir dos dados da PNAD/IBGE, período 2003-2014, um complexo conjunto de resultados quantitativos acerca dos rendimentos mensais de professores em nível superior no Paraná e dos demais trabalhadores com formação equivalente no campo das ciências e das artes exceto professores da educação básica. Segundo os pesquisadores:

O resultado foi apresentado em número de salários mínimos (SM) para facilitar a comparação dos valores. Em 2003 o professor da rede pública do Paraná com formação em nível superior recebia um rendimento de 4,9 SM, o que equivalia a apenas 64% da média dos demais profissionais do mercado de trabalho (7,6 SM). É relevante avaliar os dados de variabilidade: a média do rendimento dos professores são mais homogêneos (coeficiente de variação de 41%) do que dos demais profissionais (coeficiente de variação de 96%) (GOUVEIA; ALVES, 2017, p. 80-81).

Segundo os autores, em 2003, os professores recebiam 2,7 SM a menos que os demais profissionais com formação equivalente, no entanto, apesar dessa diferença, os salários dos professores eram mais estáveis, com pouca variação nos valores recebidos pela categoria. Essa estabilidade no valor do rendimento dos docentes, talvez, compensasse a diferença salarial em relação as demais categorias por possibilitar uma segurança financeira maior ao servidor público.

A tabela também mostra que: “em 2003, 25% dos menores rendimentos dos professores eram de até 3,3 SM e 25% dos maiores a partir de 5,8 SM. Para os demais profissionais, esses valores eram de, respectivamente, 2,5 SM e 9,5 SM” (GOUVEIA; ALVES, 2017, p. 81). Esses dados revelam que em 2003, no item menor rendimento, os professores ficaram a frente em relação aos demais profissionais. O contrário não ocorreu entre as distintas categorias profissionais em relação ao item maiores rendimentos. Considerando a realidade após uma década, Gouveia e Alves (2017), afirmam:

Passados 11 anos, em 2014, a situação dos rendimentos dos professores do Paraná, considerando os dados da PNAD, sofreu algumas alterações relevantes. O rendimento médio decresceu 5,8% (mas, deve-se observar que o SM sofreu ganho real de 66,9% no período). Isso significa que pelo menos metade da categoria estava ganhando até 3,9 SM (esse valor era de 4,7 SM em 2003, redução de 17,5%, o que evidencia uma distribuição assimétrica dos rendimentos da categoria). A dispersão dos rendimentos dos professores também aumentou (coeficiente de variação de 71%) se aproximou dos demais profissionais do mercado de trabalho (GOUVEIA; ALVES, 2017, p. 81).

Os resultados dessa análise de Gouveia e Alves (2017), mostram que o número de salários mínimos que os professores estavam recebendo em 2014, eram menores do que em 2003. Esse decréscimo de 3,9 SM, em 2014, em relação aos 4,7 SM, em 2003, aponta para a assimetria nos rendimentos dos professores, mesmo após a criação do Plano de Carreira em 2004 e da Lei Ordinária Nº 15512, de 31 de maio de 2007, que autorizava as reposições das perdas inflacionárias do período.

Esta contradição, pode ser explicada por meio do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, implementado pelo Decreto nº 4.482 de 14 de maio de 2005. O PDE, teve início no ano de 2007, proporcionando anualmente a um número limitado de (1.200) professores da rede pública estadual, subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas.

Nesse caso, O PDE era destinado aos professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontravam no nível II, classe 8 a 11, ou, para os professores com mestrado e/ou doutorado que aproveitavam esses títulos para a obtenção da certificação do PDE, conforme tabela de vencimentos do plano de carreira citado anteriormente no quadro 5. Caso fossem selecionados no processo seletivo, adentravam ao Programa e depois de 2 anos avançavam para o nível III.

Apesar das muitas variáveis que envolvem os estudos de Gouveia e Alves (2017), o PDE, pode ser compreendido como um dos fatores responsáveis pela assimetria e dispersão nos rendimentos dos professores na educação pública no Paraná, aproximando esse fenômeno dos demais profissionais de outras categorias. A seguir um resumo dos professores ingressos no PDE: 2007-2016.

Quadro 7 – Professores da Rede Estadual Ingressos no PDE

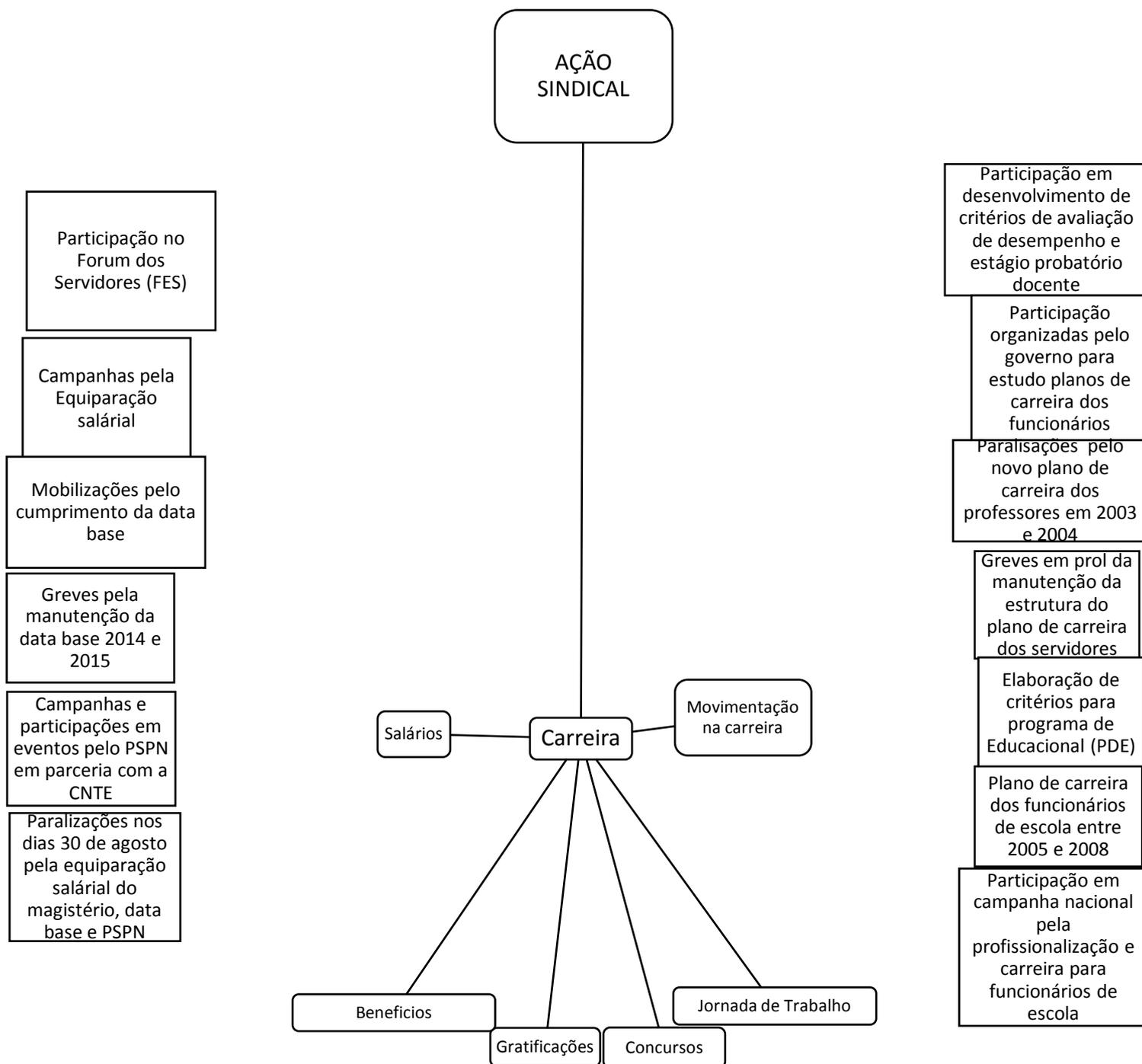
TURMA PDE	Professores Ingressos	Aproveitamento Titulação	Não Concluintes	Concluintes (certificados)
2007	1.200	101	65	1.135
2008	1.200	66	22	1.252
2009	2.401	74	22	2.402
2010	2.400	31	59	2.345
2012	2.000	149	104	1.769
2013	2.000	88	70	1.941
2014	2.000	77	62	1.956
2016	2.000	124	71	1.824
Total	15.201	710	475	14.624

Fonte: Planilhas de dados estatísticos do PDE de 2007 a 2016: Dados estatísticos – PDE 10 anos. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Como mostra o resultado total do Quadro 7, somente 14.624 professores no Estado do Paraná, concluíram o PDE até o ano de 2016, assim, passaram a uma situação remuneratória maior, de um montante, segundo fontes do SAE – Sistema de Administração da Educação, de 67.862 professores estatutários que estavam em atividade nesse período. A seguir as principais ações sindicais da APP-Sindicato.

Figura 8 – Demandas de carreira e ações específicas



A representação na Figura 8, traz no cerne das ações específicas uma significação geral das principais categorias e suas demandas. A carreira profissional do professor, acrescida de categorias como: salário, jornada de trabalho, concursos, benefícios e gratificações, engloba à totalidade das ações específicas. São formulações complexas, que exige intervenções e estratégias dos negociadores sindicais com o Estado, na medida que se reconhece a importância de tais demandas para uma educação pública de qualidade.

No entanto, não basta que tais demandas sejam contempladas na agenda política do governo e encaminhadas para a discussão. Isso não significa que as ações exploradas entre sindicato e governo em torno das questões negociadas, resultem em consenso. Embora, na maioria das vezes, haja disposição de ambas as partes para o debate e negociação, os resultados obtidos dos encontros, nem sempre, são favoráveis a categoria sindical.

Os dados na tabela do Quadro 5, apresentados anteriormente, mostram a assimetria e a dispersão dos rendimentos da categoria, agravando o achatamento salarial. No rol das reivindicações sindicais específicas, a questão do arrocho salarial configura um fenômeno complexo e de difícil solução entre sindicato e Estado, pois, não se trata de um problema de solução prática, sobretudo, por conta, do agravamento da atual crise econômica nacional. As tabelas abaixo apresentam os números oficiais de funcionários e professores contratados pelo regime PSS, SEED – Secretaria de Estado Educação da Paraná: “SEED em números” (2021)²⁵.

Tabela 2 – Total de auxiliares de serviços gerais e administrativos – PSS

Totais de Cargos para o Vínculo READ – REG.ESP.				Fonte: SAE
				Mês de Referência: Abril / 2021
Cargo	Nível	Carga Horária Semanal	Quantidade de Cargos	
READ – AUXILIAR DE SERVICOS GERAIS	AA	40	6240	
Total do Cargo			6240	
READ – AUXILIAR ADMINISTRATIVO	BB	40	2455	
Total do Cargo			2455	
Total do Vínculo no Estado			8695	

²⁵ PARANÁ. **Total de funcionários PSS**: processo de seleção simplificado no estado do Paraná. SAE, abr. 2021. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralcargos.jsp?mes=04&ano=2021&Vinc=READ. Acesso em: 28 abr. 2021.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEEDPR (2021)

Tabela 3 – Total de professores PSS – Processo de seleção simplificado

Totais de Professores/Especialistas do Estado do Paraná por Pessoas/Vínculo. Fonte: SAE. Mês de Referência: Abril / 2021

Núcleo Regional de Educação	Total de Pessoas	Vínculos				
		QPM-P	QPM-E	QUP	PEPR	REPR
01 – APUCARANA	1908	1175	138			595
02 – AREA METROP.NORTE	3395	2013	360	1	1	1020
03 – AREA METROP.SUL	4171	2200	363	1		1607
04 – ASSIS CHATEAUBRIAN	576	368	33			175
05 – CAMPO MOURAO	1442	946	113			383
06 – CASCAVEL	2674	1476	233			965
07 – CIANORTE	926	608	81			237
08 – CORNELIO PROCOPIO	1538	930	123			485
09 – CURITIBA	7164	4928	629	4		1603
10 – DOIS VIZINHOS	584	357	50			177
11 – FOZ DO IGUACU	2148	1258	226			664
12 – FRANCISCO BELTRAO	1768	1041	141			586
13 – GOIOERE	619	405	53			161
14 – GUARAPUAVA	1561	945	162			454
15 – IRATI	1180	677	91	1		411
16 – IVAIPORA	1248	692	69	1		486
17 – JACAREZINHO	1456	980	96			380
18 – LONDRINA	4312	2701	385	1		1225
19 – MARINGA	3383	2236	309			838
20 – LOANDA	652	398	38			216
21 – PARANAGUA	1782	1000	144	1		637
22 – PARANAVAI	1278	749	81			448
23 – PATO BRANCO	1705	1013	153	1		538
24 – PITANGA	692	376	62			254
25 – PONTA GROSSA	3248	1880	243			1125
26 – TELEMAGO BORBA	1054	454	83			517
27 – TOLEDO	2022	1151	161			710
28 – UMUARAMA	1626	922	97			607
29 – UNIAO DA VITORIA	1156	744	101			311
30 – WENCESLAU BRAZ	727	383	33			311
31 – LARANJEIRAS DO SUL	1148	541	80			527
32 – IBAITI	718	469	48			201
Total do Estado	59861	36016	4979	11	1	18854

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEEDPR (2021)²⁶

Descrição dos Vínculos:

²⁶ PARANÁ. **Total de professores PSS:** processo de seleção simplificado no Estado do Paraná. SAE, abr. 2021. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofpesvinc.jsp?mes=04&ano=2021. Acesso em: 28 abr. 2021.

- QPM-P – PROFESSORES DO QUADRO PRÓPRIO MAGISTÉRIO
 QPM-E – ESPECIALISTAS DO QUADRO PRÓPRIO MAGISTÉRIO
 QUP – PROFESSORES DO QUADRO ÚNICO DE PESSOAL
 PEPR – PROF.CONTRATADOS PELO PARANA EDUCACAO
 REPR – REGIME ESPECIAL – PROFESSOR: PSS – PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO

O objetivo de revelar a realidade dos 8.695 agentes educacionais – auxiliares de serviços gerais e auxiliares administrativos, conjuntamente, com os 18.854 professores, ambos, com contratos temporários com validade de um ano, que, dificilmente é prorrogado por dois anos, prioritariamente, é dar visibilidade a estes profissionais da educação paranaense, que, na maioria das vezes, recebem um tratamento diferenciado, em particular, os professores e professoras, que se obrigam a participar de humilhantes leilões de aulas para conseguirem fechar 30 aulas semanais, distribuídas em 4 ou 5 escolas pela cidade.

Como aponta a tabela salarial (vigência janeiro/2019) dos professores e funcionários contratados pelo regime PSS – Processo de seleção simplificado, o salário referente a jornada de 40h semanais dos professores é de: 2,831,53 (dois mil oitocentos e trinta e um reais e cinquenta e três centavos). Acrescido dos 825,98 (oitocentos e vinte e cinco reais e noventa e oito centavos) de auxílio transporte, totalizando, portanto, 3,657.51 mensais em valor bruto.

O salário dos funcionários contratados pelo regime PSS, auxiliares de serviços gerais é de: 1,015,90 (mil e quinze reais e noventa centavos), acrescidos de 103,00 reais de auxílio alimentação e 162,15 reais de auxílio transporte, totalizando bruto, 1,281,05 (mil duzentos e oitenta e um reais e cinco centavos). Em relação ao quesito de valorização docente e dos agentes educacionais, o poder de compra com os valores dos salários atuais, continuam baixos, no entanto, temos que admitir que as lutas da categoria dos últimos 8 anos em defesa dos direitos profissionais da educação e da própria educação paranaense, permitiu, que se elevasse os salários dos professores e funcionários em mais 60%, como mostra abaixo o quadro 8, com a tabela de vencimentos dos professores regime PSS (2011), em comparação a tabela anterior no quadro 4 (vigência 2019):

Quadro 8 – Tabela de vencimentos: PSS – Processo de seleção simplificado (Vigência maio/2011)

PROFESSOR PSS					
AULAS SEMANAIS	AULAS MENSAIS	REPR Licenciatura Plena	REPR Licenciatura Curta	REPR Sem Licenciatura	AUX. TRANSP.
		9,17	6,88	6,42	12,04
1	4,5	41,26	30,95	28,88	12,04

2	9	82,52	61,89	57,77	24,07
3	13,5	123,78	92,84	86,65	36,11
4	18	165,04	123,78	115,53	48,15
5	22,5	206,30	154,73	144,41	60,18
6	27	247,56	185,68	173,30	72,22
7	31,5	288,82	216,62	202,18	84,26
8	36	330,08	247,57	231,06	96,29
9	40,5	371,34	278,51	259,95	108,33
10	45	412,60	309,46	288,83	120,37
11	49,5	453,86	340,41	317,71	132,41
12	54	495,12	371,35	346,59	144,44
13	58,5	536,39	402,30	375,48	156,48
14	63	577,65	433,24	404,36	168,52
15	67,5	618,91	464,19	433,24	180,55
16	72	660,17	495,14	462,13	192,59
17	76,5	701,43	526,08	491,01	204,63
18	81	742,69	557,03	519,89	216,66
19	85,5	783,95	587,98	548,77	228,70
20	90	825,21	618,92	577,66	240,74
21	94,5	866,47	649,87	606,54	252,77
22	99	907,73	680,81	635,42	264,81
23	103,5	948,99	711,76	664,31	276,85
24	108	990,25	742,71	693,19	288,88
25	112,5	1031,51	773,65	722,07	300,92
26	117	1072,77	804,60	750,96	312,96
27	121,5	1114,03	835,54	779,84	324,99
28	126	1155,29	866,49	808,72	337,03
29	130,5	1196,55	897,44	837,60	349,07
30	135	1237,81	928,38	866,49	361,11
31	139,5	1279,07	959,33	895,37	373,14
32	144	1320,33	990,27	924,25	385,18
33	148,5	1361,59	1021,22	953,14	397,22
34	153	1402,85	1052,17	982,02	409,25
35	157,5	1444,11	1083,11	1010,90	421,29
36	162	1485,37	1114,06	1039,78	433,33
37	166,5	1526,64	1145,00	1068,67	445,36
38	171	1567,90	1175,95	1097,55	457,40
39	175,5	1609,16	1206,90	1126,43	469,44
40	180	1650,42	1237,84	1155,32	481,47

PEDAGOGO	40 H	REPE	1.650,44	252,77
	20 H	REPE	825,22	481,47

AUXILIAR DE SERVIÇOSGERAIS	AGAP	745,98	+Vale-transporte
TÉCNICO ADMINISTRATIVO	AGEX	1.118,97	+Vale-transporte

Fonte: Secretaria da Educação e Esporte do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Tabela-de-Vencimentos-PSS-0>. Acesso em: 28 de abr. 2021.

Como mostra a tabela do Quadro 8, no ano de 2011, o professor contratado pelo regime PSS – Processo de seleção simplificado, com licenciatura plena, recebia por 40 horas semanais e 180 aulas mensais, um salário de 1650.42, acrescido de 481,47,

referente ao auxílio transporte, que na maioria das vezes é incorporado pelo trabalhador a totalidade dos rendimentos. Passados 8 anos, em 2019, a situação dos rendimentos dos professores PSS, considerando os dados da Secretaria de Educação e esporte do Paraná, tabela do quadro 4, o rendimento médio cresceu 60%, passando para 2.831,62. No entanto, em relação ao número de salários mínimos de cada período (2011, SL: 545.00 reais) e (2019, SL: 998.00 reais), houve um decréscimo nos rendimentos, ou seja, em 2011, os professores recebiam 3,02 SL, em 2019, 2,83 SM. A mesma depreciação salarial ocorreu com os auxiliares de serviços gerais e técnico administrativos. Em 2011, um auxiliar administrativo recebia 1,36 SM, em 2019, 1,86 SM, e técnico administrativo respectivamente, em 2011, 2,53 SM e 2019, 1,52 SM.

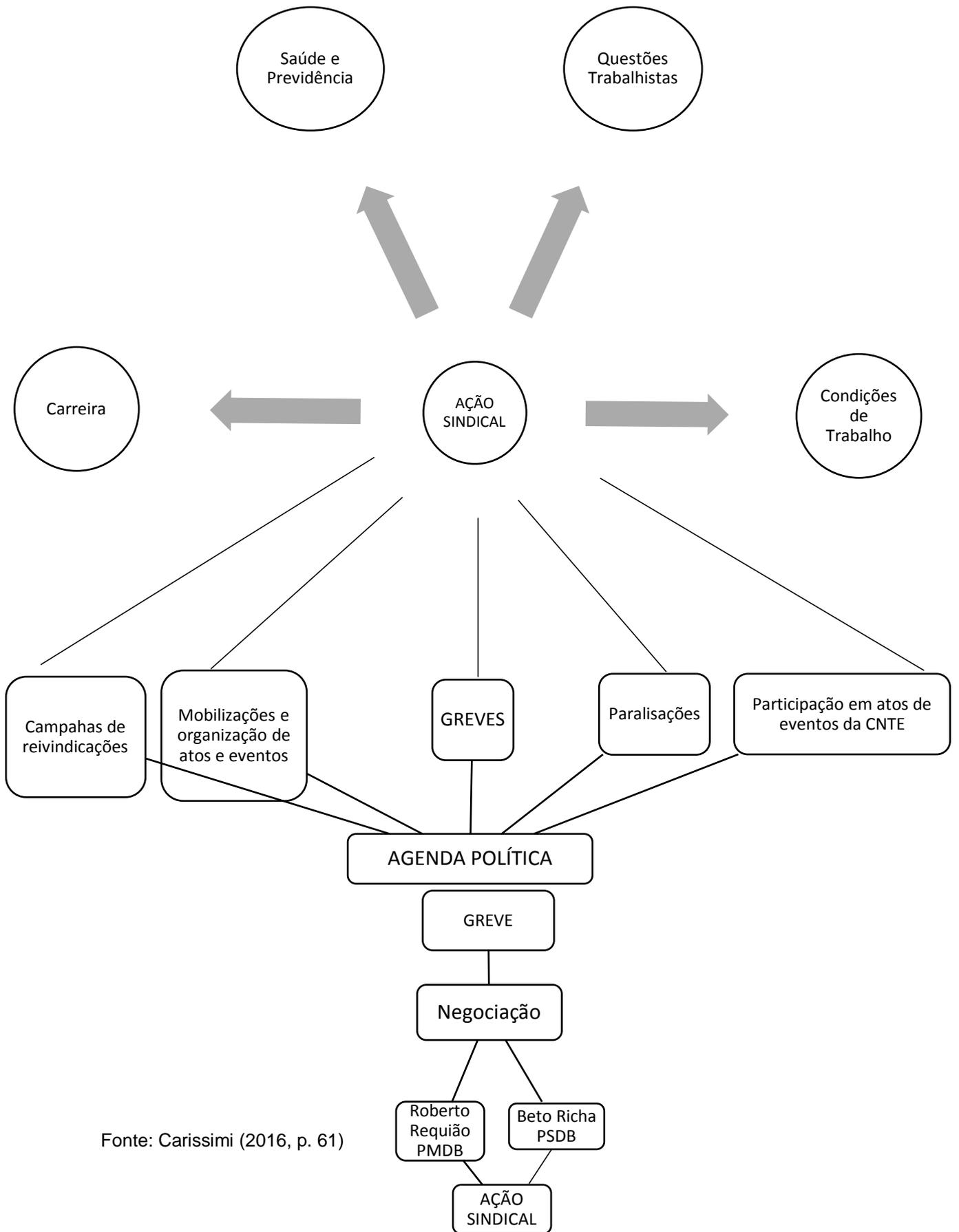
Feitas estas considerações tendo o valor do salário mínimo como referencial, os dados mostram que a situação sobre os rendimentos dos trabalhadores contratados pelo regime PSS, são consideravelmente menores que a 8 anos atrás. É importante considerar, que não temos condições de trabalhar com os indicadores de inflação do período (2011-2019), que fatalmente, impactou diretamente o nível socioeconômico dos professores em relação a posse e acesso de bens de consumo material e imaterial.

O ideal seria que os profissionais da educação admitidos pelo regime de contrato temporário PSS, tivessem os salários iguais aos estatutários, que têm oportunidade de melhores ganhos salariais por conta dos avanços e progressões na carreira decorrente de investimentos na formação continuada.

No entanto, isso não ocorre com os trabalhadores da educação contratados via processo de seleção simplificado, pois, o Estado insiste em separar a categoria desconsiderando que a educação é uma só. Com isso, o governo acaba assegurando uma economia financeira por não pagar o que é devido a quem merece. Apesar de que, existem contradições acerca da concepção do plano de carreira em assegurar que a condição de QPM – quadro próprio do magistério, de fato, signifique na prática a valorização dos professores. Não poderíamos perpassar por esta experiência de pesquisa, sem deixar de sinalizar a imensa contribuição que os profissionais da educação contratados temporariamente agregam a educação paranaense.

Embora a terceirização não seja o foco deste trabalho, o governo do Estado do Paraná, aprovou a Lei 20.199/2020, que extinguiu o cargo de Agente Educacional I e II, encerrando os contratos com os 8.695 servidores (as) profissionais – PSS, (auxiliar de serviços gerais e técnicos administrativos), exceto professores. Aos poucos, empresas terceirizadas estão recontratando esses trabalhadores.

Figura 9 – Análise da ação sindical



Fonte: Carissimi (2016, p. 61)

Fundamentada na contribuição dos fluxogramas de Carissimi (2016), sobre as ações sindicais da APP-Sindical, na Figura 9, é surpreendente ver a complexidade das implicações entre a categoria de conteúdo: *ação sindical* e seus objetivos a serem atingidos, que se configuram em outras categorias como síntese de um sistema de ações e significações que levam a constituir a própria composição da ação sindical. De maneira geral, a categoria *ação sindical*, se realiza, quando possibilita a composição de categorias mais amplas com avanços mais objetivos e práticos.

Cada mudança de posição, estratégias e ações, provocam outras mudanças, como nos casos das greves e paralizações, que na maioria das vezes, atinge toda a sociedade. Em suma, os avanços nas reivindicações da APP-Sindicato em defesa da educação pública no Estado do Paraná na maioria das vezes, não pode ser cantado por meio do discurso de glórias e vitórias. Por isso, o movimento de luta e resistência continua.

Para concluir o segundo capítulo, finalmente, é indispensável, nos ocuparmos exclusivamente do Jornal institucional da APP-Sindicato, o *Jornal 30 de Agosto*, de tal maneira que a sua origem está no cerne, como ponto de partida e de chegada para a pesquisa, em particular as reflexões que haveremos de fazer, articulando as interfaces entre imagens e memória.

1.6 APP-SINDICATO E O JORNAL 30 DE AGOSTO COMO LUGAR DE IMAGENS E MEMÓRIA

Quando lembramos do passado por meio de imagens não jubiladas na memória pelo esquecimento, podemos ser tomados no mínimo por dois sentimentos que se opõem: dor ou prazer, ou, os dois ao mesmo tempo.

Para quem viveu a realidade do dia 30 de agosto de 1988, no contexto da mobilização docente sindical, em frente ao palácio do governo no centro Cívico de Curitiba, é possível que ainda preserve na memória fragmentos editados pelo tempo, mas, a dor lancinante do passado continua presente, fixado numa cicatriz física na epiderme ou numa imagem reiterada e descontínua na memória, ponte móvel entre o passado e presente, que teima em não se apagar.

É no contexto de violência e autoritarismo que nasceu o *Jornal 30 de Agosto* no ano 1988. O que não é dito, não pode ser lembrado. É nesse contexto, é que vemos

no *Jornal 30 de Agosto* o guardião da memória coletiva da classe docente no Estado do Paraná.

Em um tempo em que a perenidade parece diluir a realidade concreta, a memória, enquanto preservação e conservação de um tempo repleto de significados, vai sendo ocupada por outros repertórios mais imediatos de novos acontecimentos e estímulos. Essa diluição da memória por conta do excesso de informações e uma sobrecarga mental que nos consome no tempo presente, vai dando lugar a outras memórias, como diz Henri Bergson:

O mecanismo cerebral é feito precisamente para recalcar quase a totalidade do passado no inconsciente e só introduzir na consciência o que for de natureza que esclareça a situação presente, que ajude a ação em preparação, que forneça, enfim, um trabalho útil. Quando muito, algumas recordações de luxo conseguem passar de contrabando pela porta entreaberta. Estas, mensagens do inconsciente, advertem-nos do que arrastamos atrás de nós sem sabe-lo (BERGSON, 2006, p. 48).

Segundo Bergson, a contragosto dos sujeitos a nossa memória é recalçada, reprimida pelo mecanismo cerebral, que permite, que pequenos fragmentos de memória irrompam à superfície consciente nos permitindo lembrar de coisas que independem da nossa vontade e capacidade de distinguir as recordações.

Para Bergson, o passado parece não nos pertencer mais, e, tão pouco o futuro, caso tivéssemos o controle da nossa memória afim de compensar nossas dívidas e inadimplências com o passado. Nesse sentido, tendo a imagem e memória no *Jornal 30 de Agosto* como objeto de análise historiográfica, reservamos o próximo capítulo para o aprofundamento dessas categorias.

O *Jornal 30 de Agosto* é lugar de memória docente, principalmente, pela legitimação e perpetuação dos discursos de luta e resistência em defesa da educação pública no Paraná, mas, também, por permitir, desde a primeira edição no início dos anos 90, a possibilidade de rememorar os acontecimentos do passado por meio dos depoimentos e das imagens daqueles que participaram das lutas vividas.

Isso significa que, reconstituir a memória docente por meio destes acontecimentos, é lutar contra o pensamento autoritário que defende a amnésia da história como mecanismo de controle. Pois, os donos do poder, sabem muito bem, que é por meio do questionamento do passado, que resultam as reflexões críticas do presente.

Nesse aspecto, o *Jornal 30 de Agosto* é lugar da própria memória, como podemos ver no trecho abaixo, publicado no boletim da APP-Sindicato de outubro de 2018, que rememorou os 30 anos da violência sofrida pelos professores em agosto de 1988. E assim, afirma Hermes Silva Leão²⁷:

Há 30 anos professores(as) e funcionários(as) de escola sofreram um massacre na Frente do Palácio Iguazu e Assembleia Legislativa. Nesse tempo de 30 anos, nós da APP-Sindicato temos insistido em fazer memória do que ocorreu naquele 30 de agosto de 1988, exatamente porque temos a compreensão de que ao fazermos isso, atualizamos o que foi a ação brutal da polícia a mando do governador Álvaro Dias, esse mesmo que agora quer ser Presidente, que jogou seus cavalos e bombas sobre os(as) professores e funcionários(as) de escola. Patas de cavalos, cassetetes e bombas anunciaram a barbárie que governos promovem para calar manifestantes, e disto não esquecemos jamais e fazemos memória como forma de atualizarmos o passado, demonstrando a esse tempo presente a necessidade da resistência como o caminho da luta sindical (LEÃO, 2018, p. 1).

Três décadas não foram suficientes para apagar na memória individual ou coletiva as lembranças daquele 30 de agosto de 1988. Este, certamente, representa o papel mais importante do *Jornal 30 de Agosto*, permitir que o pesquisador recupere por meio dessa fonte jornalística, essas memórias, que na sua maioria, não estão mais na consciência dos sujeitos, por esquecimento ou porque são falecidos.

Nesse sentido, a evocação dessas memórias, ficaria por conta da consciência individual e da percepção do pesquisador, que por meio das imagens daqueles sujeitos, em atos e manifestos registrados e fotografados da realidade passada, se lança numa espécie de túnel do tempo na busca daquilo que não mais nos pertence.

Embora os acontecimentos do passado tenham ficado para trás e se distanciado do presente, caso aquela realidade tenha sido registrada em imagens, constitui-se uma possibilidade de continuar existindo por meio das narrativas que a sua materialidade visual comunica. Por outro lado, independentemente do registro do passado ele continua atuando no presente, saibamos ou não. Assim, quando registrado o passado, creio que podemos saber melhor sobre o que constituiu o presente.

²⁷ O atual presidente da APP-Sindicato atua na rede pública há 25 anos. Hermes é professor de educação física, pedagogo e foi diretor da Escola Estadual Professor Francisco Antonio de Sousa, em Apucarana (APP-SINDICATO. **Diretoria atual**. Curitiba: APP-Sindicato, 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/diretoria/>. Acesso em: 13 jun. 2021).

Talvez, essa realidade do passado possa ser revitalizada no presente pelo olhar crítico, não só de historiador do passado, que por vezes, suspeita da memória e busca reconstruí-lo, problematizando-o, mas, como, também, um historiador do presente, que dialeticamente, passa a construir sentido na interface entre passado e presente. Para situar o *Jornal 30 de Agosto* como lugar de memória, consideramos Pierre Nora, que afirma o seguinte:

Fala-se tanto em memória porque ela não existe mais. A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas, onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória (NORA, 1993, p. 7).

Nora nos estimula a falar de algo que não existe mais, a não ser, talvez dos registros de acontecimentos que ficaram guardadas em lugares, como no caso o jornal sindical que retroalimenta nossa imaginação e discussões, ao ponto de ressuscitarmos na memória o fato acontecido em si.

No entanto, o autor nos adverte, da impossibilidade de recuperar uma memória verdadeira, sendo que esta não pode ser apropriada por ninguém, porque se foi com quem a viveu: “Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares” (NORA, 1993, p. 8). Vemos então, que, ao sermos expulsos da nossa própria memória, passamos a ser inquilinos na memória do outro, moradia essa, mobiliada com a realidade vivida, que nos é outorgada a nossa disposição.

Na perspectiva da nossa pesquisa e a despeito das muitas imagens que iremos analisar em capítulo específico, encerramos, portanto, esse capítulo, consciente de que estamos no caminho certo, acerca da duração da memória coletiva, simultaneamente histórica no *Jornal 30 de Agosto*. Na perspectiva da nossa formação linguística, a extensão polissêmica do *Jornal 30 de Agosto* não se esgota nas categorias de conteúdo imagens e memórias, isto é, estas considerações expõem o essencial do nosso tema. De fato, o jornal sindical é paradigma do encontro de muitos lugares e realidades.

Essa hibridez dialética, é dita por Regma Maria dos Santos, no artigo: *O Jornal Como Lugar de Memória: Um Debate Sobre a Memória Coletiva e a Aceleração do Tempo* (2002), como: “[...] um lugar misto e mutante, onde se enlaçam a vida e a

morte, o tempo e a eternidade, numa espiral que envolve o coletivo e o individual, o sagrado e o profano, o móvel e o imóvel” (SANTOS, 2002, p. 73).

Como assinala Santos (2002), é nesse lugar híbrido que repousam as memórias de lutas travadas, o esforço para se libertar de políticas neoliberais contra a educação. Nesse sentido, o jornal, também, é documento histórico por conta da sua matriz social, jurídica, política e cultural.

Nesses mais de 30 anos de existência, o *Jornal 30 de Agosto*, tem sido fonte de dados para pesquisadores e o próprio sindicato, que o toma como referencial para compilação de dados, consulta de pautas protocoladas, reivindicações e resultados de ações e demandas com o Estado. Nesse sentido, Le Goff, nos orienta a conceber o jornal em face de sua especificidade enquanto monumento/documento:

O *monumentum* é um sinal do passado. É tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. O termo latino *documentum*, derivado de *docere*, ‘ensinar’, evoluiu para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo. [...] o sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX. [...] fim do século XIX e início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica (LE GOFF, 2003, p. 525-526).

Desta maneira, é nessa perspectiva de totalidade e inserção no universo dos valores culturais do passado, por meio da nossa consciência crítica e vontade do presente, que devemos compreender a produção das publicações contidas no *Jornal 30 de Agosto*. Não apenas como reprodutor de uma memória local, mas, que se possa superar o aspecto aparente arquivado no jornal na dimensão do vivido por meio dos textos e das imagens.

No seu sentido amplo universal de documento/monumento, destacam-se: política educacional; questões trabalhistas; condições de trabalho; saúde e previdência; carreira profissional; questões pedagógicas; memória individual, coletiva e imagens. Questões que concorrem para acentuar o caráter histórico no movimento de construção da memória docente coletiva dos professores na educação paranaense.

Depois dessas considerações, o encaminhamento seguinte do próximo capítulo será organizado no aprofundamento teórico das categorias de conteúdo que constituem o problema tese: Imagem e Memória; memória docente, campo de memória ou lugar de memória. Cabe lembrar, que as respectivas categorias estão

ancoradas no cerne desta tese, portanto, a experiência de intervenção científica acerca delas, nos projeta, tanto para frente, como para traz, sem deixar de considerar aspecto o aspecto ideológico na linguagem.

Fundamentalmente, o conceito de ideologia está integrado na constituição dessa pesquisa, tendo em vista, que o conhecimento histórico é múltiplo e não definitivo, portanto, o uso e a interpretação de ideologia aqui utilizada, trata das representações das relações sociais de produção na estrutura econômico-social do Estado. Nesse sentido, antes de avançarmos para a construção do capítulo 3, será determinante para a produção de conhecimento, apresentar uma discussão essencial sobre a ideologia enfatizada nessa pesquisa.

2.7 A LINGUAGEM COMO IDEOLOGIA

Desde o início da pesquisa, defendemos a imagem como forma de linguagem compósita de signos ideológicos. Não tivemos a intenção de percorrer todos os meios de explicações e significados que o conceito de ideologia assumiu nos diversos campos do saber ao longo da história, mas, sim, nos apropriar da sua singularidade essencial que é a sua relação indissociável com a linguagem.

Chauí (1983) nos permitiu enfatizar o conceito de ideologia a partir de sua origem, quando foi citado pela primeira vez pelo filósofo francês, Destutt de Tracy, na sua obra *Eléments d'Idéologie*:

O termo *ideologia* aparece pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie* (Elementos de Ideologia). Juntamente, com o médico Cabanis, com De Gérando e Volney, Destutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória) (CHAUI, 1983, p. 22).

De acordo com Chauí (1983), De Tracy defendia o pensamento de que não seria possível o conhecimento das coisas em si mesmas, pois, haveria nessa relação entre sujeito e objeto uma oposição intransponível de se conhecer a essência da matéria. No entanto, nessa perspectiva, toda ação no mundo se daria na relação entre o corpo humano e o meio ambiente, sendo que a realidade das coisas somente

poderia ser deduzida considerando as ideias oriundas das sensações que se tem do objeto.

Etimologicamente, para De Tracy, ideologia seria a ciência das ideias decorrente da percepção sensorial do homem. O sentido que se buscava construir na realidade não estaria absolutamente no objeto, mas, sim na ideia acerca da coisa, ou seja, na representação mental que se tem da realidade concreta ou abstrata no mundo.

Nesse pensamento de Tracy, evidencia-se que a ideologia ancorava-se em ideias profundamente iluministas, uma ciência suprema fundamentada na razão e na vida prática. Tal postura, por outro lado, despertava a rivalidade de grupos que se opunham a esse, fomentando a ideologia de confrontação isolando-os uns dos outros.

Ainda em Chauí (1983), o caráter fundamental que permeia a questão da ideologia é o conflito no contexto das relações sociais, na disputa entre as ideias pela legitimação do poder entre as classes. Isso significa, que em ideologia a crítica não é unilateral. Entre os dois aspectos da questão em jogo, ocorre uma relação dialética, que nasce das situações de divergências políticas, econômicas e sociais, desencadeadas por interesses específicos que revelam discrepâncias por meio dos posicionamentos entre os objetivos de cada um.

Isso nos permite dizer que em ideologia o vírus insidioso no jogo do poder social, que contamina os homens nos diversos campos da realidade política, econômica e filosófica, não separa nitidamente, adversários ou aliados, contagiantes ou contaminados, pois, trata-se de um jogo de aparências do próprio poder.

Nessa disputa inexorável entre pessoas e classes sociais, no intuito de avançar ao nível do ser social capaz de dominar e controlar o agir e o pensar do outro, não existe exceção para os problemas, sim, os efeitos que eles exercem sobre o mundo. Nessa tentativa de se organizar socialmente, ocorrem os conflitos na forma de disputas em virtude de interesses particulares e coletivos, com a pretensão de validar a verdade pragmática de cada um, classes se interseccionam com o espaço dos outros de acordo com as práticas ideológicas que lhes convém.

Nesse contexto, o que se observa na realidade social, é o predomínio fundamental das ideias ou a consciência de cada um ou de um grupo social, que em função das próprias demandas materiais e imateriais, passariam a exercer o controle sobre a razão e a liberdade do outro. Ou seja, a questão não é a luta pelo poder em si, mas, sim, as contradições existentes decorrentes de diferenças, desacordos e

necessidades sociais que, para cada grupo fazem-se necessárias a soluções dos próprios problemas concretos da vida prática.

Nessa perspectiva, que inicialmente, o conceito de ideologia foi utilizado por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* na sua crítica aos jovens hegelianos, constituídos por professores na Universidade Humboldt de Berlim, pós Hegel. Na ocasião, Marx e Engels, criticavam o posicionamento filosófico desses jovens pensadores denominados de esquerda, que tiveram a necessidade de se organizarem pela redução simplificada e desconstrução do legado filosófico de Hegel. Tal acontecimento se acentuou na medida em que passaram a valorizar exponencialmente por meio de discursos evasivos distantes da prática, o poderio das ideias na história e na vida social do povo alemão.

Paralelamente, ideologia e história se perfazem na relação contraditória entre o coletivo sobre o individual: “Porém, como as contradições reais permanecem ocultas (são as contradições entre as relações de produção ou as forças produtivas e as relações sociais), parece que a contradição real é aquela entre as ideias e o mundo (CHAUI, 1983, p. 66).

Ao analisarmos na fala de Chauí essa posição de Marx e Engels, acerca da política econômica na primeira metade do século XIX, evidencia-se uma preocupação com a produção de ideias, que não somente se alimentava daquilo que se apresentava materialmente sensível aos olhos das classes dominantes, isto é, os donos dos meios de produção material e imaterial, mas, também, era compreendido, experienciado e vivido pelo proletariado.

Esses conflitos de interesses nascem de ideias antagônicas entre grupos de indivíduos, que procuram garantir suas reais condições de existência. No entanto, isso é explicado por Althusser (1985), como sendo imaginário:

[...] toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas, sobretudo a relação imaginária dos indivíduos com as relações de produção e demais relações derivadas. Então, é representado na ideologia não sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem (ALTHUSSER, 1985, p. 88).

Nessa afirmação de Althusser (1985), podemos dizer, portanto, que nessa relação entre empregados e patrões, não deixa de ser uma maneira de conceber

imagens e ideias que se opõem por estarem em contradição com as necessidades e perspectivas materiais de cada classe.

Nessa relação contraditória de uma classe imputar a outra por meio da usurpação formal de políticas econômicas de dominação que impedem a participação social nas decisões sobre essas questões, reside o cerne da questão ideológica. O modelo capitalista cria imagens e ideias de desejos no inconsciente individual e coletivo das pessoas, de modo a velar o passado histórico da classe oprimida e desviar a percepção da realidade de mudança social através de uma espécie de fetiche da mercadoria que excita os desejos.

É nesse sentido que Althusser (1985), retoma a concepção de ideologia em Marx e Engels, cuja estrutura capitalista de dominação se vale, com efeito, da necessidade que o homem tem com sua imediata condição de existência: a imaginação, isto é, olhar o objeto e transformá-lo no pensamento em imagens de desejo, um sistema de representações que nasce do material, transformando imagens em coisas e tornando os indivíduos em sujeitos ideológicos.

O que fica claro na questão de ideologia, é a necessidade social das pessoas realizarem-se enquanto sujeitos produtivos e consumidores de bens materiais e imateriais. No entanto, para isso, observamos um profundo distanciamento na democracia pela socialização dos meios de produção e consumo, o que impossibilitaria a liberdade democrática dos trabalhadores produzirem, não para si mesmos, mas, que tivessem acesso ao suficiente para a securitização da vida de modo a alcançar independência econômica e conseqüentemente, uma autoconsciência capaz de identificar e resistir contra os mecanismos de dominação impostos pela classe dominante.

Marx e Engels (1979), ao tratarem da ideologia em a *ideologia alemã*, admitem a importância da linguagem na qual o homem e o mundo aparecem interligados e dependentes pela força da atividade material que impulsiona o trabalho produtivo dos homens, o que inclui a consciência como um produto social.

Nessa perspectiva, a ideologia é marcada pela linguagem que ao mesmo tempo que nos inspira a reflexão filosófica, também, por meio do discurso, é instrumento de controle, manipulação e dominação da ação do homem sobre o outro. No entanto, devemos admitir que a linguagem utilizada pela classe dominante na instrumentalização de interesses e propósitos ideológicos na ação contra o outro, acaba desencadeando em igual ou maior intensidade discursiva a ideologia com fins

aos interesses do proletariado. Trata-se da existência concreta das coisas ressignificadas pela ideologia materializada de signos e seus efeitos sedutores de disputas, criando assim as tensões sociais.

Bakhtin (1995), na sua reflexão acerca da concepção de signo e ideologia, considera a linguagem um fenômeno sócio-ideológico, ou seja, a existência do ideológico na linguagem não reside na língua como um conjunto de sinais convencionais de formas abstratas, mas, no signo linguístico, na palavra e no uso que se faz dela, pois, em si mesma a linguagem é neutra.

“[...] todo signo ideológico faz parte de uma realidade e é materializado de alguma forma, seja como som, como massa física, como cor, como movimento, enfim, o signo é um fenômeno do mundo exterior” (BAKHTIN, 1995, p. 32-33). Isso significa, que não existe signo que não seja ideológico e não há ideologia sem signo, ou seja, essa imbricação entre signo e signo ideológico, abarca toda a coisa natural e fabricada, sobretudo, quando ultrapassa suas próprias particularidades através do juízo de valor contraditório da sociedade, isto é, da tensão de interesses sociais.

3. IMAGEM E MEMÓRIA COMO INSTRUMENTOS DE RESISTÊNCIA

A proposta imediata para a pesquisa, como foi conduzido nos capítulos anteriores, é reconhecer no *Jornal 30 de Agosto*, a utilização da linguagem visual, a sua função social e histórica, vinculando à imagem a construção da memória, por conta dos registros de mais de 30 anos de manifestações e lutas em defesa da educação dos professores paranaenses.

É importante ressaltar, que em pleno século XXI, a relação entre imagens e memória, imprescindíveis no movimento de apreensão e construção de sentidos na realidade social contemporânea, carece de pesquisas envolvendo essas categorias no âmbito da educação e no contexto dos trabalhadores desse campo, o que concerne a uma discussão teórico-metodológica mais rigorosa.

O excesso de respostas na pesquisa científica sugere mais um ato de desespero, do que a produção de certezas, o que pode nos levar a produção precarizada da verdade. É nesse contexto que assumimos completamente a responsabilidade de defender a ideia da imagem na reconstrução da memória, porque, acreditamos, que, sem memória não há como construir uma consciência de classe e de luta.

É preciso compreender, que a mesma sincronia semântica que parece aproximar dialeticamente imagem e memória, não as relacionam conceitualmente entre si. Ambas as categorias pertencem a campos e epistemes distintos de pesquisa e análise. Embora, como defende Didi-Huberman (2013), que a imagem sobrevive à memória humana, tal princípio nos leva a refletir a imagem no sentido muito mais complexo e anterior a cultura escrita textual, o que exige a imensa necessidade de estabelecer, a princípio, a definição conceitual das categorias imagem e memória.

3.1 O QUE É IMAGEM?

Certo dia, um imperador chinês pediu ao principal pintor da corte para apagar a cascata que tinha pintado afresco na parede do palácio porque o ruído da água impedia-o de dormir.
(Regis Debray)

Neste trabalho, nós consideramos que a imagem transcende outras formas de linguagens pela sua essência de não pertencimento do enunciado verbal. Embora, o nosso sistema de sinais, que chamamos de alfabeto, o vocábulo escrito e impresso, configure um sistema linguístico visual, os traços significativos que caracterizam esses elementos, são convencionais e arbitrários, ou seja, poderiam ter outra forma ou função.

A imagem *da coisa em si* não admite essa condição de arbitrariedade e convencionalismo do método gráfico. A condição da imagem, é, a de ser demarcada na sua totalidade com a própria marca do objeto que representa, ser o receptáculo integral, enquanto, sujeito e objeto, significante e significado, da coisa primeira.

Não se explica a essência do fenômeno da imagem fora da ontologia, como sugere Jean Pierre Vernant:

Para quem quer interrogar-se não somente a respeito das formas de que se revestem as imagens, em tal momento ou em tal país, como, como também, de modo mais profundo, acerca das funções da imagem enquanto tal e do estatuto social e mental da imagística no contexto de uma dada civilização, o caso *grego* é sem dúvida privilegiado (VERNANT, 1990, p. 399).

A concepção de imagem parece ser uma proposta irrealizável, o que exige a necessidade inseparável de compreensão do seu conceito nas relações sociais de produção, no espaço de experiência com a língua e a linguagem. Assim, acrescenta Vernant:

A noção de representação figurada oferece certa dificuldade, nem unívoca e nem permanente, constitui o que se pode chamar de categoria histórica. É uma construção que se elabora, e que se elabora dificilmente, por vias muito diversas e nas mais diversas civilizações (VERNANT, 1990, p. 400).

Na afirmação de Vernant, consideramos não ser possível a representação figurada sem a linguagem verbal para falar da materialidade da imagem. Na pesquisa científica o aprofundamento nas determinações do objeto, irão determinar o processo de abstração, que talvez, permita que se chegue à definição de conceitos. A propósito,

Gilles Deleuze (1925-1995), diz: “Um conceito é como um tijolo. Ele pode ser usado para construir um tribunal da razão. Ou pode ser jogado através da janela”.

A incondicionalidade da imagem em face da sua extrema pluralidade e constância alterável, dificulta imensamente uma definição precisa do seu conceito. Paradoxalmente, redefinir ou ressignificar a ideia de imagem, em especial, na contemporaneidade cibernética, confere maior conforto ao pesquisador por ajustá-la aos diversos contextos e realidades descontínuas, do que um significado universal, porém, de alcance semântico limitado.

A imagem não se presta a exclusividade de representar uma realidade específica e determinada, pelo contrário, como afirma Foerste (2004) “[...] a imagem abrange sua aproximação com a mídia, passando pelas lembranças e imagens mentais, imagens científicas (da astronomia, biologia, medicina, química, etc.) até as imagens geradas por computador” (FOERSTE, 2004, p. 19). Evidentemente, que a autora faz referência a presença da imagem no contexto da realidade contemporânea. No entanto, as discussões acerca da compreensão e abrangência da imagem, remonta a tempos remotos, como afirma Régis Debray:

Quer as imagens tenham um efeito de alívio ou venham a provocar selvageria, maravilhem ou enfeitem, sejam manuais ou mecânicas, fixas, animadas, em preto e branco, em cores, mudas, falantes – é um fato comprovado, desde há algumas dezenas de milhares de anos, que elas fazem agir e reagir (DEBRAY, 1993, p. 15).

Para Debray (1993), a linguagem da imagem, códigos invisíveis do visível, independentemente, de cada época e tempo, é capaz de intervir no comportamento psíquico do homem. A força que emana da imagem não se limita a moldar o conteúdo que habita a consciência individual do sujeito, mas, para além disso, ela é capaz de penetrar nos diversos níveis mentais ocupando intensamente áreas do pensamento, raciocínio e imaginação.

Isso posto, convém ressaltar a importância do ver na cultura grega e sua relação com a imagem. O que não era visto, não podia ser lembrado. No entanto, para os gregos, o assombro da figura disforme do rosto do morto, em batalha ou por doença, era coberto pela máscara de cera, ritual que representava a extensão da vida em face da morte. Com isso, a última imagem recomposta do morto é a que ficaria na memória individual e coletiva das pessoas.

É por meio da proposta “do nascimento pela morte”, que, Debray (1993), resgata a Antiguidade grega, para correlacionar a palavra *imagem* a sua origem no latim *imago*, que na cultura grega antiga significava a máscara de cera. Assim, diz Debray:

[...] as sepulturas dos grandes foram nossos primeiros museus e os próprios defuntos nossos primeiros colecionadores. A cripta fechada logo em seguida, era interdita, quase sempre, aos acessos – e, todavia, repleta dos mais ricos materiais. Estranho ciclo dos habitats da memória. Mas, no Egito, em Micenas ou Corinto, as imagens postas a salvo deveriam ajudar os defuntos a prosseguirem suas atividades normais. Em primeiro lugar, o latim *Simulacrum*? O espectro. *Imago*? O molde em cera do rosto dos mortos que registrado transportava no funeral e colocava em casa nos nichos do átrio, a salvo, na prateleira. Uma religião fundada sobre o culto dos antepassados exigia que eles sobrevivessem pela imagem (DEBRAY, 1993, p. 22-23).

A imersão da imagem por meio da máscara de cera na antiga cultura grega, passava a ter uma função mediadora entre o presente e o ausente, na medida em que a imagem do morto revelava a condição dos vivos de conhecer a si mesmos. Por isso, a imagem recebia o sentido de duplo, paradoxalmente, é como se a imagem reencarnasse do seu ser primeiro e passasse a representar esse pela segunda vez, reservando-se para aparecer como modelo, é que encontrava a sua ressonância por meio do olhar do outro. É nesse sentido, que cultura grega antiga, dispensava especial atenção ao ver, como afirma Debray:

Voltemo-nos, então, para os gregos, essa cultura do sol apaixonada pela vida e pela visão a ponto de confundi-las: para um antigo grego, viver não é respirar, como para nós, mas ver; e morrer é perder a vista. Nós dizemos ‘seu último suspiro’, quanto a eles, ‘seu último olhar’. Pior que castrar seu inimigo era vazar-lhe os olhos (DEBRAY, 1993, p. 23).

Como afirma Debray (1993), a perda da visão na cultura grega antiga, tinha o mesmo peso que a morte física. Nessa cultura a importância do culto as imagens e a natureza por meio da visão, transcendia rumo a uma cultura de resguardar a memória. Aquilo que era lembrado, poderia ser esquecido. Desse modo, desde a Antiguidade, imagem e memória são fenômenos que atuam um sobre o outro, apesar da divergência epistemológica, são profundamente fecundos para a reflexão da história na perspectiva da mudança.

O entrave entre a divisão do ser real da imagem em pertencer a duas realidades ou dois mundos, parece redundância da nossa parte, no entanto, esse dualismo metafísico se arrasta a centenas de anos, sem ainda, haver consenso entre os

filósofos antigos e modernos. No entanto, antes de prosseguir advirto-me com prudência seguindo as palavras de Fausto dos Santos Amaral Filho (2018): “Tomar Platão por excertos, ainda que não raro, é o mais temerário método para a compreensão do que escreveu o filósofo” (AMARAL FILHO, 2018, p. 25).

É nesse sentido, que extraímos abaixo um trecho do início do Livro VII da “*A República de Platão*” (2001), por entendermos que a compreensão filosófica da imagem perpassa pelo reconhecimento do inteligível, enquanto, ideias e formas e o sensível, as aparências e as sombras, teorias amplamente explicitadas no livro VI. (516 a-b):

- Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objetos para os quais podia olhar, e julgar ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?
- Seria assim – disse ele.
- E se o arrancassem dali a força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até à luz do sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e, depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objetos?
- Não poderia, de facto, pelo menos de repente.
- Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objetos, reflectidas na água, e, por último, para os próprios objetos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o Sol e o seu brilho de dia.
- Pois não!
- Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas, a ele mesmo, no seu lugar (PLATÃO, 2001, p. 317).

Quando Merleau-Ponty afirma que “Hoje muito se observa, mas pouco se vê. A visão não é nada sem um certo olhar. É necessário olhar para ver” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 229), podemos ver a teoria platônica viva, agindo por meio do seu discurso, uma espécie de ensinamento que vai decifrando a realidade e registrando o seu efeito num processo contínuo atemporal na busca da verdade. É assim, que Platão do mundo antigo, configura-se nitidamente essencial para compreendermos a realidade atual.

No trecho acima, evidencia-se a importância do ver para além da aparência imediata da coisa em si. Platão é considerado por muitos o precursor a abordar a gênese das imagens. Nos seus Diálogos, em especial “A República”, Sócrates e os outros participantes do diálogo, discutem criticamente a especificidade da alma filosófica e do seu portador no governo da cidade perfeita.

Mesmo, que a alma humana na sua essência fosse abastada de incompletude e vícios mundanos, Sócrates insiste na presença de um homem de saber filosófico íntegro, avesso a mentira e falsidade, que supere a falta essencial entre o bem e o mal como instâncias da moralidade social, ou seja, um governador cuja ética sobreponha a qualquer tentativa de corrupção material e imaterial.

Os livros que constituem “A República”, agem um sobre o outro, mas, é na *Alegoria da Caverna* na abertura do livro VII, que nos encontramos para discutir a categoria imagem por meio da ideia de essência e aparência.

Na voz de Sócrates, o trecho extraído acima, retrata o interior da caverna, onde os homens estão presos, amarrados. Posicionados de frente para a parede da caverna, a única coisa que conseguem ver, são as sombras refletidas por uma fogueira no interior do ambiente. Esses vultos disformes, são a única versão da realidade que conhecem.

A experiência de um dos homens ao sair da caverna é dolorosa ao experimentar outra realidade oposta a que vivia. Ver a luz do sol pela primeira vez, queima os olhos, as sombras produzidas pela natureza são assombrosas. Demora um pouco, até que conseguisse ressignificar e compreender a nova realidade. Desalojado da caverna que o aprisionava, o novo cenário permitia-lhe olhar para si mesmo. Agora sofria com consciência, diferentemente dos companheiros na caverna, que sofriam sem saber o porquê e a razão. Tão importante para o homem, é retornar a caverna e revelar a boa nova aos homens cegos de uma única realidade, sujeitos que habitavam em si um único endereço.

Estimulado pelo novo, o homem retorna a caverna e conclui a sua narrativa, de modo, que, os encarcerados enxergassem a realidade vivenciada por meio dos seus olhos, a rejeição ao seu discurso, que seria a ponte entre os dois mundos, rumo ao plano do significado, é interrompida com acusações de loucura e devaneio. Assim, por insistirem em continuar vendo a realidade pelas próprias lentes, os prisioneiros na caverna, optam pelo isolamento em suas próprias sombras.

Á consenso e dissenso entre os leitores de Platão, que na denominada alegoria da caverna a relação analógica de semelhança que se estabelece entre os dois mundos que compõe o ambiente: o interior (mundo visível) e o exterior da caverna (mundo inteligível), só são possíveis na nossa imaginação.

É por meio dessa linguagem conotativa que Platão desperta na nossa imaginação o caráter pedagógico didático no diálogo narrado. O enredo retrata a vida

humana numa sociedade política (Atenas do séc. V a.C.), com todos os problemas da vida prática, em especial, a crise de representatividade dos dirigentes políticos, que, eram vistos conjuntamente com os poetas de maneira negativa.

A analogia da linha, que, para Sócrates o bem seria a maior conquista da alma humana, final do livro VI, é retomada na alegoria da caverna por meio dos dois conceitos fundamentais para compreender o fenômeno da imagem: o inteligível e o sensível. Para Platão, por meio da exposição de Sócrates, no universo do inteligível, estariam as ideias e as formas, e no plano sensível, as aparências e as sombras. O quadro a seguir sintetiza os dois mundos: sensível e inteligível para evidenciar os argumentos de Sócrates nos livros VI e VII:

Quadro 9 – A Teoria dos dois mundos de Platão

Mundo sensível ou das formas – <i>Doxa:</i>	Mundo inteligível ou das ideias – <i>Episteme:</i>
Pistis – Conhecimento dos objetos pelas ciências naturais (reais); Eikasia – Visão de <i>imagens</i> das coisas concretas pelo homem.	Noesis – Conhecimento das formas pelo dialético; Dianoia – Conhecimento dos objetos matemáticos pela geometria.
• Sol	• Ideia do Bem
• Luz	• Verdade
• Objetos da visão (cores)	• Objetos do conhecimento (ideias)
• Sujeito que vê	• Sujeito cognoscente
• Órgão da visão (olhos)	• Órgão do conhecimento
• Faculdade da visão	• Faculdade da razão
• Exercício da visão	• Exercício da razão
• Aptidão para ver	• Aptidão para conhecer

Fonte: o autor (2021), adaptado de Slideshare (2012)

A intenção de apresentar uma síntese da teoria dos dois mundos de Platão, visa interrogar por quais deles o fenômeno da imagem poderia ser explicado: *doxa* ou *episteme*? Segundo Japiassú (2001), no dicionário básico de filosofia: “o termo grego *episteme*, significa ciência, por oposição a *doxa* (opinião) e a *techné* (arte, habilidade)” (JAPIASSÚ, 2001, p. 63).

Antes de Platão, Sócrates defendia que o mundo sensível da realidade material (*doxa*), opunha-se ao inteligível, o conhecimento verdadeiro na sua essência (*episteme*). Para Amaral Filho (2008), a voz de Sócrates perdura nos diálogos de Platão: “Uma das características dos nossos diálogos é que, em todos eles, Sócrates está presente. Mais do que isso, poderíamos dizer, até mesmo, que o referido filósofo neles exerce um papel central” (AMARAL FILHO, 2008, p. 36). A partir de Sócrates, Platão retoma a diferença entre ciência (*episteme*), o conhecimento real e verdadeiro, em oposição a opinião insensata e sem fundamento (*doxa*).

Esta relação educativa entre Sócrates e Platão é fundamental na determinação dialética que irão constituir os conceitos de *doxa* e *episteme* nos diálogos de Platão. A esse respeito Leonel Franca (1965), em: *Noções de História da Filosofia*, afirma:

Na teoria das ideias de Platão – Sócrates mostrara no conceito o verdadeiro objeto da ciência. Platão aprofunda-lhe a teoria e procura determinar a relação entre o conceito e a realidade fazendo deste problema o ponto de partida da sua filosofia. A forma dos escritos platônicos é o diálogo, transição espontânea entre o ensinamento oral e fragmentário de Sócrates e o método estritamente didático de Aristóteles. No fundador da Academia, o mito e a poesia confundem-se muita vez com os elementos puramente racionais do sistema (26) (FRANCA, 1965, p. 49).

O tempo não conseguiu dissolver ou degenerar o pensamento platônico, pelo contrário, os filósofos considerados modernos, indissolúvelmente, buscam aspirações individuais mais profundas nos seus escritos – os diálogos. Platão criou um mundo para cada coisa: um mundo sensível dos sentidos e outro inteligível das ideias, para que pudéssemos transitar de uma realidade a outra, buscando possibilidades de respostas, tentando extrair de cada mundo a verdade não revelada.

O último ponto a considerar sobre o livro VII – A alegoria da caverna e que irá subsidiar teoricamente um conceito de imagem, é compreender, que Sócrates, esteve todo tempo, referindo-se à educação platônica. Nesse jogo sutil de metáforas, alegorias e imagens, a realidade interna e externa da caverna, representa, respectivamente, o sensível e o inteligível. A presença no interior da caverna reduziria a capacidade de raciocínio lógico, as acepções distintas de ver e enxergar, se anulariam enganados com as aparências, imagens significariam coisas diferentes do que são. Fugir da caverna seria a chave de acesso ao conhecimento e estabelecer conexões com os conceitos e ideias.

Para Platão a prisão na caverna é uma metáfora da travessia da vida. O filósofo projeta a caverna como um lugar sem volta, as opções são contemplar até o fim da

vida as sombras no seu interior. Decorre que, Platão, parece acreditar que nem todos os homens são iguais e merece esse fim. Haveria aquele que se valeria da própria condição de prisioneiro para se abastecer de perseverança e forças para a travessia rumo a saída da caverna. Ao abrir para a possibilidade da fuga, Platão adverte dos riscos, a possibilidade de se perder pelo caminho, ficar sem rumo, se afundar mais nos labirintos da caverna é grande, pois, o nosso maior inimigo são os nossos sentidos que nos enganam.

Mas, independentemente das circunstâncias, existem caminhos que levam para outras realidades, apesar da advertência de Platão acerca da fragilidade do que significa a realidade. Posto assim, o homem teria somente palavras e os seus significados para alicerçar o seu destino incerto, em especial, no Livro X da República de Platão, quando os poetas são expulsos da *pólis*, por tais motivos: engano, ilusão e à mentira.

Como se observa na *Alegoria da Caverna*, o filósofo contempla a ideia de que, para tudo teria uma resposta, no entanto, são poucas as pessoas com conhecimento suficiente para a leitura do mapa que levaria a liberdade, talvez, somente o filósofo. O grande significado na *Alegoria da Caverna*, é reconhecer que, o mundo gira em torno das imagens criadas por Platão. Os homens são prisioneiros do próprio olhar e não das correntes. Mas, é nesse aprisionamento que o filósofo possibilita que os homens enxerguem a si mesmos rumo ao caminho da verdade. Porém, esse privilégio só é concedido ao filósofo. No entanto, Platão não despreza os demais mortais com menor conhecimento, pois, esses também, teriam seus lugares na República.

Questionamos então: as imagens são do mundo sensível da aparência? Ou pertencem ao mundo inteligível da essência? A resposta parece óbvia se considerarmos que as sombras são produzidas na esfera sensível, ou seja, da aparência, enquanto, o objeto em si, na esfera do inteligível, isto é, da essência.

No entanto, entre ver e enxergar, é preferível à miopia de quem vê à cegueira dos que enxergam. Nenhuma resposta é válida se desconsideramos o olho de quem olha.

Como diz Didi-Huberman: “[...] o olho de um humanista **não percebe a contradição** como o olho mais avisado ainda de um estudioso neokantiano” (DIDI-HUBERMAN, 213, p. 160, grifo nosso). Tudo vai depender da disponibilidade do sujeito em fugir do mundo interno da caverna para a liberdade e “contemplar o próprio

sol e não já a sua imagem na água [...]” (PLATÃO, 2001, p. 317), ou seja, contemplar o real, o sol em si, e não mais a imagem, cópia imperfeita do sol.

Para Platão a essência das coisas pertence ao mundo inteligível, sendo assim, cabe ao pesquisador alcançar a imagem das coisas concretas, que pertence ao mundo sensível (doxa), para posteriormente, compreendê-la na sua essência, que, talvez, seja possível por meio do pensamento e da linguagem dialética.

Mas, enfim! O que é imagem para Platão? No livro VII, como vimos, Sócrates nos apresenta a imagem como a luz do sol e sombras no fundo da caverna, uma descrição, portanto, do mundo sensível. Por outro lado, Sócrates, também fala da imagem da ideia, ou seja, a imagem do significado da justiça (eídolon) na República, que culmina no mundo inteligível.

A perspectiva platônica da imagem, é tratada pelo filósofo tanto no aspecto da realidade sensível de manifestação aparente (visual), emocional e ideológica, quanto o caráter da realidade inteligível, dando-se como imagem da ideia para explicar criticamente outras manifestações da realidade. O filósofo entende, que a imagem enquanto, símile (eikón), pode trazer em si a qualidade da coisa, nesse caso, seria uma qualidade amoldada a essência do objeto o que garante a semelhança dotada de virtude, como é o caso da justiça e da beleza. Diferentemente, de uma imagem (eidólon), que vista com interesse puramente estético, seria vazia, isto é, sem conexão com o coração, só aparência.

A questão da imagem em Platão não se esgota na chancela da imprecisão metodológica e na relação dialética entre aparência e essência, pelo contrário, tal discussão compreende a fracassada busca do homem pela verdadeira realidade (se é que existe) e perpassa pelo cerne da formulação da filosofia ocidental. Sendo assim, Platão nos leva a questionar a própria conduta humana em face da existência da realidade e imagem, como questiona Jacques Rancière:

Do que se está falando e o que precisamente nos é dito quando se afirma que daqui em diante não há mais realidade, apenas imagens? Ou, ao inverso, que doravante não há mais imagens, somente uma realidade representando sem cessar a si mesma? Os dois discursos parecem opostos. Todavia, sabemos que não param de se transformar um no outro em nome de um raciocínio elementar: se só há imagens, não existe mais um outro da imagem. E se não existe mais um outro da imagem, a noção mesma de imagem perde seu conteúdo, não há mais imagens (RANCÈRE, 2012, p. 9-10).

Para Rancère, sem o outro, o objeto se esgota em si mesmo, perde sua essência, mas, o mesmo, só existe em oposição ao outro, independente, de onde

advém, é dele que buscamos possibilidades de respostas, tentamos extrair da imagem até o inimaginável. É nesse entrave dialético, extremamente enriquecedor, é que parece residir a retórica da imagem em Platão: ideia e realidade.

Para Platão, a imagem deve ser pensada em face do real, não como o real em si, mas, uma representação de uma realidade possível e existente. É importante dizer, que Platão não ensina trazer uma realidade a existência, no entanto, para o filósofo, a realidade não existiria sem a aparência e a ilusão. É neste aspecto que para Platão, cabe a imagem transmitir uma ideia do objeto em si mesma.

Platão nos leva a compreender que a relação entre aparência e essência, é impulsionado pelo movimento de transformação através da linguagem, são partes da totalidade do ser que se revela na aparência ou na totalidade social de suas determinações. No entanto, essa linguagem que decodifica a realidade fundamental para a percepção do mundo, não é passiva, como um espelho que reflete a imagem límpida. Pelo contrário, a linguagem e o pensamento na consciência real do sujeito, reagem ao mundo e a realidade de maneira ativa e reflexiva.

Como vimos na Alegoria da Caverna na República de Platão, a ideia é formada por imagens no interior da imaginação, que, mesmo assim, mantém uma relação com o mundo real. No entanto, o filósofo não se cansa de alertar, que as imagens são perigosas, escondem a parte da verdade que serão reveladas e podem nos enganar, não é de se duvidar, pois, insistimos na nossa fraqueza de sermos enganados.

Acerca da diferença entre imagem (*eidólon*) e símile (*eikón*) de Homero à Platão, Diogo Norberto Mesti (2011), afirma o seguinte:

Isto é importante para entender a diferença entre os tipos de imagens em Platão, na medida em que é possível produzir um tipo especial de imagem que comunique o pensamento que se tem sobre o ser do bem e das virtudes da alma. A discussão é sobre o critério das imagens. O que faz do *eidólon* diferente do *eikón*? Uma interpretação possível para a limitação da imagem (*eidólon*) é por ela se ater ao som corpóreo das coisas, como o critério de Crátilo no diálogo que leva seu nome, onde a sonoridade dos nomes é o critério para a compreensão de sua natureza. Do mesmo modo que o pintor na República dá atenção apenas às cores quando parece ser capaz de “todas as imitações porque só alcança uma pequena parte de cada coisa, e isso é apenas um simulacro” (X 598b) (MESTI, 2011, p. 9-10).

Mesti (2011), nos explica que a distinção platônica entre imagem (*eidólos*) e símile (*eikon*), está relacionado a sonoridade dos nomes que representa determinado objeto. Para explicar esse fenômeno, recorreremos a Ferdinand de Saussure (1857-1913), que discorre acerca do signo como uma entidade linguística universal

composta de elementos fonológicos: sons (fonemas, morfemas); e elementos conceituais semânticos: sinais (signos, códigos).

Saussure refutava a ideia de língua como uma representação da realidade e pertencer ao mundo das *ideias*, em especial, por conta da arbitrariedade do signo linguístico, a convencionalidade social e a natureza heterogênea da língua. Mas, por conta do princípio irrefutável da arbitrariedade do signo, na aula de 19 de maio de 1911, no seu último curso de Linguística Geral (*Cours de linguistique générale*), na Universidade de Genebra, anunciou as duas faces inseparáveis do signo linguístico: o significante e o significado, sofisticando o conceito aristotélico de uma língua como nomenclatura, ou seja, na realidade um termo combinaria ou teria vinculação com uma coisa. Nesse sentido, Saussure (1911), contribuiu enormemente, para avançar no paradigma de Platão acerca da natureza polissêmica da imagem.

Todavia, Saussure define o conceito de significante como imagem acústica que não precisa necessariamente, estar associada a um significado numa língua, para formar o signo linguístico. Para o autor, essa imagem acústica não é o som material, ou seja, a palavra falada, fonemas e morfemas, mas sim a impressão psíquica desse som. O significado é o conceito que constitui o plano do conteúdo, é a ideia da coisa.

Evidentemente, que não é só por meio do conceito de significante – imagem acústica de Saussure, que pode ser trazida à tona a questão da imagem (*eidólon*) em Platão, mas, entendemos como sendo uma maneira possível, em especial, por conta dessa relação de imagem (*eidólon*) relacionar-se com o som corpóreo da coisa, sem vinculação visual com a coisa, isto é, o arbitrário está na não relação de semelhança semântica entre o objeto e seu nome. É como afirma Mesti:

É como se os aspectos materiais e sensíveis gravados na memória, como os sons das palavras e as cores das pinturas, não significassem o conceito, mas apenas uma corporeidade sem essência, uma marca sem preenchimento, uma imagem vazia, enquanto o critério do eikón é o inteligível (MESTI, 2011, p. 10).

É nessa cadeia do significante que se manifesta o significado. Em Platão, essa realização ocorre com a formação da ideia por meio de imagens representativas do objeto previamente armazenada no interior da nossa imaginação. Assim, podemos imaginar a ideia das coisas nessa passagem da realidade a imaginação. Acerca da questão de ideia em Platão, Will Durant, afirma o seguinte:

Aristóteles esclarece que, por Idéias, Platão entendia o que Pitágoras entendia por 'número' quando ensinou que este é um mundo de números (querendo dizer, presumimos, que o mundo é governado por constantes matemáticas). Plutarco nos diz que, conforme Platão, 'Deus sempre geometriza'; ou, como exprime Spinoza o mesmo pensamento, Deus e as leis universais de estrutura e operação são as mesmas e única realidade. Para Platão, assim como para Bertrand Russel, a matemática é conseqüentemente, o prelúdio indispensável à filosofia e à sua forma mais elevada. Em cima das portas de sua Academia, Platão colocou, dantesicamente, as seguintes palavras: 'Que nenhum homem que ignore a geometria entre aqui' (12) (DURANT, 1968, p. 69-70).

Para Platão a noção de ideia relacionada a imagem, está relacionada ao surgimento do pensamento matemático como teoria da observação aplicada a realidade. Tales de Mileto (séc. VII-VI a. C.), começava a pensar as medidas e simbolizar valores para aferir a realidade. Pitágoras (séc. VI a. C), considerado o pai da matemática, defendia a ideia de que, tudo podia e devia ser medido, pois, o número seria o elemento de leitura universal. Heráclito (c. 567-C. 450), por meio da sua dialética do movimento questionou a ideia da inércia, afirmando que os números não eram estáticos, que tudo estava em movimento e poderia mudar.

O propósito dessa vaga e genérica retomada na Antiguidade da filosofia grega, teve a intenção de posicionar a base do pensamento Platônico na compreensão de Forma ou ideia (eidos) na relação com a imagem. Posto assim, a imagem do objeto focalizado pelos olhos, talvez, não exista à revelia das ideias. Isso quer dizer que, a representação da imagem do objeto só é possível porque são diferentes, tendo em vista a mistura de outros olhares juntos aos meus.

Talvez, não exista a hegemonia do olhar acerca da imagem que representa o objeto, posto que, o que é visto, antes é representado como imagem no pensamento, isto é, emoções vividas, imagens de lembranças e recordações guardadas na memória projetadas pelo olhar, que só pode ser visto, se antes foi sentido, como o belo e o feio que residem na ideia, mas, são os olhos que refletem.

Os olhos são a porta de entrada para o ver (visível) e o enxergar (sensível), duas acepções completamente opostas. É assim, que o vocábulo grego *mimesis* é apresentado por Jean-Pierre Vernant:

Na confluência dos séculos V e IV, a teoria da *mimesis*, da imitação, esboçada em Xenofonte e elaborada de maneira inteiramente sistemática por Platão, marca, na cultura grega, o momento em que se concluiu a versão que conduz da presentificação do invisível à imitação da aparência. A categoria da representação figurada é, então, bem distinguida em seus traços específicos; ao mesmo tempo, ela se encontra vinculada ao grande fato humano da *mimeses* – da imitação que lhes assegura o fundamento (VERNANT, 1990, p. 401).

Vernant nos apresenta uma das primeiras versões de representação visual filiada aos ídolos e divindades religiosas dos deuses gregos e egípcios, que desde Platão abre caminho para a ideia de que, as sombras, só existiriam por meio da luz, nesse sentido, imitar, exigiria uma realidade primeira existente, um original, um modelo, que talvez, não seja o primeiro, mas, uma reprodução, que, no entanto, sempre será anterior a sua imagem.

Se para Valle (2003): “[...] a essência da linguagem não é encontrada sob uma superfície, ou seja, não é algo que vemos quando olhamos dentro da coisa, mas, ao contrário, a essência permanece oculta para nós [...]” (VALLE, 2003, p. 99). Assim, seria a *mimesis*, uma variedade de concepções e discussões sobre a polissemia da sua identidade, relacionado ao caráter dialético do verdadeiro e o falso, o ser e não-ser da imagem.

A advertência de Valle sobre a essência oculta das coisas, nos leva a pensar a ideia de ocultar, no sentido de esconder (velar) algo propositalmente, com uma intenção, de não ser achado ou desvelado. Esse parece ser o caso da *mimesis* em Platão, sobretudo, porque, tal fenômeno estava relacionado às artes e à poesia.

Como se sabe, Platão era contra e censurava a poesia imitativa, pois entendia que não se tratava do conhecimento verdadeiro que levava a realidade sensível. Nesse sentido, a questão da *mimesis* em Platão, ultrapassa a ideia da seleção entre o original e a cópia, a coisa e sua imagem, a desaprovação é de dimensão ética e política, Platão, não admitia a mentira como difusão da verdade.

O que quer Platão com isso? Gilles Deleuze, na sua “*Lógica do Sentido*”, diz o seguinte:

O platonismo é a *Odisséia filosófica*; a dialética platônica não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade (*amphisbetesis*), uma dialética dos rivais ou dos pretendentes. A essência da divisão não aparece em largura, na determinação das espécies de um gênero, mas em profundidade, na seleção da linhagem (DELEUZE, 2009, p. 260).

Essa proposição de Deleuze, nos apresenta o contraste necessário para distinguir a incerteza em oposição a certeza acerca do que Platão está falando no tocante a ideia de mimesis, em especial, atrelada a poesia, à epopeia e a tragédia. O que Deleuze sugere, é que, em Platão, todos são pretendentes. A metáfora dos pretendentes malfeitores, insolentes, os *Mnesteres* (em grego: *Μνηστῆρες*) ou *Proci*, que competem pela mão de Penélope em casamento, é uma chave de leitura a altura da ironia de Platão, “nos três grandes textos sobre a divisão, o *Fedro*, o *Político* e o *Sofista*” (DELEUZE, 2009, p. 261), permite que a própria humanidade faça a análise para separar o pretendente falso do verdadeiro, isto é, a analogia do falso e verdadeiro, é a mesma que recai na seleção do verdadeiro político e do ser do sofista. Deleuze ainda resgata a ideia de divisão em Platão:

[...] determinação do motivo platônico: distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, Idéia e a imagem, o original e a cópia (*mimesis*), o modelo e o simulacro. Mas já vemos que estas expressões não são equivalentes. A distinção se desloca entre duas espécies de imagens. As *cópias (mimesis)* são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os *simulacros* são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essencial (DELEUZE, 2009, p. 262, grifo nosso).

Nesse contexto Deleuze apresenta a dialética da divisão em Platão. Embora, devemos considerar, que no interior da concepção dualista de mundo, essência e aparência, inteligível e o sensível, prevalece a categoria da contradição, lastro dialético necessário para classificar a mimeses na dimensão da falsidade, entre o que parece ser, mas, não é. Nessa formulação de Deleuze, a mimeses em Platão, configura-se na dimensão da falsidade, porém, apresenta semelhança ao objeto imitado, o que garante o status de cópia ou imitação produtiva.

É o que Jean-Louis Schefer denomina de “o sentido investido na imagem – seria o de reproduzir sobre sua aparência o real, o de operar na repetição de um processo sensorial: a visão, a vista” (SCHEFER, 1974, p. 122). Isto é, na repetição é pertinente que se anuncie uma mais-valia no seu excedente imagético, de tal maneira a parecer mais verdadeiro (real) do que é, ao ponto de quase ser essência, mas, não é. Ainda, sobre mimeses, Schefer (1974), afirma:

[...] a imagem é lida ou determinada por uma ampliação da base-mimese; a mimese é a única lei semiótica ao mesmo tempo linguística e figurativa. A junção linguística e figuração é pensada em relação à linguagem; a imagem é um produto deportado mas obedece à mesma economia que a linguagem: é que nenhuma das duas economias não é de fato provável senão porque sempre recobre o problema da instituição da linguagem fora da língua [...] (SCHEFER, 1974, p. 124).

Dada a concepção de Schefer, a mimese enquanto imagem, existe numa relação dialética de uma ser origem da outra e vice-versa, sendo ambas expressas pela linguagem de uma língua verbal, tendo em vista, que tal linguagem mantém um afastamento semântico de como a imagem se mostra na sua visibilidade. Ou seja, a própria linguagem de uma língua é mimeses (imitação), sendo o nome substantivo ou adjetivo uma imitação fonética arbitrária daquilo que é imitado.

Essa arbitrariedade do signo linguístico é utilizada no *Sofista* de Platão, em especial, no diálogo que ocorre entre Teeteto e o Estrangeiro, sobre a mimeses e a produção mimética de imagens (233d – 236 d). Nesse diálogo o Estrangeiro de Eléia dialoga com Teeteto:

Estrangeiro — Pergunto se é possível conhecer-se tudo.

Teeteto — Se fosse assim, a raça humana seria composta só de eleitos.

Estrangeiro — De que maneira, então, num debate com algum indivíduo atilado poderá o ignorante dizer algo sadio?

Teeteto — Não é possível!

Estrangeiro — E qual será o segredo dessa habilidade sofística?

Teeteto — A respeito de quê?

Estrangeiro — Como chegam a convencer os moços de que sabem tudo. Pois é evidente que se não discutissem nem lhes deixassem a impressão de bons disputadores, ou, ainda que o fizessem, se esses mesmos dotes de controversistas não lhes granjeassem fama de sábios, conforme acabaste de dizer, de maravilha se decidira alguém a dar-lhes dinheiro só para ter a honra de tornar-se seu discípulo.

Teeteto — Sim, fora difícil.

Estrangeiro — É que, a meu ver, eles dão a impressão de serem assaz instruídos nos assuntos que discutem.

Teeteto — Como não?

Estrangeiro — Porém não dissemos que discutem a respeito de tudo?

Teeteto — Sim.

Estrangeiro — É assim que eles aparecem aos olhos dos alunos como sábios universais.

Teeteto — Como não?

Estrangeiro — Muito embora não o sejam, pois já vimos não ser possível tal coisa.

Teeteto — Sim, é de todo em todo impossível (PLATÃO, 2003, p. 18).

Sócrates ao propor o diálogo entre o Estrangeiro de Eléia e Teeteto, acerca da definição do sofista, proporciona aos debatedores a possibilidade de superar uma definição imediata e figurativa, para uma significação mais aprofundada sobre a realidade do sofista. Talvez, nesse diálogo resida um aspecto importante na dialética

de Platão: encontrar aquilo que se perde no discurso do outro e mostrar a diferença entre os discursos, no interior da semelhança. Isto é, não é possível, que Sócrates não conhecesse a definição do sofista, mas, o que interessa de fato, é aquilo que foge do enredo que domina acerca do sofista.

A análise do trecho acima mostra a necessidade de Platão em ajustar o sofista inevitavelmente, a tudo que falta eticamente no sujeito, usurpador e persuasivo daquilo que não lhe cabe, o sofista é a verdadeira metáfora do que é humano. Se Platão descreve a todo tempo o que é o sofista, então, porque o interesse de defini-lo, inclusive, por meio de um método de investigação elaborado pelo Estrangeiro para se chegar a uma definição perfeita? Platão não nos fornece a resposta da pergunta, até porque, o real é indizível e o próprio sofista pendula entre o ser e o não ser.

Esse é o ponto central que nos fez escolher o segundo Diálogo, o *sofista*, para pensar a imagem: o caráter dialético da imagem. Assim é o sofista, adquire um sentido genérico à medida que procura convencer a acreditar que tudo que fala é a verdade. A compreensão do Estrangeiro acerca da indefinição do sofista, aponta para o caráter duplo da mimética: a cópia fiel com semelhança ao que copia (mimeses) e a cópia infiel sem semelhança (simulacros). Como reforça Deleuze:

Reiterando a ideia de seleção dos pretendentes na *Odisséia* de Homero, distinguindo as boas e as más cópias ou antes as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submersos na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se 'insinuar' por toda parte (DELEUZE, 2009, p. 262, grifo nosso).

Para Deleuze, o simulacro seria uma cópia degenerada que nega “tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução” (p. 267), improdutiva, sem semelhança, além disso, enganosa, pois, ilude o sujeito com efeitos de semelhança que não possui, o mesmo, pode ser dito do sofista.

O que sucede no decorrer do diálogo entre o Estrangeiro e Teeteto, é uma tentativa do Estrangeiro de incluir o sofista numa categoria paradoxal do não-ser,

rememorando os defensores das doutrinas unitárias (monistas)²⁸ e pluralistas²⁹, um lugar que serviria de proteção ao sofista de ser o que se é, sem julgamento. Ou seja, negar a acusação, é o pressuposto para não julgamento, assim, todas as acusações ao sofista se converteriam no que é: criador de simulacros, o que, para Deleuze, com base na teoria de Parmênides, não desconfigura a essência de que, o não-ser é inconcebível e intraduzível.

Eis por que a imagem é dialética, de ser e não ser ao mesmo tempo, verdadeira ou falsa, cópia – imitação (mimeses) ou simulacro, por que nem tudo foi e será revelado sobre a imagem. As incógnitas deixadas pelos filósofos antigos, nos permite continuar a significar e ressignificar, um eterno retorno, como diz Deleuze:

A simulação assim compreendida não é separável do eterno retorno; pois é no eterno retorno que se decidem a reversão dos ícones ou a subversão do mundo representativo. No eterno retorno, é preciso passar pelo conteúdo manifesto, mas somente para atingir ao conteúdo latente situado mil pés abaixo (caverna por trás de toda caverna...). Então, o que parecia a Platão não ser mais do que um efeito estéril revela em si a inalterabilidade das máscaras, a impassibilidade dos signos. O segredo do retorno é que não exprime de forma nenhuma uma ordem que se opõe ao caos e que o submete. Ao contrário, ele não é nada além do que o caos, potência de afirmar o caos (DELEUZE, 2009, p. 269).

Esse parece ser o movimento no trabalho com imagens, o constante e *eterno retorno*, do ir e vir, do ser e não-ser, passando pela superfície do factual e aparente do real, mas, também, imergir rumo ao sentido mais profundo, que não se deixa captar assim tão facilmente.

A grande questão que desafia os filósofos e pensadores da imagem, desde os primórdios da história aos dias atuais, é a sua complexa relação omnipresente com a

²⁸ Monismo (do grego monos: único) diz-se de toda doutrina que considera o mundo sendo regido por um princípio fundamental único. Em outras palavras, doutrina segundo a qual o *ser, que só apresenta uma multiplicidade aparente, procede de um único *princípio e se reduz a uma .única realidade constitutiva: a *matéria ou o *espírito. Por exemplo, há o monismo mecanicista dos materialistas (séc.XVIII), o monismo espiritualista e dialético de Hegel e o panteísmo de Espinosa. Quando se trata de Deus, criador do mundo a partir do nada (ex nihilo), a doutrina é uni *teísmo. Ao se referir a um princípio espiritual tido pela essência da realidade, temos uni *espiritualismo. Se é a *matéria (ou *natureza) a realidade essencial e suprema de tudo o que existe. temos o *materialismo ou *naturalismo. Oposto a *dualismo (dois princípios) e a *pluralismo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

²⁹ Pluralismo (do lat. pluralis) 1. Doutrina que afirma a existência de uma pluralidade ou multiplicidade de seres, individuais e autônomos. e que considera o real como múltiplo. Irredutível a uma substância ou princípio único, ou mesmo a dois princípios apenas como no dualismo. Neste sentido. William James é identificado como pluralista, sobretudo devido a sua obra .4 Pluralistic Universe (1909) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

realidade, que nos leva a crer, que, para a sua compreensão não se exige esforço ou análise, pois, revela em si mesma a sua mensagem e se explica por si só.

Mas, se fosse tão simples assim, teríamos consenso acerca da sua definição. No entanto, ocorre o contrário, Platão, nos alertava das suas múltiplas determinações, de: ocultar, falsear, iludir ou revelar, esclarecer, desiludir. A mesma relação que à aproxima da realidade, atua em oposição, afastando-a do real.

Se afirmamos, que a imagem é algo que se opõe a *coisa*, também, podemos dizer, que, não se trata de oposição, sim, representação da coisa em si. E se é representação, então não é a coisa, mas, talvez, a ausência da coisa. Como nos diz Martine Joly ao referir-se a imagem do deus Proteu³⁰ na *Odisséia* de Homero: “[...] parece que a imagem pode ser tudo e seu contrário – visual, e imaterial, fabricada e ‘natural’, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, vinculada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional [...]” (JOLY, 2005, p. 27).

Para Joly, a polaridade dialética da imagem, inicialmente, está ancorada no processo de abstração que constitui a narrativa mitológica grega, que, é o que mais nos aproxima de uma possível definição conceitual. Aos poucos, percebemos, que a leitura da imagem perpassa invariavelmente, pela via das contradições, de modo, que a sua polissemia seja superada.

A imprecisão na definição do conceito de imagem e a complexa relação que mantém com a realidade de representar um objeto e sua ausência ao mesmo tempo, permitiu estabelecer uma divisão entre imagens naturais produzidas sem a intervenção humana (as sombras projetadas pela luz de que fala Platão), e as imagens artificiais, fabricadas pelo homem (*techné*). Segue um quadro abreviado de classificação das imagens fabricadas.

³⁰ Na *Odisséia*, Proteu era um dos deuses do mar. Tinha o poder de assumir todas as formas que desejasse: animal, vegetal, água, fogo. Usava particularmente, esse poder para fugir do que faziam perguntas, porque também tinha o dom da profecia (JOLY, 2005, p. 27).

Quadro 10 – Classificação das imagens fabricadas

NÍVEL DE REALIDADE					
GRÁFICAS	ÓTICAS	PERCEPTIVEIS	MENTAIS	VERBAIS	RITUALISTAS
Pinturas; Estátuas; Desenhos; Fotografias	Espelhos; Projeções	Ideias; Imaginação	Sonhos; Memórias	Metáforas; Descrições	Liturgias; Sacramentos

Fonte: elaborado pelo autor (2021), com base em Villefane (1988)

Em relação ao Quadro 10, a ideia é mostrar, que, quando se trata de imagem, não há conceitos prontos e acabados, trata-se, sempre de um movimento na intensificação do *éthos* e o *páthos*, que nos leva a reconhecer a fragilidade das nossas crenças acerca da significação da realidade. Portanto, ironicamente, ao representar uma outra coisa na sua ausência, a imagem insiste enganar nossos sentidos a ver que, o que se vê, não é aquilo que parece ser.

Em plano mais depurado acerca das imagens fabricadas, André Bazin (1991), afirma:

A fabricação da imagem chegou mesmo a se libertar de qualquer utilitarismo antropocêntrico. O que conta não é mais a sobrevivência do homem e sim, em escala mais ampla, a criação de um universo ideal à imagem do real, dotado de destino temporal autônomo (BAZIN, 1991, p. 20).

Para Bazin, o aparato técnico a serviço da indústria e do mercado na fabricação de imagens, possibilitaria ao homem dominar o conhecimento da representação por meio da fotografia, dessa maneira, o homem passaria a interferir ideologicamente e intencionalmente na reprodução da realidade. Ou seja, com o advento da fotografia, a criação artística da imagem por meio da intervenção criativa do homem, seria substituída pela gênese automática da máquina fotográfica.

Ainda, segundo Bazin: “Todas as artes se fundam sobre a presença do homem; unicamente na fotografia é que fruimos da sua ausência” (BAZIN, 1991, p. 22). O entusiasmo do autor em face da fotografia, é a mesma de um espectador maravilhado pela euforia da modernidade, evento que definitivamente, transformaria a sociedade textual para visual.

Nessa busca pela gênese da imagem, não poderíamos deixar de falar resumidamente da imagem fotográfica, como produção de intervenção humana. No final do século XX, ao rigor da discussão teórica, Philippe Dubois, em *O ato fotográfico* (1998), oferece uma diretriz reflexiva ao propor, no plano teórico, o percurso fotográfico pela via tríade da semiologia em três tempos:

1. *A fotografia como espelho do real* (o discurso da mimese). O efeito da realidade ligado à imagem fotográfica foi a princípio atribuído à semelhança existente entre a foto e seu referente.
2. *A fotografia como transformação do real* (o discurso do código e da desconstrução). Logo se manifestou uma reação contra esse ilusionismo do espelho fotográfico. O princípio de realidade foi então designado como pura “impressão”, um simples “efeito”.
3. *A fotografia como traço de um real* (o discurso do índice e da referência). Por mais útil e necessário que tenha sido, esse movimento de desconstrução (semiológica) e de denúncia (ideológica) da impressão de realidade deixamos contudo um tanto insatisfeitos (DUBOIS, 1998, p. 26-27).

Dubois (1998), é categórico ao afirmar que a compreensão do fenômeno da fotografia, pressupõe uma postura do sujeito em relação a intenção e decisão acerca do que será fotografado, ou seja, faz-se necessário ter consciência do que se busca com o registro fotográfico, o que implica, reflexão e racionalização do sujeito, afim de evitar o disparo aleatório e a captura acidental de qualquer objeto na realidade. Para o autor, caso tal postura não ocorresse, a fotografia, não passaria de uma reprodução mimética do real, uma representação espelhada das coisas no mundo.

Ainda, segundo o filósofo, o ato fotográfico não se resume ao automatismo do *clique* da máquina fotográfica, que automaticamente, faria surgir uma cópia do real. Para que haja a transformação do real, faz-se necessário uma profunda interação entre o fotógrafo e a realidade que será retratada, uma espécie de mediação reflexiva e crítica acerca da realidade pragmática aparente das coisas e a realidade interna ou a verdade advinda da subjetividade do sujeito.

Por fim, acerca do valor documental da imagem fotográfica, Dubois, afirma: “[...] livre da obsessão do ilusório mimético e de uma pragmática irreduzível, a imagem foto torna-se inseparável de sua experiência referencial, do ato que a funda. Sua realidade primordial nada diz além de uma afirmação de existência” (DUBOIS, 1998, p. 53).

Dubois (1998), defende a sua posição sobre a imagem fotográfica, a primeira, enquanto *índice* que se aproxima do seu referente indicando um vestígio ou impressão direta deste com um objeto; em segundo o *ícone*, quando um signo visual representa outro objeto por força de semelhança, podendo significar o próprio objeto, renunciando a existência do mesmo; e somente então, a imagem fotográfica adquire o sentido de *símbolo*, ou seja, um signo que pressupõe uma regra convencional ou não. O significado dos símbolos, na maioria das vezes, está atrelado a um conceito que precisa ser apreendido para que o mesmo faça sentido.

Ainda nessa perspectiva da imagem artificial fabricada pelo homem, André Rouille, em *A fotografia: entre documento e arte contemporânea* (2009), mostra que são muitas as variáveis que perpassam entre a fotografia e o objeto retratado. Assim, afirma:

Da coisa à imagem, o caminho nunca é reto, como creem os empiristas e como queriam os enunciados do verdadeiro fotográfico. Se a captação requer um confronto entre o operador e a coisa, no decorrer do qual esta vai imprimir-se na matéria sensível, nem por isso a coisa e a imagem se situam em uma relação bipolar de sentido único. Entre a coisa e a imagem, os fluxos não seguem a trajetória da luz, mas dirigem-se a sentidos múltiplos. A imagem é tanto a impressão (física) da coisa como o produto (técnico) do dispositivo, e o efeito (estético) do processo fotográfico (ROUILLE, 2009, p. 79).

Para o historiador e teórico da fotografia, o menor enquadramento é já um posicionamento ideológico sobre as coisas: fotografia e ideologia enquanto sinédoque. No ato de ressignificar a realidade o sujeito seria afetado por meio da matéria das coisas, o que significa dizer, que não há neutralidade no registro fotográfico, pois, corre-se o risco de a imagem idealizada não vir com a beleza na expressão ou a tonalidade da luz que se esperava, provocando em nós frustração.

Nessa relação dialética entre o sujeito e o objeto no ato fotográfico, a imagem não é ajustável ao objeto de acordo com as vontades do sujeito, a verdade não pode ser editada para atender aos desejos e necessidades do sujeito. Portanto, para Rouille, a construção da imagem fotográfica, exige e perpassa por um complexo processo de etapas técnicas, mas, também, concomitantemente, a essa modernidade científica, deve prevalecer o princípio da racionalidade humana e a liberdade para escolher e decidir acerca da imagem a ser produzida.

Laura Gonzáles Flores, em *Fotografia e pintura: dois meios diferentes?* (2011), nos conduz a uma profunda reflexão acerca da relação da imagem fotográfica como memória:

A imagem fotográfica é a *imago* contemporânea; os químicos fotossensíveis substituem a cera e os objetos banhados de luz equivalem ao cadáver-modelo. A utilização social da *imago* e da foto é a mesma: servir como testemunho de uma realidade que existiu. Os romanos, com a *imago*, provavam sua ascendência nobiliárquica, enquanto, nós, com a foto, certificamos a realidade material. A utilização cotidiana define a fotografia como um meio referencial e indicial. O esquema poderia ser reduzido ao seguinte:

Fotografia + realidade = a imagem como índice

A relação = contingência

A função = memória (GONZÁLEZ FLORES, 2011, p. 123).

Para Gonzalez Flores, a imagem fotográfica poderia assumir a condição de testemunho do passado, pois, por meio da lembrança nos aproximaria de objetos, fatos ou acontecimentos ocorridos, funcionando, portanto, como uma forma de memória materializada, ou seja, tanto a fotografia como a memória, teriam a função de guardar coisas imateriais, em especial, imagens e recordações.

Mais à frente, teremos a necessidade fundamental de aprofundarmos a discussão acerca do fenômeno da imagem e memória por meio de Bergson e Paul Ricoeur, por enquanto, o estudo de Gonzales Flores, nos antecipa uma visão do significado desses fenômenos e nos mostra uma leitura ligada a etimologia da palavra memória:

[...] 'memória' como indica sua origem etimológica, está relacionada com a mente: deriva da raiz *-men*, que indica ter uma atividade intelectual. Relacionada com o verbo *minisci*, que quer dizer 'colocar-se no espírito', a memória implica uma dimensão espiritual: está ligada ao mundo dos espectros. Memória, pois, é trazer algo do passado ao presente no nível mental e espiritual. Enquanto a memória indica o passado, o 'percepto', em contrapartida, assinala o presente: é a forma do percebido enquanto se o está percebendo (GONZÁLEZ FLORES, 2011, p. 123).

A construção de González Flores em propor uma leitura numa perspectiva etimológica da palavra memória, é sem dúvida um posicionamento que estabelece uma relação do ser humano com o mundo inteligível ao mundo sensível, tendo em vista, a relação com a formação de representações mentais que mantemos com o passado por meio das percepções do presente.

A análise do trecho mostra que o vocábulo 'espiritual', faz alusão a consciência, como aparece em *Matéria e memória* de Henry Bergson. Isso nos permite concluir, que, talvez, uma das funções da memória, seja, selecionar as imagens arquivadas e devolvê-las a consciência humana.

Tendo em vista os conteúdos imagéticos no Jornal 30 de Agosto, a obra de François Soulages *Estética da fotografia: perda e permanência* (2010), nos encaminha para uma reflexão filosófica acerca da possibilidade de pensarmos a relação entre estética e imagem fotográfica na relação com o real, isto é, o fazer fotográfico em si na sua especificidade. Em relação aos muitos pontos do ensaio que nos chamou atenção, destacamos a especificidade da fotografia e a fotograficidade. Nesse sentido, Soulages afirma:

A fotografia é fabricação de um material; esse material é a foto. A fotografia não pode ser compreendida só a partir de suas condições de possibilidade – sujeito que fotografa, ato fotográfico, ação fotográfica, metafotográfico, objeto a ser fotografado, material fotográfico – nem só enquanto índice, e mesmo símbolo ou ícone. Aliás, não é compreender uma coisa o fato de só levar em conta o que a torna possível. O que é, pois, uma foto? O que faz com que uma coisa seja uma foto? O que numa foto pertence a esfera da fotografia? Em outras palavras, o que é a fotograficidade? a fotograficidade designa a propriedade abstrata que faz a singularidade do fato fotográfico – e esse fato remete tanto ao sem-arte quanto à arte (SOULAGES, 2010, p. 128-129).

Soulages nos oferece a oportunidade de pensar a fotografia antes mesmo desse material ser imagem e exigir a nossa percepção social e cultural da realidade. O fato é que as fotografias são materialmente produzidas, tendo em vista, a relação direta com realidade visual que se pretende representar por meio da imagem fotografada, o que implica um todo integrado entre construção e percepção, o sensível e o inteligível, o material e o imaterial.

Para o filósofo francês a “fotograficidade” opera por meio de preceitos que envolvem a liberdade e a necessidade do sujeito acerca do que fotografar. Qualquer momento pode ser fotografável, indistintamente, sem descartar ninguém, pois, numa perspectiva material, a máquina em si traz na sua estrutura tecnológica semiótica a função de produzir imagens, com efeito, deve-se considerar o saber necessário para o manuseio do aparelho.

Por outro lado, numa perspectiva emocional do sujeito, tem-se o que Soulages chama de *a arte do possível*, que talvez, seja a mediação subjetiva do sujeito com a realidade que pretende registrar. Considerando que a fotografia possibilita representar a mesma coisa entre o passado e o presente, sem ser só passado ou só presente.

3.2 IMAGEM DIALÉTICA E MEMÓRIA

Gaston Bachelard no seu livro *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*: diz: “[...] o acúmulo de imagens prejudica evidentemente a razão, no qual o lado concreto, apresentado sem prudência, impede a visão abstrata e nítida dos problemas reais” (BACHELARD, 1996, p. 93).

Nessa afirmação, Bachelard, enuncia duas questões importantes que contribui para a nossa reflexão na pesquisa: até que ponto a quantidade de imagens que nos cercam por todos os lados, acaba nos cegando pelo excesso e impedindo a nossa percepção de se apropriar da realidade? E o mesmo vale para a memória, como diz

Humberto Eco em entrevista concedida ao *Jornal Observatório da Imprensa*: “A imensa quantidade de coisas que circula é pior que a falta de informação. O excesso de informação provoca a amnésia. Informação demais faz mal” (ECO, 2012, p. 3).

Nesse contexto, Humberto Eco, fala de maneira genérica ao fazer alusão ao excesso de informações na internet. Nesse contexto, Iván Izquierdo, no seu livro *A arte de esquecer: Cérebro, Memória e Esquecimento*, recomenda o seguinte acerca do excesso de informações para a memória:

Como desenvolver melhor a *arte de esquecer* mediante a enxurrada de informações que invade constantemente nossa memória de trabalho, para distinguir nela os sinais do ruído, o que nos interessa daquilo que nos atrapalha? Conseguiremos isso praticando e praticando; usando nossa memória de trabalho constante e conscientemente; exercitando-a, desenvolvendo-a ‘a arte do bloqueio’ das memórias desnecessárias que pugnam por entrar. Não simplesmente fechando os olhos ou torcendo a cabeça quando a enxurrada de informação nos atropela (IZQUIERDO, 2004, p. 56-57).

As recomendações de Izquierdo para lidar com o excesso de informações que sobrecarrega a nossa memória, parece mais um aconselhamento terapêutico por meio de meditação. Talvez, um dos maiores especialistas em memória da atualidade, Izquierdo, defende tese, que é isso mesmo.

A chave para não fadigar a memória por meio de uma sobrecarga mental, primeiro, é tentar dominar e bloquear mentalmente, as coisas que não nos interessam, um exercício de filtragem das informações inúteis e prejudiciais a nossa saúde mental. E segundo, é aprender a esquecer para lembrar.

Essa breve chamada acima nos instiga a pensar que existe uma relação entre a imagem dialética e memória, no entanto, ainda não sabemos, se essa relação é de proximidade ou distanciamento, dependência ou autonomia.

Para Didi-Huberman, em *Diante da Imagem* (2013), estar diante da imagem, é estar diante de uma realidade sem trincheiras, nada está velado e escondido diante dela, porém, o seu significante não revela o sentido de sua aparência, mas, cria condição para isso, mesmo, que tenhamos que nos valer da memória. A memória será sempre de responsabilidade do sujeito, mas, é a imagem que permite os rastros do tempo para significá-la. Sobre essa aproximação entre imagem e memória, o autor nos convida a ensaiar o nosso ver:

A aproximação se revela impressionante também na medida em que o destino dos olhares sempre envolve uma memória tanto mais eficaz *quanto não manifesta*. Com o visível, é claro estamos no reinado do que se manifesta. Já o visual designaria antes essa malha irregular de acontecimentos-sintomas que atingem o visível como tantos rastros ou estilhaços, ou 'marcas de enunciação', como outros índices... Índices de que? De alguma coisa – um trabalho, uma memória em processo – que em parte alguma foi inteiramente descrita, atestada ou posta em arquivos, porque sua 'matéria' significativa foi antes de mais nada a imagem (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 40).

Didi-Huberman, leva-nos a refletir criticamente sobre a memória condenada ao esquecimento impregnada no nosso olhar. Para o autor, o visível, o que é aparente, tende a ser desconfigurado pelo visual, sendo esse, uma espécie de memória sem passado, estilhaçada e fragmentada ao ponto de ser somente vestígios incertos da realidade, ou nada mais, que imagem. Nesse sentido, esse atrito entre o visível e o visual distanciaria ainda mais a relação de oposição já existente entre memória e história.

Investigar a relação entre imagem e memória, exige fazê-la numa perspectiva de temporalidade histórica, o que implica tencionar a história na quebra da linearidade por meio da incursão do tempo passado no presente. Do ponto de vista dialético, o antagonismo entre memória e história, não é suficiente para anular a relação entre ambas, ou seja, a oposição entre memória e história, não significa que estejam no nível da contradição, até porque, não existe memória daquilo que não houve na história. Sobre essa diferença entre memória e história, Pierre Nora, em: "Entre memória e história: a problemática dos lugares" (1993), diz o seguinte:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna prosaica. A história, pertence a todos e a ninguém, vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 9).

Nora estabelece uma profunda distinção conceitual entre história e memória, pois, defende a todo tempo, que o acentuado criticismo ambicioso da história impede

a pacificação com a memória individual, ou seja, para o autor a história é responsável por estereotipar e anular a essência da realidade do que ocorreu, promovendo uma espécie de memória coletiva grupal, ao ponto, de recriar e ressignificar o passado por meio de objetos, *museus*, *medalhas*, criando lugares de memória, condicionando sujeitos ao regramento artificial de necessidade de se ter lugares de memória coletiva e não a memória em si, individual, sem intermediações, direta e espontânea.

Para Nora, a memória coletiva não reconhece mais o passado como seu lugar, mas, sim, os lugares que representam o passado por meio da história. Embora, o passado esteja sempre presente nesses lugares, ainda assim, para o autor, esses memoriais funcionariam com intermediadores da memória coletiva, o que provavelmente, pode levar ao resgate de uma memória individual. Esses *lugares de memória*, são de fato, também, lugares de imagens.

No entanto, cabe reforçar, que a história e memória não possuem o mesmo significado e não são sinônimos, no caso da história oral, trata-se de uma metodologia de pesquisa que se vale de fontes orais para o estudo da história contemporânea. É possível, assim, afirmar que, embora, a história oral não seja a própria história no seu sentido *stricto sensu*, e sim uma fonte de pesquisa que carece de análise e compreensão, e a história em si não seja a memória, todas essas categorias em suas especificidades tem a sua construção no homem em diferentes momentos históricos na sociedade.

Talvez, a relação de dependência entre imagem e memória, esteja na mesma proporção dialética entre o significado e o significante em relação a coisa em si. Do que valeria o que vemos, sem a memória necessária para estabelecer as relações de sentido com a coisa vista? Se para *Didi-Huberman* (2010), nessa dialética do olhar, o que vemos, também, nos olha, é imprescindível considerarmos, que essa *imagem crítica*, de ser olhado pelo objeto, ocorre por meio da ressonância da nossa própria memória imbuída de diversos lugares de memória, de ideologias e valores sociais, familiares e culturais.

Nesse ponto, o que nos olha, não deixa de ser o nosso próprio olhar em face da realidade, que não é neutro ou imparcial. *Didi-Huberman*, nos encaminha, portanto, a imagem dialética em *Walter Benjamin*:

Na verdade, a *imagem dialética* dava a Benjamin o conceito de uma imagem capaz de se *lembrar* sem imitar, capaz de repor em jogo e de *criticar* o que ela fora capaz de repor em jogo. Sua força e sua beleza estavam no paradoxo de oferecer uma figura nova, e mesmo inédita, uma figura realmente *inventada* da memória (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 114).

Como diz Didi-Huberman, ao referir-se a Walter Benjamin, o sustentáculo que ancora a imagem dialética é a memória do sujeito cognoscente, que deixa de operar por meio do referencial cronológico de tempo histórico, ou seja, a imagem criada pela memória se liberta das amarras de tempo e espaço e passa a ocupar outra ordem no curso da realidade atemporal: ser crítica e interrogativa.

E é na sua obra *Passagens*, que Walter Benjamin, experencia e formula a expressão imagem dialética. *Passagens* de Walter Benjamin, é uma obra de imensa predisposição de temas filosóficos, dos quais o autor se vale para compreender a inquietação social, política, econômica e cultural, causada pela presença do avanço científico e tecnológico que se iniciava no dinâmico panorama europeu, em especial, em Paris, a capital da *belle époque*³¹ na segunda metade do século XIX e início do século XX.

Para escrever *Passagens*, Walter Benjamin, escolheu a cidade de Paris do século XIX, entre os anos de 1927 e 1940, em pleno auge das Vanguardas europeias³², o autor tornava-se um caçador voraz que cavava a história soterrada na busca de significados para compreender a ruptura radical entre o passado e o presente. Acerca das *Passagens*, na introdução do livro o editor Rolf Tiedermann à edição alemã, afirma o seguinte sobre a obra de Benjamin:

³¹ The Beautiful Era (francês: Belle Époque) foi um período da história ocidental. É convencionalmente datado do final da Guerra Franco-Prussiana em 1871 até a eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914. Ocorrendo durante a era da Terceira República Francesa (início de 1870), foi um período caracterizado por otimismo, paz regional, prosperidade econômica, um ápice de impérios coloniais e inovações tecnológicas, científicas e culturais. No clima do período, especialmente em Paris, as artes floresceram. Muitas obras-primas da literatura, música, teatro e artes visuais ganharam reconhecimento. A Belle Époque foi nomeada em retrospecto, quando começou a ser considerada uma “Idade de Ouro” em contraste com os horrores da Primeira Guerra Mundial (HISOUR HI SO YOU ARE, [s.d.]).

³² Chamamos de Vanguardas Europeias o conjunto de **tendências artísticas** – em sua maioria provenientes de Paris, então centro cultural da Europa – que provocou ruptura com a tradição cultural do século XIX. As correntes de vanguarda surgiram antes, durante e depois da Primeira Guerra Mundial, introduzindo uma estética marcada pela experimentação e pela subjetividade que influenciaria fortemente diversas manifestações artísticas em todo o mundo. As principais correntes vanguardistas foram: Cubismo, Futurismo, Expressionismo, Dadaísmo, Surrealismo (PEREZ, [s.d.]).

A intenção cognitiva que se manifesta aí parece estar relacionada à teoria da faculdade mimética que Benjamin formulou pouco depois e que é em seu cerne uma teoria da experiência. A experiência repousaria sobre o dom de produzir e de perceber semelhanças; um dom que sofreu profundas modificações ao longo da história da espécie humana. Ele se preocupava com um 'saber sensível' que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos olhos, mas, também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes de algo experienciado e vivido. Em lugar dos conceitos, surgiram imagens: as imagens ambíguas e enigmáticas do sonho [...]. [...] a linguagem imagética do século XIX que representa sua 'camada mais profunda adormecida [...]' (TIEDERMANN, 2009, p. 18).

Para Tiedermann, Benjamin parece propor um novo método de ressignificar o passado, superando-o, não mais pelo esquecimento, mas, por meio da incorporação da história, que faz um longo caminho de volta e retorna ao sujeito por meio da evocação das imagens na rememoração do passado. É nesse ponto que reside a imagem dialética em Benjamin: a memória imagética que revisita lugares e fatos ocorridos no passado, faz um percurso temporal, porém, sem deixar de habitar o sujeito cognoscente no agora.

Destaquemos desse contexto, que Walter Benjamin, difundiu a concepção de imagem dialética decisivamente, no plano dialético entre imagem e história. No entanto, como nos alerta o editor Tiedermann: "Benjamin situou as imagens dialéticas como imagens de desejo e imagens oníricas no inconsciente coletivo, cujo imaginário deveria remeter ao 'passado primevo' [...]" (TIEDERMANN, 2009, p. 28).

É provável, que "imagens de desejo", não esteja posto no sentido daquilo que falta, mas, sim, no sentido daquilo que completa, tendo em vista, que para Benjamin, o que importa é buscar o sentido do que já passou, trazendo-o para o presente.

O que parece dolorosamente paradoxal na ousadia de Benjamin, é que "imagens oníricas", são imagens de sonhos vividos intensamente no presente, mas, que estão presos e sofrendo no passado: "[...] queremos reconhecer, nas formas aparentemente secundárias e perdidas daquela época, a vida de hoje, as formas de hoje" (BENJAMIN, 2009, [N1, 11], p. 501).

Nesse sentido, imagem dialética para Benjamin, pode ser compreendida como um mosaico de versões dialógicas de teorias que perpassam pela história, filosofia e a própria imagem, campos que se unem na compreensão da realidade passada afim de restaurá-la da decadência dos arquétipos idealistas e suas crenças míticas da história, no entanto, agora no tempo histórico presente.

Para Benjamin, a história não poderia ser esquecida, sem que antes, mesmo tardiamente, se fizesse a devida correção de libertá-la dos arcaísmos simbólicos da

mitologia, por meio de uma nova escrita da história com a visão do agora e na perspectiva do materialismo histórico:

[...] será que a compreensão marxista da história tem que ser necessariamente adquirida ao preço da visibilidade (*Anschaulichkeit*) da história? Ou: de que maneira seria possível conciliar um incremento da visibilidade com a realização do método marxista? A primeira etapa desse caminho será aplicar à história o princípio da montagem. Isso é: erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. Portanto, romper com o naturalismo histórico vulgar. Aprender a construção da história como tal (BENJAMIN, 2009, [2,6], p. 503).

A proposta de Benjamin é tencionar a realidade histórica passada, por meio da memória crítica do presente, de modo a reconstruí-la na perspectiva perceptiva do homem moderno. Nesse procedimento de remontar a história, reorganizá-la como se fosse um quebra-cabeça de peças manipuláveis, só é possível para Benjamin, por meio de uma memória imersiva, que traz à tona o passado aquilo que se deseja modificar no presente.

É preciso considerar nesse campo reflexivo, que a correspondência que Benjamin estabelece entre imagens percebidas do presente, que evocam por meio da memória, imagens esquecidas do passado, resultaria naquilo que o autor conceitua de imagem dialética. No entanto, não é essa relação trivial entre temporalidades, transformações e construções ocorridas em cada tempo, que irão determinar a concepção de imagem dialética, pelo contrário, são as tensões criadas por meio de eventos selecionados do passado pela memória, com intuito de reconhecê-lo e tecer a crítica como forma de reparação.

Nesse sentido, para Benjamin, a imagem dialética, é acima de tudo, imagem de memória e simultaneamente, de crítica do passado e do presente. Nesse sentido afirma Didi-Huberman: “[...] Benjamin nos deu a compreender a noção de imagem dialética como forma e transformação, de um lado, como conhecimento e crítica do conhecimento, de outro” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 179).

Didi-Huberman, nos ajuda a compreender que a imagem dialética em Walter Benjamin, não se trata de uma totalidade fixa do presente ou do passado, mas, uma parte em construção do todo, que se supera por meio da reflexão crítica do sujeito em face da realidade da modernidade. Sobre a relação de imagem no tempo, Benjamin, afirma:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética – não de natureza temporal, mas, imagética. Somente as imagens dialéticas são autenticamente históricas, isto é, imagens não-arcaicas. A imagem lida, quer dizer, imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, subjacente a toda leitura (BENJAMIN, 2009, p. 505, fragmento [N, 3,1]).

Para Benjamin, a imagem dialética deve ser pensada no contexto de uma temporalidade que oscila entre a experiência crítica do presente e uma tomada de consciência do passado. No entanto, o autor, alerta, que se trata de uma dialética do conhecimento e não do tempo em si, tendo em vista, que a imagem é dialética porque não transcende ao tempo e não pertence a um tempo determinado. Ela é o que é em qualquer tempo, assim, cabe ao sujeito a reflexão acerca da sua compreensão “no agora da cognoscibilidade”, isto é, retê-la e lê-la e no momento presente, explorando a plena capacidade cognitiva do sujeito, antes que escape rapidamente da nossa percepção e se recrie em nova aparência ao manifestar-se novamente aos nossos olhos.

Mas, afinal de contas, de que imagem dialética estamos falando? Essa é a pergunta que desencadeia uma série de outras perguntas, das quais Didi-Huberman, questiona a ambiguidade sobre a imagem dialética em Benjamin:

Mas de quê exatamente procede tal imagem? Em que nível ela opera? Designa essa ‘imagem’ um momento da história (como processo), ou uma categoria interpretativa da história (como discurso)? Se falarmos de história da arte, trabalha a imagem dialética no elemento do genitivo subjetivo ou no genitivo objetivo marcado com a preposição ‘de’? (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 177).

Isso quer dizer que, se para cada pergunta acerca da imagem dialética, coubesse uma resposta instrumental que a explicasse, deixaríamos de ter uma imagem dialética. É exatamente, essa impossibilidade de explicá-la de maneira óbvia e irresponsável, que a torna dialética. Sobre essa questão, em “O que é a imagem dialética”, Jeane Marie Gagnebin, afirma:

Por que chamar essa imagem de 'dialética'? – num sentido que não é, certamente, o da dialética hegeliana ou marxista! Indicaria duas razões, afora o uso de um adjetivo que agrada a Adorno e Horkheimer: é dialética porque a unidade repentina entre passado e presente faz emergir uma nova imagem tanto do passado quanto do presente; e é dialética também porque a imagem é, simultaneamente, fugidia, 'perpassa veloz', mas deve ser imobilizada, paralisada para produzir um choque, uma interrupção na narrativa ronronante e morosa do relato épico (GAGNEBIN, 2012, p. 33).

Como afirma Gagnebin (2012), o que caracteriza a imagem dialética com tal, não são as categorias filosóficas tradicionalmente conhecidas advindas da dialética filosófica de Hegel e nem da dialética histórica de Marx. Mas, tal concepção advém dos filósofos da Escola de Frankfurt³³, em especial com as bênçãos de Adorno e Horkheimer, são quem aprovam a ideia de Benjamin, por conta das categorias de tempo e imagem interpelativa do passado, apreendida pelo pesquisador crítico no momento presente.

Para Benjamin “a representação materialista da história é imagética [*bildhaft*] num sentido superior que a representação tradicional” (BENJAMIN, 2009, p. 505, fragmento [N 3, 3]). Assim posto por Benjamin, a história se constitui por meio da sua visibilidade imagética, que pensada pela tensão crítica do passado, permite interrogar o presente, afim de fazê-lo ressuscitar memórias esquecidas do passado, para fazer uma leitura crítica do próprio presente. “É o presente que polariza o acontecimento em história anterior e história posterior” (BENJAMIN, 2009, p. 513, fragmento [N 7a, 5]).

Para Benjamin, o tempo presente é o ponto de partida e o ponto de chegada da realidade do passado e do agora. Nesse sentido, a imagem dialética, segue o mesmo princípio de operar no movimento do tempo, mas, não exatamente, do tempo *Cronos* o tempo medido pelo relógio, tal como conhecemos. Sobre a questão do tempo na imagem dialética, Benjamin afirma o seguinte:

³³ Escola de Frankfurt é a designação histórico-institucional para *Teoria Crítica*, nome de resto resumitivo para *Teoria Crítica Social*. O que mais tarde faria escola começou de facto como uma escola, fundada em 1923 na Universidade de Frankfurt, mas independente desta: o *Istitut für Sozialforschung*. A maioria dos fundadores era constituída por filhos assimilados de famílias judias da classe média alemã. Concebido por Felix Weil, Horkheimer e Pollock, a *Escola de Frankfurt* corporizaria uma das configurações paradigmáticas do chamado Marxismo Ocidental (Anderson, 1972, Merquior, 19872). Entre os nomes mais conhecidos da Escola contam-se Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Lowenthal para a primeira geração; Habermas, Wellmer e Apel, para a segunda. Não devem esquecer-se Benjamin e Kracauer (DIOGO, 2009).

Sobre a imagem dialética. Dentro dela, situa-se o tempo. A dialética hegeliana, porém, conhece o tempo apenas como o tempo propriamente histórico, senão psicológico, como tempo do pensamento. O diferencial de tempo, no qual apenas a imagem dialética é real, ainda lhe é desconhecido. Tentativa de demonstrá-lo na moda. O tempo real não entra na imagem dialética em tamanho natural – e muito menos psicologicamente – e sim sob sua forma ínfima. [cf.N 1,2] – O momento temporal só pode ser totalmente detectado por intermédio da confrontação com um outro conceito. Este conceito é o ‘agora da cognoscibilidade’ (BENJAMIN, 2009, p. 951, fragmento <Q^o, 21>).

Didi-Huberman, complementa sobre o tempo na imagem dialética não ser conhecido, tendo em vista que “a imagem dialética produz ela mesma uma leitura crítica de seu próprio presente, na conflagração que ela produz com seu pretérito” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 183). O efeito de cognoscibilidade, em seu movimento, parece determinar, que o tempo que opera na imagem dialética, se aproxima mais de *Kairós* em oposição a *Cronos*, ou seja, um tempo que não pode ser controlado, como por exemplo, nas imagens de memórias esquecidas e lembradas ou em imagens de sonhos deliberados pelo inconsciente.

A imagem dialética em Benjamin, atravessa várias dimensões da realidade até chegar à superfície imediata do momento – agora. E isso, se dá pela cognoscibilidade, ou seja, pelos instrumentos de conhecimento do sujeito em relação ao percebido pela visualidade. Trata-se, portanto, da articulação entre a permanência do fato ocorrido na mudança da dinâmica social.

Rumo a uma definição de imagem dialética em Walter Benjamin, Didi-Huberman, esclarece:

Uma última maneira de qualificar a imagem crítica em Benjamin terá sido o recurso à alegoria de *despertar*. Com efeito, é a palavra ‘despertar’ (*Erwachen*), isolada, que encerra laconicamente a definição da imagem dialética citada. Por que essa alegoria é tão importante, quase obsessiva, em todas as páginas teóricas e metodológicas do *livro das passagens*? Porque ela mesma se dá como uma imagem dialética, tornando-se de certo modo ‘a imagem dialética da imagem dialética’... Por um lado – e essa seria a *tese* -, a noção de despertar evoca o chamado da razão, que Benjamin tomava diretamente do materialismo histórico e da formulação de Karl Marx: ‘A reforma da consciência consiste apenas em despertar (*aufweckt*) o mundo... do sonho que ele faz consigo mesmo’. Isso significa exatamente, nos termos de Benjamin, que a dimensão da história deve ser aquilo mesmo que pode dissolver nossas mitologias (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 188).

Nesta análise Didi-Huberman (2010), nos conduz a ontologia da imagem dialética em Walter Benjamin. O principal desafio do pesquisador é perceber que a imagem dialética em Benjamin, não está restrita a alguns campos da realidade e nem se dá exclusivamente pela visualidade e pelo tempo, embora, diante de uma imagem,

está diante do tempo: “A imagem dialética é livre da aparência?” (BENJAMIN, 2009, p. 1007), pois, isso velaria a sua essência de ser o que é naquele tempo. Não que em outro tempo, a mesma imagem deixasse de ser o que é, mas, o lugar e o contexto de fala são outros.

O *despertar* em Benjamin, ocorre por meio da observação da realidade, em especial, os longos caminhos percorridos pela humanidade até eclodir a modernidade, quando o modo do homem garantir a sua existência material, acabaria ganhando uma nova dinâmica social, novas técnicas e formas produtivas, atreladas a divisão desigual nas relações de trabalho, na produção da mercadoria e consumo. Tudo isso, acabaria determinando uma espécie de vertigem coletiva trazida pela velocidade das inovações tecnológicas que invadiam o cotidiano parisiense de Benjamin.

É nesse surto de novidades, que avança paradoxalmente, mais acelerado do que se podia adaptar, é que provocava em Benjamin uma mistura de sensações (sonhos) de uma nova época de luzes, imagens e visualidade. Por outro lado, a mesma realidade desta ordem de modernidade, corroía os últimos resquícios de uma época “de um mundo estável e um curso de vida que as novas gerações pudessem modelar pelas antigas” (SEVCENKO, 1992, p. 162). É nessa tensão dialética entre a realidade que vai desaparecendo da noite para o dia, para dar lugar a uma nova realidade, que Benjamin *desperta* do sonho, que fala Didi-Huberman: “O sonho no momento do despertar torna-se então como o ‘refugo’ da atividade consciente [...]. A imagem dialética se oferece assim, paradoxalmente, como memória de um esquecimento reivindicado [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 189-190).

Considerando a leitura de Didi-Huberman, a imagem dialética em Walter Benjamin, está no (*nōvus*), no sentido do que é recente ou existe a pouco tempo, sua apreensão ocorre no despertar de uma consciência crítica do tempo vivido na materialidade histórica: “que é sempre igual as categorias da aparência histórica” (BENJAMIN, 2009, p. 1007), isto é, no presente emergente, onde o passado não acaba nunca, pois, sempre haverá a possibilidade de perceber na instantaneidade do presente o não percebido no passado, um exemplo, é a imagem fotográfica, que nos permite no presente, refletir criticamente uma ação do passado.

O significado de imagem dialética, será sempre de responsabilidade do sujeito cognoscente da pesquisa, em face da natureza cognoscível da imagem: “o que significa situar a imagem dialética como lugar por excelência onde se poderia considerar o que nos olha verdadeiramente no que vemos” (DIDI-HUBERMAN, 2010,

p. 192). Sujeito e objeto se fundem entre olhar e ser olhado. Nessa relação dialética, o novo não é suficiente para provocar o esquecimento do passado, tão pouco, retornar ao passado no intuito da reprodução do que foi. Assim, às memórias do passado trazem em si as imagens, que nos permite repensá-lo e entendê-lo no presente.

3.3 IMAGEM E MEMÓRIA: ESQUECER PARA LEMBRAR

As memórias mediadas pelas imagens no *Jornal 30 de Agosto*, corroboram na construção de uma consciência de classes. Sem memória, não há consciência. Afinal, de qual concepção de consciência falamos nessa pesquisa?

Reiteramos nesse ponto, as interrogações centrais, postas na introdução do trabalho: A quem serve essa narrativa histórica de lutas e vitórias contadas pelas imagens como campo de memória? Esta preocupação com o uso das imagens fotográficas no jornal está a serviço da resistência política como instrumento ideológico mantenedor do idealismo sindical? Ou é intrínseca aos interesses da classe docente como memória ideológica?

Essa retomada nos permitirá continuar adentrando em direção a ideia, de que, à imagem ao trazer impressa na sua linguagem visual a realidade passada que não existe mais: ausência, mas, que nunca deixará de existir: presença, a designa como portadora reprodutiva de memória.

Quando consideramos um fato ou acontecimento esquecido pelo sujeito, que em face da imagem é lembrado, como uma espécie de visão adormecida do passado, que se reconecta com aquele tempo histórico, nos certificamos, de que, a imagem sobrevive a memória humana. É nesse contexto que pretendemos avançar na pesquisa, aprofundando a ideia de memória, evitando dessa maneira, uma concepção de pensamento único.

Desde Aristóteles, que aprendemos que a memória é uma categoria do passado, que permanece em nós, feita de lugares e acontecimentos soterrados pelo tempo, fragmentos de uma realidade inacabada, que ousamos ressuscitar para reencontrarmos com acontecimentos da vida presente. No entanto, a memória é um desses fenômenos complexos, que ainda, desafia pesquisadores dos muitos campos da pesquisa. Questões como: a memória é objeto de disputa? Ou Como a memória se transforma em ação? Questões como essas, certamente, exigirão de nós,

questionarmos a própria essência de memória. Ou seja, seria a memória do campo da matéria? Ou pertencente ao campo do espírito (consciência)?

Considerações dualistas, assim, nos encaminha a uma leitura crítica, mas, sem perder de vista o referencial teórico daqueles que a Séculos aprofundam à questão. Alguns consensos irão se construir de imediato, tal como, a acreditar que a memória é responsável pela maneira como vivemos o presente, tendo em vista, a articulação que estabelecemos com o passado. Nesse caso, seria a memória uma guardiã do passado? Embora, não se tem uma resposta definitiva para a pergunta, em termos históricos, a memória estaria mais próxima de esclarecer o presente, tendo em vista, que somos sujeitos no tempo e na realidade presente.

É em Paul Ricoeur e Bergson, que iremos encontrar sustentação teórica para, talvez entender, a questão relativa à temporalidade e a consciência humana, de modo a consolidar a relação entre passado e presente.

Paul Ricoeur, no início da sua obra "*A memória, A história, O esquecimento*", ao tratar da questão da afecção³⁴ em Aristóteles, procura sinalizar qual é o lugar da memória no ser humano:

[...] de que nos lembramos então? Da afecção ou da coisa de que ela procede? Se é da afecção, não é de uma coisa ausente que nos lembramos; se é da coisa, como, mesmo percebendo a impressão, poderíamos lembrar-nos da coisa ausente que não estamos percebendo? Em outras palavras: como podemos, ao perceber uma imagem, lembrar-nos de alguma coisa distinta dela? (RICOEUR, 2007, p. 36).

Aqui podemos incorrer em vários erros, se acreditarmos que a resposta está dada. Paradoxalmente, nessa busca pelo próprio ser do humano, acabamos

³⁴ AFECÇÃO ou AFEIÇÃO (gr. πάθος; lat. Passio; in. Affection; fr. Affection; ai. Affektion; it. Affezione). Esse termo, que às vezes é usado indiscriminadamente por afeto (v.) e paixão (v.), pode ser distinguido destes, com base no uso predominante na tradição filosófica, pela sua maior extensão e generalidade, porquanto designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação ou em ser influenciado ou modificado por ela. Nesse sentido, um afeto (que é uma espécie de emoção [v.]), ou uma paixão, é também uma A., na medida em que implica uma ação sofrida, mas também tem outras características que fazem dele uma espécie particular de afeição. Nesse sentido generalíssimo, Aristóteles entendeu a palavra πάθος, que considerou como uma das dez categorias e exemplificou com "ser cortado, ser queimado" (Cat., 2 a 3); chamou de afetivas (πάθητικα) as qualidades sensíveis porque cada uma delas produz uma A. dos sentidos (ibid., 9 b 6). Além disso, ao declarar, no princípio de *De anima*, o objetivo de sua investigação, Aristóteles entendeu que visava conhecer (além da natureza e da substância da alma) tudo o que acontece à alma, isto é, tanto as A. que pareçam suas, quanto as que ela tem em comum com a alma dos animais (Dean., I, 1, 402 a 9) (ABBAGNANO, 2007).

descobrimos que somos uma simbiose de múltiplos sujeitos, o que não explica, mas, apazigua o motivo pelo qual estamos sempre buscando o sentido para o passado.

Haveria outro mecanismo cognitivo de busca do passado, que não fosse a memória? Parece que não. A questão posta por Ricoeur, questiona, o que a memória humana é capaz de lembrar: do material ou, do imaterial? Nesse caso, a afecção pertenceria ao campo das emoções e sentimentos, decorrente de eventos do passado, mas, que estão presentes, isto é, o passado sempre presente, pois, não seria possível a lembrança daquilo que não se esqueceu.

Mas, afinal, o que é o tempo presente? Essa pergunta ficou para trás, virou tempo passado? Pensadores como Bergson, Deleuze, Paul Ricoeur, entre outros, nos dirão que não. E ainda, acrescentarão, que as coisas que aconteceram, continuam por aqui e não no passado. Mas, como assim! O passado não é o que passou? Ficou para trás? Se não, onde ele está? E a final, o que é o tempo?³⁵ A concepção do tempo tem sido discutida desde o início da cultura ocidental e perpassa profundamente a discussão sobre imagem e memória.

A verdade sobre essa pergunta é uma ficção. Muitas respostas foram construídas, por pensadores da dialética filosófica e científica. No entanto, são tantas respostas, que temos a ilusão de cada uma carregar a solução. Mas, na maioria dos casos, apresentar a resposta, condiciona o sujeito a criar o problema. É nesse plano de imanência entre imagem e memória em movimento, que Paul Ricoeur, nos conduz a Bergson.

³⁵ Parmênides (530 – 460 a.C.) defendia o ponto de vista de que todas as transformações que observamos no mundo físico resultam da nossa percepção, isto é, de um processo mental. Platão (427 – 348 a.C.) afirmou que o tempo nasceu quando um ser divino colocou ordem e estruturou o caos primitivo. O tempo tem, portanto, de acordo com Platão, uma origem cosmológica. Aristóteles considerava importante o mundo observado e entendia a noção do tempo como intrínseca ao Universo. Na filosofia aristotélica o mundo existia na forma de seu modelo cosmológico geocêntrico (a Terra estática no centro dos outros astros) desde sempre. No século IV, Santo Agostinho respondia à indagação sobre o que é o tempo da seguinte forma: "se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei". Para Kant (1724-1804), por exemplo, o tempo, apesar de ser essencial como parte da nossa experiência, é destituído de realidade: "tempo não é algo objetivo. Não é uma substância, nem um acidente, nem uma relação, mas uma condição subjetiva, necessariamente devida à natureza da mente humana." Uma possibilidade, para essa teoria do subjetivismo do tempo é negar a sua realidade. Essa negação se encontra em trabalhos de filósofos mais recentes como Hegel (1770-1831) e Spinoza (1632-1677). Boltzmann, que era físico e viveu entre 1844 e 1906 atacou a visão subjetiva do tempo e as complicações introduzidas, de acordo com ele, pelos filósofos (INSTITUTO DE FÍSICA, 2020).

Para Paul Ricoeur, a problemática da memória reside essencialmente nessa ligação externa entre o estímulo visual (imagem), captado por meio da nossa percepção do presente e a semelhança que estabelecemos com o passado por meio dessa relação. No entanto, o entrave permanece, quando Paul Ricoeur questiona “como podemos, ao perceber uma imagem, lembrar-nos de alguma coisa distinta dela?” (RICOEUR, 2007, p. 36).

Tão importante é essa indagação do filósofo para compreensão de gênese da imagem com base na dialética platônica, ou seja, se a imagem é a representação do objeto, nada corrobora, para que o significante do objeto represente a imagem intermediada pela memória. Nesse caso, uma imagem, poderá nos remeter a objetos distintos daquele que a representa. Essa não correlação entre a imagem e a lembrança oposta do que é representado, encontra na percepção a nossa ação possível sobre as coisas, isto é, posso ver a imagem de comida saborosa, mas, lembrar da fome ou da miséria. Mas, por que isso acontece? Uma imagem nos levar a lembrar de algo diferente dela? Talvez, possamos dizer que a representação das coisas, não tenham ação possível sobre nós, em especial, das nossas lembranças.

Em artigo intitulado “*Memória e caráter: Aristóteles e a história pessoal*”³⁶ de Pierre-Marie Morel, o autor diz o seguinte acerca da relação entre imagem e memória:

Na realidade, toda imagem não é exatamente uma lembrança, não mais que esta não é redutível à posse de uma imagem. De outra parte, a imagem onírica, por exemplo, não é uma lembrança, pois ela nos deixa crer que o objeto representado está efetivamente presente, enquanto que a memória identifica sempre seu objeto como passado. [...] a lembrança não é redutível à imagem enquanto tal: ela é antes um certo uso da imagem, ou uma maneira de dar sentido à uma imagem, relacionando-a à outra coisa que ela mesma, e a um evento passado. Ao me lembrar da noite de ontem, não me contento de visualizar a imagem interiormente: eu me represento esta imagem como a imagem de um evento passado (MOREL, 2009, p. 24).

A tese de Morel, conflui com as afirmações de Paul Ricoeur (2007), na medida em que, ambos identificam uma distinção importante entre imagem e memória. No entanto, essa irreduzibilidade entre ambas de manterem-se autônomas entre si, não implica, que confluam em direção ao mesmo campo semântico análogo, ou seja, de

³⁶ Este artigo, “*Mémoire et caractère: Aristote et l’histoire personnelle*”, foi publicado originalmente em BRANCACCI, A.; GIGLIOTTI, G. (eds.). *Mémoire et souvenir. Six études sur Platon, Aristote, Hegel et Husserl*. Napoli: Bibliopolis, 2006, p. 47-87. Artigo para a publicação em português, tradução de João Hobuss e Sonia Maria Schio [UFPel] (MOREL, 2009).

ambas se relacionarem sem desconstruir o que são, tendo em vista a recuperação de um acontecimento passado.

Nessa relação entre imagem e memória, a categoria tempo passado torna-se imprescindível, não no sentido do passado que não é mais, sim, no passado que nunca deixará de existir: presente e passado coexistem. No entanto, essa compreensão, exige que se pense, como é que se dá essa relação entre imagem e memória. Seria a imaginação o outro elemento responsável por estabelecer essa conexão? Para Pierre-Marie Morel, sim, mas, com uma longa advertência³⁷: “O mecanismo da memória, e o dinamismo que ele induz são, em todo caso, igualmente, os da imaginação” (MOREL, 2009, p. 25). Mas, para Paul Ricoeur, não: “Ninguém pensaria em dirigir semelhante censura à imaginação, na medida em que esta tem como paradigma o irreal, o fictício, o possível e outros traços que podemos chamar de não posicionais” (RICOEUR, 2007, p. 40).

Tanto para Morel, como para Ricoeur, a questão da imaginação para explicar a relação entre imagem e memória, são de extrema complexidade filosófica. Morel, recorre ao *De memoria et reminiscencia*³⁸ de Aristóteles, para acentuar que:

³⁷A questão de saber se a imaginação constitui uma faculdade de pleno direito, ou se é somente um aspecto da faculdade sensível, é disputado, e não posso aqui desenvolvê-la (eu reenvio para mais precisões para P.-M. Morel, op. cit., p. 34-49). Na perspectiva dos Parva naturalia, em todo caso, mais conformemente à definição da imaginação dada no *De Anima* – um movimento engendrado sob o efeito da atividade sensível (III, 428 b 10-429 a 2) –, (a *toî fantasîa*) parece integrada à faculdade sensível: “já que falamos da imaginação no tratado *Da alma*, e que a faculdade imaginativa (*toî fantastikoin*) e a faculdade sensível (*toî aiôsqtikoñ*) são a mesma coisa, embora na sua essência a faculdade imaginativa e a faculdade sensível difiram uma da outra; já que a imaginação é o movimento engendrado sob o efeito da sensação em ato e que o sonho parece ser um tipo de imagem [...], é manifesto que o fato de sonhar depende da faculdade sensível, mas enquanto ela é imaginativa” (*De Ins.*, 1, 459 a 14-22). 4 Conforme o *De Memoria*, mas também segundo a *História dos animais*, I, 488 b 24-26. 45 R. Sorabji, op. cit., p. 41, insiste sobretudo sobre as diferenças entre memória e reminiscência (*recollection*). J. Annas, art. cit., as concebe como dois tipos *De Memórias*, a reminiscência sendo antes, segundo ela, uma memória “não pessoal” (ver mais abaixo, n. 48). C. Veloso, “Aristóteles. Da lembrança e da rememoração. *De Memoria et reminiscencia*”, *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, 3, XII, 2002, número especial, p. 12-13, contesta que elas possam pertencer a um gênero comum, e estima que a memória depende da capacidade perceptiva e a reminiscência da faculdade intelectual, mesmo se elas não estão completamente separadas. R. King, art. cit., p. 54-55, detalhando as diferenças e os pontos comuns entre memória e reminiscência, nota em particular que a reminiscência pode conduzir a uma lembrança, e conclui que ela emana da memória considerada em geral. 46 *De Mem.*, 1, 449 b 7-9. (MOREL; LYON, 2009, p. 11-44).

³⁸ O *De memoria et reminiscencia* é um apêndice do *De anima* que abre com uma citação dessa obra: ‘como foi dito anteriormente em meu tratado *De anima* sobre a imaginação, não é possível nem mesmo pensar sem uma imagem mental.’ A memória, ele continua, pertence à mesma parte da alma que a imaginação, é uma coleção de imagens mentais oriundas das impressões dos sentidos mas com um elemento adicional, que as imagens mentais da memória não vêm de uma percepção das coisas do presente, mas, do passado. Todavia, a faculdade intelectual se manifesta pelo trabalho da memória sobre as imagens armazenadas da percepção dos sentidos. (O respectivo texto foi traduzido do *The Art of Memory* (YATES, 1966), livremente do inglês pela autora Patrícia Leonardelli, para a sua tese de

“Aristóteles assinala, desde as primeiras linhas, que os indivíduos que fazem bom uso da reminiscência (Αναμνησεως), não são os que têm boa memória” (MOREL, 2009, p. 25). Essa distinção entre reminiscência, enquanto, lembrança e memória é acentuada por Paul Ricoeur:

A primeira expressão do caráter fragmentado dessa fenomenologia deve-se ao próprio caráter objetual da memória: Lembramo-nos de alguma coisa. Neste sentido, seria preciso distinguir, na linguagem, a memória como visada e a lembrança como coisa visada. Dizemos a memória e as lembranças. Na memória-lembrança, o passado é distinto do presente, fica facultado à reflexão distinguir, no seio do ato de memória, a questão do ‘o que?’ da do ‘como?’ e da do ‘quem’ [...]. Em terminologia husserliana, essa distinção se dá entre a *noese*, que é a rememoração e o *noema*, que é a lembrança. Um primeiro traço caracteriza o regime da lembrança: a multiplicidade e os graus variáveis de distinção das lembranças. A memória está no singular, como capacidade e como efetuação, as lembranças estão no plural: temos *umas* lembranças (já houve que dissesse maldosamente que os velhos têm mais lembranças do que os jovens, mas menos memória!) (RICOEUR, 2007, p. 41).

O consenso entre Ricoeur e Morel, acerca da distinção entre lembranças e memória, com base em filósofos como Aristóteles (c. 384-322 a.C.), Edmund Husserl (1859-1938), entre outros, nos mostra uma distinção importante entre as categorias, em face da função de cada uma: a memória é uma só, as lembranças são muitas e variáveis. Em “[...] o percurso do campo polissêmico da lembrança [...]” (RICOEUR, 2007, p. 43), o objetivo que a lembrança reivindica, não é só do lembrar e buscar o passado, mas, também, retirar por um instante o sujeito daquele lugar, deixando-o na presença do ausente daquilo que um dia existiu.

No sentido de nos fazer assimilar melhor a diferença entre memória e reminiscência (lembrança), com base em Aristóteles, Paul Ricoeur, afirma o seguinte:

[...] o que deve ser alcançado ao primeiro plano, na esteira de Aristóteles, é a menção da anterioridade da ‘coisa’ lembrada em relação à sua evocação presente. Nessa menção consiste a dimensão cognitiva da memória, seu caráter de saber. É em virtude desse traço que a memória pode ser considerada confiável ou não, e que deficiências propriamente cognitivas devem ser levadas em conta, sem que nos apressemos em submetê-las a um

doutorado: “A memória como recriação do vivido: um estudo da história do conceito de memória aplicada às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal” (LEONARDELLI, Patricia. **A memória como recriação do vivido**: um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal. 236 f. Dissertação (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-07052009-143057/publico/3199071.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020. p. 35).

modelo patológico, com o nome desta ou daquela forma de amnésia. Aristóteles, naturalizou, de certo modo, a *anamnésis*, comparando-a àquilo que, na experiência cotidiana, chamamos de recordação (RICOEUR, 2007, p. 45-46).

A partir do apêndice, *De memoria et reminiscentia*, de Aristóteles, Paul Ricoeur procura o significado de lembrança, que parece inelutável a própria memória. A análise do trecho mostra uma relação dialética densa entre lembrança e memória, ambas se opõem e se convergem, tendo em vista a mesma categoria: o passado. Enquanto, a memória (*mneme*), está ligada a conservar o passado por meio da estrutura cognitiva, a reminiscência (*anamnésis*), cabe o papel de invocar arbitrariamente o passado. Conclui o filósofo: “Assim, o esquecimento é designado obliquamente como aquilo contra o que é dirigido o esforço de recordação” (RICOEUR, 2007, p. 46). Mas, como aprender a esquecer e não tentar se lembrar de cada vez mais coisas? Com efeito a pergunta, essa é a grande indagação e a problemática central da fenomenologia da memória:

[...] é a lembrança uma espécie de imagem, e, em caso afirmativo, qual? E se, por uma análise eidética apropriada, se verificasse ser possível dar conta da diferença essencial entre imagem e lembrança, como explicar seu entrelaçamento, e mesmo a confusão entre ambas, não só ao nível da linguagem, mas, no plano da experiência viva: não falamos de lembrança-imagem, e até da lembrança como de uma imagem que fazemos do passado?

[...] que necessidade eidética manifesta a expressão lembrança-imagem, que não de assombrar nossa fenomenologia da memória e que voltará com toda força no plano da epistemologia da operação historiográfica sob o título da representação historiadora do passado? (RICOEUR, 2007, p. 61).

Nessa sucessiva sequência de perguntas paradoxais, concentram-se o cerne de toda a discussão ricoeuriana, acerca da função da lembrança no complexo fenômeno da memória. Ricoeur, parte do dualismo lembrança e imagem, a fim de compreender como ambas se relacionam e como uma participa na constituição da outra. Para o filósofo, essa associação entre lembrança e imagem torna-se necessária porque se inter cruzam por meio do tempo, no entanto, isso não significa que sejam iguais, exigindo-se, portanto, uma separação conceitual, tendo em vista, suas especificidades distintas. Nesse sentido, a inquietação de Ricoeur, pode ser expressada pela pergunta: Como construir uma relação com o passado por meio apenas do presente?

Além disso, a advertência de Ricoeur, recai sobre a necessidade visual-imagética que o historiador necessitaria no trabalho de representação do passado

histórico. Nesse sentido o aspecto cognitivo da memória, considerando que o lembrado, se apoiaria no representado, como exemplo, reconhecer alguém numa foto antiga, passaria a ser uma reflexão constante na sua obra “*A memória, a história, o esquecimento*”.

É na fenomenologia da “*Investigações lógicas*” de Husserl (1900/1901), que Ricoeur trabalharia as intermináveis análises para representar o passado histórico, tendo a memória como uma categoria central. As possíveis razões de Ricoeur recorrer primeiramente ao pensamento de Husserl e somente, depois, a Bergson, para tentar esclarecer a distinção entre lembrança e imagem, entranhada na relação presente passado, acaba reafirmando cada vez mais o campo da fenomenologia como campo de pertencimento da imagem e memória.

Denis Perrin³⁹ (2004), no seu artigo: “*Husserl e Wittgenstein leitores de James: a questão do tempo*”⁴⁰, retrata a divergência entre os dois pensadores sobre os termos lembrança e imagem, uma leitura que demonstra o profundo rigor da discussão proposta por Husserl, que nos colocará novamente em conexão com Ricoeur.

Perrin, reproduz o discurso de Wittgenstein, que reconhece publicamente, que a concepção da linguagem fenomenológica utilizada por Husserl, dificulta muito a compreensão da ideia abordada sobre imagem e memória. Acerca dessa observação, Perrin afirma, citando Wittgenstein

‘Com a linguagem fenomenológica, tudo se passa como se nos encontrássemos em um pântano enfeitado onde tudo que é apreensível desaparece (wo alles Erfassbare verschwindet) [...], Mas qual é então a importância dessa descrição do fenômeno presente? Preocupar-se com essa questão parece inteiramente pueril e nós/eu/ caímos em um beco sem saída (Sackgasse). E no entanto, trata-se de um beco sem saída da maior importância pois tudo é atraído para ele; como se devêssemos nele encontrar a solução última do problema filosófico’ (WITTGENSTEIN. Ms. 105, p. 116, *apud* PERRIN, 2004, p. 66).

³⁹ PERIN, Denis. Je suis professeur des universités, spécialité "Philosophie du langage et philosophie de l'esprit", directeur de l'"Institut de Philosophie de Grenoble" (IPhig, EA 3699, UGA : <https://iphig.univ-grenoble-alpes.fr/>), et membre du département de philosophie de l'Université Grenoble Alpes. Je suis membre honoraire de l'Institut Universitaire de France (IUF, Paris). Je suis également membre du "Centre de Philosophie de la mémoire" (CPM – Centre for Philosophy of Memory, UGA. Disponível em: <http://phil-mem.org/>. <https://denisperrin-phil.weebly.com>. Acesso em: 15 nov. 2020).

⁴⁰PERRIN, Denis. Husserl e Wittgenstein leitores de James: a questão do tempo. **Tudo dois pontos FINAL**, p. 59-97, ago. 2005. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/perrin-husserl-e-wittgenstein-leitores-de-james-a-questc3a3o-do-tempo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

A crítica de Wittgenstein, decorre da dificuldade de alcançar o sentido puro de palavras em alemão utilizadas por Husserl, que levaria, portanto, a uma significação confusa, quando utilizadas e traduzidas em outros idiomas, como por exemplo o francês. Para Wittgenstein, os aspectos semânticos e gramaticais da linguagem, ocupariam uma necessidade primeira de reflexão e análise, para depois, se discutir a fenomenologia resultante dessa linguagem.

Ricoeur, segue no caminho contrário de Wittgenstein, acerca da linguagem rigorosa utilizada na fenomenologia de Husserl. Para o filósofo, fixar os limites da linguagem em Husserl, em categorias semânticas e etimológicas, seria o mesmo que limitar o seu modo de pensar. Nesse sentido, Ricoeur entende, que, a linguagem em Husserl, ao contrário de confundir, traria em si a densidade linguística inquestionável, que revelaria a clareza na fenomenologia das presentificações intuitivas, que mais tarde, passaria a ser a matriz para a fenomenologia da lembrança de Bergson. Nesse sentido, sobre os escritos de Husserl, Ricoeur afirma:

De fato, esses textos laboriosos exploram as diferenças específicas que distinguem, por seus correlatos 'objetais' (*Gegenständlichen*), uma variedade de atos de consciência caracterizados por sua intencionalidade específica. A dificuldade da descrição não procede apenas do entrelaçamento desses correlatos, mas também do congestionamento da linguagem por usos anteriores, quer sejam altamente tradicionais, como o emprego do termo *Vorstellung*, desastrosamente traduzido por 'representação' pela discussão da época (RICOEUR, 2007, p. 62).

O que Ricoeur procura compreender em Husserl, é como a linguagem no seu aspecto dialógico e polissêmico poderia dar conta da especificidade da consciência. Nesse sentido, Husserl, chamaria a atenção com a utilização da mesma palavra para todas as situações do mesmo objeto em tempos diferente, no intuito de diferenciar a ideia de percepção que constitui a apresentação (*Gegenwärtigung*), em oposição a ideia de presentificação (*Vergegenwärtigung*). Assim, Ricoeur, conclui: "sendo o termo traduzido também por 're-(a)presentação', com o risco de confundir 're-(a)presentação' e 'representação'- *Vorstellung*" (RICOEUR, 2007, p. 62).

A preocupação de Ricoeur, em torno desses vocábulos, é entendê-los numa tradução no interior da própria língua utilizada por Husserl: "Husserl coloca muitas vezes seu programa sob a égide de uma 'fenomenologia da percepção, do *Bild*, da *Phantasie*, do tempo, da coisa (*Ding*)', fenomenologia que ainda está por fazer (RICOEUR, 2007, p. 62).

Como podemos ver, Ricoeur se preocupa mais com a tradução semântica de Husserl, acerca dos termos *Bild* (imagem) e *Phantasie* (imaginação), do que, com a interpretação subjetiva, na relação com a lembrança. Ou seja, o que poderia escapar da linguagem regrada da tradução de Husserl acerca dos termos, ao ponto de permitir outra interpretação diferente dessa? Nos parece que, essa pergunta é a mesma que Ricoeur, também, se fez. Os termos *Bild* (imagem) e *Phantasie* (imaginação), estariam relacionados a lembrança de um objeto numa aparição? Ricoeur, com base em Husserl, conclui que sim:

A aposta da análise, nesse estágio, é a relação entre lembrança e imagem, sendo que a nossa palavra 'imagem' ocupa o mesmo terreno que a *Vergegenwärtigung* de Husserl. Vamos encontrar estas com *Bild* e *Phantasie*. [...] a lembrança tem a ver com essas duas modalidades [...]. Quando Husserl fala de *Bild*, ele está pensando nas presentificações que descrevem alguma coisa de maneira indireta: retratos, quadros, estátuas, fotografias, etc. Quando fala de *Phantasie*, Husserl está pensando nas fadas, nos anjos, nos diabos das lendas: trata-se mesmo de ficção (alguns textos dizem *Fiktum*) (RICOEUR, 2007, p. 62-63).

A esse respeito, a *Bild* (imagem) e *Phantasie* (imaginação), em Husserl, permite Ricoeur a relacionar a imagem como imaginação física correspondente a representações imaginativas de objetos materiais: fotografias, pinturas, estátuas, etc. No entanto, como explica Ivo Oliveira (2009), no artigo: “*Perceptum, fictum e imaginatum – a imaginação física em Husserl*”:

'Presentificação' no sentido mais lato e 'fantasia' no sentido mais lato, no sentido do uso geral, ainda que não totalmente unívoco, não são o mesmo. [...] De resto a presentificação pode ser uma autopresentificação ou uma presentificação imagética (analgica). [...] Quando se fala de fantasia, e mais precisamente de fantasia de um objecto, é sempre comum o facto do objecto aparecer numa aparição e, mais precisamente, numa aparição presentificante, não numa aparição presentante. O que é que está implicado nisto? Que é aqui 'aparição'? Um objecto pode ser intuído e pode ser representado simbolicamente (por meio de signos) e finalmente [pode] ser representado de modo vazio. Ora, Husserl diz-nos que a presentificação e a fantasia, quando tomadas em sentido lato, não são o mesmo. Por sua vez, a presentificação divide-se em duas classes distintas: autopresentificações e figurações analógicas. Outra indicação que é dada é que o objecto da fantasia se constitui numa aparição presentificante e pode ainda ser intuído ora através de símbolos, ora numa intuição simples “vazia” (OLIVEIRA, 2009, p. 317-318).

Oliveira (2009), nos ajuda a entender a afirmação de Ricoeur: “[...] as intermináveis análises de Husserl são provas da dificuldade em estabilizar significações que não param de avançar uma sobre as outras” (RICOEUR, 2007, p. 63). Ricoeur, deixa claro que não espera equacionar o problema fulcral do

pensamento de Husserl: a *Vergegenwärtigung*. No entanto, para nós, o que importa, é que nos situamos detidamente em meio ao problema sobre o mesmo objeto: imagem e memória, o que significa, que a análise está em movimento.

A *Phantasie* (imaginação), em Husserl, é compreendida por Ricoeur, como fenômenos relacionados a ficção ou crenças, porém, nessa análise fenomenológica, podemos dizer, que, a *Phantasie* (imaginação), nunca será pura, sem conexão com a realidade material, isso porque, ficaria a cabo da nossa percepção a junção com a imaginação, porém, contrastando o que seria fantasia ou não.

Desse modo, uma das profundas questões pensadas por Husserl, foi tentar equacionar o problema da relação entre imaginação e percepção, de modo, que a janela aberta da imaginação se libertasse completamente da percepção e tudo passasse a ser fantasia.

Nesse ponto, opera-se a relação de aproximação entre a lembrança, imagem e imaginação, no entanto, o entrave se dará na relação com tempo, por esse, não permitir a representação por meio da nossa sensibilidade ou percepção. A partir desse ponto, a complexidade em Husserl, se acentua, até mesmo para Ricoeur, que procura compreender as categorias apontadas acima, agora, numa perspectiva do tempo. Os questionamentos de Perrin, nos ajudarão a compreender a preocupação de Ricoeur acerca da relação entre imaginação e ficção:

Mas como construir uma relação com o passado por meio apenas do presente? Em particular, se consideramos que a lembrança consiste na cópia do acontecimento do qual nos lembramos, o que é que, no vivido psíquico presente da lembrança, permite saber que nos defrontamos realmente com uma lembrança, e não, por exemplo, com uma simples ficção? (PERRIN, 2004, p. 72-73).

Nesse contexto, Ricoeur reconhece, que Husserl contribuiu significativamente para a compreensão da lembrança na relação entre o real e o irreal, independente, das categorias temporais: presente, passado e futuro. Nesse ponto, cabe acrescentar a importância dos fatos vividos, conteúdos que ocupam nossa memória, que, sem eles, seria impensável a sua apreensão pela consciência, embora, nessa apreensão a consciência não se limitaria a reproduzir os acontecimentos exatamente como foram, mas, tenderia a transgredir o conteúdo como foi, para reconstruí-los em nova interpretação, o que Husserl chamaria de percepção, ora como imaginação ou fantasia. Tríade, essa, de difícil e complexa dissolução, tendo em vista, como ambas se processam e se constituem.

Seguindo nos princípios de Husserl, Ricoeur, nos conduz a não confundir o caráter de imaginação com ficção:

[...] a imaginação pode jogar com entidades fictícias, quando ela não representa o real, mas se exila dele, a lembrança coloca as coisas do passado; enquanto o representado tem ainda um pé na apresentação enquanto apresentação indireta, a ficção e o fingido situam-se radicalmente fora da apresentação. [...] a essas espécies fenomenológicas, 'consciência de *Bild*' e 'consciência de *Phantasie*' podem, alternadamente, distinguir-se em pé de igualdade para opor-se uma à outra ou se incluir reciprocamente num sentido ou outro, segundo o lugar que lhes é reconhecido no campo das presentificações intuitivas: todo o lugar ou parte dele (RICOEUR, 2007, p. 64-65).

A advertência de Husserl acerca do caráter diverso entre imaginação e fantasia, permitiu que Ricoeur enxergasse na ideia de fantasia, uma possibilidade de ampliação polissêmica, tendo em vista, a associação aos múltiplos fenômenos possíveis na realidade. Para Ricoeur, o que está em jogo, é a relação que se estabelece entre as vivências de mundo do sujeito com sua percepção imaginativa e sua vivência de fantasia. O seja, até que ponto o sujeito cognoscente, corrobora para as aparições de fantasias, sejam, no contexto artístico, literário ou estético, na criação de ficção a serviço da arte e da cultura, ou a como necessidade da realidade psíquica, como apregou Freud na vasta obra psicanalítica.

Outro aspecto importante posto por Ricoeur, diz respeito a atenção necessária as espécies de consciência que está em causa, isto é: consciência de *Bild* e 'consciência de *Phantasie*'? Oliveira, nos ajuda com o seguinte exemplo:

Se, por momentos, imaginar a minha escola primária e se me abstrair do facto de que se trata de uma lembrança ou se isso de que me lembro corresponde a algo que existe ou não existiu de todo, se me abstrair de tudo isso, o que tenho diante de mim? Tenho uma imagem da escola que aí flutua, uma imagem que, se assim se pode dizer, paira diante de mim. Porém, a imagem que surge não é a própria escola ainda que aquilo que é intentado seja a escola ela mesma. O que se tem é, precisamente, uma imagem (OLIVEIRA, 2009, p. 326).

O próprio Ricoeur, nos tranquiliza acerca da especificidade de consciência de *Bild* e 'consciência de *Phantasie*', e a ilustração de Oliveira, nos mostra que, se uma lembrança se manifesta como imagem, ambas, trazem em si características que as diferenciam, enquanto, a lembrança é caracterizada na esfera da presentificação, isto é, indica temporalmente um retorno ao presente ao modo originário da consciência temporal. Por outro lado, a imagem seria uma apresentação, que, para a consciência

a imagem é dada como uma imagem; deve-se perceber a imagem enquanto uma imagem, sendo inconcebível o contrário.

A partir de agora, Ricoeur lançará mão do diálogo com Bergson e assim, seguimos o mesmo princípio de análise, que acreditamos, nos conduzirá a compreensão mais profunda de imagem e memória. Assim diz Ricoeur:

Ao final dessa viagem na companhia de Husserl, no labirinto dos entrelaçamentos que dificultam a peregrinação, a confusão que onera a comparação entre imagem e a lembrança. Como explicar que a lembrança retorne em forma de imagem e que a imaginação, assim mobilizada, chegue a revestir-se das formas que escapam à função do irreal? É esse duplo imbróglio que importa agora desvendar (RICOEUR, 2007, p. 66).

O movimento dialético que envolve a comparação entre imagem e lembrança, parece avançar cada vez mais rumo ao abismo do inefável. É nesse ponto de quase paradoxo, não se sabe, se é por não haver outro caminho, que Paul Ricoeur, recorre a metafísica de Henri Bergson, em *“Matéria e Memória – ensaio sobre a relação do corpo com o espírito”* (1999), para tratar de questões como: ‘lembrança pura’ e ‘lembrança-imagem’; ‘realidade externa (matéria) e realidade interna (espírito)’. São a partir desses conceitos de Bergson, nessa confluência entre história, memória e o esquecimento, é que Paul Ricoeur, busca construir a relação entre imagem e memória.

Nessa obra de Bergson, que se lê simultaneamente com Paul Ricoeur, a consciência é separada em três partes: memória, recordação e percepção. Nesse momento, nosso objetivo é distinguir suficientemente os três momentos da consciência, tendo em vista a possibilidade de compreensão da lembrança e sua relação com a imagem e memória. Assim, Ricoeur afirma acerca da posição de Bergson:

Partamos do ponto extremo atingido pela teoria das duas memórias. ‘Para evocar o passado sob forma de imagens, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso atribuir valor ao inútil, é preciso poder sonhar. Talvez o homem seja o único ser capaz de um esforço desse tipo. Ademais, o passado, ao qual assim remontamos, é lábil, sempre a ponto de nos escapar, como se aquela memória regressiva fosse contrariada pela outra memória, mais natural, cujo movimento para a frente nos leva a agir e a viver’ (BERGSON, *Matière et Mémoire*, 1959, p. 280 *apud* RICOEUR, 2007, p. 67).

É no clímax de análise do livro *“Memória e matéria”* de Bergson, que Ricoeur irá fundamentar a tese das duas memórias, articulando imagem e memória com a noção de movimento fora da consciência, porém, fixa na realidade. É nesse vácuo

criado pela força teórica desses dois pesquisadores, juntamente com os demais pensadores citados anteriormente, que nos impulsionamos para sustentar a nossa pesquisa do uso da imagem como campo de memória.

Em Bergson o conceito de imagem e memória é renovado, tendo em vista, a experiência perceptiva e cognitiva do sujeito. Para o filósofo, o sujeito em si, pertence mais ao passado do que ao presente, por conta da sua vivência de mundo. Uma das questões centrais para Ricoeur, concerne no papel conferido ao corpo e ao cérebro por Bergson, que irá sustentar a tese da imaterialidade da memória. Nesse sentido, na obra “Matéria e Memória” (1999), Bergson reconhece o cérebro humano com a seguinte afirmação:

É o cérebro que faz parte do mundo material, e não o mundo material que faz parte do cérebro. Fazer do cérebro a condição da imagem total é verdadeiramente contradizer a si mesmo, já que o cérebro, por hipótese, é uma parte dessa imagem. Nem os nervos nem os centros nervosos podem, portanto, condicionar a imagem do universo (BERGSON, 1999, p. 13).

Bergson, não considera o cérebro uma categoria central na sua obra e nem lugar onde habitaria a memória. Para o filósofo, o cérebro pertence a realidade externa (matéria), é uma parte do corpo que tem funções determinadas, como selecionar e organizar recordações úteis, mas, também, o contrário, provocar o esquecimento daquilo que não nos serve mais. Nesse contexto, complementa:

[...]o cérebro nos parece um instrumento de análise com relação ao movimento recolhido e um instrumento de seleção com relação ao movimento executado. Mas, num caso como no outro, seu papel limita-se a transmitir e a repartir movimento (BERGSON, 1999, p. 27).

Não é necessário cátedra para aceitar universalmente, que o cérebro é o que desempenha o papel mais significativo nas operações mentais. A questão torna-se mais complexa em Bergson na medida em que avança na defesa da tese da passagem entre a realidade externa (matéria) e a interna (o espírito), principalmente, por contrariar a tradição anatomista no período de criação do livro “*Matéria e Memória*”, lançado em 1896 na França.

Para Bergson, a consciência é superior ao cérebro. Tal afirmação de que, não é possível reduzir o espírito ou consciência à matéria, foi desconcertante para o pensamento positivista da segunda metade do Século XX. Nesse período em que Bergson fez suas conclusões, a ciência não dispunha de inovações tecnológicas, que nos dias de hoje instaurou uma verdadeira revolução antropológica da percepção.

Apesar desses recursos, o filósofo compreendeu, que o cérebro não explicaria a consciência e que essa, seria a própria memória em si, a realidade interna, o ser do eu, responsável por fundir passado e presente, sem relação direta com a matéria. O paradoxo posto por Bergson, está em compreendermos a relação entre matéria (corpo) e memória (espírito), e se há contradição nessa relação.

A metafísica de Bergson está entranhada na prática concreta da ação objetiva do homem. As imagens das quais Bergson fala, corresponde a própria materialidade em conexão com o homem e sua própria existência material no mundo. Não se trata de uma metafísica de memórias disformes e fantasmagóricas, do homem fora de si no plano terreno da matéria. A realidade de que fala, não são restos inacabados de vidas intraduzíveis, pelo contrário, trata-se do homem como sujeito de ação no seu processo histórico.

Aqui abrimos parênteses para dizer que, ao optarmos, também, por Ricoeur e Bergson na exploração científica acerca do conceito de imagem e memória, a intenção é ampliar a inteligibilidade acerca desses fenômenos por meio da teoria da matéria, porém, sem abandonarmos em nenhuma hipótese nossa convicção dialética acerca da realidade. Para Bento Prado Jr.:

[...] a dialética bergsoniana consiste em uma tripla determinação: “Ela é a) referência inicial, propedêutica e crítica, da investigação em seu itinerário; b) desvendamento das falsas soluções apresentadas pela tradição, como resultado de uma tendência insopitável do entendimento e c) genealogia dessa ilusão necessária a partir de uma confusão, também típica da inteligência, entre parte e todo, experiência regional e matemática universal (PRADO JUNIOR, 1988, p. 32).

É importante, que se diga, que a dialética de Bergson, contempla as múltiplas determinações da realidade. O fato do filósofo não utilizar em “*Memória e Matéria*” expressões, tais, como: dialética, oposição, representação, sujeito e objeto, não anula o fato de sua obra pensar o movimento e a totalidade da realidade como um movimento real.

Apesar da sua visão intuitiva da realidade, o pensamento de Bergson, é o que mais conflui para explicar a gênese problemática do objeto imagem e memória. Para o filósofo, o tempo é uma duração ininterrupta, um movimento indivisível que se acumula, é um passado que perdura no presente, mas, não em efêmeros instantes que se sucedem, e sim, num *continuum* liberto da matéria, da espacialização e da instrumentalização dos relógios e calendários. Em sua tese o filósofo concluiu que

essa fluidez do tempo é acompanhada por mudanças incessantes, que nos transportam no próprio movimento da duração.

Bergson não era materialista ao ponto de aceitar a explicação da realidade na relação entre a parte e o todo, isto é, explicar a consciência via a redução molecular, matéria e átomos. No entanto, tal postura não implicou na desconstrução de relação entre sujeito e objeto. O universal é pensado no todo sem a fragmentação das partes, o que permitiria ao sujeito a condição de não redução a um objeto. Nesse caso, o sujeito não seria somente técnica instrumental, como defende a produção capitalista, haveria nesse processo uma consciência criativa que distinguiria o homem de pura matéria, máquina impensante a serviço do sistema produtivo.

Nesse sentido, Pablo Enrique Abrahan Zunino (2010), na tese de doutorado: *“Bergson: A Metafísica da Ação”*, afirma:

Bergson não se opunha à prática científica. Pelo contrário, o que ele nos mostra é que há uma continuidade entre a ação humana e o conhecimento científico, na medida em que ambos se exercem sobre a matéria inerte. Nesse sentido, a ciência produz um conhecimento simbólico do vivo, sempre relativo às contingências da ação. Por isso, a filosofia deverá complementar a verdade científica com o conhecimento metafísico. Julgamos, contudo, que o pensamento de Bergson não se reduz a uma única ‘posição’ em direção a qual se pode apontar; é antes um movimento fazendo-se (como viu muito bem Merleau-Ponty) (ZUNINO, 2010, p. 283-284).

Para Zunino, abolir na sua essência o cientificismo em Bergson, seria um erro. A linguagem simbólica da ciência faz-se necessária para enunciar a própria matéria. Se para Bergson, a consciência é uma força maior que indetermina e constitui a imaterialidade, temos que considerar, que tal condição, só é possível em relação a uma situação contrária, isto é, a matéria no seu movimento vital, criativo e evolutivo.

Seria inconcebível a possibilidade de existência somente da consciência, se não houvesse a matéria para ser transformada. Nem mesmo no Materialismo Histórico a vida se explica na sua totalidade, somente por pressupostos materiais.

Quando Marx e Engels, enxergaram contradições no sistema capitalista de produção, desigualdades materiais no contexto dos meios de produção, comprometeram-se com a criação de um conhecimento que provocasse a reflexão crítica por meio da organização na luta de classes entre burgueses e proletários. Assim, o capital que controla esses meios de produção material, tende a controlar também os bens imateriais, como a cultura, a educação a arte e a própria consciência, por meio dessa ideologia dominante.

A tentativa aqui, não é misturar óleo e água (Marx e Bergson), mas, sim, esboçar um esforço para mostrar que ao tratar de imagem e memória, não podemos ser ingênuos de trilhar somente um caminho, o que nos levaria, segundo Marx, ao um conceito ideologizado e mascarado da realidade. O conceito de consciência em Bergson, por apresentar uma cosmovisão de totalidade, propõe a antítese para a desconstrução de síntese da consciência forjada pela ideologia da produção capitalista.

Em Bergson predomina uma dialética da totalidade relacional, isto é, a exterioridade passaria a existir em face da interioridade, no entanto, o de dentro, não compete com o de fora: tudo é imagem na plenitude e totalidade da matéria, a imagem já é matéria absoluta, agora, não mais como reflexos e sombras nas paredes da caverna de Platão, e sim, imagens do lado de fora, como infinidades de imagens que brilham a luz do sol.

3.3.1 A PERCEPÇÃO E MEMÓRIA EM BERGSON

Desde Platão e Aristóteles, a questão da percepção, perdura como uma das mais complexas e desafiadoras para à ciência de todos os campos.

A percepção seria uma dessas categorias inseparáveis da memória. Embora, o filósofo não a trate como categoria, na sua obra, a percepção ocupa um espaço único e central para pensar imagem e memória. Assim, em “Matéria e Memória” (1999), Bergson, diz:

É verdade que uma imagem pode ser sem ser percebida; pode estar presente sem estar representada; e a distância entre estes dois termos, presença e representação, parece justamente medir o intervalo entre a própria matéria e a percepção consciente que temos dela (BERGSON, 1999, p. 32).

Para Bergson, a noção de percepção se mostra problemática por conta da diferença que o filósofo estabelece entre a duração da matéria e a duração da consciência. O que se vê nesse enunciado, é que a consciência se manifesta em face das crises e tensões da realidade. Se a matéria não é percebida no presente, é porque se tornou memória do passado, é a duração do ocorrido conservada e acumulada no presente efêmero. Nesse sentido, a duração da consciência não coincide com a duração da matéria por não ocorrerem simultaneamente, ou seja, para Bergson, a

consciência não consegue apreender e antecipar o que ainda não é. Sobre essa questão, Zunino, afirma:

Quando pensamos em duração, a fixidez das coisas se põe em movimento e todo esse progresso do qual nós mesmos fazemos parte não nos absorve completamente porque a complexidade de nosso sistema nervoso nos permitiu interiorizar-nos e, assim, retardar a passagem do movimento que nos atravessa. O distanciamento da ação prática exige que se faça, em simultâneo, um esforço para coincidir com o movimento vivo que nos habita (ZUNINO, 2010, p. 286).

Podemos observar nessa leitura que Zunino faz de Bergson, que a consciência parece ter vontade e tempo próprio de entrar em ação, ou seja, se manifesta quando se sente impedida de qualquer obstáculo externo decorrente da matéria. Parafraseando o senso-comum, dizemos, que uma coisa feita de maneira automática, intuitiva, foi feita sem consciência. Nesse sentido, a consciência estaria no ato espontâneo, livre e novo, uma atividade isenta de qualquer determinismo da matéria.

No entanto, nesse sentido próprio, até mesmo para Bergson, essa liberdade de ação da consciência seria rara, em face do movimento de duração do presente ser imensuravelmente instantâneo, o que não permitiria a renovação da percepção em apreender cada instante da consciência. Nesse contexto, a consciência se modificaria incessantemente, o que se traduz e se exprime em imagens da própria vida.

Nessa linha de raciocínio, o que se questiona é o próprio ser da presença e representação. César Guimarães (1997), em *“Imagens da memória: entre o legível e o sensível”* (1997), afirma o seguinte nessa passagem:

A pergunta que Bergson se faz é: de uma ordem à outra – da presença à representação – há ‘mais’ ou ‘menos’? Se houvesse ‘mais’ no segundo termo – ele responde – a distância entre uma e outra se tornaria intransponível, e a percepção, um mistério. Mas, e se a representação de uma imagem fosse ‘menos’ que uma simples presença? Seria preciso então que as imagens presentes fossem forçadas a abandonar algo delas mesmas. A passagem da presença à representação dar-se-ia por meio de uma supressão (GUIMARÃES, 1997, p. 90).

A Leitura de Guimarães (1997) reitera a relação comparativa que Bergson estabelece entre representação e presença. Evidencia-se, portanto, que a representação não pode ser maior que o próprio objeto representado, ou seja, a própria presença da matéria. Nesse sentido, para Bergson, a nossa percepção é incapaz de se apropriar da totalidade de imagens fornecidas pela matéria. Caso isso

ocorresse, a representação de qualquer manifestação da matéria, seria uma redução daquilo que constitui a própria matéria no seu presente puro. Por exemplo, vemos a imagem do mar ou do deserto, mas, não as partículas da água ou os minúsculos grãos de areia. Isso quer dizer, que a matéria existente, independe da percepção humana para existir. Bergson escreve:

As coisas se esclarecem, ao contrário, se partimos da própria representação, isto é, da totalidade das imagens percebidas. Minha percepção, em estado puro e isolado de minha memória, não vai de meu corpo aos outros corpos: ela está no conjunto dos corpos em primeiro lugar, depois aos poucos se limita, e adota meu corpo por centro (BERGSON, 1999, p. 63).

O filósofo estabelece que a memória é universal a todos os corpos, porém, tende a ser particular e individual em cada corpo, ou seja, cada corpo possui a sua memória por conta da relação inseparável com a percepção.

Em Bergson, coisas que parecem isoladas e distantes de outras, em segundos confluem para a existência mútua uma sobre as outras e ganham dimensões que se ampliam em proporções imensuráveis. É o caso da representação que passa a coexistir de maneira intrínseca com a percepção, ao ponto de uma vez estabelecida a relação, tornam-se um corpo só de difícil dissolução.

Bergson teoriza na prática que a percepção possibilita uma ação possível entre e sobre os corpos, em especial, por meio das imagens dos objetos no mundo. Para tal reflexão, o filósofo considera que as representações que temos da consciência somente são possíveis no mundo material, ou seja, pela apreciação e contemplação das coisas materiais que experimentamos por meio do estímulo da matéria que chega ao nosso cérebro. Parodiando Marx, trata-se de uma espécie de fetiche da mercadoria, que impulsiona nossos mecanismos motores por meio dos sentidos visuais, auditivo, tátil... a interagir na sociedade, comprar, vender, consumir, etc.

A concepção de percepção criada por Bergson, nasce em oposição a teoria realista e idealista da matéria. Bergson conseguiu afastar-se de uma teoria sem aproximar-se do postulado da outra, ou seja, ficou em meio caminho entre as duas. Enquanto, no idealismo a realidade só existe enquanto representação mental, o objeto existiria apenas no espírito, tendo em vista a consciência do sujeito acerca da realidade, no realismo a realidade existiria independente da consciência que o sujeito tem dela, mas, predomina uma limitação da consciência, que reduz a percepção do

sujeito a ver a imagem tal como é em si mesma, espontânea ou natural. Assim afirma o Filósofo:

Para o realismo, com efeito, a ordem invariável dos fenômenos da natureza reside numa causa distinta de nossas próprias percepções, seja porque essa causa deva permanecer incognoscível, seja porque não possamos atingi-la por um esforço (sempre mais ou menos arbitrário) de construção metafísica. Para o idealista, ao contrário, essas percepções são a totalidade da realidade, e a ordem invariável dos fenômenos da natureza não é mais que o símbolo pelo qual exprimimos, ao lado das percepções reais, as percepções possíveis (BERGSON, 1999, p. 71).

Bergson questiona as duas concepções, porque ambas desconsideram a matéria como a totalidade do campo de imagens, que interagem uma sobre as outras. Por outro lado, defende que as percepções “são alucinações verdadeiras, estados do sujeito projetados fora dele” (BERGSON, 1999, p. 71). O filósofo entende que, a matéria seria a totalidade das imagens no mundo, os objetos, inclusive o próprio corpo seria uma imagem privilegiada de si mesmo e também, em relação com outras imagens externas na realidade.

Se em Bergson a memória corresponde a própria consciência, a percepção coincide numa perspectiva de totalidade com as duas por meio da recordação. Nessa discussão, não há uma categoria central, que eleja uma maior ou menor que a outra. A recordação enquanto imagem do passado, experiências passadas, manter-se-ia disponível para a percepção na ação no presente. Trata-se de uma relação intrínseca e indissolúvel, entre memória e percepção, como reitera Bergson:

A memória, praticamente inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração, e assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós, enquanto de direito a percebemos nela (BERGSON, 1999, p. 77).

A dependência entre memória e percepção supera o caráter teórico para alcançar a realidade prática da vida vivida, tendo a percepção função imprescindível na seleção das ações do nosso corpo sobre ele mesmo. É o reconhecimento de nossa própria materialidade física, é onde nos enxergamos enquanto matéria. Nesse sentido, para Bergson, a percepção não estaria centralizada somente como aliada inquestionável da memória na captação da realidade externa, mas, também, agiria como alforriadora da consciência, permitindo liberdade para o sujeito perceber a si mesmo. Talvez, esse, seja o nível mais elevado da percepção a ser alcançado pelo

sujeito e que seria a resposta a tese de Bergson: compreender a relação, a união e como se relaciona corpo e espírito.

Ainda sobre a percepção, Bergson apresenta duas manifestações do mesmo fenômeno sobre a percepção pura:

O que resulta de nossa análise da percepção pura são duas conclusões de certo modo divergentes, uma ultrapassando a psicologia em direção da psicofisiologia, a outra em direção da metafísica, sendo que nem uma nem outra comportava conseqüentemente uma verificação imediata. A primeira dizia respeito ao papel do cérebro na percepção: o cérebro seria um instrumento de ação, e não de representação. [...] a segunda conclusão, de ordem sobretudo metafísica, segundo a qual somos colocados efetivamente fora de nós na percepção pura, segundo a qual tocamos a realidade do objeto numa intuição imediata (BERGSON, 1999, p. 79-80).

No conceito de percepção pura, as certezas que Bergson tem, o cuidado em não aligeirar a resposta por meio de uma única fonte é o mais categórico. Na primeira posição o psíquico e o fisiológico são determinantes para que o cérebro atue diretamente sobre a matéria, sobre o mundo. É o que o filósofo chama de afecção, isto é, é o perceber e o sentir do ser, que desencadeia movimento, como diz Cezar Guimarães: “[...] o movimento é um móvel da duração, isto é, do Todo ou de um Todo. O Todo é, aqui, o Todo do universo, de caráter virtual, ontológico, aquilo que nunca está dado e para o qual se abrem as diferentes durações” (GUIMARÃES, 1997, p. 102).

Posto nessa perspectiva, no movimento de temporalidade a memória continuará sendo lugar de registro e conservação desse todo entre passado e presente. Ambos não se perderão, pois, uma vez apreendidos pela memória, o passado rememorado, passa a ser regressão do presente e registro da percepção presente, permanecendo o passado.

Na segunda posição, predomina a ideia da aproximação instantânea e imediata com a realidade, mediante a momentos específicos da consciência que acabam intermediando a relação entre presença e representação, sendo que, na parte da presença, caberia a confluência entre ser e ser percebido na imagem, ou seja, é a interface da imagem que se revê na matéria.

É nesse ponto crítico acerca da percepção, enquanto seleção de imagens no mundo por meio do cérebro, ou como defende Bergson na sua obra, que somente percebemos e agimos sobre o mundo por meio de um recorte daquilo que já existe.

Paul Ricoeur vai delineando essa problemática e dando, aos poucos, os contornos necessários para termos uma ideia mais precisa de memória, com base na relação entre ‘lembrança pura’ e imagem-lembrança’:

Nesse estágio da análise, para falar de ‘lembrança pura’ dispomos somente do exemplo da lição decorada. E é por uma espécie de passagem ao limite que escrevemos, na esteira de Bergson: ‘A lembrança espontânea é, perfeita; o tempo nada poderá acrescentar à sua imagem sem deturpá-la; ela conservará, para a memória, seu lugar e sua data’ (*op. cit.*; p.229). A distinção entre uma memória que ‘revê’ e uma ‘memória que repete’ (*op. cit.*; p.234) era o fruto de um método de divisão que consiste, em primeiro lugar, em distinguir ‘duas formas extremas da memória, cada uma encarada no estado puro’ (*ibid.*), depois reconstruir a lembrança-imagem como forma intermediária, como ‘fenômeno misto que resulta de sua coalescência’ (*ibid.*). (RICOEUR, 2007, p. 68).

É nesse ponto que Ricoeur e nós também, encontramos a centralidade para o imbróglio acerca de ‘lembrança pura’ e imagem-lembrança’, que aliás, é uma das poucas chaves de leitura para o paradigma no campo da imagem e memória. Acerca da teoria sobre a lembrança-pura, Ricoeur, reconhece a fragilidade teórica, por conta de Bergson ter apresentado somente um exemplo para justificar ‘a memória que repete’ por meio do exemplo: a lição decorada. Paraphraseando Bergson (1999), a lição decorada seria uma retomada do passado reivindicada pelo presente, com a finalidade em reproduzir mecanicamente um enunciado sem um sentido específico, ou seja, uma prática cotidiana, como andar ou comer, que, para Émile Durkheim (1858-1917) a Pierre Bourdieu (1930-2002), chamariam essa complexa estrutura e condicionamento social de *habitus*⁴¹, que a princípio foi empregado primeiramente no campo da educação.

Entre construção e desconstrução, é importante que se diga, que para Bergson, a memória e a lembrança pura, são a mesma coisa, e como defende o filósofo, sua chave explicativa é ontológica e não psicológica. Acerca disso, Ricoeur afirma: “[...] é também no trabalho da recordação que pode ser reapreendida, em sua origem, a operação de composição em imagens da ‘lembrança pura’” (RICOEUR, 2007, p. 68).

⁴¹ Neste momento, não temos a pretensão de aprofundar o conceito *habitus* criado por Pierre Bourdieu, em um resumo simples e introdutório, *habitus* é um sistema de disposições, de ações estabelecidas e apropriadas pelo agente no curso da realidade social, as quais não existem a partir da racionalização do ser que as executa. Trata-se de “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]” (BOURDIEU, 1983).

Para Ricoeur, a raiz da lembrança-pura é o inconsciente, que para Bergson em “Memória e vida – Textos escolhidos por Gilles Deleuze” (2006), é a duração da memória em tempo *continuum*:

Nossa duração não é um instante que substitui outro instante: nesse caso, haveria sempre apenas presente, não haveria prolongamento do passado no atual, não haveria evolução, não haveria duração concreta. A duração é o progresso contínuo do passado [...]. Uma vez que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente. A memória... não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou inscrevê-las num registro. Não registro, não há gaveta, a acumulação do passado sobre o passado prossegue sem trégua. Na verdade, o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente. Mas, nossa lembrança continua em estado virtual, atada ao passado por raízes profundas. [...] A verdade é que jamais atingiremos o passado se não nos colocarmos nele de saída. Essencialmente virtual, o passado não pode ser apreendido por nós como passado a menos que sigamos e adotemos o movimento pelo qual ele se manifesta em imagem presente [...] (BERGSON, 2006, p. 48-49).

Apesar de extensa, essa construção teórica de Bergson abre caminho para emblemática passagem da lembrança pura (memória pura) à imagem lembrança. Diante da construção de Bergson, a eterna virtualidade do passado está na sua condição irreversível de nunca deixar de durar.

Para Bergson, o presente somente é enquanto imagens presentes, naquele exato momento em que a coisa está acontecendo, depois disso, é passado. Isso quer dizer que, a função virtual da memória pura ou lembrança pura, é o de atualizar as lembranças do vivido (o passado) em imagem presente, e depois disso deixar de existir, permanecendo, portanto, somente, a imagem-lembrança. Assim conclui em “Matéria e Vida” (1999):

A memória coincide e se identifica com a própria consciência, e é por intermédio dela que ‘o nosso passado nos segue inteiramente, a cada momento e o que sentimos, pensamos e quisemos desde a primeira infância está lá, inclinado sobre o presente, que ele está por absorver em si, premente à porta da consciência’ (BERGSON, 1999, p. 164).

É nesse ponto crítico acerca da percepção enquanto seleção de imagens no mundo por meio do cérebro ou como defende Bergson na sua obra, somente percebemos e agimos sobre o mundo por meio de um recorte daquilo que já existe, é que resgatamos Paul Ricoeur no sentido de fundamentar a sua tese sobre a memória, com base na relação entre ‘lembrança pura’ e imagem-lembrança’.

Posto assim, para nós, interessados em pesquisar o uso da imagem como campo de memória, o que importa para o momento é ancorar a ideia, com base em Bergson e Ricoeur, que a memória pura velada do passado, ao ser recriada pela necessidade de agir no presente, atualiza-se em imagens-lembrança do presente.

Em face desse duplo regime temporal, é assim que compreendemos, indagamos: em que consiste, portanto, as duas memórias: a memória que ‘revê’, que se vale da ‘lembrança pura’? E a ‘memória que repete’, que utiliza a imagem-lembrança? Essa é a indagação extrema de Paul Ricoeur e a nossa também.

Nesse contexto, as duas memórias em Bergson, e reconhecida por Ricoeur, na sua complexidade, não opera de forma linear, justaposta e cumulativa. Assim Bergson as descreve:

Há, dizíamos, duas memórias profundamente distintas: uma, fixada no organismo, não é senão o conjunto dos mecanismos inteligentemente montados que asseguram uma réplica conveniente às diversas interpelações possíveis. Ela faz com que nos adaptemos à situação presente, e que as ações sofridas por nós se prolonguem por si mesmas em reações ora efetuadas, ora simplesmente nascentes, mas sempre mais ou menos apropriadas. Antes hábito do que memória, ela desempenha nossa experiência passada, mas não evoca sua imagem. A outra é a memória verdadeira. Coextensiva à consciência, ela retém e alinha uns após outros todos os nossos estados à medida que eles se produzem, dando a cada fato seu lugar e conseqüentemente marcando-lhe a data, movendo-se efetivamente no passado definitivo, e não, como a primeira, num presente que recomeça a todo instante (BERGSON, 1999, p. 176-177).

Segundo Bergson, a primeira, seria a lembrança pura, que é espontânea e imediata, agiria sem a mínima interferência externa da matéria, sem que nada pudesse ser acrescentada, ou seja, seria o passado imediato no presente, que se encerra irremediavelmente a consciência no exclusivo presente. É como diz Ricoeur: “Só se pode falar desta como de uma passagem do virtual ao efetivo [...]” (RICOEUR, 2007, p. 68).

Essa evocação do passado em imagens, por meio da abstração da ação presente, torna-se mais inteligível, quando recorremos a ideia de virtual em Bergson. Quando Bergson fala de virtual, ele está pensando no contexto da intuição e da duração, que circunscreve o problema em atual e virtual. Deste modo, a interpretação de virtual em Bergson, enquanto, a duração que perdura e se atualiza, se fundamenta por meio da realidade factível do real concreto e humano.

No entanto, não se deve perder de vista, que, em Bergson a realidade virtual é a duração do passado no presente real, por exemplo: a conservação de imagens das

lembranças, ou seja, o que o filósofo chama de atual, não deixa de ser ao mesmo tempo o possível e o real em coexistência. Nesse sentido, não há como retirar o virtual do presente, tendo em vista, que, quando lembramos de algo, se lembra daquilo decorrente do virtual que foi invocado no presente.

Em distinção a lembrança pura, Bergson apresenta a lembrança-imagem, relacionando-a ao corpo, de natureza motora, com objetivo de repetir a realidade concreta vivenciada. Para o filósofo, essa memória pertenceria a ordem da matéria, isto é, reconheceria o estímulo provocado em face da impressão que teríamos ao sermos afetados pela aparência do objeto.

Nesse caso, o que ficaria registrado nessa memória, seriam as impressões provocadas pelo movimento do objeto. De caráter mais utilitário, não teria, ainda, condições de evocar imagem, seria uma memória que utilizaria a imagem-lembrança, sem lugar definido, se limitaria a condição de criar o hábito motor por meio da vontade do corpo.

A distinção de Bergson entre as duas lembranças, se faz pela diferença e não pela semelhança, sem perder de vista as suas ligações. Por isso, podemos dizer que a lembrança pura e a lembrança-imagem, apesar de diferentes, paradoxalmente, atualizam-se entre si para o novo.

No decurso dessa discussão entre a lembrança pura e lembrança-imagem, Ricoeur manifesta preocupação acerca da questão ficcional no aspecto psíquico da imaginação resultar em alucinação. Desse modo, afirma: “Ao dirigir para o pólo alucinatório, trazemos à luz o que constitui, para a memória, a cilada do imaginário. De fato, é essa memória assombrada que é o alvo comum das críticas racionalistas da memória” (RICOEUR, 2007, p. 69). Nesse ponto, o filósofo não tem como assegurar que uma lembrança, não passe de uma simples ficção sob forma de uma imagem criada pela imaginação na sua relação com o presente, ao passo de tornar-se alucinação da memória.

Em apoio ao seu questionamento sobre a ‘cilada do imaginário’, Ricoeur busca apoio em Sartre, no livro “*O imaginário*” (1996). Não temos a pretensão de aprofundar as relações de densidade entre imaginação e memória aprofundadas por Sartre, mas, o suficiente para concluir o percurso desse capítulo.

No início do livro, Sartre nos instiga a imaginar uma cadeira, mas, adverte, a impossibilidade de que o objeto pensado ocupe a nossa percepção. Assim, diz:

Minha percepção é, segundo a terminologia que adotamos, uma certa consciência, e a cadeira a imagem da cadeira que acabo de perceber. A cadeira, dando-se imediatamente como imagem, não poderia mais do que antes entrar na consciência. Uma imagem de uma cadeira não é, não pode ser, uma cadeira. [...] quer eu perceba, quer eu imagine essa cadeira, o objeto de minha percepção e o de minha imagem são idênticos: é a cadeira de palha na qual estou sentado. Simplesmente a consciência se relaciona com essa mesma cadeira de dois modos diferentes. Nos dois casos, visa a cadeira em sua individualidade concreta, em sua corporeidade. Mas, num dos casos, a cadeira não está jamais na consciência. Nem mesmo como imagem (SARTRE, 1996, p. 18).

Enquanto em Bergson a memória coincide e se identifica com a própria consciência, como sendo a percepção de uma ação possível do corpo, capaz de selecionar imagens. Para Sartre, embora, não se concentre na teoria da memória, a imagem do objeto material e o objeto em si, são as mesmas coisas, porém, por mais que se explore a imaginação criativa, nem o objeto e nem sua imagem, pertenceriam ao circuito da consciência.

Em Sartre, a imagem de um objeto e o próprio objeto, nunca seriam os mesmos ao nível da consciência. Em Sartre, a consciência do sujeito agiria duplamente sobre o objeto: primeiro, enquanto, matéria concreta, segundo, não caberia na consciência um lugar para o objeto, pois, ele não existiria fora do que é, da sua materialidade. Fora do que é, o objeto seria nada. Nesse caso, a própria imagem do objeto, seria somente imagem e não o objeto em si. Portanto, para Sartre, a consciência não se relaciona com nada fora de si mesma:

Essa consciência, que poderemos chamar transversal, não tem objeto. Ela não coloca nada, não ensina nada, não é um conhecimento: é uma luz difusa que a consciência desprende por si mesma, ou para abandonar as comparações, é uma qualidade indefinível que se liga a cada consciência. Uma consciência perspectiva aparece como passividade. Ao contrário, uma consciência imaginante se dá a si mesma como consciência imaginante, isto é, como uma espontaneidade que produz e conserva o objeto como imagem. É uma espécie de contrapartida indefinível do fato de que o objeto se dá como um nada. A consciência aparece para si mesma como criadora, mas sem colocar como objeto esse caráter criador (SARTRE, 1996, p. 28-29).

Para Ricoeur, os pontos de divergências entre Sartre e Bergson, são mais importantes na sua pesquisa, do que os pontos de convergências.

Ambos os filósofos negam a imagem como representação direta do objeto e a possibilidade de relação de semelhança na realidade presente. Enquanto Bergson aceita a ideia de imagem na relação da consciência ao objeto, Sartre nega tal possibilidade. No entanto, é no campo da consciência que reside as principais diferenças entre Bergson e Sartre, e é, exatamente, nesse ponto que Ricoeur, chama

a atenção para a questão: “sedução alucinatória do imaginário. O ato de imaginação é um ato mágico [...]. É um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto em que estamos pensando, a coisa que desejamos [...]” (RICOEUR, 2007, p. 69).

A questão que se coloca em Ricoeur, é como se daria precisamente esse ‘ato mágico’ de imaginação da aparição de um objeto, muitas vezes, indesejado e inacessível pela consciência, mas, mesmo assim, que, obsessivamente, invade nossa memória, ao ponto de não conseguirmos bloqueá-lo ou dizer não.

Para Sartre, a imaginação é condição da coisa não esquecida, ou seja, talvez, não fosse possível imaginar algo fora do alcance de evocação da memória. Nesse sentido, para que a imaginação passe a configurar uma obsessão, Sartre a coloca no campo de uma patologia. Ricoeur afirma que: “A obsessão é para a memória coletiva aquilo que alucinação é para a memória privada, uma modalidade patológica da incrustação do passado no seio do presente [...], diz Bergson, não para obsedá-lo, ou seja, atormentá-lo” (RICOEUR, 2007, p. 70).

Uma das preocupações de Ricoeur é compreender a memória submetida a possibilidade de ser tomada pela obsessão e pela alucinação. Essa questão que Paul Ricoeur adentra, a obsessão e a alucinação no campo da memória, não constitui um traço importante na nossa pesquisa, por isso, nos ateremos de maneira abreviada o suficiente para evitarmos as ciladas decorrentes da memória, a imaginação e imagens.

Tanto para Sartre, como para Ricoeur, nunca saberemos com exatidão a intencionalidade imaginante do sujeito sobre a realidade. No entanto, Sartre afirma, que a imaginação do sujeito é estimulada pela imagem irreal do objeto, ou seja, o objeto como imagem é irreal. Qualquer intenção de manusear a imagem da coisa, torna-se tarefa fisicamente impossível, tendo em vista, que se trata apenas de imagem. No entanto, segundo o filósofo, para agir sobre objetos irrealis, faz-se necessário uma ação irreal, recorrer a imaginação.

No campo da imaginação, tudo é possível, inclusive os devaneios, obsessões e alucinações. Sartre afirma, que “Esses detalhes não surgem em consequência de uma tendência do objeto a completar-se automaticamente, mas em consequência de uma nova consciência formada sobre o objeto imagem” (SARTRE, 1996, p. 196). Isso quer dizer, que a consciência se sente por algum motivo ameaçada pelo objeto, ao ponto de reproduzi-lo novamente, por meio de uma vertigem espontânea e desejada.

Sartre, entende que a artificialidade e a passividade do objeto, em si mesmo, nada contribui no preenchimento dos desejos do sujeito. A obsessão é uma forma que o sujeito encontra de enganar os próprios desejos em face da irrealidade do objeto ou de sua imagem:

Eu não dou nada ao desejo; mais ainda: é o desejo que constitui o objeto na maior parte dos casos; à medida que ele projeta o objeto irreal diante de si, ganha precisão enquanto desejo. [...] a limitação ou exasperação desse desejo, não passa de uma miragem, e o desejo enquanto imagem é uma falta definida; desenha-se no vazio. Um muro branco como imagem é um muro branco que falta na percepção (SARTRE, 1996, p. 167).

Sartre parece confirmar que o desejo não é impositivo ao ponto de sobrepor a decisão de escolha do sujeito pela sua anuência. No entanto, como podemos ver, a força do desejo conduz o sujeito a abdicar da realidade em prol da ficção ou como diz o filósofo, do irreal. Nesse caso, para Sartre, a verdade do desejo seria a ficção, aquilo que falta na realidade do sujeito. Sob esse ponto de vista, parece-nos, que o desejo enquanto projeção irreal, deixaria de sê-lo na medida em que fosse manifestado verbalmente, ou seja, a metáfora da imagem indefinida, depois de verbalizada deixaria de ser desconhecida, pois, passaria a ter sentido.

É essa irrealidade que muitas vezes escapa da percepção do sujeito, que Sartre afirma constituir a estrutura da imagem. Essa questão é importante para Ricoeur, em primeiro lugar, por conta de sua defesa em não abdicar a ideia de memória como pertencente ao campo cognitivo e segundo, pela resistência em admitir o espaço e o tempo do objeto como sendo imagem irreal.

Acreditamos que Sartre ao referir-se a imagens de objetos irrealis, esteja falando especificamente, de representações mentais que povoam nossa memória e imaginação, decorrente, por exemplo: seres e deuses da mitologia grega, lendas, folclore, etc.

Nesse sentido, o caráter fantástico desse mundo mítico, seria possível somente no interior dessa organização espacial e temporal, que previamente, se estabeleceria por meio de um acordo ficcional inconsciente entre sujeito e a criação literária mítica. Dificilmente, questionaríamos se a imagem de Poseidon, filho de Cronos e de Reia, irmão de Zeus e de Hades, invadissem minhas lembranças sem nenhuma determinação temporal.

Ricoeur, a partir de Sartre, distingue o imaginário do real como as armas táticas da literatura. Ricoeur, assinala a obscura irrealidade entre o tempo da narrativa

histórica e literária em contraste com tempo real, também, alerta acerca do fetichismo ficcional que estamos expostos por conta da nossa imaginação em contato com criação artística e cultural.

É importante destacar, que tais questões relacionadas a ficção literária no contexto da imaginação criativa das ideias e das letras, opõe-se ao que Sartre chamou de patologia da imaginação: “O esquizofrênico sabe bem que os objetos dos quais se cerca são irreais; o mesmo vale para aqueles que ele faz aparecer” (SARTRE, 1996, p. 195). Nessa fala, Sartre situa o mundo imaginário no campo propriamente da psicologia e psicanálise, o que redefine a imaginação, a fantasia, o devaneio, obsessões e alucinações, como categorias de ordem da clínica médica.

Desta linha de estudo da psicologia fenomenológica de Sartre, Ricoeur procurou se apropriar, mais especificamente, das questões sobre a consciência e a imaginação, que se resume no seguinte questionamento de Sartre:

[...] a função de imaginar é uma especificação contingente e metafísica da essência ‘consciência’ ou, pelo contrário, deve ser descrita como uma estrutura constitutiva dessa essência? Em outras palavras: será que podemos conceber uma consciência que nunca seria capaz de imaginar e que seria inteiramente absorvida por suas intuições do real? Ou então, desde que se coloca uma consciência, deve-se colocá-la como podendo sempre imaginar? (SARTRE, 1996, p. 234).

Enquanto em Bergson, a consciência coincide com a memória e emerge por meio da percepção, como uma ação possível do nosso corpo sobre outros corpos, principalmente, na seleção de imagens, em Sartre a questão da consciência gira em torno da imaginação e a incógnita acerca da sua condição em imaginar.

Apesar das muitas perguntas feitas por Sartre acerca da consciência imaginar ou não, o problema existencial da questão não é resolvido, mas, se desdobra em um duplo problema, quando o filósofo apresenta dois tipos de consciência: a consciência imaginante e a consciência realizante.

Ao contrário de Bergson, onde o espírito agiria e transformaria a matéria e nunca ao contrário, em Sartre, é a consciência que é afetada e transformada pelo tipo de existência do objeto, ou seja, o objeto não é, ele existe para ser imaginado pela consciência, ora como imagem idêntica a coisa ou como objeto real em si. Desse modo, para Sartre, a consciência realizante imaginaria o objeto apreendido como real, por outro lado, a consciência imaginante imaginaria a imagem do objeto que muitas vezes, difere da existência do próprio objeto.

No sentido de concluirmos esse percurso, podemos acompanhar um pouco da racionalização ricoeuriana em Sartre na construção dos significados possíveis para demonstrar a relação entre a memória e imagem. Em Sartre, para que a consciência possa formar imagens, faz-se necessário que esteja impregnada da irrealidade de alguma coisa. É essa negação do objeto na realidade que permite a consciência imaginar, não só o que é real, mas, também a ficção.

Portanto, ao tratar da questão da imagem e da memória, Sartre, nos permite a refletir até que ponto a consciência humana suportaria os impactos e consequências ao se revestir de todas os significados possíveis do real e do irreal. Na sequência seguimos com Paul Ricoeur numa brevíssima passagem pela memória coletiva em Halbwachs.

3.3.2 A MEMÓRIA COLETIVA NO *JORNAL 30 DE AGOSTO* NO PERÍODO 1989-2015

Mas em que se aproximariam e se diferenciariam a abordagem de memória pessoal acentuada por Ricoeur, Bergson e Sartre, para uma perspectiva da memória coletiva em Halbwachs? Existem pontos que se distanciam, no entanto, destacamos a categoria alteridade, como princípio convergente que aproximaria ambas as memórias numa dinâmica que parte do particular para o universal.

Consideramos que a memória coletiva, na perspectiva que iremos abordá-la não pode ser antagônica à memória individual. Trata-se de uma memória institucional, que tem no campo sindical o aporte jurídico, econômico, histórico e político, para que os professores filiados ou não, identifiquem-se e realizem-se uns com os outros por meio da luta de classes.

Posto assim em posições convergentes, a memória individual não deixa de ser consciência individual, específica e única em cada sujeito. Foi assim, que nestas três décadas, o *Jornal 30 de Agosto* registrou os acontecimentos de luta e resistência em defesa da educação, sendo que, em cada registro desse, houve um sujeito ativo, que com outros sujeitos, partilharam experiências na luta pela mudança, criando uma memória coletiva.

Mas, afinal, de quem são as memórias no *Jornal 30 de Agosto*? Para Maurice Halbwachs em *A Memória Coletiva* (1990):

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos pelos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 26).

O que de fato Halbwachs (1990) está nos dizendo é que não há como engavetar a nossa memória individual em si mesma na sua singularidade, de maneira a evitar a memória do outro. Como disse Bergson, se a memória é aquilo que dura em nós, a memória individual traz em si referências da memória coletiva, visto que, seria pouco verossímil que a memória individual se retroalimentasse das próprias lembranças, sendo, portanto, princípio e fim em si mesma.

No rastro de Halbwachs, Paul Ricoeur, reconhece que a problemática que norteia a dualidade da memória em ser pessoal e coletiva, desencadeia outras questões no interior do próprio campo da memória:

[...] importa ao historiador saber qual é seu contraponto, a memória dos protagonistas da ação tomados um a um, ou das coletividades tomadas em conjunto? Se não se sabe o que significa a prova da memória na presença viva de uma imagem das coisas passadas, nem o que significa partir em busca de uma lembrança perdida ou reencontrada, como se pode legitimamente indagar a quem atribuir essa prova e essa busca? A memória é primordialmente pessoal ou coletiva? (RICOEUR, 2007, p. 105).

Podemos aproveitar estas indagações de Ricoeur (2007), para dizer que, são as mesmas que ocupamos para analisar as imagens no *Jornal 30 de Agosto*, ou seja, é importante que possamos compreender a especificidade da memória nos aspectos da reflexividade, como também, da objetividade, tendo em vista o jornal, como lugar dessas memórias.

No entanto, não buscaremos distinguir no jornal se as memórias decorrentes daquelas ações específicas deverão ser atribuídas aos sujeitos específicos das respectivas ações, como se tal memória, fosse de pertencimento exclusivo ao sujeito dono da ação praticada. Para nós, o que é importante, é acompanhar o esforço hermenêutico de Ricoeur, tendo em vista o reconhecimento da subjetividade do sujeito na constituição de relação com o outro, no contexto da atmosfera social e na legitimação do fenômeno de alteridade.

Entendemos, que nessa relação de alteridade entre o “eu e o outro”, não há uma organização formal decorrente das representações mentais entre os sujeitos, mas, tudo ocorre por meio de uma dialética existente pela própria condição do sujeito

em sociedade. Isto é, o que “eu” sou, em parte, teria uma relação com o que o “outro” é. Por exemplo, não é possível que haja o professor sem o seu aluno, ou, juiz sem o réu.

Ao analisar a obra *A memória coletiva* de Halbwachs, Ricoeur reconhece a polêmica que existe entre correntes filosóficas que defendem a distinção entre a memória individual e memória coletiva:

É nessa situação altamente polêmica, que opõe a uma tradição antiga de reflexividade uma tradição mais recente de objetividade, que memória individual e memória coletiva são postas em posição de rivalidade. Contudo, elas não se opõem no mesmo plano, mas em universos de discursos que se tornaram alheios um ao outro (RICOEUR, 2007, p. 106).

É importante destacar, que a posição de Ricoeur, por conta da sua visão acerca da representação do passado histórico, em especial, a aproximação das narrativas históricas e de ficção, corrobora com a decisão de Halbwachs, em atribuir a memória no sentido mais amplo da coletividade.

Halbwachs estabelece uma relação íntima entre memória e emoções, como uma espécie de liame que nos religaria a determinadas situações vividas, sejam, de afeto ou desafeto, de prazer ou dor, sempre no contexto do grupo plural. Para o filósofo, parte significativa das nossas lembranças estão ligadas ao imenso acervo de nossas vivências passadas e aos diferentes tipos de emoções experimentadas nesse percurso com os outros, desde acontecimentos que marcaram a infância, a adolescência, ou questões familiares e profissionais.

Halbwachs procura nos explicar como se opera a memória coletiva, mesmo que nossas lembranças a priori são individuais:

Um grupo entra geralmente em relação com outros grupos. Há muitos acontecimentos que resultam de contatos semelhantes, bem como informações que não tem outra origem. Por vezes, essas relações ou esses contatos são permanentes ou então, em todo caso, se repetem muito frequentemente, se prologam durante uma duração bastante longa. Por exemplo, quando uma família viveu durante muito tempo numa mesma cidade, ou na proximidade dos mesmos amigos; cidade e família, amigos e família constituem como que sociedade complexa (HALBWACHS, 1990, p. 46).

O que Halbwachs afirma é que pessoas pertencentes a grupos sociais diferentes e que vivenciaram as mesmas experiências de fatos e acontecimentos, tendem a reconhecer individualmente as lembranças dos fatos vividos por todos, no entanto, para o filósofo, isso, não quer dizer que todos tenham as mesmas lembranças

idênticas entre si, ou seja, é improvável que todos lembrem exatamente das mesmas coisas, por terem vivenciados os mesmos acontecimentos.

O trecho anterior de Halbwachs, nos permite dizer, que nas diversas categorias profissionais, no caso dos docentes, ocorrem disputas entre grupos de professores que envolvem ideologias políticas, correntes filosóficas e posturas sociais em defesa de concepções sindicais diferentes no interior do próprio campo.

Apesar dessas divergências, as lembranças do ato histórico marcado pela violência em 30 de agosto de 1988 e outros atos de menor intensidade, se fortaleceram muito nas últimas três décadas por conta dessa diversidade de pensamentos entre membros dos grupos, ou seja, a memória coletiva se intensificaria com maior credibilidade e confiança, quando é construída em grupos, em especial, grupos que se apoiam na memória do outro tendo em vista um objetivo principal comum a todos.

No caso dos registros no *Jornal 30 de Agosto*, é muito provável, que muitos professores que participaram de eventos de greves e manifestações ocorridas no contexto político dos anos de 1988 a 2015, ao rever as imagens desses eventos no jornal, provavelmente, irão relacionar estas lembranças daqueles acontecimentos a um grupo de pessoas ou colegas que participavam do mesmo ato.

A esse respeito, parece paradoxal, porém, para Halbwachs, as lembranças que na maioria das vezes escapam da nossa memória e temos dificuldades em lembrar, são aquelas que dizem respeito especificamente a nós. Independentemente de nacionalidade, as pessoas de um modo geral, costumam esquecer de fatos simples do cotidiano, por exemplo, onde guardou determinado objeto, ou em quem votou na última eleição, etc. Nesse contexto, Halbwachs afirma:

A memória de uma sociedade estende-se até onde pode, quer dizer, até onde atinge a memória dos grupos dos quais ela é composta. Uma vez que a memória de uma sociedade se esgota lentamente, sobre as bordas que assinalam seus limites, à medida em que seus membros individuais, sobretudo, os mais velhos, desapareçam ou se isolem, ela não cessa de se transformar, e o grupo, ele próprio, muda sem cessar (HALBWACHS, 1990, p. 84).

Podemos aproveitar essa afirmação de Halbwachs, para dizer, que para abarcar a complexidade da memória coletiva na sua pluralidade, em primeiro lugar, temos que partir da experiência da memória individual do sujeito. No caso das memórias no *Jornal 30 de Agosto*, a memória individual e coletiva, passariam a

pertencer a uma mesma categoria como objeto de luta de classes. Sobre essa tênue linha que separa as duas memórias, Ricoeur, afirma o seguinte:

A principal linha de partilha, pela qual o autor batalhou no passado, não passava entre memória individual e memória coletiva, essas 'duas espécies de memória' (*Memória coletiva*, p. 97) – essas 'duas maneiras de as lembranças se organizarem' (*ibid.*)? E, no entanto, a diferença é marcada com intensidade: entre memória individual e memória coletiva, o vínculo é íntimo, imanente, as duas espécies de memória se interpenetram. É a tese principal da obra (RICOEUR, 2007, p. 404).

Nessa leitura sobre a obra *A Memória Coletiva* de Halbwachs, Ricoeur, sintetiza a ideia central da obra, expressando a necessidade de completude entre as duas manifestações de memória. Consideradas em si, ambas as memórias se retroalimentam inevitavelmente a partir da realidade de pertencimento do sujeito ao meio social concreto. Tomemos como exemplo a individualidade criativa do poeta, mesmo, na sua criação mais íntima, todavia, a sua obra será coroada e reconhecida, quando posta em relação ao outro.

É nesse contexto de uma sociedade fragmentada pelas experiências da vida, entre o público e o privado, o individual e o coletivo, que gostaríamos de concluir esse capítulo sobre a memória coletiva. É importante destacar, que é por meio do discurso inevitável do outro que reconhecemos e nos deparamos com a memória do outro. Com efeito, é por meio da linguagem verbal e não verbal, que definimos nossa relação com o outro. Ricoeur, chama a atenção para “o testemunho”, como uma maneira de responder às questões como: de que falava fulano? Mas, o que dizia ele?

É perfeitamente compreensível que respostas para tais perguntas, venham acompanhadas de lembranças de grupos e lugares presentes na vida das pessoas desde a infância, a adolescência, a família, ou, memórias da comunidade profissional a qual se pode pertencer na sociedade.

Além disso, é importante destacar, que, quando se trata de refletir no campo da pesquisa a problemática imagem e memória, uma única verdade é insuficiente para abarcar a complexidade desse fenômeno. Ao pesquisar imagens e memórias no *Jornal 30 de Agosto*, descobrimos que não é o passado que nos incomoda, mas aquilo que nunca passou, algo que insiste em ficar apesar do tempo. Estamos falando das injustiças e dos ataques que a educação paranaense tem sofrido por meio das políticas públicas educacionais dos últimos governos do Estado do Paraná.

É importante ressaltar, que no primeiro plano da memória, tomamos Paul Ricoeur como nosso condutor referencial, em especial, os autores por ele pesquisado. Assim sendo, Ricoeur, nos permitiu refletir criticamente a memória individual numa perspectiva em Bergson e autores afins, e, em Halbwachs, a memória coletiva.

Estamos cientes de que em face das novas representações do mundo social, a razão crítica como instrumento de dominação que interroga e julga a realidade, em especial no campo da educação, precisa ser questionada, sob pena de se criar uma única verdade estrutural e universal que interessa às classes dominantes.

É nessa perspectiva que no capítulo seguinte na análise das imagens, corre-se o risco de criar-se um impasse teórico e empírico-documental, tendo em vista a dificuldade de tratar de um tema político com instrumentos filosóficos metafísicos. No entanto, esse é o grande desafio do pesquisador na construção do conhecimento, questionar a ciência quando se percebe, que em determinada situação, torna-se um projeto de dominação. Nesse sentido, Ciavatta (2004), afirma o seguinte:

A densidade conceitual das categorias é a primeira condição para uma análise rigorosa da fotografia como fonte histórica. O segundo elemento são as indicações metodológicas que melhor correspondem à visão teórica do pesquisador sobre o objeto e aos conceitos selecionados para seu estudo. Em todo processo, há de haver coerência interna na escolha e combinação destes elementos de pesquisa. Esta coerência passa, fundamentalmente, pela concepção de realidade ou pela visão de mundo do pesquisador. Por isso não há uma, mas várias formas de ler as imagens. São diferentes vertentes de aproximação da interpretação da fotografia como fonte histórica (CIAVATTA, 2004, p.30).

Portanto, a partir da reflexão de Ciavatta (2004), e outros debatedores amplamente discutidos anteriormente, avançamos para o último capítulo desta pesquisa, imbuídos de criticidade e seguros da validação dessas indicações metodológicas suscitadas, que nos permitirão autonomia explicativa para analisarmos os textos visuais selecionados do acervo do Jornal 30 de Agosto, na reconstrução de uma narrativa histórica do sindicalismo docente público a partir da década de 1990.

Tendo em vista, evitar somente a descrição da aparência pela representação visual, mas, sobretudo, conferindo uma análise crítica desses arquivos visuais, na defesa do firme propósito de possibilidade real na articulação entre imagem e memória.

4. ANÁLISE DAS IMAGENS NO JORNAL 30 DE AGOSTO

A construção desse último capítulo da pesquisa exigiu que se trabalhasse numa perspectiva de totalidade por meio da exposição das contradições sociais e políticas, decorrentes do protagonismo crítico dos trabalhadores em educação refletido na dinâmica do tempo, na dimensão do conflito e contradição, na história do movimento sindical docente abordado nos capítulos anteriores, em especial, a história do movimento docente no capítulo 2.

É na história do movimento docente no início da década de 1970 no Paraná, antes mesmo de assumir a condição de sindicato em 18 de março de 1989, quando passou a denominar-se a APP-Sindicato, que se deve resgatar as narrativas visuais das lutas contra as políticas neoliberais que compõem o *Jornal 30 de Agosto*.

As imagens que serão analisadas são decorrentes dos conflitos envolvendo trabalhadores da educação pública do Paraná, que vivenciaram nos últimos 30 anos os nefastos ataques das forças repressivas sob o comando dos governadores paranaenses Álvaro Dias, em dia 30 de agosto de 1988, e, Beto Richa em 29 de abril de 2015. No entanto, tais imagens, também dizem respeito às lutas travadas no início do século XX, antes mesmo da criação do jornal, como foi relatado anteriormente no capítulo 2.

Acerca das categorias de análise que contemplam o *Jornal 30 de Agosto*: notas; notícias; fotolegendas; artigos; editorial; propagandas; entrevistas etc., é importante destacar que nem todo o *corpus* dessas categorias é constituído de conteúdos imagéticos, com exceção das fotografias, tirinhas, charges e cartuns.

Cabe reiterar que, na ampla abordagem teórica acerca de imagem e memória no capítulo 3, buscou-se avançar no aprofundamento da questão estabelecendo relações possíveis com o todo sem negar as partes, e, não na redução funcional restringido somente a leitura do jornal.

A primeira edição do *Jornal 30 de Agosto*, foi publicada no ano de 1989, relembro o ato “do dia de Luto e Luta”, ocorrido em agosto de 1988. O *Jornal 30 de Agosto*, não nasceu, necessariamente, com o ideal de preservar a memória docente, e sim, comumente, como instrumento de divulgação e debate de questões relacionadas a categoria profissional, como as ações referentes as negociações salariais com o governo, aposentadoria, progressões, denúncias atreladas a ausência

de políticas públicas em defesa da qualidade na educação, irregularidades na gestão das políticas públicas de agentes do Estado na educação.

Antes de iniciarmos as análises das imagens no *Jornal 30 de Agosto* pesquisadas especificamente no acervo da APP-Sindicato, vimos a necessidade de apresentar quatro imagens referentes aos atos de violências ocorridos em 30 de agosto de 1988 em dois contextos distintos. A primeira imagem, foi publicada na edição do *Jornal 30 de Agosto* de 24 de agosto de 2015, e traz no título: “Semana de luto e luta: é 30 de agosto outra vez!”

Figura 10 – Jornal 30 de Agosto, 24 de agosto de 2015



Fonte: APP Sindicato (2015)

Neste momento a intenção não são as análises dessas imagens, mas, destacar que a imagem dos policiais vindo com os cavalos para cima dos professores (1988), que ilustra essa edição de agosto de 2015, com a tarja vermelha editada na imagem: “30 de agosto de 1988 – 29 de abril de 2015. A HISTÓRIA SE REPETIU COMO TRAGÉDIA”, marca o início e o fim do itinerário histórico dessa pesquisa.

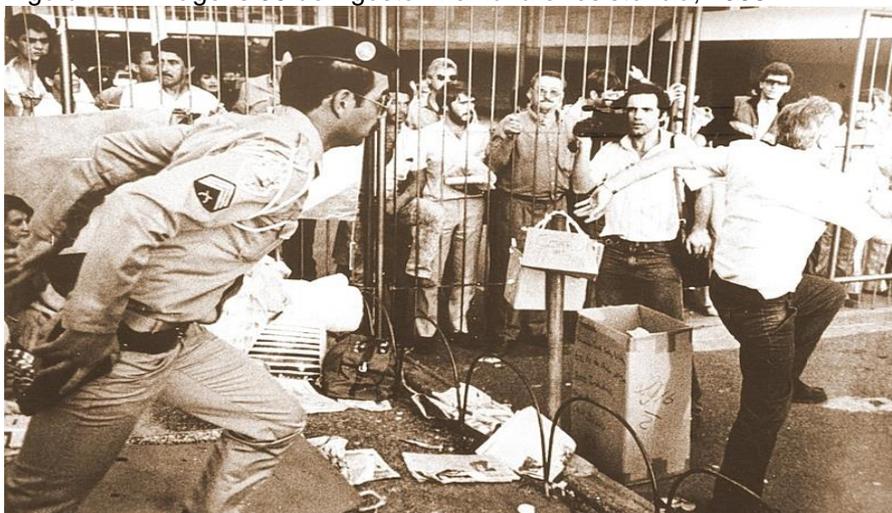
Paradoxalmente, no recorte cronológico 1988-2015, a brutalidade do ataque da polícia contra os manifestantes se repetiu, duas datas no campo da educação que não podem ser esquecidas. As duas imagens a seguir não estão no acervo do *Jornal 30 de Agosto* na Sede em Curitiba, mas, são os registros da truculência e a violência sob o comando do Governo Álvaro Dias, governador do Paraná nesse evento, que marcou o 30 de agosto de 1988.

Figura 11 – Imagens 30 de Agosto: memória e resistência, 1988



Nota: A truculência e a violência do Governo Álvaro Dias, marcou o 30 de agosto de 1988 (APP Ponta Grossa). Fonte: APP Sindicato (2018)

Figura 12 – Imagens 30 de Agosto: memória e resistência, 1988



Nota: Professores e Professoras lutando por seus direitos na Manifestação pacífica em agosto de 1988 (Acervo APP Ponta Grossa). Fonte: APP Sindicato (2021)

As respectivas imagens fotográficas nas Figuras 11 e 12, foram registradas por professores da cidade de Ponta Grossa – PR no dia 30 de agosto de 1988, e retratam as forças policiais no uso da repressão violenta contra os professores e funcionários de escolas que se manifestavam contra o descumprimento do governador Álvaro Dias, que dias antes, havia firmado acordo com a categoria pelo piso salarial de três salários mínimos.

A disposição das imagens que iremos analisar na sequência, segue uma ordenação cronológica, iniciando pelo ano de 1989 a 2015. A fim de estabelecer uma relação de sentido com a conjuntura política da época, propomos a análise das

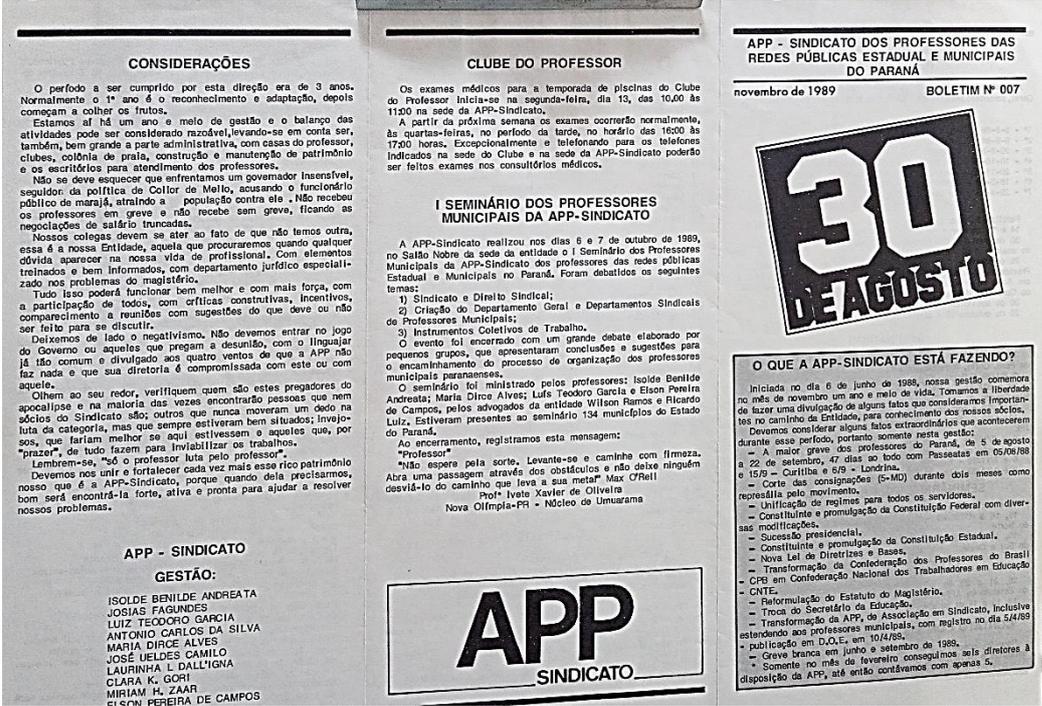
imagens considerando os aspectos políticos, econômicos e sociais, no contexto da educação pública no Paraná no período em que o *Jornal 30 de Agosto* foi publicado.

Quadro 11 – Governador do Estado do Paraná: 1987-1991

ÁLVARO DIAS		Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB	15 de Março De 1987	15 de Março De 1991	Governador Eleito por Sufrágio universal
-------------	---	--	---------------------	---------------------	--

Fonte: adaptado pelo autor com base em fonte da Casa Civil do Paraná (2021)

Figura 13 – Boletim Informativo APP-Sindicato, nº 007 – 30 de Agosto de 1989



CONSIDERAÇÕES

O período a ser cumprido por esta direção era de 3 anos. Normalmente o 1º ano é o reconhecimento e adaptação, depois começam a colher os frutos.

Estamos aí há um ano e meio de gestão e o balanço das atividades pode ser considerado razoável, levando-se em conta ser, também, bem grande a parte administrativa, com casas do professor, clubes, colônias de praia, construção e manutenção do patrimônio e os escritórios para atendimento dos professores.

Não se deve esquecer que enfrentamos um governador insensível, seguidor da política de Collor de Mello, acusando o funcionalário público de marajá, atirando a população contra ele. Não recebeu os professores em greve e não recebe sem greve, ficando as negociações de salário truncadas.

Nossos colegas devem se ater ao fato de que não temos outra, essa é a nossa Entidade, aquela que procuraremos quando qualquer dúvida aparecer na nossa vida de profissional. Com elementos treinados e bem informados, com departamento jurídico especializado nos problemas do magistério.

Tudo isso poderá funcionar bem melhor e com mais força, com a participação de todos, com críticas construtivas, incentivos, comparecimento a reuniões com sugestões do que deve ou não ser feito para se discutir.

Deixemos de lado o negativismo. Não devemos entrar no jogo do Governo ou aqueles que pregam a desunião, com o linguajar já tão comum e divulgado aos quatro ventos de que a APP não faz nada e que sua diretoria é compromissada com este ou com aquele.

Olhem ao seu redor, verifiquem quem são estes pregadores do apocalipse e na maioria das vezes encontrarão pessoas que nem sócios do Sindicato são; outros que nunca moveram um dedo na luta da categoria, mas que sempre estiveram bem situados; invejosos, que fariam melhor se aqui estivessem e aqueles que, por isso, "prazem", de tudo fazem para inviabilizar os trabalhos.

Lembrem-se, "só o professor luta pelo professor".

Devemos nos unir e fortalecer cada vez mais esse rico patrimônio nosso que é a APP-Sindicato, porque quando dela precisarmos, bom será encontrá-la forte, ativa e pronta para ajudar a resolver nossos problemas.

APP - SINDICATO

GESTÃO:

ISOLDE BENILDE ANDREATA
JOSIAS FAGUNDES
LUIZ TEODORO CARCIA
ANTONIO CARLOS DA SILVA
MARIA DIRCE ALVES
JOSÉ UELDES CAMILO
LAURINHA L DALL'IGNA
CLARA K. GORI
MIRIAM H. ZAAR
ETÊNIO PEREIRA DE CAMPOS

CLUBE DO PROFESSOR

Os exames médicos para a temporada de piscinas do Clube do Professor inicia-se na segunda-feira, dia 13, das 10,00 às 11:00 na sede da APP-Sindicato.

A partir da próxima semana os exames ocorrerão normalmente, às quartas-feiras, no período da tarde, no horário das 16:00 às 17:00 horas. Excepcionalmente e telefonando para os telefones indicados na sede do Clube e na sede da APP-Sindicato poderão ser feitos exames nos consultórios médicos.

I SEMINÁRIO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DA APP-SINDICATO

A APP-Sindicato realizou nos dias 6 e 7 de outubro de 1989, no Salão Nobre da sede da entidade o I Seminário dos Professores Municipais da APP-Sindicato dos professores das redes públicas Estadual e Municipais no Paraná. Foram debatidos os seguintes temas:

- 1) Sindicato e Direito Sindical;
- 2) Criação do Departamento Geral e Departamentos Sindicais dos Professores Municipais;
- 3) Instrumentos Coletivos de Trabalho.

O evento foi encerrado com um grande debate elaborado por pequenos grupos, que apresentaram conclusões e sugestões para o encaminhamento do processo de organização dos professores municipais paranaenses.

O seminário foi ministrado pelos professores: Isolda Benilde Andreata; Maria Dirce Alves; Luis Teodoro Garcia e Ricardo de Campos, pelos advogados da entidade Wilson Ramos e Ricardo Luiz. Estiveram presentes ao seminário 134 municípios do Estado do Paraná.

Ao encerramento, registramos esta mensagem:

"Professor"

"Não espere pela sorte. Levante-se e caminhe com firmeza. Abra uma passagem através dos obstáculos e não deixe ninguém covardiz-lo do caminho que leva a sua meta!" Max O'Reil

Profª Ivete Xavier de Oliveira
Nova Olímpia-PR - Nucleo de Umuarama

APP SINDICATO

APP - SINDICATO DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAIS DO PARANÁ

novembro de 1989 BOLETIM Nº 007

30 DE AGOSTO

O QUE A APP-SINDICATO ESTÁ FAZENDO?

Iniciada no dia 6 de junho de 1989, nossa gestão comemora no mês de novembro um ano e meio de vida. Tomamos a liberdade de fazer uma divulgação de alguns fatos que consideramos importantes no caminho da Entidade, para conhecimento dos nossos associados. Devemos considerar alguns fatos extraordinários que aconteceram durante esse período, portanto somente nesta gestão:

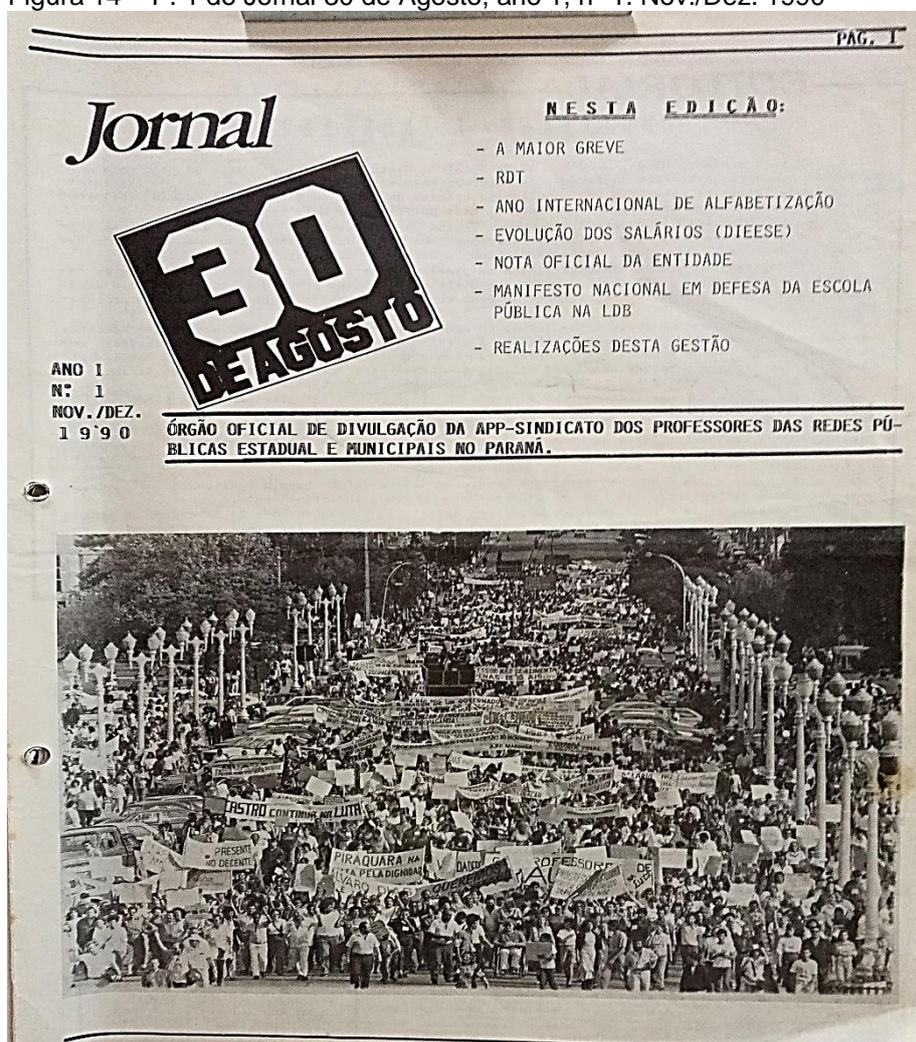
- A maior greve dos professores do Paraná, de 5 de agosto a 22 de setembro, 47 dias ao todo com Passistas em 05/08/88 e 15/9 - Curitiba e 6/9 - Londrina.
- Corte das consignações (S-MD) durante dois meses como represália pelo movimento.
- Unificação de regimes para todos os servidores.
- Constituinte e promulgação da Constituição Federal com diversas modificações.
- Sucesso presidencial.
- Constituinte e promulgação da Constituição Estadual.
- Nova Lei de Diretrizes e Bases.
- Transformação da Confederação dos Professores do Brasil - CPB em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.
- Reformulação do Estatuto do Magistério.
- Troca do Secretário da Educação.
- Transformação da APP em Associação em Sindicato, inclusive estendendo aos professores municipais, com registro no dia 04/09/89.
- publicação em D.O.E., em 10/11/89.
- Greve branca em junho e setembro de 1989.
- Somente no mês de fevereiro conseguimos seis diretores à disposição da APP, até então cortávamos com apenas 5.

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada e editada pelo autor)

Os boletins informativos confeccionados pela APP-Sindicato, intitulados *30 de agosto*, tiveram 9 edições e circularam entre os anos de 1988 até 1990. Esses boletins abordavam geralmente informações objetivas acerca do itinerário administrativo, social e cultural de interesse dos membros sindicalizados. Portanto, essas primeiras edições informativas que antecedem o *Jornal 30 de Agosto*, cuja edição é de novembro/dezembro de 1990, ainda não apresentava o caráter combativo e de resistência. No entanto, mesmo assim, representa objeto de rememoração particular e coletiva.

A primeira edição oficial do Jornal 30 de Agosto, produzida em 1990, terceiro ano de mandato do então Governador Álvaro Dias, teve como pauta central fazer um balanço crítico acerca da maior greve da história dos professores estaduais do Estado do Paraná.

Figura 14 – P. 1 do Jornal 30 de Agosto, ano 1, nº 1. Nov./Dez. 1990



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

A imagem retratada na edição n.º 1, ano 1, novembro/dezembro de 1990, nos remete à maior paralização já realizada pela categoria dos professores da rede estadual no Paraná, com duração de 96 dias de greve no governo Álvaro Dias. É importante destacar que a paralização de 1990, embora não tenha sido legitimada pela violência física ocorrida na greve de 1988, mesmo assim simbolizava, ideologicamente, estar atrelada aos resquícios das demandas políticas e sociais no curso dos processos históricos abordados anteriormente no capítulo 2.

Nessa articulação entre a leitura da imagem e a reconstrução histórica do movimento sindical docente, Ciavatta (2004) afirma o seguinte:

Para a interpretação das fotografias como mediações, recorremos a outras fontes (historiográficas, literárias), para situar as imagens no seu contexto, no período focalizado. Através de um processo de leitura intertextual, buscamos ir além da imagem, visual, do fenômeno aparente, e reconstruir um pouco da história que lhe dá significado (CIAVATTA, 2004, p. 39).

Para Ciavatta (2004), recorrer ao contexto social e cultural de produção e recepção das imagens, exige a precaução de ir além da representação visual da realidade como meio de expressão dos sujeitos envolvidos, de tal forma que se vê a necessidade de estabelecer as mediações com o passado, tendo em vista a compreensão do objeto de luta dos sujeitos sociais.

Apresentadas algumas chaves de análise, a imagem fotográfica reproduzida na figura 14, resultou da paralização individual e coletiva dos professores da rede estadual no Paraná. Os personagens na imagem formam um grande corpo político e social, que impulsionados coletivamente, decidiram sair às ruas numa ação prática denominada de marcha coletiva, realizada como manifestação pública de protesto, reivindicação e resistência em defesa dos direitos dos educadores e da própria educação.

Revisitar essa imagem fotográfica da passeata no *Jornal 30 de Agosto* (1990), nos permite discutir um pouco do acontecido em face da visibilidade no registro da própria cena do real. Nesse caso, não estamos mais diante do tempo real, isto é, do tempo vivido, sim, do real representado na imagem da passeata, que, por meio da sua aparência no tempo presente estimula a lembrança, nos permitindo retomar o lugar da imagem em si mesma, o seu lugar de memória, que não é outro, se não, a experiência da marcha dos professores percebida na imagem.

O espaço-temporal e geográfico de onde provém a imagem retratada no *Jornal*, é a Praça Nossa Senhora de Salette, s/n, localizada no bairro Centro Cívico, Avenida Palácio das Araucárias em Curitiba. Cercada pelos charmosos postes antigos com duas luminárias, obra do paisagista e arquiteto Burle Marx, o lugar foi o palco da ação, dos protestos e tensão entre manifestantes e o poder público no Paraná (1990), contra as políticas educacionais no governo de Álvaro Dias.

A imagem da multidão em marcha empunhando bandeiras, evidencia a crise de representação política dos dirigentes eleitos pela sociedade, que se afastaram de

suas responsabilidades de gestão política no campo específico da educação. Como vimos anteriormente no capítulo 2, a legitimação da violência pelo Estado contra os trabalhadores em educação parece ultrapassar as barreiras do tempo e espaço, no entanto, a narrativa na imagem em análise reforça a inquietude dos professores no presente que traz uma fração do passado, porém, opondo-se à violência ameaçadora para que não avance para o futuro.

Pensar a leitura da imagem na relação entre o observado e observador, é uma condição imprescindível para nos colocarmos criticamente como sujeitos leitores e produtores de imagens e de nós mesmos. Isso significa, que na multidão retratada na imagem da marcha, apesar das diferenças ideológicas internas no interior do próprio campo sindical, cada sujeito continua sendo particular e universal ao mesmo tempo, tendo em vista, que os objetivos são comuns a todos.

A força representativa que a imagem da passeata evidencia, configura a ação transformadora da multidão decorrente dos processos históricos de transformação social e pela legitimação de uma concepção crítica de classe iniciada na realidade política e social a partir das décadas de 1920 a 1940 no Brasil, como abordado anteriormente no capítulo 2.

Posto assim, a imagem como fonte histórica, não somente como uma fração do ocorrido ano de 1990, mas, também, anterior a esse período, parece revelar que a fotografia em análise foi criada para ser veiculada coletivamente, por meio do *Jornal 30 de Agosto* ou outro veículo de comunicação da época, que não sabemos ao certo qual era.

Essa afirmação se dá pela observação de que a imagem fotográfica foi contemplada pela posição de um ângulo que favoreceu a expansão e as perspectivas espaciais daquela realidade, permitindo a aparente sensação e o efeito visual de multiplicação dos sujeitos na marcha, fortalecendo a ideia de totalidade.

Apesar da imagem fotográfica ainda ser vista com suspeita, por não falar por si só, e sim, quando interrogada por um observador, pressupõe, que serão os leitores, pela inquietação dos olhares diversos, que construirão sentido à sua materialidade visual, através da reflexão crítica da realidade passada.

Contrariando a ideia de público-alvo específico, acreditamos que a imagem não foi criada para ser vista somente por sujeitos do campo da educação. Seria incoerente afirmar que o contexto de recepção da imagem estaria restrito a um grupo social

particular, no caso, professores e educadores da rede pública de ensino, tendo em vista, que a educação adentra ao cerne na totalidade da realidade social.

No tocante à tecnologia de produção da imagem, considerando o período em que foi produzida, o ano de 1990, provavelmente, tratava-se de uma câmera compacta de filme analógico. Embora, o veículo de transmissão da imagem na figura 14, é o *Jornal 30 de Agosto*, produzido pelo departamento de comunicação da APP-Sindicato. Cabe dizer que muitos desses jornais eram e continuam sendo distribuídos nas escolas, nesse sentido, muitos alunos, também acessavam os conteúdos do jornal.

Atinar nossa percepção para ouvir o que a imagem fala, não significa imaginar palavras de ordem ditas pela multidão e representadas no objeto fotográfico, como afirma Ciavatta (2004): “[...] sua interpretação como fonte histórica não pode prescindir de sua gênese, das ações e acontecimentos que marcaram indelevelmente (e não claramente) sua produção e seu percurso no tempo” (CIAVATTA, 2004, p. 50).

Essa interação com a imagem e a matéria nela representada, significa uma maneira de ampliar criticamente a leitura como parte de um contexto maior de imagens. Isso quer dizer, que reconstrução da história através da imagem retratada no jornal, deve ser construída a partir de muitos lugares, vozes e realidades, como podemos observar nas faixas empunhadas pelos manifestantes.

A disposição da forma ritualística manifestada na imagem, assemelha-se a um exército em marcha, embora, não com a mesma organização dos soldados em fileiras. No primeiro plano na imagem, seguem os líderes e dirigentes, que, com megafones e carros de som, enunciam palavras de ordem e discursos de protestos, que em coro são reproduzidos pela multidão que segue logo atrás. Neste contexto, a imagem também fala a partir de uma memória que não está propriamente impressa nela mesma, poder-se-ia dizer, fala mais do que mostra, evocando uma memória para além de si mesma.

Os manifestantes carregam faixas com palavras de ordem e mensagens de protesto, luta e resistência, que representa uma característica importante nas manifestações políticas e sociais dos movimentos sindicais. A função das faixas, são a sua efetividade comunicativa, que além de angariar legitimidade ao apoio popular, também tem a função de chamar a atenção da mídia e da sociedade.

Neste caso em análise, a imagem veiculada no *Jornal 30 de Agosto*, teria um efeito ideológico extensivo ao representar o ato do protesto após o fato, tendo em vista

que a reiterada divulgação da publicação conseguiria mobilizar e alcançar os sujeitos que não participaram da ação coletiva.

É importante destacar, no primeiro plano da imagem, na linha de frente que puxa a marcha, a presença de professoras e professores, o que implica dizer, que na educação não existe o papel subalterno das mulheres. Embora a questão da feminização na docência no país, incluindo as pesquisas no campo sindical docente sobre gênero, carecem de mais pesquisas empíricas sobre o tema.

Um evento dessa magnitude veiculado por meio da imagem no *Jornal 30 de Agosto*, tende a ser objeto de disputa pela interpretação do seu significado político-social. Normalmente, essa disputa ocorre pela grande imprensa a serviço da classe política com interesse de velar e apagar atos autoritários e repressivos cometidos pelo Estado.

Nessa análise crítica, enfatizamos os pontos que privilegiaram o movimento de reconstrução histórica da paralização de professores no ano de 1990, no contexto social e político no governo Álvaro Dias. Vinculamos a luta de classes considerando a relação com o passado ao presente por meio das ações mostradas nas imagens.

Passamos a partir de agora a considerar o período governado por Roberto Requião:

Quadro 12 – Governador do Estado do Paraná: 1991 a 1994

ROBERTO REQUIÃO		Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB	15 de março de 1991	2 de abril de 1994	Governador Eleito por Sufrágio universal
-----------------	---	---	---------------------	--------------------	--

Fonte: Adaptado pelo autor com base em fonte da Casa Civil do Paraná (2021).

A figura 15 abaixo, traz a capa e primeira página do *Jornal 30 de Agosto*, ano 1, nº 5, de 1991, que rememorou no mês de publicação desta edição – agosto de 1991, os três anos do fato mais lastimável ocorrido na História da educação do Paraná: a repressão violenta com o uso da força policial, inclusive com a cavalaria montada da Polícia Militar do Paraná, avançado sobre os professores.

Figura 15 – Jornal 30 de Agosto, ano 1, nº 5, agosto de 1991, p. 1



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Essa imagem criada no ano de 1988, reforça o lema “Luta e Luto” que intitula o artigo e faz referência direta ao “dia de Luto e Luta” do ataque no Centro Cívico de Curitiba, que se tornou definitivamente, o símbolo maior da memória docente no Paraná, rememorado ininterruptamente nos meses de agosto dos últimos 48 anos.

A imagem na Figura 15 do *Jornal 30 de Agosto*, nos mostra uma representação de um momento específico que marcou a paralização dos professores no ano de 1988. Trazer essa imagem para a análise no contexto de sua produção é uma maneira de rememorar a experiência daqueles que vivenciaram aquela realidade, tendo em vista que o conhecimento histórico decorrente da reflexão do real vivido por outros é possível, desde que tenhamos cautela para não cairmos nas ciladas do tribunal da razão que tudo controla, pois incorreríamos numa leitura especulativa em relação ao ocorrido.

Nessa perspectiva, a história não é uma construção que se fecha em si mesma, ao contrário, nessa pesquisa, ela é constituída no movimento docente, por diferentes sujeitos no percurso do tempo, não somente aqueles que protagonizaram importantes feitos no curso dos processos históricos, mas, todos os indivíduos que contribuíram com atividades materiais e imateriais na construção da memória docente.

O que nos cabe nessa leitura a partir do registro da experiência de quem viveu e registrou aquela realidade, é a responsabilidade de estimular uma discussão crítica, no intuito buscar sentido, que talvez, não seja mais possível pelos sujeitos que figuram na imagem. Como afirma Ciavatta: “Alguém produz o objeto fotográfico, sob determinadas condições, e ele é apropriado e utilizado no sentido de construir uma certa memória e uma certa história” (CIAVATTA, 2004, p. 50).

Isso significa que não se busca problematizar os acontecimentos históricos, tendo em vista investigar a memória pessoal e definitiva de quem viveu aquela realidade, mas, construir no contexto da historiografia da época, um conhecimento histórico múltiplo e isento de neutralidade, o que significa um relembrar contínuo e ininterrupto na memória dos sujeitos.

Em relação às configurações narrativas discursivo-imagéticas e suas contradições, a imagem trata de uma cena tradicional do movimento de greve em ato de protesto e resistência, com a passagem do caminhão de som, que tem uma estrutura propícia para realização de assembleias e atos de mobilização, porque permite ser usado também como palco, onde, pode-se ver os dirigentes sindicais em ato de discurso no palanque montado na carroceria do caminhão.

O breve enquadramento no ato do registro da imagem em análise, demonstra o posicionamento ideológico do fotografo e a ausência de neutralidade na confirmação do testemunho materializado na imagem. No entanto, isso não significa que tinha o controle daquela realidade com seu poder de controlar história e a si mesmo na busca da verdade.

No caso da imagem em análise, o caminhão encontrava-se parado, em face do número de policiais armados que cercavam o veículo impedindo o seu movimento. Nesse contexto estudado, a presença intimidadora, ameaçadora e autoritária das forças policiais a serviço do Estado, muitas vezes, estavam atreladas às técnicas coercivas de controle de distúrbio civil advindas do período da ditadura civil-militar. O que se vê, é a presença de poucos jornalistas e os dirigentes acudados no palco do

caminhão, como presas indefesas à espreita dos predadores abaixo, alguns deles, montados a cavalos.

No tocante aos elementos contextuais e suas contradições em relação à imagem em análise, faz-se necessário pensar esse período histórico-social e político, articulado com o projeto estrutural do Estado do final da Primeira República e no decorrer da Segunda República no Brasil, como vimos anteriormente no capítulo 2. Em ambos os contextos, o impacto social desse modo de governar, estava fortemente atrelado a lógica econômica do mercado produtivo.

O contexto de tensão política em que a imagem na figura 15 foi criada, nos mostra que sucessivos regimes políticos que governaram o Brasil insistem em não reconhecer a educação como necessidade para o desenvolvimento social. Quanto à temporalidade histórica, a semelhança entre o contexto histórico da categoria docente representado nessa imagem no ano de 1988, está plenamente integrado à ideologia política e social do Estado totalitário a partir das décadas de 40 a 80 no país.

Mesmo com a chegada da democracia, esse período pós 1988, de desafios na conjuntura política brasileira com a influência do projeto neoliberal na construção da democracia pós ditadura militar, foi marcado por imenso descaso do Estado democrático de Direito com a lógica neoliberal de governar, acentuado por meio da violência estatal contra o funcionalismo público, em especial, a categoria docente, cuja violação de direitos, levou a classe a condição de proletariados da educação.

Segue um trecho do artigo do jornal em análise, que reitera essa realidade:

Frequentemente amargamos as conseqüências dos nossos desacertos. Já faz três anos que a classe foi tratada como um grupo delinqüente. As cavalgadas investiram contra os professores que reivindicam melhores condições de trabalho. Como respostas: cacetetes, bombas, chibatadas; bem o reflexo do valor que se presta à educação no Paraná e no Brasil. Em 88, como hoje, os salários eram uma vergonha. A greve de 88, como ade 90, nenhum resultado, a política da Educação que continua tendo o mesmo valor: NENHUM. O magistério adotou a postura das relações Capital x Trabalho. (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO 1, Nº 5.1991, p. 1).

O discurso do trecho extraído do Jornal em análise vincula-se sobre o contexto da imagem em análise, sobretudo, por relatar a incontestável violação de direitos humanos e trabalhistas que a criação do Estado pós-democrático provocou na vida política e pública da sociedade brasileira.

Conjuntamente com a consolidação da democracia, o direito ao voto popular, o direito de expressão, acesso a uma parcela considerável da população aos bens

No sentido de avançar na discussão acerca da abordagem da Figura 15, o texto visual e verbal que constitui a Figura 16, reitera a fragilidade do Poder Judiciário na sua atribuição principal: a aplicação das leis. Fica evidente, que antes mesmo da Constituição Federal de 1988, como por exemplo, a LDB – 5692/71 – Lei de diretrizes e bases da educação de caráter tecnicista, a formação do professor para a educação básica, passava a ser fortemente dirigida a qualificação de mão de obra para atender ao crescimento da produção capitalista.

Tal fenômeno encaminhava o professor para um processo de mercantilização do conhecimento, o que conseqüentemente, na mesma linha da lógica de produção de mercadoria, em pouco tempo, o professor se via como assalariado, com mínimas condições de investir na própria formação continuada. Ironicamente, o texto e a charge da página 4 do *Jornal 30 de Agosto* (1991), dizem o seguinte:

O Brasil é o país das leis. Parece até que Pedro Vaz de Caminha, ao escrever 'em se plantando, tudo dá', referia-se, de preferência, a ser a terra canteiro de leis. [...] leis bonitas, verdadeiro jardim de obras literárias. [...] leis inócuas, as mais prostituídas do mundo de alto a baixo, quer pela vertente social, quer pela vertente jurídica, 90% constituem 'letras mortas'. E o que vimos e vemos? Com a mesma caneta e na mesma hora, assinam o juramento e o perjúrio, passando a mão no nosso dinheiro (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO 1, Nº 5.1991, p. 4).

A história e a memória da legislação na educação brasileira, sob o ponto de vista do conjunto de leis referentes à educação, tomando como referencial temporal as posturas teórico-metodológicas a partir da Constituição Federal de 1988, é uma das mais sofisticadas e elaboradas do mundo. Porém, esse mesmo discurso, advindo da memória individual e coletiva, nos mostra o imenso abismo que separa a letra da lei da sua materialidade prática.

É o que reitera o enunciado proferido pelo representante sindical no *Jornal 30 de Agosto* de trinta anos atrás: “[...] leis inócuas... prostituídas... letras mortas”. A memória não nos trai! Contraditoriamente, o que era exceção com os direitos construídos e garantidos na recém democracia da Constituição Federal de 1988, avançou qualitativamente e quantitativamente a partir das com a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes da educação nacional. Com a aprovação do PNE em 2014 – Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, caminhamos mais um pouco na superação das contradições sociais e educacionais.

O estereótipo do professor “faz tudo” na imagem da figura 16, estava relacionado às necessidades materiais e imateriais impostas pela realidade

econômica e social da época e tece uma crítica aos baixos salários da categoria em contradição ao que regia a Constituição Federal de 1988, e anteriormente, a reforma que tornou o ensino profissional obrigatório com a LDB 5692/71.

Nessa edição do *Jornal 30 de Agosto* (1991), a intenção da imagem foi fazer uma crítica ao cotidiano do professor de escola pública, destacando as dificuldades para superar os desafios decorrentes das demandas exigidas no cumprimento do ofício. Embora, a função da charge seja fazer uma crítica bem-humorada da realidade educacional, no entanto, o que se vê é o professor lutando para sobreviver, em face de políticas públicas educacionais com características neoliberais, que promovem a ideia de que o fracasso da educação pública é problema do trabalhador da educação de maneira individual.

Neste contexto de culpabilização pelas mazelas educacionais atribuída aos professores, a charge aponta características sobre a identidade indefinida dos trabalhadores da educação: “o professor faz tudo”, que contraditoriamente, tem a função da construção e socialização do conhecimento na educação das pessoas, tendo em vista a transformação da sociedade.

A imagem construída historicamente dos professores e sobre sua vida profissional, é um terreno fértil para os chargistas criarem os estereótipos mais variados, considerando as características de gênero, vestuário, aspecto cultural, situação econômica e condição psicológica desses trabalhadores. Na maioria das vezes, a figura banalizada dos professores por meio do estereótipo, acaba revelando problemas estruturais graves da educação, como péssimas condições materiais e imateriais das escolas, decorrentes de políticas públicas educacionais sem propostas de mudanças efetivas nas condições de abandono que a educação pública se encontra.

Estabelecendo uma analogia com a realidade atual, após três décadas da imagem analisada, podemos dizer, que os professores continuam com uma sobrecarga acentuada de trabalho e com os baixos salários. No entanto, talvez por conta da necessidade de compreensão e enfrentamento das contradições que transcorrem da contemporaneidade econômica, social, cultural e das demandas metodológicas no processo de ensino aprendizagem no século XXI, o professor, por meio da própria formação continuada está criando uma nova consciência crítica acerca do entendimento da legislação e das políticas públicas educacionais.

Figura 17 – Jornal 30 de Agosto, ano 1, nº 6. Outubro de 1991, p. 8



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (adaptado pelo autor)

Esta edição do *Jornal 30 de Agosto* de 1991, p. 8, representa um momento histórico importante do uso das imagens fotográficas nos registros históricos das greves dos anos de 1988 e 1990. Metodologicamente, a violência representada nos fragmentos das imagens na figura 17, na aparência do fato ocorrido, não se trata da legitimação da verdade em si construída somente pela razão do real vivido. No entanto, ao considerarmos o contexto de sua produção no curso do processo histórico, observamos que o Estado continuava garantindo a legitimidade da violência, isto é, o presente reproduz o passado, como vimos anteriormente no clima de arbitrariedade política e abuso de poder nos regimes autoritários a partir do decênio de 1920 no Brasil.

No caso das imagens registradas na figura 17, temos a representação de episódios de conflitos entre professores e policiais do Estado, ainda, decorrente das

pautas acerca dos direitos não atendidos na greve de 1988, analisada anteriormente na figura 14. Os eventos que ilustram as imagens na figura 17, configuram que a ofensiva neoliberal, não abandonou tão facilmente a intensificação de exploração dos trabalhadores. Em curtíssimo espaço de tempo: 1988-1990, no intervalo de dois anos de diferença um do outro, novamente, os professores da educação pública no Estado do Paraná, vivenciaram a repressão violenta. Desta vez, na greve de 1990, a violência foi mais simbólica do que física, embora, em ambos os casos as autoridades praticaram abuso de poder.

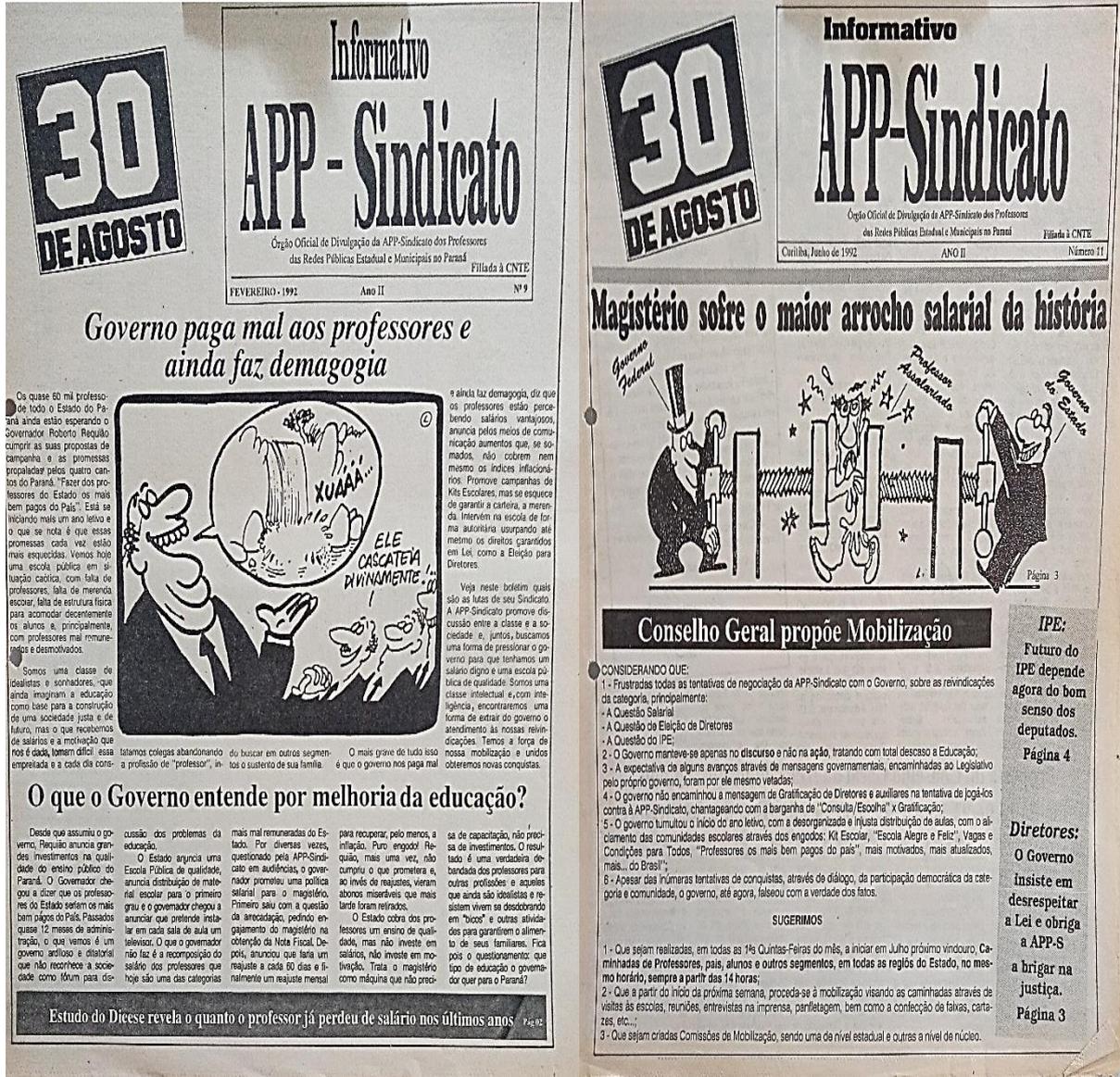
Cabe aqui destacar que o Estado sempre se esforçou para oficializar uma memória que atendesse a seus objetivos ideológicos: a liberdade, a justiça social, a igualdade, porém, jamais a violência praticada pela classe que está no poder. Diante da violência representada nas imagens na figura 17, ao contrário do que parece, somente um conflito entre professores e policiais, tem-se a legitimação da radicalidade do Estado, que fez uso da força na defesa de interesses políticos.

Ao trazermos essas imagens para a leitura, procuramos fazê-lo numa perspectiva histórico crítica das ideologias legitimadas pelo Estado, isto é, a partir de uma análise do modo de produção capitalista, que, ao nosso entender, também, interfere nos meios de produção intelectual.

Ao refletirmos o enunciado: “A Educação não pode mais passar por isto” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 1991, p. 8), fazemos referência direta ao mosaico de imagens fotográficas retratadas na figura 17, provenientes da violência explícita contra professores nas greves de 1988 e 1990, que voltou a ocorrer em 29 de abril de 2015. As imagens que acompanham o enunciado revelam a incompatibilidade entre educação e violência, posto assim em posição antagônica, cabe a resistência de não aceitação de que, para se avançar rumo a uma educação de qualidade e superação de exploração do trabalho docente, tenhamos que sofrer a violência praticada pelo Estado.

Cabe destacar, que nesse esforço para se libertar de políticas neoliberais contra a educação, os códigos de ordem simbólica circunscritos nesta relação entre educação e a ação violenta, são incompatíveis. É nesse sentido que entendemos que a imagem sobrevive à memória, desde que, a tenhamos como nossa responsabilidade na busca da compreensão. Portanto, resgatar criticamente essas imagens a partir do contexto da sua produção e no curso dos movimentos históricos, é uma forma de recuperação da memória docente coletiva dos professores na educação paranaense.

Figura 18 – Jornal 30 de Agosto, ano II, nº 9. Fevereiro de 1992. Junho de 1992, nº 11



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

As imagens retratadas na Figura 18, do *Jornal 30 de Agosto*, ano II, fevereiro de 1992, nº 9 e junho, nº 11, do mesmo ano, configuram uma das pautas centrais de luta e resistência do campo sindical: à questão salarial. As lutas de classe no campo da educação pública, sempre foram marcadas pela resistência contra o autoritarismo econômico predatório do Estado e pela emancipação ao direito de uma remuneração justa para sustentação da vida material. Não é exagero afirmar, que nos últimos 30 anos no contexto da educação pública paranaense e brasileira, as condições dos professores chegaram quase à servidão por conta do empobrecimento, resultados dos baixos salários.

Não temos nesse momento a pretensão de aprofundar a questão sobre a história do financiamento da educação brasileira, no entanto, afim de contextualizar as imagens na Figura 18, cabe ressaltar, que foi com a consolidação da Constituição de 1988, onde no Art. 206, VII., consta o “Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei n.º 9.394/96, concomitante a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que se definiu as metas de valorização salarial, que determina o seguinte:

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1993, p. 43).

Esse é o ponto do Plano Decenal de Educação (1993-2003), que provocou a indignação dos professores da Rede Estadual de Ensino no Paraná, por conta da promessa de campanha do então governador Roberto Requião, de implantar o plano na carreira dos servidores e fazê-los os mais bem pagos do país. Assim, veiculou o *Jornal 30 de Agosto*:

Os quase 60 mil professores de todo o Estado do Paraná ainda estão esperando o Governador Roberto Requião cumprir as suas propostas de campanha e as promessas propaladas pelos quatro cantos do Paraná: ‘fazer dos professores do Estado, os mais bem pagos do país’. Está se iniciando mais um ano letivo e o que se nota é que essas promessas, cada vez, estão mais esquecidas (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO II, 1992, nº 9).

No campo das ideias políticas e sociais, o então Governador Roberto Requião (1991), se elegeu sustentando um projeto de campanha que prometia importantes investimentos na qualidade da educação pública paranaense. Na ocasião fez uso do discurso antagônico em relação a identificação das políticas no governo de Álvaro Dias, que, fragilizado politicamente, se afastava após duas sucessivas greves de repercussão nacional, deixando para traz um rastro de destruição na educação. Isso não comprometeu o seu futuro político, pois, desde então, está no seu quarto mandato como senador da república.

As duas imagens na Figura 18, retratam duas situações em que se encontrava a educação básica pública no Estado do Paraná, após a vitória de Roberto Requião. No primeiro momento após assumir o governo do Estado, Roberto Requião, dono de

uma retórica de profunda eloquência, insistia em manter o discurso das promessas de campanha.

Como se vê na imagem, a fala de Requião é simbolizada por meio de uma cachoeira, seguida das expressões irônicas: “Xuááá... ele cascadeia divinamente!” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO II, 1992, nº 9). Mesmo sendo um discurso estritamente oposto à sua prática política de recomposição salarial, a recepção do público parecia ser de entorpecimento e admiração, configurando um discurso demagógico.

A segunda imagem retrata uma situação de agravamento da realidade: “Magistério sofre o maior arrocho salarial da história” (FIGURA 18 – *JORNAL 30 DE AGOSTO*, JUNHO DE 1992, Nº 11). Agora o inimigo não era mais o não simbolizado, pois havia uma esperança de cumprimento das promessas de campanha, mas, sim a própria legitimação da simbolização na identificação do governo estadual de um lado e o governo federal do outro lado, sendo, simbolicamente, o professor esmagado pela morsa governamental.

Esse era o contexto social político e econômico no campo da educação pública paranaense no ano de 1992. O discurso político do governo em relação a política salarial não se materializava em ação prática. A alegação do governo sempre se ancorava na indisponibilidade de condições orçamentárias para os reajustes. De fato, é importante ressaltar que, nesse período (1990), o país atravessava uma profunda crise econômica que atingia todos os Estados brasileiros.

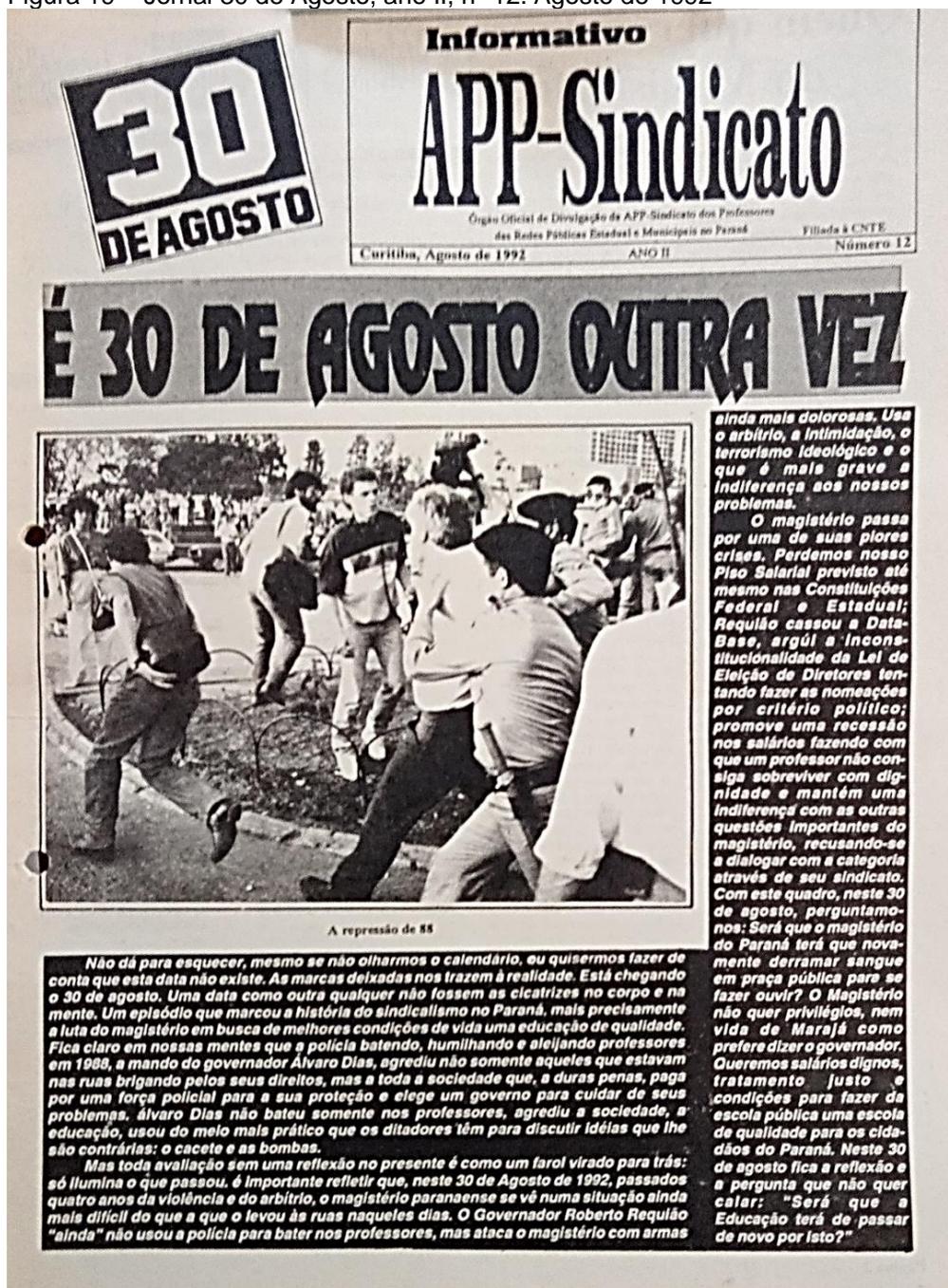
No contexto político nacional, a reforma do Estado dos anos 90, em curso, que tinha como principal objetivo a reconstrução política e econômica do Brasil em recuperar e promover o desenvolvimento econômico e social, ocorreu em um contexto de crise educacional.

No Estado do Paraná, este período político fortemente determinado pelos anseios na implantação da política neoliberal na educação pública do Estado com o envolvimento de organismos internacionais, foi amplamente marcado pela resistência da categoria dos profissionais da educação conjuntamente com a entidade sindical.

Resgatar à memória docente através desse material representativo do ano de 1992, por meio de visão crítica, significa fortalecer nossas convicções e posições políticas atuais para continuar defendendo os princípios constitucionais em defesa e valorização dos profissionais da educação, como consta na Constituição Federal de

1988. Por fim, para concluir o ano de 1992, segue uma última imagem selecionada do mês de agosto do mesmo ano.

Figura 19 – Jornal 30 de Agosto, ano II, nº 12. Agosto de 1992



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Se uma das principais premissas da fenomenologia da memória é esquecer para lembrar, Ciavatta (2004), nos relembra que: “[...] memórias competem na consolidação de uma história, de uma versão do papel de um determinado grupo social, na preservação ou no esquecimento de certos fatos e de seus significados

(CIAVATTA, 2004, p. 27). Isso significa que, na atualidade, a estratégia de poder de determinados grupos dominantes, consiste em distorcer os próprios feitos de ações violentas praticadas no passado, ocultando fatos e acontecimentos, que no presente poderiam comprometer interesses no exercício do poder político no país.

Considerando o contexto espaço-temporal de cada realidade, tal observação nos remete ao contexto social e político no Brasil abordados anteriormente, a partir das décadas de 1964-1985, período marcado pela coerção física e psicológica exercida pela ditadura militar sobre a educação brasileira.

Não se quer dizer, em absoluto, que a interpretação da imagem na figura 19, traduz os acontecimentos e os valores ideológicos difundidos no período da ditadura civil militar, mas, sim, que diante da violência evocada na imagem identificamos determinados aspectos de utilização do aparelho repressivo do Estado que confluem em períodos de golpes, como os de 1964 e os que culminaram com o massacre de 29 de abril de 2015, em Curitiba.

Essa estratégia da classe dominante em recusar a realidade vivida, buscando nela própria a legitimação de uma verdade histórica imposta pela força, leva-nos a perceber que a história recente de violência abordada nas imagens da figura 19, acaba coincidindo com a história do passado no período que se iniciava a redemocratização do país.

Muitas vezes, a versão da história que interessa a classe dominante, acaba desestimulando o sujeito e o grupo social ao qual pertence no presente, em particular, de rememorar o passado, principalmente, pela dificuldade que se tem em estabelecer relações entre a representação que se produz de si mesmo, no caso em questão, a realidade de violência vivida no dia 30 de agosto de 1988, na Praça Nossa Senhora de Salete em Curitiba.

A cada 30 de agosto dos últimos 32 anos, é 30 de agosto outra vez. Nessa tensão dialética entre a realidade que ficou no passado, mas que se renova no tempo presente emergente, onde o passado insiste em não acabar, é que se invoca as memórias do dia 30 de agosto de 1988. Como diz o texto na Figura 19:

Não dá para esquecer, mesmo se não olharmos o calendário, ou quisermos fazer de conta que esta data não existe. As marcas deixadas nos trazem à realidade. Está chegando o 30 de agosto. Uma data como outra qualquer, não fossem as cicatrizes no corpo e na mente. Um episódio que marcou a história do sindicalismo no Paraná, mais precisamente, a luta do magistério em busca melhores condições de vida e uma educação de qualidade (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO II, Nº 12. AGOSTO DE 1992).

A visualidade da imagem na figura 19 do *Jornal 30 de Agosto*, ano II, nº 12, agosto de 1992, transmite uma cena do fato ocorrido em 30 de agosto de 1988. Ao analisarmos a polissemia de significados visuais dessa imagem fotográfica, observamos uma das faces do Estado, legitimado na atuação autoritária e violenta dos policiais. Como defendeu Louis Althusser (1918-1990), a polícia representa o aparelho repressivo do Estado, no entanto, temos que considerar que a sua primeira função segundo a Constituição Federal, em seu artigo 144, seria trabalhar pela manutenção da paz, a segurança social, o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública. Isso significa que seu papel é fiscalizar e coibir atividades ilícitas de forma imediata, prevenindo crimes e fazendo com que os indivíduos respeitem a legislação, tudo isso buscando aumentar a sensação de segurança na sociedade.

Podemos acrescentar que a consolidação da lei, não se traduziu no quadro espacial registrado na imagem, pois, desde o início da marcha pacífica dos professores, a matriz de violência física e simbólica estava centralizada no aparato policial, sobretudo, pela vestimenta equipada para a guerra, desde coletes a prova de balas, capacetes, cassetetes de borracha, armas de cano longo, cães ferozes, a cavalaria etc.

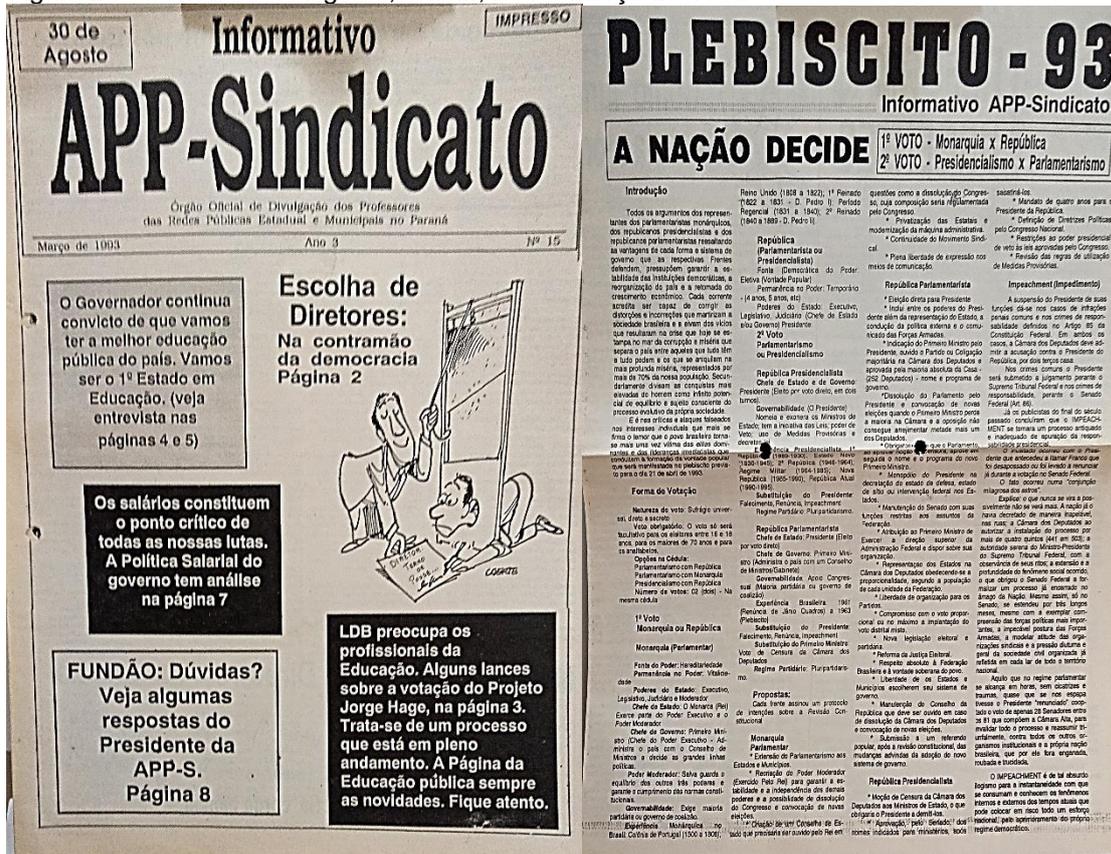
Em relação à imagem em si, veiculada no *Jornal 30 de Agosto* de 1992, em primeiro lugar, destacamos a visualidade aparente da cena, das pessoas fugindo apressadamente, amedrontadas pela coerção policial, em especial, em face da presença de um professor sendo preso e conduzido por dois policiais, a descrição das roupas, do cenário das pessoas retratadas, o que trazem nas mãos e o que parece que estão fazendo.

Construir um sentido que se esconde no conjunto das partes que compõem a imagem, exige-se que se leia muito mais do que se mostra. Sob o pretexto de equacionar o distúrbio civil provocado pelos trabalhadores em educação, o Estado fez uso da brutal ofensiva neoliberal, que foi impedir que grupos sociais de trabalhadores se manifestassem em defesa dos direitos sociais conquistados ao longo de décadas.

Para além da representação visual, a violência implícita que a imagem não mostra, ao contrário, porém, do que pode parecer, é que se estava lutando contra o crescimento da desigualdade econômica e social no Brasil, fenômeno que está atrelado as políticas públicas educacionais de austeridade, perpetuado por sucessivos governos que tem conduzido a educação pública ao sucateamento e a precariedade.

Em segundo lugar, destacamos a importância de recorrer ao caráter histórico-social e político da época, sobretudo, ressaltando a historicidade do período, tendo em vista, que sempre haverá a possibilidade de perceber no momento presente em que se pesquisa, o não percebido no passado, um exemplo, é a imagem na figura 19, que está sendo revisitada 30 anos após a sua produção, nos permitindo no presente, refletir criticamente uma ação do passado. Seguimos para o ano de 1993.

Figura 20 – Jornal 30 de Agosto, ano III, nº 15. Março de 1993



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

A escolha da edição do *Jornal 30 de Agosto*, ano 3, nº 15 de março de 1993, não se deu exclusivamente pelo aspecto visual imagético, embora, as condições reais de produção e construção de sentidos no discurso visual, se dão por meio da compreensão das formas significantes verbais, que, aliás, corroboram na atualização de determinadas memórias discursivas na relação com a forma significantes visual.

A primeira página do *Jornal 30 de Agosto* na figura 20, nos permite adentrar ao campo da memória por trazer à tona uma questão complexa para a educação brasileira: a escolha dos diretores de escola.

O enunciado: “Escolha de Diretores: na contramão da democracia” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO III, Nº 15. 1993), seguido da cena da guilhotina prestes a ser acionada pelas mãos do homem que representa o Estado, caso o diretor não assine o termo de posse, é de grande importância no resgate na memória docente.

A cena retratada na ilustração, rememora o período da educação paranaense, em meados da década de 1980, especificamente, na eleição de 1983⁴², quando, muitos diretores de escolas públicas no Paraná, foram nomeados por meio do sistema clientelístico. Com iniciativas sutis e camufladas, grupos políticos com objetivos eleitoreiros, elegiam diretores de escola a serviço de partidos políticos, no intuito de que, posteriormente, esses dirigentes exercessem tráfico de influência junto à comunidade escolar, favorecendo políticos em futuras eleições.

Foi no mesmo ano de 1983, que por meio do Decreto de Lei nº 455/83, de 13/04/83, a escolha de diretores no Estado do Paraná passou a ocorrer pelo voto direto com a orientação dos Núcleos Regionais de Educação. O Decreto passou a garantir a participação direta da comunidade escolar, professores, funcionários e alunos do antigo 2º grau. No entanto, no final da votação popular, os três candidatos mais votados e credenciados a escolha e nomeação ao cargo de diretor escolar, passava pelo crivo final do governador que escolhia o vencedor.

Mesmo com a participação popular na primeira fase do processo eletivo para escolher o diretor, esse método eleitoral apresentava contradições, pois, muitos dos três candidatos mais votados, mantinham articulações políticas com as Secretarias de Estado de Educação, o que caracterizava cargo de confiança do Estado com critério político-partidário.

É importante destacar, que essa prática de escolha de diretor escolar por meio da lista tríplice, mais votados e indicação política, foi encerrada em 1989. A partir dos anos 1990, por conta do trágico governo de Álvaro Dias (1987 a 1990), o discurso que imperava no contexto escolar e sindical, estava centrado no combate a intolerância e o autoritarismo em favor das garantias constitucionais, muito por conta do clima de esperança e entusiasmo da Constituição de 1988.

⁴² Entre os anos de 1983 a 1986, o Estado do Paraná foi governado por José Richa (PMDB). (PARANÁ. **Governantes no período republicano**: 1889 a 2022. Curitiba: Governo do Estado, Casa Civil, 2021. Disponível em: <http://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Governantes-no-Periodo-Republicano>. Acesso em: 27 abr. 2021).

Portanto, apesar da ilustração da imagem analisada, ser de 1992, nesse período, o clima político que envolvia o contexto de escolha de diretores de escolas estaduais no Paraná, sempre foi marcado por desconfianças e contradições. Somente com a criação da Lei nº 665/03, de 17 de novembro de 2003, as exigências e garantias legais da prática da escolha democrática de diretores e diretores auxiliares, foram consolidadas por meio de consultas à comunidade escolar, tomando lugar às eleições diretas como são até os dias de hoje.

Se o que não é dito não é lembrado, é assim que reproduzimos os demais itens da primeira página, sem a pretensão de aprofundar cada tópico anunciado, mas, com a intenção de instigar a memória discursiva do leitor pela remissão dos sentidos, tendo em vista, a perspectiva ou pontos de vista sobre os temas anunciados. São:

- a. O Governador continua convicto de que vamos ter a melhor educação pública do país. Vamos ser o 1º Estado em Educação (veja entrevista nas páginas 4 e 5);
- b. Os salários constituem o ponto crítico de todas as nossas lutas. A política salarial do governo tem análise, página 7;
- c. FUNDÃO: Dúvidas? Veja algumas respostas do Presidente da APP.S. Página 8.;
- d. LADB preocupa os profissionais. Alguns lances sobre a votação do Projeto Jorge Hege, na página 3. Trata-se de um processo que está em pleno andamento. A Página da Educação pública sempre as novidades. Fique atento (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO III, Nº 15. 1993).

Ao trazer impressa a realidade de questões da educação de 27 anos da publicação dessas manchetes no *Jornal 30 de Agosto* (1993), e compará-las com as de hoje, temos a percepção de tratar-se de uma realidade inacabada, que nunca deixou de existir. Os problemas do passado continuam pendentes e inconclusos no presente.

Que ousamos ressuscitar às memórias do passado no presente, no sentido, de que, a realidade presente revele a sua maior ou menor ligação com o passado. Isso implica o exercício de rememoração e preservação da memória, essencial para a transformação deste estado de coisas do agora.

Na segunda página da figura 20, *O Jornal 30 de Agosto*, nos permite relembrar, no artigo intitulado “PLEBISCITO⁴³ – 93” (1993, p. 2), que, em abril de 1993, estava

⁴³ O plebiscito é um dispositivo de consulta pública via voto direto, convocado pelo Congresso Nacional. Está previsto na nossa Carta Maior no artigo 14: “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I – Plebiscito; II – Referendo; III – iniciativa popular”. Difere do referendo por ser uma consulta prévia,

prevista no Art. 2º do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Brasileira de 1988, a determinação de realização de um plebiscito, que decidiria por meio do voto direto da sociedade brasileira a forma (Monarquia ou República)⁴⁴ e o sistema (parlamentarismo ou presidencialismo)⁴⁵ de governo.

Nesta segunda página sobre o plebiscito no *Jornal 30 de Agosto* (1993), temos a possibilidade de reconstruir a história, tendo em vista, que os efeitos nefastos das políticas autoritárias de governos analisadas anteriormente no capítulo 2, aos poucos vão se diluindo, o que significa que a sociedade civil e política, passou a assumir cada vez mais uma postura de não neutralidade e passividade na construção de uma sociedade mais justa e solidária no Brasil.

Neste ponto das análises nas edições do *Jornal 30 de Agosto*, faz-se necessário ressaltar, que as temáticas e categorias abordadas pelo jornal, estão diretamente condicionadas as demandas educacionais, principalmente, as pautas que tiveram intervenção sindical, como as greves, negociações com o governo e questões relacionadas às políticas públicas educacionais.

enquanto que o primeiro chama o povo a rejeitar ou ratificar decisão prévia do órgão legislativo (uma lei ou emenda constitucional). Sua convocação também é de responsabilidade do Congresso Nacional. O resultado tanto do plebiscito quanto do referendo é sempre uma prescrição, a decisão do povo é soberana e deve ser seguida. (PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. **O plebiscito de 1993**. Brasília: Portal Estudos do Brasil Republicano, 11 jul. 2020. Disponível em: [⁴⁴ Na república, forma adotada pelo Brasil em 15 de novembro de 1889, o país é representado por um Chefe de Estado, eleito pelos cidadãos, que exerce a sua função durante um tempo limitado. Na monarquia, forma de governo vigente no Brasil antes da proclamação da república, o país é governado pelo rei, ou monarca, que exerce a função de chefe de Estado sem limites de poder ou tempo. Não há eleição, o poder decorre da hereditariedade, apenas integrantes da família real podem chegar ao cargo de rei. \(ACS. **República e monarquia**. Brasília: Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2019. Disponível em: \[⁴⁵ O presidencialismo é um sistema de governo nascido a partir da experiência norte-americana \\(Constituição da Filadélfia, 1787\\). Caracteriza-se, primordialmente, pelo fato da chefia de governo e de Estado estarem centradas em uma única autoridade – o Presidente da República – e ainda na forma diferenciada como se estabelecem as relações entre os Poderes Executivo e Legislativo. O Poder Executivo e o governo, de forma geral, exercem as suas funções sem depender da manifestação de confiança do Poder Legislativo. Para que isso seja possível, ao contrário do que ocorre o Primeiro-Ministro no parlamentarismo \\(onde o chefe de governo é escolhido pelo Poder Legislativo e exerce suas funções enquanto perdurar a confiança\\), o Presidente da República possui fonte de legitimação autônoma em face do Parlamento, exercendo mandato \\(governo por um prazo fixo\\) e só podendo ser derrubado em situações excepcionais que configurem crime de responsabilidade perante a Constituição \\(mediante processo de impeachment\\). \\(SCHIER, Paulo Ricardo. **Presidencialismo**. **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, Tomo Direito Administrativo e Constitucional, Edição 1, abr. 2017. Disponível em:\]\(https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/republica-x-monarquia. Acesso em: 28 jan. 2021\).</p></div><div data-bbox=\)](http://querepublicaeessa.an.gov.br/uma-supresa/235-o-plebiscito-de-1993.html#:~:text=O%20segundo%20artigo%20do%20Ato,parlamentarismo%20ou%20presidencialismo)%20de%20governo. Acesso em: 28 jan. 2021).</p></div><div data-bbox=)

A esse respeito, é importante destacar, que reconstruir a memória e a história da classe docente paranaense, significa uma maneira de acompanhar as mudanças e condições de formação do nosso pensamento em face das novas realidades sociais, políticas e econômicas, que nos são apresentadas pela realidade. Nessa perspectiva, avançamos para os jornais do ano de 1994.

Figura 21 – Jornal 30 de Agosto, ano IV, nº 19. Abril de 1994. Nº 24, 15 de setembro de 1994



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Nestas edições do *Jornal 30 de Agosto* dos meses de abril e setembro de 1994, ano IV, números: 19 e 24, são publicadas duas questões referentes a ideologia neoliberal, com os títulos: “Neoliberalismo põe em jogo soberania nacional” e “Liberalismo agrava problemas sociais” (1994, n. 19-24).

Ao propor debater um tema de caráter marcadamente complexo e ideológico, como é o caso do neoliberalismo, o *Jornal 30 de Agosto*, assegura a incontestável vocação de ser o guardião da memória docente, principalmente, quando se reconhece a força ideológica neoliberal de ressignificar a realidade em nome do poder econômico, sob essa égide de ser capaz de desconstruir ideias, imagens, valores, símbolos, pensamentos individuais e coletivos, por meio de mecanismos de coerção psicológica e física.

Os dois enunciados registrados no Jornal, sobre a ameaça do neoliberalismo agravar os problemas sociais e pôr em risco a soberania nacional, nos permite uma breve reflexão acerca de alguns aspectos centrais do pensamento liberal e sua propagação ideológica na produção e distribuição de ideias dominante, em particular, no que concerne a interferência na memória individual e coletiva das pessoas.

Desde o início desta pesquisa procuramos privilegiar a dimensão crítica da obra de Marx: *O Capital: crítica da economia política*, com ênfase no livro I, *O processo de produção do capital* (2013), sobretudo, com a ajuda dos inúmeros debatedores e suas variadas interpretações. Nessa perspectiva, Maurício Chalfin Coutinho (1997), nos apresenta uma brevíssima nota introdutória acerca dos três volumes de *O Capital*:

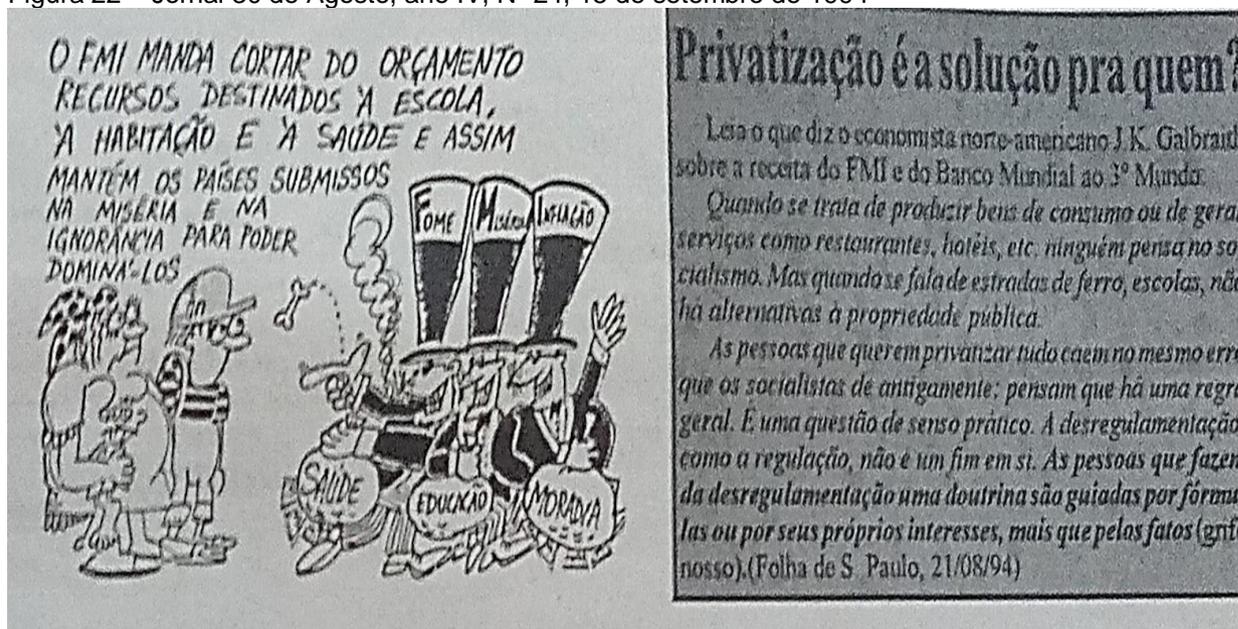
[...] ao longo dos três volumes de *O Capital* a noção pluridimensional de capital é constantemente reiterada como o centro da crítica à economia política e à sociedade capitalista. O ponto de partida é a mercadoria e seu atributo social, o valor. O primeiro movimento é o de gênese do dinheiro, a partir da mercadoria. O segundo estabelece as relações entre o dinheiro e o capital, fundamentado o excedente em sua forma capitalista (a mais-valia) no trabalho não-pago. O terceiro discute o processo de produção no que ele tem de especificamente capitalista, através dos conceitos de mais-valia absoluta e relativa. Finalmente, a noção de reprodução configura o caráter processual da relação econômica fundamental, permitindo chegar-se à 'lei geral da acumulação' (COUTINHO, 1997, p. 10-11).

Fundamentalmente, a leitura de *O Capital* (2013), deve ser suscitada por meio do diálogo com os muitos debatedores mais experientes que nós, se possível, valorizando o confronto de ideias em suas diferenças e divergências argumentativas. A partir de Marx (2013), e os muitos debatedores citados anteriormente, consideramos que a produção e distribuição de ideias dominantes em uma sociedade de seu tempo, não estão desconectadas da produção material dos grupos hegemonicamente dominantes. Isso quer dizer que, as ideias que povoam o pensamento, não estão dissociadas da realidade material.

Dessa forma, a articulação entre memória e ideologia vão assumindo uma configuração de ordem representativa de interesses das classes dominantes. Essa afirmação pode ser demonstrada por meio do fenômeno da ideologização da memória, principalmente, através dos meios de comunicação de massa, com imenso potencial tecnológico de interferir no processo de ressignificação do passado, com isso, provocar a preservação ou o esquecimento das lembranças das experiências vividas.

É curioso observar, que, não fomos educados para pensar criticamente, até que ponto a nossa memória foi afetada por grupos do pensamento dominante, com narrativas de discursos ideológicos, que naturalizados, acaba velando a verdade ideologizada impedindo a autonomia da crítica. Segue a análise da tira nº 24, 1994.

Figura 22 – Jornal 30 de Agosto, ano IV, Nº 24, 15 de setembro de 1994



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Acerca da ideia de neoliberalismo, Sonia Alem Marrach, em *Neoliberalismo e Educação* (1996), afirma:

O neoliberalismo torna-se ideologia dominante numa época em que os EUA detêm a hegemonia exclusiva do planeta. É uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional, ocasionada pelo processo de globalização, isto é, o processo de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais (MARRACH, 1996, p. 42-43).

Como afirma Marrach (1996), a ideologia neoliberal fundamenta-se no interior de uma complexa estrutura econômica centralizada nos países industrializados detentores das novas tecnologias, principalmente, da informação e comunicação, que quando utilizadas visando interesses políticos, econômicos e sociais, são armas poderosas nas mãos da classe dominante, em particular, na educação, que é

desapropriada do seu valor social e cultural, passando a existir em função da lógica da produção e do mercado.

O discurso na charge do *Jornal 30 de Agosto* (1994), permite examinar a nossa memória e fazer a crítica em relação ao sólido domínio da ideologia neoliberal na educação brasileira. Ao estudarmos em capítulo anterior a estrutura do modo de produção capitalista, podemos observar que nesses últimos 60 anos, o vigor dessa lógica de consumo a serviço da classe dominante, parece ter implantado no metabolismo da sociedade civil e política brasileira uma profunda ideologia de naturalização e conformação da realidade, ao ponto, de impedir que o sujeito questione criticamente a própria representação mental das condições de existência, passando a acreditar que fracasso ou sucesso depende exclusivamente de cada um.

O enunciado exposto na charge, revela um pouco essa realidade: “O FMI⁴⁶ manda cortar do orçamento recursos destinados à escola, à habitação e à saúde e assim, mantem os países submissos na miséria e ignorância para poder dominá-los” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 1994).

Por mais que esse discurso pareça ultrapassado, ele não é uma construção inconsciente, uma imaginação desligada da realidade. A ilustração da charge expõe a matriz da ideologia neoliberal: o controle e a espoliação dos países mais pobres por meio do controle de investimentos em educação, cultura e tecnologia, o que conseqüentemente, provocaria o empobrecimento da classe trabalhadora desses países.

Embora enfatizamos a questão sobre o processo de produção capitalista na contradição entre riqueza e pobreza, no entanto, temos que reconhecer que em muitos países ricos, por conseguinte, existem parcelas da população na extrema pobreza material e o mesmo ocorre em países economicamente pobres, dominados

⁴⁶ Em 27 de dezembro de 1945, foi assinada em Bretton Woods a ata de criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, instituições com papéis e perfis de financiamento distintos. O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), pertencente ao Banco Mundial, tornou-se o principal órgão de financiamento dos chamados países em desenvolvimento. Já o FMI ficou responsável pela estabilidade do câmbio e manutenção dos acordos monetários. Mais tarde viria a receber também a incumbência de combater a pobreza no Terceiro Mundo, o que marcaria uma mudança em sua política e também na relação entre ele e o Banco Mundial. (ZAWADZKY, Karl. Calendário histórico 1945: fundação do FMI e do banco mundial. **Redação DW Brasil**, 22 jul. 2019. Disponível em: [https://www.dw.com/pt-br/1945-funda%C3%A7%C3%A3o-do-fmi-e-do-banco-mundial/a-358559#:~:text=Em%2027%20de%20dezembro%20de,e%20perfis%20de%20financiamento%20distintos. Acesso em: 2 fev. 2021\).](https://www.dw.com/pt-br/1945-funda%C3%A7%C3%A3o-do-fmi-e-do-banco-mundial/a-358559#:~:text=Em%2027%20de%20dezembro%20de,e%20perfis%20de%20financiamento%20distintos. Acesso em: 2 fev. 2021).)

por pessoas detentoras de impérios econômicos. Isso significa, como disse Marx “O trabalhador mais empobrece, quanto mais riqueza produz [...]. O trabalhador converte-se em mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria cria [...]” (MARX, 2010, p.80).

Nesse sentido, a educação é a via de acesso para uma reflexão do conteúdo político da cidadania, capaz de elevar a consciência individual e coletiva a alcançar uma consciência crítica em face da exploração capitalista, que na maioria das vezes, visa a preparação para a produção industrial e a lógica de consumo do mercado.

Cabe observar que, neste exercício crítico de reconstrução da memória docente numa fonte de 26 anos atrás, a fim de acompanhar o projeto neoliberal para a educação pública em relação aos dias de hoje, as novas representações atuais do mundo social, apontam que a atual configuração do Estado neoliberal não perdeu em si o seu principal instrumento de dominação: o intenso repúdio contra a classe dos trabalhadores, em geral por meio da mercadoria força de trabalho, ou seja, “[...] o valor socialmente determinado pelo tempo de trabalho destinado a sua produção; no caso, a produção da cesta de subsistência que mantém a família trabalhadora, **é insuficiente para suprir as necessidades materiais básicas de vida**” (COUTINHO, 1997, p. 82, grifo nosso).

Enquanto, a partir da década de 80 no Brasil, a ideologia neoliberal tramava contra a centralização direta do Estado no financiamento da educação, sobretudo, lutando para uma participação mínima do Estado na educação, a fim de que pudessem assumir o controle desse campo e implantar a transmissão de suas ideologias doutrinárias, na realidade atual, o próprio Estado tornou-se neoliberal, impondo coercivamente, que a educação funcione na mesma lógica do mercado.

Esta realidade pode ser vista, com a diluição entre as fronteiras entre público e o privado, como exemplo, cita-se o projeto do Novo Ensino Médio no Brasil (2021-2022), recomendado a partir das demandas produtivas de empresários e secretários de educação pública, que concomitantemente, são megaempresários de setores privados nas áreas de tecnologia, informação e educação.

Acreditamos que, nesse ponto dessa construção teórico-prático, tenhamos alcançado o propósito de análise dos jornais selecionados do ano de 1994, primeiro, discutir criticamente o tema neoliberalismo no período em que foi publicado no *Jornal 30 de Agosto* e no contexto daquela realidade. Segundo, reconduzir à discussão da ideologia neoliberal numa perspectiva presente, atual, tencionando-a com o passado,

afim de compreender se este corpo único chamado neoliberalismo, sofreu mudanças ou alterações na sua composição essencial e seus valores ideológicos.

Na conjuntura particular da classe dos educadores paranaenses da educação pública, podemos perceber, que nos últimos três mandatos⁴⁷ da gestão pública no campo da educação, o Estado do Paraná, tem se configurado como Estado neoliberal, constituído pela sociedade política e civil, o que suscita uma sórdida depreciação dos direitos sociais e econômicos dos trabalhadores públicos, em particular da educação.

Portanto, retomando a ilustração da charge na figura 22 (1994), onde os representantes do poder econômico carregam nas mãos o saco da “saúde, educação e moradia”, mas, por outro lado, trazem nas enormes cartolas, tipo tio Sam⁴⁸, “a fome, miséria e a inflação”, configurando o poder de controle dos recursos materiais e simbólicos na sociedade, tanto por quem exerce, como por quem sofre.

Em que pese os importantes avanços que tivemos na educação a partir de 1994, com a LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação; o PNE-Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, a questão social e econômica dos professores no contexto das relações sociais e políticas no momento histórico atual (2021), mostra-se muito semelhante a realidade das experiências e condições vividas no contexto do ano de 1994.

As condições de trabalho e de salários impostas aos professores pela matriz ideológica do Estado neoliberal, tem transformado a classe docente em classe proletária, condição de desigualdade social que ferem os direitos incondicionais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Lembremos a importância do ano

⁴⁷ Últimos três governadores no Estado do Paraná: Carlos Alberto Richa, mais conhecido como Beto Richa. Mandatos: 1º de janeiro de 2011 até 6 de abril de 2018.

Carlos Roberto Massa Júnior, mais conhecido como Ratinho Júnior. Mandato: 1º de janeiro de 2019, até a atualidade. (PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. **O plebiscito...**, 2020).

⁴⁸ Um senhor de cartola, cabelos brancos, barbicha, com o dedo indicador apontado e acima da célebre frase “I Want You”. É a figura do Tio Sam, personagem que possui por característica representar e simbolizar os Estados Unidos. Historicamente, o primeiro registro do nome foi utilizado durante a Guerra Anglo-americana, em 1812, mas a primeira aparição da ilustração que conhecemos veio somente 58 anos depois, em 1870, pelas mãos do cartunista Tomas Nast, inspirado nos traços de Abraham Lincoln, presidente norte americano considerado como herói nacional. Na literatura, Tio Sam é mencionado pela primeira vez em 1816, no livro alegórico *The Adventures of Uncle Sam in Search After His Lost Honor*, de autoria de Frederick Augustus Fidfaddy, e também faz referência a Samuel Wilson. De acordo com historiadores, Tio Sam existiu e atendia pelo nome de Samuel Wilson, um comerciante que fornecia alimentos para o exército dos Estados Unidos e que respondia também pelo apelido de uncle (tio) Sam (EXCELLENT GLOBAL, 2019).

de 1995 para a memória docente no Paraná, a partir das seguintes edições do Jornal 30 de Agosto.

Quadro 13 – Governador do Estado do Paraná: 1995 a 1999

JAIME LERNER		Partido Democrático Trabalhista PDT	1 de janeiro de 1995	1 de janeiro de 1999	Governador Eleito por Sufrágio universal
--------------	---	--	----------------------	----------------------	--

Fonte: adaptado pelo autor com base em fonte da Casa Civil do Paraná (2021)

Figura 23 – Jornal 30 de Agosto, ano V, nº 31. Maio de 1995



30 de Agosto ESPECIAL

APP-Sindicato
Em Defesa da Escola Pública

CNTE
Diocese
Um sindicato Pró-CUT

APP-Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Estado do Paraná

Ano V, Nº 31, MAIO DE 1995

**Dia 1º de junho, às 16 horas,
vigília de professores pela educação**

Se não houver respostas concretas e objetivas nas negociações, a greve no segundo semestre será inevitável!

Em 30 de agosto de 1994 os professores foram às ruas por melhores salários e protestando contra a violência repressiva de 1988. Mostraram que têm poder de mobilização.

1º de junho de 1995: os professores da rede estadual poderão saber qual a verdadeira postura do governo Jaime Lerner frente à Educação.

A APP-Sindicato convoca todos os professores de Curitiba e Região Metropolitana para comparecerem às 16 horas ou frente ao Palácio Iguaçu para acompanhar a audiência marcada para as 17 horas. Lá, eles permanecerão em vigília até que haja uma resposta concreta. É preciso que se preparem para o frio, com lanche e velas, pois as conversações podem entrar pela noite.

No interior do Estado, haverá concentrações nos Núcleos Regionais de Ensino. Os professores devem estar atentos para a convocação do Núcleo Sindical de sua região.

Esta é a primeira vez que Jaime Lerner agenda uma audiência com os professores, desde que assumiu o governo do Estado. A categoria conseguiu marcar o encontro devido ao ato realizado em 18 de maio. Nesse dia, cerca de 300 professores foram ao Palácio do governo exigir audiência com Lerner. O chefe da Casa Civil ouviu os desabaços dos manifestantes e prometeu a audiência para o dia 1º.

Greve

Para que as negociações evoluam, não fiquem em simples promessas que se renovam a cada encontro, a categoria começa a se mobilizar para uma possível greve no 2º semestre.

Foto: Ana Beatriz Paron

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

O ano de 1994 foi marcado por tensões políticas entre a categoria dos professores da educação pública do Estado do Paraná e o governo da época Jaime

Lerner. A aparência imediata dos elementos visuais que compõem a imagem (1995), acrescido do enunciado “Dia 1º de junho, às 16 horas, vigília de professores pela educação” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO V, Nº 31, 1995), nos aproxima do contexto sócio-histórico de uma realidade presente encharcada de passado em um universo simbólico de representação marcado pelo conflito entre educadores e o Estado.

Essa visão da imagem na figura 23 composta por milhares de pessoas em pleno ato de manifestação por direitos sociais e por respostas das autoridades governamentais, simbolicamente, assume um fenômeno ideológico por excelência, em função da força motriz gerada dos confrontos político-sociais, das reivindicações históricas e a luta pelas garantias aos direitos trabalhistas dos profissionais da educação.

A estratégia dos dirigentes sindicais em veicular uma imagem de um evento passado⁴⁹, para anunciar um ato futuro, ainda por vir, busca estabelecer uma articulação entre a memória docente e a narrativa histórica do vivido com base na relação e no contexto particular que o sujeito individual ou o coletivo mantêm com o passado.

A relação entre as configurações narrativas da imagem e a realidade material e social histórica, se dão por meio do enunciado: “Se não houver respostas concretas e objetivas nas negociações, a greve no segundo semestre será inevitável” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO V, Nº 31, 1995). É a partir dessa formação discursiva dos sujeitos que falam no enunciado, ou dito de outro modo, do lugar de construção do sentido que acompanha a criação ideológica desse discurso, no caso, o campo sindical, é que se pode compreender a narrativa histórica que a imagem evoca em relação ao discurso citado ou o seu contrário, porque são inseparáveis.

Nessa articulação entre memória, ideologia, o contexto sócio-histórico e as condições de produção do discurso verbal na relação com a imagem, entre outras possibilidades, ocorre uma mensagem incisiva do sindicato ao Estado, que sinaliza a intenção, ou seja, caso a categoria não fosse atendida pelo governo, a imagem da paralização do ano anterior, 30 de agosto de 1994, previamente apontaria a resposta em si mesma do que poderia voltar a ocorrer. Isso quer dizer que, ao passo que um

⁴⁹ Em 30 de agosto de 1994, os professores foram às ruas por melhores salários e protestando contra a violência de 1988. Mostraram que têm poder de mobilização. Nota de rodapé da primeira página do *Jornal 30 de Agosto* ano V, nº 31. Maio de 1995. Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021. (Imagem fotografada na fonte e editada pelo autor).

novo ato de mobilização estava prestes a ocorrer ou em andamento, as memórias dos atos e movimentos anteriores, são aludidas através de recordações, imagens, discursos individuais e coletivos. Segue o próximo exemplar do ano de 1995.

Figura 24 – Jornal 30 de Agosto, ano V, nº 37. Novembro de 1995

30 de Agosto

30 de agosto, Dia de Luta e Luto do Magistério Paranaense

APP-Sindicato
Em Defesa da Escola Pública

DIEESE
CITE
CUT

EDIÇÃO ESPECIAL
Ano V, Nº 37, NOVEMBRO DE 1995

APP-Sindicato dos Professores das Escolas Públicas Estadual e Municipal no Estado do Paraná

20 DE NOVEMBRO DE 1995

A consciência da liberdade completa 300 anos de história

Há pouco mais de 300 anos o Quilombo dos Palmares se dividiu entre duas posições. Os partidários de Ganga Zumba defendiam o acordo feito com os portugueses, que reconheciam a liberdade dos nascidos em Palmares, comprometendo-se a devolver aos colonizadores os fugitivos de cativos.

Zumbi liderou a facção que não aceitou o acordo. A liberdade era para todos. Para garanti-la era necessário lutar, resistir até a morte.

E foi assim que aconteceu. Palmares foi destruído, Zumbi assassinado, mas a consciência de lutar pela liberdade e pela igualdade de direitos permaneceu até hoje. E cresce no esforço para combater a discriminação racial e todo

preconceito.

Neste sentido, a historiadora Carmem Castro lembra que Zumbi não foi um mito, e não foi único. Foi um ser humano que liderou a luta pela liberdade dentro de uma comunidade. Havia também os jovens, as mulheres, as crianças, homens e inclusive pessoas de outras etnias.

Carmem Castro traça este paralelo para lembrar que a discriminação não desfavorece somente os negros e mestiços, mas a toda a massa de trabalhadores, homens e mulheres.

“É preciso aceitar e respeitar as diferenças; buscar, no conflito, cada vez crescer mais, para construir a liberdade”, afirma Carmem.

(Luiz H. Herrmann e Celso J. dos Santos)



O grupo Arte Negra apresentou-se na Boca Molida, em Curitiba, na abertura da celebração dos 300 anos da morte de Zumbi

VERA TRIUNFO

Temos que lutar por uma escola pluricultural

Vera Triunfo é pedagoga e pesquisadora. Atua como secretária geral do Memorial Zumbi. Ela veio de Porto Alegre para participar do Seminário Zumbi 300 anos, promovido pela Assembleia Legislativa e pelas entidades do Movimento Negro, coordenado pelo deputado Dr. Rosinha, dia 11, em Curitiba, quando falou ao 30 de agosto.

30 de agosto - Qual a mensagem que você tem aos professores do Paraná?

Vera Triunfo - Nossa educação

ainda olha o mundo com os olhos dos europeus. Os negros ficam de fora nesse olhar, e os índios também. Então eu posso dizer aos professores do Estado do Paraná que nós todos temos que lutar por uma escola pluricultural onde todas as etnias sejam valorizadas e que as histórias dessas etnias sejam realmente reconhecidas. A história do povo negro ainda não foi desvelada. Eu faço um apelo aos professores que comecem a rever a historiografia oficial e a valorizar a cultura dos descendentes de africanos.

30 de agosto - Há necessidade de grandes esforços do professor que está querendo iniciar esse trabalho com os alunos?

Vera Triunfo - Eu acredito simplesmente que precise boa vontade e reflexões em pequenos grupos, reuniões na nossa escola. É isto que nós estamos precisando. Precisamos que cada escola brasileira, no 20 de novembro, faça uma reflexão, faça os alunos escreverem uma composição, converse com eles e os preparem, sejam brancos, negros, indígenas ou mestiços, para a discussão

sobre Zumbi. Ele liderou negros, mas também brancos empobrecidos e indígenas nesta confederação dos Palmares. Lutavam Zumbi e os quilombolas por uma sociedade igualitária. Essas coisas nós temos que passar aos alunos. Em Palmares ninguém passava fome. Ninguém era dono de terra. A terra era para todos. Por essa sociedade igualitária nós estamos na luta até hoje. Essa utopia formada no Quilombo dos Palmares nós queremos que se torne realidade hoje.

(Colaboração Celso José dos Santos)

Marcha contra o racismo. Pela igualdade e a vida

Dia 20 de novembro, na celebração dos 300 anos de imortalidade de Zumbi, haverá uma ato unificado em Brasília. Participarão a população negra, mestiça e segmentos marginalizados e excluídos da sociedade brasileira, para exigir igualdade de direitos e dignidade de cidadãos.

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Com o título “A consciência da liberdade completa 300 anos de história”, o *Jornal 30 de Agosto*, edição novembro de 1995, figura 24, retoma a memória de vida e morte dos 300 anos de Zumbi, um dos últimos líderes do Quilombo dos Palmares, que perdeu a vida na luta contra a escravidão. Além disso, o jornal reitera a importância de se lutar pela disputa justa e honesta na preservação da memória

histórica da sociedade majoritariamente negra no nosso país, em especial, os afrodescendentes que estão integrados à nossa identidade e a cultura nacional.

Em relação a produção da imagem e seu contexto de produção para o *Jornal 30 de Agosto* (1995), trata-se do grupo denominado *Arte Negra*, se apresentando na “Boca Maldita”, no centro de Curitiba na abertura da celebração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Como afirma Ciavatta (2004): “A fotografia atua, como um instrumento socializador da memória de indivíduos, grupos e instituições” (CIAVATTA, 2004, p. 37). A reconstrução da narrativa histórica por meio dessa imagem, significa a valorização da memória dos variados grupos sociais, dos quais, milhares de professores no Brasil são afrodescendentes e por conta disso, muitos sofrem preconceito e discriminação racial dentro e fora das salas de aulas.

As duas mulheres e o homem, retratados na imagem, são identificados por meio da temática da dança afro, carregada de significados, que simbolicamente, são compartilhados com o público presente. A referência histórico-cultural da imagem se inscreve no contexto da tradição religiosa de matriz africana. Mas, também, a dança está relacionada a morte de Zumbi, que morreu em luta defendendo o seu povo da opressão, o que evoca também a memória cultural, social e política, fortalecendo o enfrentamento ao racismo e ampliando a visibilidade da cultura negra na sociedade.

Muito antes do dia da Consciência Negra ser estabelecido pelo projeto Lei nº 10.639, no dia 9 de janeiro de 2003, e instituído oficialmente no Brasil pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, e comemorado em 20 de novembro em todo o território nacional, o *Jornal 30 de Agosto*, já procurava, proteger, lembrar e reconstruir fatos históricos, a partir da visão crítica no combate a manipulação da memória, em especial, dos povos negros, em face dos estereótipos pregados por grupos de ideologias racistas e preconceituosas.

Trazer à tona estas memórias do passado registradas no *Jornal 30 de Agosto* (1995), para debatê-las e polemizá-las no tempo presente, significa que o problema ainda está longe de ser resolvido, mais do que isso, como diz Octavio Ianni, em seu artigo: “Dialética das relações sociais”, (2004):

A *QUESTÃO RACIAL* parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há muito tempo. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente. Esse é o enigma com o qual se defrontam uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo. Mais do que tudo isso, a questão racial revela, de forma particularmente evidente, nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação. (IANNI, 2004, p. 21).

Para Ianni, a questão racial é tão complexa e paradigmática como a própria sociedade que se reinventa em si mesma no movimento das próprias contradições. A metáfora da fábrica da sociedade é diferente da sociedade enquanto uma fábrica, não que o sentido de fábrica não signifique a indústria e o capitalismo, mas, nos parece, que, o que importa de fato, é compreender como é que operam os instrumentos de produção dessa organização na realidade atual, e qual o desfecho dos resultados dessa produção.

A questão racial é uma demanda não resolvida no interior da sociedade civil organizada, internalizado no interior das complexas normas sociais. O problema se intensifica, quando se passa a acreditar, que uma vez resolvido o impasse da produção e a distribuição capitalista de bens materiais, a questão racial se resolveria.

No entanto, cabe lembrar que a classe dominante que detém os meios de produção de bens materiais e de consumo, controladora desse processo produtivo, não deixaram de aplicar os instrumentos de denominação social, por meio dos empregos espoliativos e baixos salários. Nesse sentido, afirma Kosik: “A libertação dos homens do predomínio quantitativo da atividade econômica significa, portanto, a libertação da sociedade do primado da economia” (KOSIK, 2002, p. 115).

Kosik nos leva a refletir que a autonomia e a independência financeira do sujeito, somente seria possível, rompendo definitivamente com os preceitos que constituem a estrutura econômica: produção, consumo e lucro. Assim afirma o filósofo:

[...] a libertação dos homens do predomínio do *fator econômico*, se daria predominantemente em atividades não produtivas, isto é, não econômicas, mas, a estrutura econômica como fundamento das relações sociais ainda conservará o seu primado (KOSIK, 2002, p. 115).

Apesar da estrutura econômica assinalada por Kosik, apontar para a ideologia comunista, a sociedade sem classes e ausência absoluta do Estado, ainda, sim nesse regime, não se anula totalmente a estrutura econômica, pois, esta, ainda mantém uma

ligação com os domínios da vida social. Portanto, o entrave da questão racial trazida pelo *Jornal 30 de Agosto* (1995), parece-nos inelutável, principalmente, quando constatamos na essência da estrutura política e econômica do país, uma sobreposição aos valores sociais. Voltamos a insistir na importância de proteger a memória como um requisito imprescindível na construção da consciência, e conseqüentemente, um fator determinante para apaziguar a questão racial que, tanto produz a intolerância, a xenofobia, o etnocismo, o preconceito e o racismo entre os povos em sociedade.

No ano de 1995, Dermeval Saviani, concedeu uma entrevista à equipe do *Jornal 30 de Agosto* da APP-Sindicato.

Figura 25 – *Jornal 30 de Agosto*, ano V, nº 37. Outubro de 1995

30 de Agosto OOUTUBRO DE 1995 **3**

ENTREVISTA

Para Saviani, futuro será socialismo ou barbárie

Luiz Henrique Herrmann

Alguns até podem dizer que ele está na contramão da história porque suas idéias não seguem a lógica neoliberal, difundida como consensual. Mas, certamente não é o consenso que centraliza as preocupações do educador Dermeval Saviani. É a construção de uma sociedade democrática, que ele entende ser aquela na qual a maioria da população, a sociedade civil, controla os meios de produção.

Saviani acompanha uma linhagem de pensadores da atualidade que duvidam que a voracidade das transformações atuais tragam benefícios a toda a humanidade. Para o historiador inglês Eric Hobsbawm, o mercado não promove justiça social por ser de natureza excludente. O sociólogo alemão Robert Kurz, alerta que a globalização está criando uma guerra civil mundial, entre os ricos vencedores e os pobres perdedores. Segundo o doutor em filosofia política da USP, Renato Janine Ribeiro, a concentração da renda pode até suprimir a democracia. Já Saviani... leia a seguir a entrevista exclusiva do educador ao 30 de Agosto.

30 de Agosto - Qual a sua impressão sobre as transformações que estão ocorrendo no processo de produção e na geopolítica, com a globalização e o avanço neoliberal?

Saviani - O meu entendimento é que o capitalismo está atingindo a fase final. O desenvolvimento material, das forças produtivas, de concentração do capital, levou à conquista do mercado mundial, que é a globalização. Mas este processo é atravessado por contradições. A medida que o capitalismo propicia um alto grau de desenvolvimento, as relações de produção de caráter privado passam a criar restrições ao próprio desenvolvimento do capitalismo. Isto se expressa numa crise que vem sendo controlada através de políticas recessivas, gerando em quantidades cada vez maiores o desemprego e lançando na parte da população à miséria. Enquanto o desenvolvimento das forças produtivas permite satisfazer as necessidades humanas, como comida e trabalho, o processo de automação transferiu as máquinas a maior parte da produção, tirando empregos. Este quadro de crise coloca o seguinte dilema: ou se rompe os limites da apropriação privada, dos meios de produção, socializando-os, superando a sociedade de classes de modo que a produção possa se desenvolver plenamente em benefício da humanidade, ou os índices de barbárie deverão aumentar

como um começo de destruição do planeta. A responsabilidade das forças progressistas é se organizar para explicitar esse caráter e buscar reverter as tendências de barbárie, viabilizando o processo de construção de uma nova sociedade socialista.

30 de Agosto - Qual o efeito desse quadro sobre a educação?

Saviani - Essa tendência, na educação, também se manifesta de maneira contraditória. O quadro da revolução da automação peneira os patamares de formação geral e, portanto, de formação escolar. Isto implica, então, que a escola deveria ser mais valorizada, a fragmentação e a secularização do Estado se refletem na desorganização da educação pública e em propostas de descentralização - que também significam fragmentação das ações educativas - para se colocar sob o controle da iniciativa privada as atividades educacionais.

30 de Agosto - Essas contradições do sistema capitalista levarão a alternativas? Quais seriam elas depois que o socialismo do leste europeu se diluiu?

Saviani - É este o ponto central. A visão neoliberal interpreta a queda do socialismo real como sendo o sinal de que o socialismo morreu. Na verdade, o marxismo postulava que o socialismo só seria viável com o esgotamento das possibilidades do capitalismo em termos globais. Portanto, o que fracassou foi a tentativa de implantar o socialismo em um só país. Mas não está demonstrada a impossibilidade do socialismo como solução global. Ao contrário, me parece que agora, com o desenvolvimento pleno de suas possibilidades, o capitalismo atingiu todo o planeta e não tem mais para onde se expandir. Ele se revela cada vez mais incapaz de resolver suas contradições. Portanto, a solução desses problemas implica na superação do próprio capitalismo.

30 de Agosto - Como o senhor acha que deve ser a ação de um sindicato diante dessa situação?

Saviani - O clima hoje é bastante difícil para as forças progressistas, de esquerda, exatamente por esse quadro de perplexidade com a queda do socialismo real. Há uma sensação de impotência. Parece que as forças dominantes acabam sempre se impondo, neutralizando qualquer resistên-

cia. Portanto, é necessário que as forças populares, os sindicatos, atuem para alterar a correlação de forças, envolvendo o fortalecimento da sociedade civil, dos organismos não governamentais, atuando para levantar as alternativas a partir do horizonte que, acredito, seja o socialismo. Estas entidades devem encaminhar as soluções das questões específicas na direção dessa meta - mais ampla.

30 de Agosto - E os professores, como devem se posicionar?

Saviani - Os professores devem se integrar ao movimento para aumentar a resistência à tendência neoliberal, que fragiliza o setor público, também a educação pública e, portanto, as condições de trabalho

dos docentes. O sindicato deve empenhar-se na construção de um projeto pedagógico que articule os professores no desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade. Eu acho que assim os sindicatos deixam de lado a posição defensiva, de resistência às políticas oficiais. Eles reivindicam melhorias salariais, mas passam além disso, a atuar no sentido de mostrar alternativas. É importante discutir a relação dos professores com a população para evidenciar que essa luta não é só da categoria, mas dos setores majoritários da sociedade, que têm na educação pública um instrumento para a formação do cidadão que, enquanto tal, poderá adquirir melhores condições para participar da sociedade, das decisões e fazer valer seus direitos e aspirações.

30 de Agosto - O senhor fez alguma avaliação política desse projeto de LDB de Darcy Ribeiro?

Saviani - Fiz. Ele se apegava a uma concepção de Estado, de educação, de democracia que centraliza as decisões no âmbito governamental. O projeto que se originou da Câmara tem uma concepção de democracia participativa, que levava o governo a compartilhar com a sociedade civil as decisões sobre a educação. Por isso previa um Conselho Nacional de Educação com caráter deliberativo composto por membros indicados pelo Poder Executivo, mas também pela sociedade civil. O projeto de Darcy Ribeiro excluiu o Conselho Nacional. Isto significa que as decisões serão fechadas no Ministério. Se algum conselho persistir, terá caráter consultivo, de assessor do ministro. Enquanto o projeto da Câmara previa um conselho de escola, Ribeiro colocou como responsável pela escola o diretor e é omissos no restante. Ribeiro parte do princípio de que a legitimidade de democracia do governo deriva das urnas. Acredita que, na medida em que venceram as eleições, cabe e eles tomarem as decisões.

Já o projeto da Câmara entendia que os eleitos recebem da população a tarefa de coordenar as ações, mas compartilhando-as com os organismos da sociedade civil.

Política recessiva fragmenta o Estado, desorganizando a educação

Ou romper os limites da apropriação privada, ou a barbárie

Para Saviani, o capitalismo atingiu seu auge e deve ser substituído

Foto: Ana Beatriz Pazzini

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Ao falarmos de Dermeval Saviani, a primeira imagem que vem a nossa memória, não é exatamente o aspecto visual e fisionômico do homem de estatura média, magro, fala mansa, com seus inconfundíveis óculos de grau de armação escura. Mas, sim, de um ilustre professor e pesquisador, que há mais de 30 anos, tem contribuído imensamente para educação brasileira, em especial, na elaboração de uma tendência pedagógica crítica, subsidiada teoricamente no materialismo histórico.

Trabalhar no campo da memória acerca das teorias da educação debatidas por Dermeval Saviani, é reconhecer instantaneamente a intervenção da lembrança articulada ao passado, porém, atualizada e reconstruída no momento presente em que se estuda o autor. Paradoxalmente, as memórias acerca das produções de Saviani, transitam entre o passado e o presente, porém, sua obra é marcadamente atual no contexto educacional brasileiro, não se permitindo o tempo suficiente para o esquecimento, ou seja, são memórias do passado no presente ao mesmo tempo.

O mote dessa análise recai especificamente no resgate da memória histórica, tendo em vista, a imagem e o enunciado de Saviani, naquele contexto, falando do futuro no controle da ideologia neoliberal de maximização dos lucros das empresas privadas e minimização do Estado, principalmente, as necessidades sociais e educacionais.

A imagem que vemos de Saviani, têm valor simbólico de representá-lo no passado, mas, é no contexto da realidade presente que nos manifestamos criticamente acerca das contradições dos fatos no passado. Esta dependência existencial que à imagem do passado têm com o presente, exige do analista uma atenção crítica, no esforço de refutar a ideia de que a memória evocada pela mesma imagem é constituída somente do passado.

A informação apresentada na imagem de 25 anos atrás de Saviani, sentado firme em uma cadeira em frente ao seu entrevistador, sem saber exatamente o momento que seria fotografado, o punho fechado passando a ideia de luta e resistência, nos coloca diante da passagem do tempo, permitindo a experiência da rememoração, nesse caso, a evocação de informações acerca da entrevista concedida ao *Jornal 30 de Agosto* em 1995.

Mas, afinal, quem fala quando aludimos a visualidade da imagem? Parece obvio, mas, a imagem do enunciatário apresenta marcas que permitem identificá-lo, não por se referir ao passado, e sim, pelo forte apelo ao presente que a imagem carrega em si. Além disso, cabe destacar, que a imagem no jornal, não é universal a

compreensão de todos, sem que primeiramente, se tenha o mínimo de informações acerca de quem se trata o enunciário.

Uma vez reconhecida, a imagem de Saviani se comunica com quem a reconhecesse no presente. Isto é, o reconhecimento de composição da imagem e seu contexto de produção, habilita o sujeito interlocutor a condição de ressignificar no presente o discurso que a imagem carrega do passado.

Sob este ponto de vista, a fragilidade da memória do sujeito, está propensa a sofrer intervenções sorrateiras, construídas na base ideológica do pensamento neoliberal, é o que podemos ver destacado no pensamento de Saviani, na expressão: “Para Saviani, futuro será Socialismo ou barbárie” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 1995, p. 3).

A imagem de Saviani associada ao contexto da entrevista, reciprocamente, é sucessora do seu pensamento e exprime a experiência da compreensão nefasta da ideologia neoliberal para a educação pública, sobretudo, através da implantação de políticas educacionais que reforçam as relações concretas de dominação a serviço do capital econômico.

Assim, imagem, depoimento e pensamento, habitam o mesmo espaço na entrevista de Saviani, numa relação indissociável entre sensível e inteligível, contribuição e forma de resistência à imposição das classes dominantes, que nos permite elaborar a realidade presente, sem perder de vista, o que foi constatado concretamente na realidade passada.

Cabe lembrar que não temos que concordar *ipsis litteris* com a produção de Saviani, no entanto, não podemos negar que o autor tem sido porta-voz de uma sociedade que carece de representatividade em defesa da educação pública, na sua maioria, pessoas espoliadas dos seus direitos sociais pelos meios de produção capitalista. As memórias dessa entrevista, continuam sendo portadoras de futuro, o que não significa que o presente acelere o tempo projetando de maneira especulativa o futuro.

O discurso do filósofo, proferido duas décadas atrás, ainda, não se materializou na sua totalidade, talvez, por decorrência da nossa luta contra a ideologização da memória, que é instituída a força por meio de instrumentos coercivos e psicológicos.

Na sequência, buscamos compreender o que foi a “Greve tartaruga” no ano de 1996, um evento carregado de significados, cuja recordação está associada à memória individual e coletiva.

Figura 26 – Jornal 30 de Agosto, ano V, nº 24. Setembro de 1996



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

No percurso de investigação e possíveis articulações entre imagem e memória no *Jornal 30 de Agosto*, o ano de 1996, foi marcadamente inscrito na história da educação paranaense por intensas ações sindicais, na qual destacamos para a reconstrução dessas memórias a “greve tartaruga” de setembro de 1996.

Umas das principais demandas do campo sindical da educação ou de outras categorias, é a ação sindical que se desencadeia em greves e paralizações. A principal motivação da greve tartaruga de 1996, sem a suspensão das aulas, mas, com a redução das aulas de 50 minutos para 30 minutos cada uma, foi desencadeada pelos baixos salários dos professores. Nesse período, o governador Jaime Lerner, ficou conhecido por fechar contratos milionários com agências publicitárias para divulgar os feitos do governo e socorrer as poderosas indústrias instaladas no Estado do Paraná, com isenções milionárias de impostos.

Na figura 26, a imagem que ocupa o centro da página no *Jornal 30 de Agosto* de setembro de 1996, faz-se condição como fonte histórica para a reconstrução e preservação das memórias de professores e demais profissionais da educação, agora, atualizadas e reconstituídas no tempo presente, como instrumento de reflexão e reconhecimento do trabalho docente.

Nesse contexto, o *Jornal 30 de Agosto*, registrou o movimento de milhares de manifestantes que se mobilizaram em protesto e insatisfação com as políticas públicas na gestão do governador Jaime Lerner (1996), com a seguinte publicação:

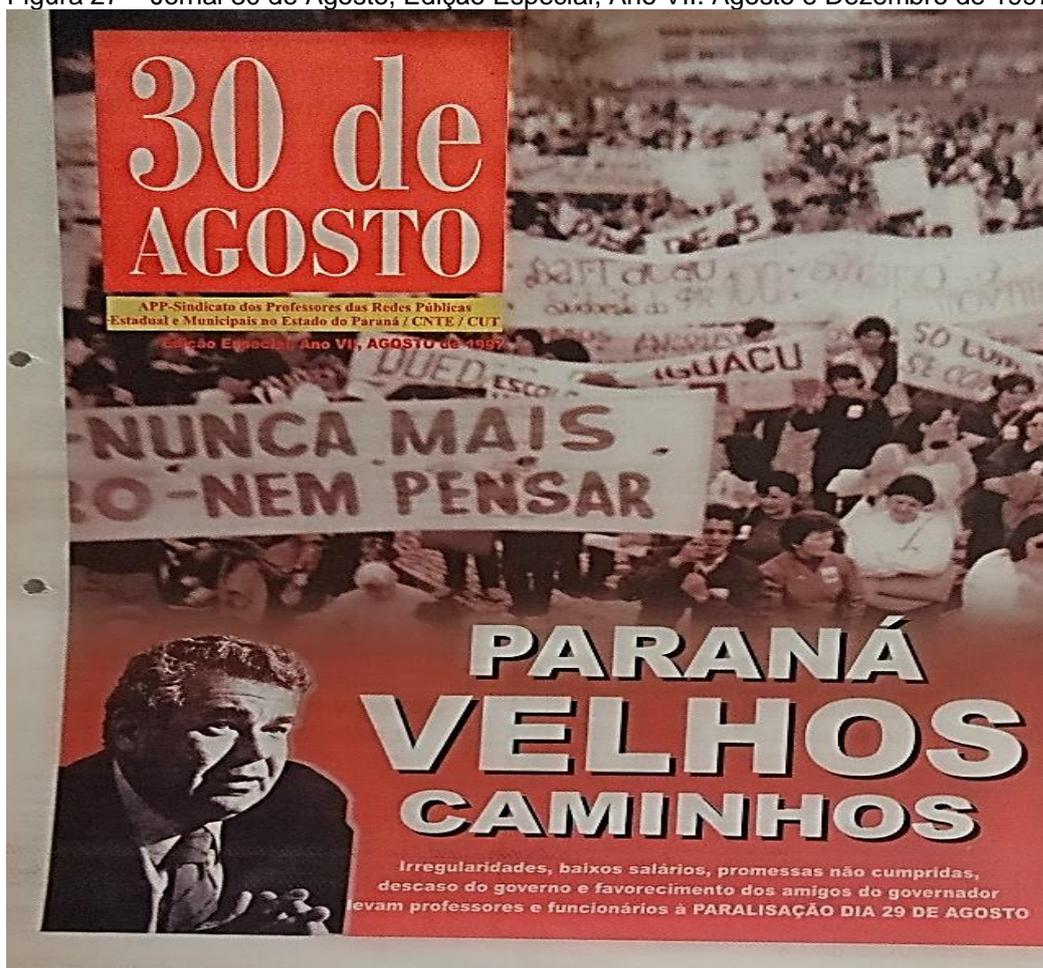
Manifestação mostrou que a mobilização se fortalece. Todas as escolas devem participar da greve tartaruga para mostrar ao governo que a insatisfação é geral. Greve tartaruga até 29 de setembro, com aulas de 30 minutos, foi a principal deliberação da Assembleia Geral dos professores da rede estadual, realizada dia 30 de agosto em Curitiba. A Assembleia teve início pela manhã, na Praça Santos Andrade. Em seguida os manifestantes saíram em passeata pelo centro da cidade rumo ao Palácio Iguazu (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO V, Nº 24, 1996).

Nesse período (1996), a categoria dos professores da educação pública no Paraná, amargavam sucessivas derrotas no campo das negociações com o poder público e com os governadores eleitos nas gestões anteriores. No governo de Jaime Lerner (1995-1999), a crise de representação política foi histórica, acrescido do acentuado desmonte do Estado na venda de bens públicos. Em relação a educação, a realidade não se alterou em relação ao descaso com os direitos políticos e sociais perante a realidade social da categoria.

Portanto, retomar o evento da greve tartaruga ocorrida no ano de 1996, por meio dessas imagens reveladoras de uma historicidade crítica, torna-se uma maneira de provocar uma reflexão crítica do passado, principalmente, como um exercício articulador capaz de tencionar a realidade presente em suas necessidades materiais e culturais.

Historicamente, o *Jornal 30 de Agosto*, tem se sido porta voz do sindicalismo docente na luta contra as imensas dificuldades estruturais advindas das políticas públicas educacionais, centralizadas na esfera de discussões dos dirigentes dos últimos governos no Paraná, que dificultaram ao máximo a instauração do debate público mais amplo fora do círculo de elites frequentemente interessados em privilégios particulares. É nesse cenário que pautamos a seguir na escolha das duas imagens veiculadas no *Jornal 30 de Agosto*, edição especial, ano VII, agosto e dezembro de 1997.

Figura 27 – *Jornal 30 de Agosto*, Edição Especial, Ano VII. Agosto e Dezembro de 1997



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Ao refletirmos sobre a primeira imagem na figura 27, é fundamental ter-se em conta, a tensão entre as partes selecionadas para a sua composição, em especial, o contexto particular de outras imagens precedentes, que compõem os vários códigos que confluem para uma historicidade na sua dimensão universal.

A primeira página do *Jornal 30 de agosto* (1997), figura 27, se reveste de uma montagem composta de duas imagens utilizadas por meio de recursos, como recortes e reorganização de diferentes fotos. A imagem no primeiro plano, refere-se ao então governador Jaime Lerner, no segundo plano trata-se da paralização do dia 29 de agosto de 1997. Assim sobrepostas, verifica-se, que em ambas as imagens há uma participação mais ampla a outras dimensões do campo discursivo. Ou seja, a forma como a capa do jornal foi montada, separando, manifestantes de um lado e a figura do governador representando o Estado, reforçada pelos enunciados verbais, de outro lado, expressa a intenção dos sujeitos que falam por meio do jornal, de questionar e deslegitimar a autoridade de poder do Estado.

No entanto, essa representação figurada, que se dá ao fundo, com a presença dos manifestantes e a frente a imagem de Jaime Lerner, seguida do enunciado “Paraná velhos caminhos” (agosto, 1997), evoca a necessidade reflexiva de adentrar no contexto político-ideológico representado na linguagem visual das imagens.

Nesse contexto, nos chama atenção a força polissêmica que emana da imagem, representando a reação sindical contra às políticas educacionais do governo Jaime Lerner. Além disso, o entrecruzamento da imagem do governador, seguidos dos enunciados: “[...] nunca mais... [...] Paraná velhos caminhos. Irregularidades, baixos salários, promessas não cumpridas, levam professores e funcionários a paralização dia 29 de agosto” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, agosto de 1997), sinaliza que os governos anteriores ao de Lerner, mantinham o mesmo descaso progressivo com a educação, evidenciando-se, que, o governo de Jaime Lerner, seguia pelo mesmo caminho.

Como temos defendido nessa tese, a partir da teorização de Ricoeur, Bergson e os muitos outros autores trabalhados no capítulo 3, imagem e memória são fenômenos que atuam um sobre o outro. A imagem dos manifestantes ao fundo, figura 27, reforça a ideia, de que, as memórias relembradas do passado, ainda, permaneciam presentes na realidade material e imaterial dos manifestantes como desejo de resistência à imposição do esquecimento, ao ponto, de não permitirem que as experiências políticas malsucedidas de governos anteriores, voltassem a serem implantadas no mandato de Jaime Lerner.

Embora a memória não opera com arbitrariedade, como discutiu Benjamin (2009), nos possibilitando a liberdade de escolher os acontecimentos que se quer lembrar, no caso dessas imagens retomadas do passado, os enunciados visuais

evidenciam o reconhecimento e o descontentamento com às políticas públicas do governador da época Jaime Lerner.

Ao refletir sobre aquela realidade passada, buscamos compreender, que, mesmo, as imagens tendo sido montadas e recortadas para a publicação no *Jornal 30 de Agosto*, os depoimentos visuais declarados na sua visibilidade, denunciavam criticamente a realidade das ações políticas do governador.

Ainda no contexto da gestão do então governador Jaime Lerner, avançamos para última leitura do ano de 1997.

Figura 28 – Jornal 30 de Agosto, Edição Especial, Ano VII. Dezembro de 1997



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Sem perder de vista a análise da última imagem na figura 27, (agosto, 1997), o sentido do discurso dessa imagem (dezembro, 1997), continua atrelado ao da anterior, no que diz respeito aos aspectos políticos e sociais. A escolha dessa imagem, ainda, do ano de 1997, se deu exclusivamente, por conta da mediação representativa entre a imagem estereotipada de Jaime Lerner e a criação do Serviço Social Autônomo, denominado de PARANÁEDUCAÇÃO.

Como nos explicou teoricamente Ricoeur (2007), na dialética entre lembrança e esquecimento, refletir criticamente sobre a memória condenada ao esquecimento,

acerca da temporalidade histórica que originou o PARANÁEDUCAÇÃO, é uma maneira de tencionar a história do tempo passado no presente, tendo em vista, rememorar o prejuízo material e imaterial que tal instituição disfarçada de pessoa jurídica e direito privado, mas, na prática sustentada com recursos financeiros do Estado, causou nas vidas de milhares de pessoas no campo da educação pública. O TCE-Tribunal de Contas do Estado do Paraná, descreve o PARANÁEDUCAÇÃO, do seguinte modo:

Pela Lei Estadual nº 11.970, de 19 de dezembro de 1997, foi criado o Serviço Social Autônomo PARANAEDUCAÇÃO, pessoa jurídica de direito privado, com a finalidade de auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, através da assistência institucional, técnico-científica, administrativa e pedagógica, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo Governo do Estado, bem como da captação e gerenciamento de recursos de entes públicos e particulares nacionais e internacionais (PARANÁ-TCE, 2010, p. 6).

O contexto de produção social e político da imagem de Jaime Lerner vestido de Papai Noel na figura 28, segurando uma bomba intitulada “PARANÁEDUCAÇÃO” com o pavio aceso, é portador do discurso de indignação da categoria sindical, fazendo a crítica no sentido de desvelar as contradições presentes na normativa do texto da Lei nº 11.970, transcrito do TCE. Ou seja, a Lei foi criada às vésperas do natal, em 19 de dezembro de 1997, o que estabelece a relação entre a imagem do papai Noel e memória do natal.

A expressão “A mesma mão que afaga é a mesma mão que apedreja” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, ANO VII, 1997), seguida da montagem da imagem de Jaime Lerner vestido de Papai Noel, acabou estereotipando e satirizando a essência da realidade natalina, pois, o presente que se esperava na criação de uma lei pouco antes do Natal, não chegou como presente, pelo contrário, provocou a quebra de expectativa, reconduzindo o sujeito por meio da rememoração ao cenário de políticas autoritárias do passado.

As principais contradições encontradas na constituição da Lei Estadual n.º 11.970, de 19 de dezembro de 1997, se caracteriza pela ausência de concurso na contratação de servidores públicos. O servidor classificado no processo de seleção para o PARANÁEDUCAÇÃO, passaria a obedecer às regras trabalhistas da CLT-Consolidação das Leis do Trabalho, mesmo, que na prática, estivessem trabalhando para o Estado, como no caso, os professores do PARANÁEDUCAÇÃO.

Outra prática questionável constatada pelo jurídico da APP-Sindicato na administração do PARANÁ EDUCAÇÃO, foram as constantes demissões por meio de encerramento de contratos, inclusive de pessoas prestes a se aposentarem, e, a coerção para que professores recém aprovados em concurso, assinassem termos de responsabilidade, pedindo demissão e abdicando dos direitos trabalhistas, como condição para assumir o cargo público.

Em resumo, tem-se nesse ato imposto pelo Estado, o que apontamos em capítulo anterior (2), a partir da teorização dos debatedores em Marx, isto é, a ideologia neoliberal influencia o trabalhador a renunciar a própria força de trabalho, sob pena que o capitalista dono do trabalho, não permita que se continue trabalhando.

Para concluir a década de 1990, selecionamos duas edições simultâneas dos anos de 1998 e 1999, por abordarem a mesma temática: PCCS – Projeto de cargos, carreiras e salários.

Figura 29 – Jornal 30 de Agosto, Edição Especial, Ano VIII. Maio de 1998

30 de AGOSTO ESPECIAL
Ano VIII, EDIÇÃO ESPECIAL, MAIO DE 1998

APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná / CUT / CNTE

Todos ao debate!

O ano de 98 representa um momento histórico para os trabalhadores em educação. Unidos em um único sindicato, professores e funcionários têm agora um grande desafio: construir coletivamente o Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS). Estamos apenas no começo desta batalha, que se encerrará com a aprovação do PCCS na Assembleia Legislativa e com sua implantação pelo Executivo, ainda neste ano.

Com o objetivo de orientar os trabalhadores em educação, a APP-Sindicato elaborou um anteprojeto de Lei para ser debatido nas escolas de todo o Paraná.

Trato de trabalho de uma comissão formada no início deste ano, o projeto dos trabalhadores em educação expõe os princípios que devem nortear a carreira de nossos profissionais.

No entanto, para alcançarmos nossos objetivos, é preciso que todos compreendam a repercussão que o PCCS terá em nossas vidas profissionais.

É pensando nisso que a APP-Sindicato apresenta, de forma didática e resumida, esta proposta para o PCCS para ser estudada, discutida pela categoria para que apresente sugestões. Esta não é uma proposta pronta, fechada. É um projeto a ser construído por quem trabalha na educação pública.

Esta prática do debate tem sido uma constante dentro da atuação da APP-Sindicato, ao contrário de nossos atuais governantes, que elaboram políticas educacionais trancafiadas em seus gabinetes para depois apresentá-las como "inovadoras".

Este governo, que impõe projetos nocivos aos trabalhadores em educação – Proem, Paranaeducação e outros – afirma que a organização dos professores e funcionários não tem propostas para melhorar o ensino.

Este 30 de Agosto especial prova justamente o contrário. Nossas propostas estão colocadas publicamente. A APP-Sindicato chegou a iniciar negociações com a Secretaria de Educação para construir um PCCS consensual. Mas a Seed tem-se mostrado desinteressada, direcionando suas forças para o Paranaeducação e afirmando não ter proposta para o PCCS.

Todos ao debate!
Vamos mostrar ao governo que os trabalhadores em educação pública do Paraná tem proposta de PCCS!

PCCS, é um novo mata-insetos?

Categoria aprova PCCS em seminário

Nos dias 5 e 6 de junho os trabalhadores em educação aprovam o projeto de Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) que assegure os seus direitos como profissionais.

Nessa data, a APP-Sindicato realiza o Seminário Estadual de Construção do Plano de Carreira, no teatro do Colégio Bom Jesus, próximo à Praça Rui Barbosa, no centro de Curitiba.

Neste seminário serão debatidas as experiências dos PCCS estadual do Rio Grande do Sul e municipal de Porto Alegre, de concepções antagônicas, o encontro também terá a presença de Carlos Abicalil, presidente da CNTE.

O principal motivo do seminário será discutir a fundo o anteprojeto de PCCS da APP-Sindicato, com as sugestões feitas nas escolas de todo o Paraná e a aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Salários democraticamente elaborado pelos trabalhadores da educação pública do Paraná.

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Figura 30 – Jornal 30 de Agosto, Edição Especial, Ano IX. JUNHO de 1999

APP SINDICATO
APP-SINDICATO vive!
PILIZ-SE VOCE TAMBEM!

Jornal 30 de AGOSTO

Ano IX • Edição Especial • JUNHO de 1999

SÓ PCCS ASSEGURA DIREITOS

PCCS DA CATEGORIA **ATAQUES DO GOVERNO**

<p>FORMA DE INGRESSO Dar-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos, com ingresso na classe compatível com a habilitação e a formação do concursado. Regime Jurídico Estatutário.</p>	<p>FORMA DE INGRESSO O governo não tem mais feito concurso. Nem os professores aprovados no concurso de 96 e estavam prontos para assumir aulas foram chamados. O prazo acabou em 28 de fevereiro. Contratações só estão ocorrendo pelo Paranaeducação, pelo regime celetista, passível de demissão a qualquer momento.</p>
<p>JORNADA DE TRABALHO Carga horária padrão de 40 horas-aulas semanais, com 50% de hora-atividade para todos os professores (inclui orientadores e supervisores). Funcionário tem jornada de 40 horas semanais.</p>	<p>JORNADA DE TRABALHO Depois do Pladepe, o governo ainda não tomou medidas sobre esta questão.</p>
<p>AVALIAÇÃO FUNCIONAL É baseada num princípio construtivo, com cada profissional – e a escola integralmente – recebendo uma análise de sua prática profissional para observar os pontos negativos e positivos de forma a possibilitar o crescimento profissional e a melhoria do ensino ministrado. É feita uma vez por ano em três níveis: (I) pela comissão formada por 3 pessoas da equipe administrativa e por 3 professores da escola, que coordenam o processo de avaliação; (II) pelo colegiado da escola; (III) auto-avaliação.</p>	<p>AVALIAÇÃO Não há pronunciamento sobre a questão porque no Paranaeducação não há promoção ou avanço e qualquer um pode ser demitido a qualquer momento sem motivo algum.</p>
<p>LICENÇA SAÚDE Atestado por perícia médica, o trabalhador da educação pode se afastar do trabalho para restabelecer-se, sem redução salarial.</p>	<p>LICENÇA SAÚDE A pessoa contratada pelo Paranaeducação que se afasta para tratamento, após 15 dias fica enc...</p>

A categoria acompanhou a entrega do PCCS na Assembléia Legislativa há um ano

Depois da derrota fragorosa que o Pladepe sofreu no ano passado, o governo Lerner decidiu mudar de tática. Ataca isoladamente cada direito que a categoria conquistou na luta e aos poucos vai tentando impor o Paranaeducação.

passada da categoria) a firmar o compromisso de que os direitos previstos na atual legislação sejam mantidos e foi promessa assumida pelos secretários do governo Lerner perante a vice-governadora Emília Belinati.

No primeiro semestre de 1998, professores e funcionários de escolas cebeu oito versões. A última e definitiva foi aprovada no Seminário Estadu...

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Considerando em capítulo anterior a leitura de Didi-Huberman (2010) e a imagem dialética em Walter Benjamin (2009), a memória será sempre da responsabilidade do sujeito, mas, para Ricoeur (2007), condenada ao esquecimento, faz-se necessário o esforço individual e coletivo de exercitá-la no intuito de compreender os problemas sociais e políticos do passado e seus desdobramentos no presente.

Nesse sentido, o tema selecionado nos *Jornais 30 de Agosto* dos anos de 1998 e 1999, figuras 29 e 30: PCCS – Projeto de cargos, carreiras e salários, à luz das lutas e debates em defesa da educação pública, foi uma das maiores conquistas da categoria dos últimos 30 anos. Tal evento permitiu que após a sua implantação no ano de 2004, o profissional da educação pública passasse a planejar o futuro da própria carreira, tendo em vista, as possibilidades de investir na sua formação continuada, e conseqüentemente, por meio de avanços e progressões a cada dois anos, passasse a ter uma melhor remuneração e uma maior valorização na carreira docente.

Trazer essa discussão recriada e ressignificada do passado por meio daquilo que a imagem no jornal conservou como memória, exige de nós, a análise do seu significado visual entregue a si mesma naquela ocasião e todo discurso que girava em torno dela.

É por meio desse exercício em sincronia com o presente e na condição de sujeitos sociais, que teremos condições de retomar o contexto de recepção dessas imagens e memórias, com a finalidade de construir a crítica ao PCCS – Plano de cargos, carreiras e salários na atualidade.

Identificada a temática nas duas edições do jornal, faz-se necessário conferir sentido à presença das imagens, a fim de associá-las de maneira significativa as forças que controlavam os discursos, tanto do lado sindical como do Estado.

Na primeira edição do *Jornal 30 de Agosto* (maio de 1998), figura 29, a imagem da mosca foi utilizada pelos editores do jornal, com a intencionalidade de representar o descaso do Estado em relação ao plano de cargos, carreiras e salário apresentado pelo próprio governo, ou seja, um projeto nocivo aos trabalhadores em educação, cuja metáfora “PCCS, é um novo-mata insetos?” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, MAIO DE 1998), colocaria a categoria dos professores na mesma condição de uma classe desprezível, ou seja, a versão do PCCS, criada pelo governo manifestava o completo descaso com as condições de trabalho e conseqüentemente, com a saúde física e mental dos professores.

O importante é ver que a ideia que a imagem da mosca transmite, como é veiculada e por quem é interpretada, não condiz com a identidade conferida pela categoria a si mesmos, mas, trata-se, da percepção da categoria em relação ao olhar estigmatizado dos dirigentes do Estado, cujos interesses econômicos, políticos e ideológicos envolvidos, muitas vezes, se pautam em preceitos quantitativos.

Portanto, nesse contexto da edição de maio de 1998, figura 29, a produção da imagem da mosca em si e seu conteúdo, nada significam fora do contexto enfatizado no PCCS – Plano de cargos, carreiras e salários. O que está em jogo, é o poder institucional do Estado que procura controlar as regras de criação do plano de cargos, carreiras e salários, enquanto, por outro lado, a categoria sindical soma forças para legitimar uma proposta coerente de PCCS, aprovada em seminário e posteriormente, protocolada para apreciação pelos deputados na Assembleia Legislativa do Paraná.

Na edição do *Jornal 30 de Agosto*, ano IX, junho de 1999, figura 30, o contexto de produção da imagem e o lugar social de onde se fala, é a ALEP – Assembleia

Legislativa do Paraná. Embora, os espaços semânticos e discursivos imagéticos, não seja o mesmo da figura 29, as imagens concretas dos sujeitos na Assembleia Legislativa do Paraná, vinculam-se ao mesmo tema rememorado no ano anterior. Nessa ocasião os professores estavam acompanhando a entrega do PCCS – Plano de cargos, carreiras e salários na ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná.

Evocar essas imagens dos professores reunidos na Assembleia Legislativa no ano de 1999, nos possibilitou compreender o quanto a categoria docente avançou nas conquistas das principais demandas do PCCS, por conta da organização da estrutura sindical, como vimos no capítulo 2 nos fluxogramas de Carissimi (2016): forma de ingresso; jornada de trabalho; avaliação funcional; licença saúde; hora atividade e remuneração.

Tal como refletimos anteriormente em Benjamin (2009) e Didi-Huberman (2010), cabe a imagem transcender ao tempo em que foi criada, não ficando restrita unicamente a um tempo determinado. No entanto, para isso, a imagem deve ser pensada no contexto de uma temporalidade que oscila entre a experiência crítica no presente e uma tomada de consciência do passado, de modo que nos possibilite uma reflexão acerca das mudanças sociais ocorridas na realidade da educação brasileira.

Para isso, fez-se necessário reconstruir por meio dessas imagens um dos momentos históricos mais importantes da carreira docente no Estado do Paraná: a ocupação da ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná em 1999, por trabalhadores da educação pública, que, aliás, tal ato resultou do fortalecimento das constantes e articuladas lutas sociais e políticas travadas em outras realidades temporais, como vimos no capítulo 2.

Na sequência, avançaremos para a década de 2000 ou anos 2000, que compreende o período de tempo entre 1º de janeiro de 2000 e 31 de dezembro de 2009.

Quadro 14 – Governador do Estado do Paraná: 1999 a 2003

JAIME LERNER		Partido Democrático Trabalhista PDT	1 de janeiro de 1999	1 de janeiro de 2003	Governador Eleito por Sufrágio universal
-----------------	---	--	----------------------------	----------------------------	---

Fonte: adaptado pelo autor com base em fonte da Casa Civil do Paraná (2021)

Jaime Lerner foi eleito governador do Estado do Paraná em 1994 e reeleito em 1998. Nesses dois mandatos, promoveu a maior transformação econômica e social

da história do Estado do Paraná, com experiências bem-sucedidas nas áreas de arquitetura, uso do solo, saúde, saneamento, lazer, industrialização, conservação ambiental e transporte coletivo urbano. Jaime Lerner, recebeu dezenas de prêmios e títulos internacionais dos principais Institutos, Fundações e Universidades do mundo. No entanto, o seu legado no campo da educação pública, não foi bem-sucedido a exemplo dos outros campos sociais. Muitos desses resultados se atribuem a estrutura econômico-social adotada por meio da ideologia política defendida por Jaime Lerner.

Como mencionamos anteriormente, Jaime Lerner, foi o governador paranaense que mais isentou empresa internacionais instaladas no Estado do Paraná com a isenção de impostos, em particular montadoras de automóveis. Essa política de conservação do modo de produção capitalista e sua versão neoliberal defendida na época por Jaime Lerner, trouxeram prejuízos imensos para população e à educação paranaense, sobretudo, pelo aumento da desigualdade de riqueza e diferenças sociais na sociedade constituída pela massa trabalhadora que vive de salários mínimos. Este último mandato do governador Jaime Lerner, foi marcado por muitas greves e paralizações na área da educação como revelam as edições a seguir na figura 31.

Figura 31 – Jornal 30 de Agosto, Ano X. Edições: março/maio/junho/agosto de 2000



Nessa reconstrução da temporalidade histórica na figura 31 (MARÇO/JUNHO, 2000), com centenas de pessoas concentradas no centro de Curitiba e em outros lugares do Paraná em 15 de março de 2000, faz referência direta a aspectos da vida econômica dos trabalhadores em educação, que, por meio da ação coletiva reivindicatória, lutavam por reajuste salarial e melhores condições de trabalho nas escolas.

A frase estampada na faixa carregada pelos professores, retratava aquela realidade: “GOVERNADOR: você viveria com um salário de 156 reais e cinco anos sem reajuste?” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2000). A mesma ideia é reiterada na *charge* do homem com cabeça e pescoço de vela sentado à mesa, acompanhada do enunciado: “Professores e funcionários têm salário de fome” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2000).

A partir de conceitos fundamentais estudados no capítulo 2, a greve começa e termina centrada na lógica do paradoxo capitalista, onde o trabalho aparece como instrumento de dominação e libertação do trabalhador. Num plano mais analítico, o que passa a predominar como traço social decorrente do ato de greve e sua representação enquanto imagem, é a luta da classe trabalhadora em defesa das necessidades básicas de sobrevivência, tais, como alimentação, moradia e saúde.

É justamente nesse ponto, que a importância da educação no conjunto dessa situação social, parece configurar contraditoriamente a demanda essencial para se alcançar a integridade fisiológica e psicológica dos educadores.

Isso quer dizer que a instrumentalização estatal orientada na lógica neoliberal de exploração do trabalho, acaba cooptando a autonomia emancipatória do professor, asfixiando sua capacidade de educar por meio da práxis educativa, impedindo-o na mediação histórica, social, cultural e ética na transformação da realidade. Desse modo, a categoria passaria a se valer do próprio *éthos*, como instrumento de luta para assegurar a existência material de si mesmos e da educação.

Na figura 31, a imagem do jornal de 19 de maio de 2000, retrata na sua visibilidade uma das raras situações em que o Estado representado por secretários de educação e agentes do governo, presencialmente, encontraram-se frente a frente no mesmo campo de luta com os dirigentes sindicais. As lutas sindicais mais intensas em defesa dos trabalhadores, são travadas no interior dos bastidores do campo estatal, normalmente, ocorrem nas Secretarias de Educação do Estado.

Como podemos ver nessas imagens que acompanham o enunciado: “Saliba fracassa nas negociações e leva categoria à GREVE GERAL” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2000), a direção do sindicato e a comissão de negociação sindical, se encontraram com os representantes do Estado para as negociações que se deram, principalmente, por meio dos instrumentos jurídicos. Nessa ocasião, ano de 2000, a reunião com a secretária de Educação do Paraná Alcyone Saliba, não resultou em entendimento entre as partes, o que levou a categoria docente a decidir pela greve geral. Episódios dessa natureza, de absoluto descaso em atender a categoria para o diálogo, tem sido uma característica recorrente de todos os governos desse período, anos 2000, até presente momento.

Tal constatação, nos permite dizer, que, ao rememorar o passado através das páginas dessas edições do jornal (2000), o registro da percepção presente, permanece sendo ao passado. Isto é, mesmo, mantendo o afastamento necessário na relação sujeito e objeto de pesquisa, os problemas predominantes na educação pública no momento presente, se assemelham aos de duas décadas atrás.

Figura 32 – Jornal 30 de Agosto, Ano XI. Edições: abril/agosto/setembro/novembro de 2001





Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

A Figura 32 – *Jornal 30 de Agosto*, Ano XI, com às Edições selecionadas dos meses de abril/agosto/setembro/novembro de 2001, reiteram o enredo de greves e paralizações analisado nas edições da figura 31 de 2000. A Edição nº 81, abril de 2001, traz uma imagem editada, que se assemelha a muitas outras imagens de manifestações, em face da configuração das pessoas aglomeradas em ritmo de protestos e reivindicações contra às políticas do governo de Jaime Lerner, como pode-se ler em uma das faixas: “Lerner desmonta as escolas, demite educadores e rebaixa a qualidade de ensino” (*Jornal 30 de Agosto*, abril, 2001).

O sentido do discurso crítico enunciado na faixa contra às políticas educacionais de Lerner, não emerge de si mesmo, mas, advém do acompanhamento histórico ativo da classe trabalhadora em movimento contra as condições precárias de trabalho, em especial, os baixos salários, mantidas pela lógica econômico-sociais da ordem capitalista em vigor no presente, porém, construídas no passado.

Um exemplo dessa explanação, pode ser aplicado na análise das imagens que aparecem na edição de agosto de 2001. Nessa edição, os editores do jornal, publicaram quatro imagens dos anos de 1997; 1998; 1999 e 2000, com recortes das

particularidades históricas desses períodos, no entanto, sem perder de vista, a universalização das lutas anteriores a esse tempo específico.

Em síntese, imagens do presente intensificam-se de sentido com imagens do passado, confluindo para um tempo e espaço determinado, de modo a reconstruir a história e a memória das manifestações realizadas a cada 30 de agosto de cada ano, desde o ano de 1988.

É nessa perspectiva de totalidade, que entendemos reconstruir a história presente, nos valendo dessa fração da experiência registrada em imagens de professores que vivenciaram as greves e paralizações no passado, sem reduzir esses feitos dos sujeitos históricos as mudanças produzidas pelas ações dos professores que participaram somente das paralizações e greves mais recentes, posterior aquelas datas.

Isso significa, que as imagens na figura 32, que compõem as edições do jornal nº 84 e 86, de agosto e setembro de 2001, primeiro, com a caricatura do Governador Jaime Lerner apresentando uma expressão facial que denota a difícil situação política em que o Estado do Paraná se encontra na questão educacional; segundo, com as manifestações anualmente ocorridas no dia 30 de agosto de cada ano, configura a fotografia como fonte histórica e enfatiza uma de suas funções principais como construtora de espaços de memória.

Como observamos em capítulos anteriores, nas premissas do clima político no Brasil da Primeira e Segunda República, nas reflexões de Faoro (2004); Konder (1988); Ianni (1975) e Gadotti (1990), desde então, a relação entre o trabalhador em educação e o trabalho que produz, continua sendo introjetada na mesma lógica mercantilista do valor-trabalho em franco vigor pela ordem capitalista de décadas atrás, com a diferença de que, nos dias de hoje, as esferas públicas e privadas se misturam, e, o Estado neoliberal, declaradamente, passou a ser o dono do trabalho.

Portanto, reconstruir através dessas imagens os feitos dos sujeitos históricos que participaram daqueles atos, é uma maneira de incentivar a classe trabalhadora docente atual, a continuar oferecendo resistência ao modo como os poderes neoliberais, desde outrora, continuam dirigindo a educação no Brasil.

Para encerrar o período do ano de 2002, selecionamos as seguintes edições do *Jornal 30 de Agosto*, abaixo:

Figura 33 – Jornal 30 de Agosto, Ano XII. Edições: abril/julho/agosto/outubro de 2002



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Na figura 33, destacamos quatro grupos de imagens nas edições do *Jornal 30 de Agosto* de 2002, com a proposta de abordar três temas que evocam memórias da vida no passado, no intuito de atualizá-las em imagens presentes.

A primeira questão a ser ressaltada é a importância do tema que as imagens expressam no *Jornal 30 de Agosto*, dedicado aos professores, pedagogos e agentes

educacionais, que deram sua contribuição por mais de 30 anos à educação e naquele determinado espaço e tempo histórico do registro fotográfico, estavam aposentados.

As expressões visuais do primeiro grupo de imagens, edição de julho de 2002, tematiza como fonte histórica, um fragmento da realidade de pós-aposentadoria de docentes, que sem a preocupação das demandas de sala de aula, após a conclusão do tempo de trabalho determinado por lei, continuavam dedicando-se em defesa dos direitos trabalhista, saúde do idoso e ao debate das conjunturas políticas em educação, em especial, da incorporação do abono aos seus salários, como revela à imagem edição nº 94, agosto de 2002.

Tais expressões visuais demonstram, que a luta dessa classe trabalhadora é contínua, e quando se atinge essa etapa da aposentadoria, seja na educação básica ou no ensino superior, muitos educadores redimensionam e ressignificam suas vidas numa perspectiva diferente das exigências e práticas pedagógicas em que atuavam em sala de aula. Um exemplo bastante prático, no interior desse contexto histórico focalizado nas imagens, são as novas demandas político-sociais para garantir o que foi conquistado em face da deterioração dos salários, consumando o empobrecimento dos aposentados.

O contexto de produção das imagens da edição de julho de 2002, com a presença de dezenas profissionais da educação, foi a Colônia de férias da ASPP – Associação dos servidores públicos do Paraná, em Caiobá, no litoral do Paraná. A expressividade das imagens que representam os sujeitos, revela o clima de descontração e alto astral entre os participantes.

Trazer essas memórias sobre a luta dos professores pós-aposentadoria em início dos anos de 2000, é uma maneira de avaliar criticamente a situação política e social dos professores quem vem se aposentando nos últimos anos no país, sem perder de vista, que a exploração instrumental da economia neoliberal, na maioria das vezes, não respeitam os direitos e conquistas trabalhistas alcançados durante uma vida de trabalho, continuam criando situações de expropriação do mesmo modo, fundada na lógica da exploração dos minguados salários de subsistência.

Portanto, esses questionamentos reafirmam a importância de não permitir que a memória docente passe a ocupar um lugar vazio no final de carreira dos trabalhadores em educação, de modo que, parte de uma trajetória de vida dedicada a educação se torne arquivo invisível, sem referências e lembranças, memórias silenciadas pelos interesses de determinados grupos sociais.

A escolha da edição agosto de 2002 do *Jornal 30 de Agosto*, que tratou do Plebiscito nacional⁵⁰ acerca da adesão do governo brasileiro à ALCA – Área de Livre Comércio das Américas (2002), demonstrou a preocupação da categoria docente com a proteção e defesa da educação pública nacional numa perspectiva de totalidade, isto é, caso o bloco econômico liderado pelo poderio produtivo dos Estados Unidos adentrassem indiscriminadamente com seus produtos as fronteiras brasileiras, isso, acabaria interferindo diretamente na soberania nacional e conseqüentemente, na educação.

A primeira imagem dessa edição, agosto (2002), figura 33, representada pela charge com a presença dos dois personagens em um ambiente destruído, sendo um deles Paul Henry O’Neill, na ocasião secretário do tesouro dos Estados Unidos no governo de George. W. Bush (2001-2002), seguido do enunciado: “– Sabe, O’ Neill, a manutenção da estabilidade já é um consenso entre os candidatos” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2002), revela o aspecto coercivo e destrutivo como opera o poderio capitalista para obter o que deseja e alcançar os objetivos econômicos.

Tanto no contexto histórico, político e social da produção da imagem, quanto, na atual realidade educacional, à imagem da charge vincula-se à memória docente, a partir do momento que relacionamos a interferência do poder econômico, BID – Banco Internacional de Desenvolvimento /Banco Mundial ou BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e FMI – Fundo Monetário Internacional, com suas recomendações políticas e participação financeira na educação pública brasileira.

Trazer as contradições a partir do tema que as imagens expressam e a análise do seu significado visual, implica fazer a crítica a esse modelo educacional permissivo, que insiste a décadas no país, flexibilizar a implantação de políticas norteadas pelo primado econômico de interesses de grupos que detém a hegemonia no poder.

⁵⁰ Os brasileiros são contra a adesão do governo a Alca (Área de Livre Comércio das Américas), é o que revela o plebiscito realizado entre os dias 1º e 7 de setembro de 2002, em 3.894 municípios. O plebiscito teve 10.149.542 votantes, sendo que do total 98%, ou 9.979.964 pessoas, disseram não a assinatura do acordo com a Alca. Um por cento, ou 113.643, manifestaram-se a favor da adesão do Brasil ao bloco econômico defendido pelos Estados Unidos. (AGÊNCIA BRASIL. Plebiscito revela que maioria dos eleitores é contra a Alca. **Portal EBC**, Brasília, 17 set. 2002. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/node/587756>. Acesso em: 24 fev. 2021).

Somente, para fins de ilustração, citamos a implantação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2015-2020), e o Novo Ensino Médio (2015-2020), com implementação completa até o ano de 2022. Essas duas políticas educacionais efetivadas, se originaram a partir de interesses mercadológicos da classe dominante, que, com o consentimento do Estado Neoliberal, se consolidou com aval dos ministros da Educação⁵¹ no período entre 2016 a 2020, nas funções de gerentes comerciais, preocupados mais com o lucro do que com uma educação voltada para a formação da consciência política.

Esse deslocamento temporal na análise, do passado ao presente e o contrário, fez-se necessário para evidenciar, que por traz da proposta de ampliar à área de livre comércio na América Latina, no caso do Plebiscito para votar o acordo com a ALCA (2002), escondia-se um projeto hegemônico americano, com a intencionalidade de interferir diretamente na instrumentalização das nossas políticas educacionais, tendo em vista, que, uma vez assinado o acordo, a autonomia em relação as questões de soberania nacional ficariam fora do alcance das autoridades brasileiras.

Refletindo sobre o conceito de práxis transformadora e consciência de classe em Vásquez (1977), abordados em capítulos anteriores, é por meio da ação política da classe trabalhadora, problematizando o discurso ideológico da classe dominante, que se fortalece a união no interior do campo sindical docente, remetendo a um valor fundamental, a solidariedade e o respeito entre todos os sujeitos que atuam nos diversos setores de uma escola.

É nessa perspectiva que a última edição selecionada do *Jornal 30 de Agosto*, nº 06, outubro de 2002, nos permite rememorar por meio dos efeitos visuais dessa imagem, que uma história de lutas e conquistas só é possível pela união da categoria.

A frase na figura, que acompanha a imagem da categoria unida em ritmo de manifesto: “Trabalhadores da educação optam pela união da categoria para avançar nas conquistas” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2002), anuncia, que é no contexto dessa atmosfera social participativa, que as conquistas trabalhistas no campo da educação ocorrem, influenciando diretamente no processo educativo dos estudantes.

⁵¹ Ministro José Mendonça Bezerra Filho. Período: 12/05/2016 a 06/04/2018; Ministro Rossieli Soares da Silva. Período: 06/04/2018 a 31/12/2018; Ministro Ricardo Vélez Rodrigues. Período: 01/01/2019 a 09/04/2019; Ministro Abraham Weintraub. Período: desde 09/04/2019 a 19/06/2020; Ministro Milton Ribeiro. Período: 16/07/2020 até o momento. (WEINTRAUB, Abraham (Ministro). **Galeria de ministros**. Brasília: Ministério da Educação, 22 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 24 fev. 2021).

Quadro 15 – Governador do Estado do Paraná: 2003 a 2006

ROBERTO REQUIÃO		Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB	1 de janeiro de 2003	4 de setembro de 2006	Governador Eleito por Sufrágio universal
-----------------	---	---	----------------------	-----------------------	--

Fonte: adaptado pelo autor com base em fonte da Casa Civil do Paraná (2021)

Figura 34 – Jornal 30 de Agosto, Ano XIII, n.º 08, março de 2003



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Na figura 34, a imagem nessa edição do *Jornal 30 de Agosto*, ano XIII, n.º 08 de março de 2003, representando as crianças sorridentes e felizes com o início do ano letivo, significa um dos principais momentos sociais no interior da escola construído em grupo e que se permite estender a diversidade coletiva. Como diz a frase: “Ano letivo começa com esperanças renovadas” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2003). A cada início de ano letivo renovam-se as esperanças no sentido mais amplo

da coletividade no contexto da comunidade escolar. Nesse caso em particular, o significado da imagem no seu contexto político, também, diz respeito ao governador Roberto Requião, novamente eleito pela sociedade paranaense.

O significado visual da imagem das crianças no início do ano letivo expressa mais memória em si mesma, do que somos capazes de organizar espontaneamente de modo individual. São imagens que evocam a memória coletiva e individual, pela força simbólica que emana das expectativas pessoais e coletivas de se iniciar o ano letivo, acrescidas de esperanças pelas propostas políticas anunciadas por Requião.

Os temas que se expressam por meio de sua materialidade visual, felicidade, euforia, entusiasmo, entre outros, são constitutivos de experiências e expectativas culturalmente compartilhadas entre os grupos de estudantes que se apoiam na memória do outro, tendo em vista um objetivo principal comum a todos, que é iniciar uma nova etapa na vida estudantil.

Não podemos negar que a ênfase sobre o contexto de produção da imagem gerada e sua intencionalidade, são nitidamente de caráter político, pois, por trás do tema que se expressa através do sorriso e a felicidades dos estudantes, prevalece o caráter político impregnado de conflitos e diferenças entre a categoria docente e o Estado.

No entanto, por outro lado, a passagem entre a criação da imagem representando as crianças felizes pelo início do ano letivo, passaria a representar uma ação subjetiva de esperança e entusiasmo para a categoria dos professores e profissionais da educação, em face do novo fator social que se estabelecia com a posse de Roberto Requião, o novo governador do Paraná.

A cada início de ano letivo, memórias do clima escolar se renovam através das nossas lembranças, na força que emana o devir do presente e passado, projetando a possibilidade de ressignificar a realidade. No entanto, não cabe a ilusão, de que, o mero trabalho de reconhecimento e reconstrução da memória por meio de eventos representados nas imagens do *Jornal 30 de Agosto* de 2003, fossem suficientes para que a realidade presente anulasse os problemas da educação, deixando-os no passado.

Pelo contrário, o que se observa, ano após ano, é que, o entusiasmo de se iniciar um novo ano letivo ou a condição de se ter um novo governador, não são suficientes para que as mazelas educacionais de outrora não sejam transferidas para

o presente, no entanto, isso não significa que não possam ser resolvidas, como veremos a seguir na análise da imagem na figura 35.

Figura 35 – Jornal 30 de Agosto, Ano XIV, n.º 108. Outubro de 2004



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

A simbologia polissêmica da imagem da rosa, cujo caule está revestido das pontas afiadas do arame farpado, circunscreve ao contexto político e social entre os anos de 2003 a 2006, período em que o Estado Paraná foi governado por Roberto Requião de Mello e Silva.

Nessa perspectiva de uma memória possível à dialética da lembrança e do esquecimento, como vimos em capítulo anterior em Bergson (1999) e Ricoeur (2007), é consenso entre os educadores mais velhos, quanto, os mais jovens, que nessa gestão administrativa de Requião (2003-2006), finalmente, houve por parte do Estado uma preocupação real em implantar e legitimar políticas públicas duradoras e eficientes voltadas as questões sociais da sociedade paranaense.

Entre, elas, destacamos a criação da Lei complementar 103/2004 – Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que passou a permitir que os profissionais da educação construíssem a própria trajetória profissional por meio de avanços e progressões, decorrentes dos contínuos investimentos na formação continuada dos educadores. Fruto dessa política de Estado criada por Requião e que perdura até os dias de hoje, a criação do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, que foi instituído pela Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004), no artigo 20, diz o seguinte:

Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar. (PARANÁ, 2004).

Com a criação do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, houve um significativo avanço em direção a uma remuneração digna dos professores, o que, conseqüentemente, resultou na melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado no campo da educação.

A fim de evitar uma análise aberta e flutuante, enfatizamos o contexto de produção e recepção dessa imagem no Jornal *30 de Agosto* de outubro de 2004, relacionando as práticas em políticas educacionais implantadas por Roberto Requião. A prova disso foi a elevação no clima de esperança no interior das escolas públicas entre os educadores, no sentido, de que, apesar das lutas e recorrentes derrotas nas negociações com os governos anteriores, os avanços sociais, iniciados pela criação do Plano de Carreira dos professores, começava a acontecer pela valorização salarial e melhorias nas condições de trabalho do corpo docente.

Para os professores e outros profissionais da educação, a representação simbólica da rosa revestida na sua base de sustentação pelo arame farpado, figura 35, significava, que apesar dos inúmeros sacrifícios e sofrimentos causados nas lutas contra as injustiças de governos passados, a história estaria testemunhando o fortalecimento da categoria em novas negociações com o governo, tendo em vista, as muitas demandas educacionais pendentes, que, ainda precisariam ser conquistadas.

Assim, a imagem representada da rosa, fortalecida pela haste de arame farpado, no contexto de luta em defesa da memória na educação pública, também,

regiões do Paraná para o grande ato em defesa da educação pública, que culminou com a multidão no Centro Cívico de Curitiba.

A evocação dessas memórias por meio do testemunho visual representado nessas imagens no *Jornal 30 de Agosto* e a ressignificação dos fatos ocorridos naquele período histórico, quando atualizados e reconstruídos em face da realidade educacional no presente, nos permite exercitar nossa consciência crítica no enfrentamento das crises políticas e sociais pelas quais a educação continua passando, quase duas décadas após aqueles registros de 2005.

A localização do espaço público e lugar privilegiado nas imagens veiculadas no *Jornal 30 de Agosto*, maio de 2005, onde foram executadas as reivindicações por meio da mobilização coletiva, foi a Praça Nossa Senhora da Salete, em frente ao Palácio Iguazu no centro de Curitiba, sede do governo do Estado do Paraná.

Na maioria das vezes, as mobilizações ocorrem nessa localização geográfica, posto que, historicamente a região traz na própria arquitetura das edificações simbolismos políticos, sociais e culturais, que acabam evocando à memória coletiva e individual do episódio de 30 de agosto de 1988. Outro motivo, é o fato dessa região concentrar uma maior notabilidade pela imprensa, a sociedade civil e política, desse modo, intensificando o debate ideológico e a rivalidade política na prática.

A simbologia presente nessas imagens representando a participação coletiva de mobilização e consciência grupal, evidencia-se pela identidade coletiva dos manifestantes que expressam protestos de insatisfação contra o poder público. O bloco maciço de pessoas que compõem a aglomeração, simboliza a força coletiva, que concentra em cada pessoa o ímpeto de agir, em face do expressivo descontentamento e indignação contra às políticas educacionais, sociais e econômicas do Estado.

As bandeiras vermelhas e as faixas com palavras de ordem com frases de protestos e reivindicações contra o inimigo comum, simbolizam que os manifestantes estão interligados a correntes ideológicas de esquerda, isto é, são grupos sociais que acreditam na possibilidade de mudanças e melhorias nas condições de vida nas diversas instâncias sociais, por meio de um protagonismo maior do Estado em promover a equidade social. No entanto, apesar das muitas bandeiras e faixas empunhadas pelos manifestantes, a oposição não é radical, pois, todo o agir efetivo dos manifestantes, estão centralizados sob uma única bandeira que é a da educação.

Paradoxalmente, o diálogo entre o Estado e os servidores públicos, em especial, no campo da educação, só é possível na diferença e reiterados conflitos políticos e sociais em face dos contínuos descasos por parte do governo. Praticamente, todas as imagens que analisamos até o presente momento no *Jornal 30 de Agosto*, estão relacionadas a protestos e insatisfação com os poderes públicos e seus representantes eleitos. Isso significa, que, contraditoriamente, para que a classe docente possa exprimir-se e fazer-se ouvir, o Estado precisa criar uma situação política de adversários na luta de classes.

Segue abaixo na figura 37, a edição do *Jornal 30 de Agosto* de 2006.

Figura 37 – *Jornal 30 de Agosto*, janeiro de 2006 – Especial 04

Janeiro de 2006

Jornal 30 de Agosto - Especial 04

Memória Entre os efeitos perversos do neoliberalismo tivemos o reforço do individualismo, da ideologia do “cada um por si”

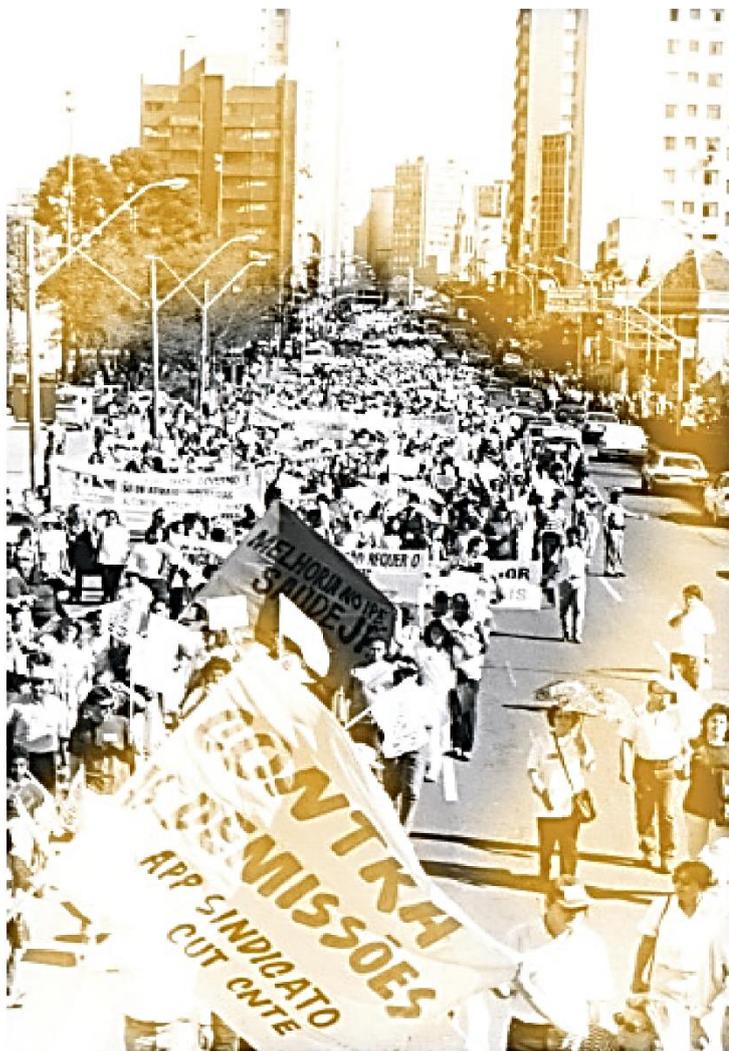
políticas educacionais continuam verticalizadas, e cabe à escola “cumprilas”.

O período neoliberal foi marcado pela resistência. Um exemplo foi o corte das mensalidades sindicais que o governo Lerner impôs à APP-Sindicato e a outras entidades. Reagimos e em dois meses recadastramos vinte mil sindicalizados. Porém só após uma greve de fome, resgatamos nosso direito do desconto em folha! Contra o autoritarismo respondemos com organização coletiva!

Entre os efeitos perversos do neoliberalismo tivemos o aprofundamento do individualismo, da política do “cada um por si”. O Estado tenta impor a concepção de que todo o fracasso da Educação Pública é problema do trabalhador da Educação de forma individual, deslocado das condições materiais e do desmonte do Estado.

A categoria organizada, e em clima de amplos debates, continuou na luta, fazendo por conta própria a hora-atividade com redução do tempo das aulas para discussões, atividades de rua, movimentos de resistência junto a órgãos públicos. Culminamos no ano de 2000 com uma grande greve. Outra vitória que marcou a história paranaense foi o impedimento da privatização da Copel. Juntos trabalhadores de todas as categorias, estudantes, movimentos sindical e social, centrais sindicais, partidos e boa parcela da população, defendemos um patrimônio público que é para o bem de todos!

Neste período o neoliberalismo começa a ser mundialmente questionado (Seattle, Chiapas, Fórum Social Mundial). Saímos fortalecidos para mais uma etapa que seria decisiva para a derrota do governo neoliberal de Jaime Lerner e



co, e/ou promessa de campanha, por isso temos discutido a efetivação do Plano Estadual de Educação que queremos.

Passados três anos do governo Requião algumas coisas mudaram, mas outras tantas ainda estão pendentes. A herança da velha política não foi totalmente superada e são muitos os desafios do momento atual. Infelizmente, principalmente, nos últimos seis meses de 2005, o governo tem realizado retrocessos e impedido avanços em nossa pauta de reivindicações, sempre sob a justificativa que “realizou” o Plano de Carreira dos Professores. Temos muito mais para avançar. O governador Roberto Requião, quando candidato, assumiu compromissos com os educadores que agora estão sendo negados.

Mais uma vez nos insurgimos contra essas práticas e convocamos todos e todas para praticarmos juntos as transformações sociais necessárias, que contaminam toda a escola: na gestão democrática, no currículo e por políticas públicas definidas, interligadas, consequentes e que sejam construídas coletivamente.

Articulando as lutas por salário, condições de trabalho, saúde, carreira e o debate pedagógico afirmamos a necessidade de transformação da escola e da sociedade, onde todos os trabalhadores da educação escrevam mais um passo desta história de lutas em favor do sonho, da liberdade e da esperança.

Como escreveu o companheiro Ademar Bogo, do MST sobre “A militância do século XXI” (dezembro de 2005):

“...o militante do século XXI deve ser um ser humano que vive como os demais de sua classe, mas que sonha

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

A imagem publicada na *edição do Jornal 30 de Agosto* de janeiro de 2006, figura 37, não corresponde especificamente a esse ano, mas, são frações de imagens evocadas pelas memórias das lutas travadas no passado que se repetem no presente contra a ideologia neoliberal. Esse recorte de imagens foscas, visando a reconstrução da história docente das mobilizações passadas, traz em si a mensagem política e social explícita, de que, às memórias de lutas na educação paranaense não podem ser apagadas como estratégias do capitalismo.

Lembrando Benjamin (2009), em capítulo anterior, o passado não reconhece o seu lugar em si mesmo, de tal modo, que o reconhecimento das lutas, vitórias e derrotas do passado, poderia se dar no presente, por meio da análise atenta das imagens dos fatos acontecidos, o que possibilitaria à memória estabelecer uma articulação evocativa imediata ou não, com aquela materialidade visual reveladora de uma historicidade crítica.

No caso dessa imagem como fonte histórica no *Jornal 30 de Agosto* de janeiro de 2006, a narrativa do texto verbal que acompanha a imagem é fundamental para contextualizar o tema de que se trata, tendo em vista, que a mensagem veiculada pela fotografia da passeata é universal e conciliável a diversos temas reivindicados nas pautas sindicais.

Nessa perspectiva, o título que antecede à imagem: “Entre os efeitos perversos do neoliberalismo, tivemos o reforço do individualismo, da ideologia do cada um por si” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2006), evidencia que o mote central que sempre sustentou parte significativa das manifestações e mobilizações coletivas da classe docente, estaria relacionado às políticas autoritárias de ideologia neoliberal dos dirigentes que governaram o Estado do Paraná, antes mesmo, dos anos de 1988 a 2015, que corresponde ao período dessa pesquisa.

A expressão “cada um por si”, figura 37, nos remete a ideia de subjetividade e não de individualismo, o que significa, que para construir uma concepção crítica de classe, faz-se necessário se apropriar dos valores universais de solidariedade, união e igualdade político-jurídico, em face das situações de desigualdades sociais determinadas pela classe que domina as demais. Nesse sentido, na imagem representando a multidão no ato de mobilização, cada sujeito continua sendo particular e ao mesmo tempo socializa sua partilha comum em prol da coletividade.

A experiência histórica trabalhada anteriormente no segundo capítulo, nos mostrou que a atuação política dos governantes brasileiros desde as últimas décadas do século XX, adentrando ao século XXI, estiveram alicerçadas no comprometimento em defender os interesses particulares, em especial, da classe dominante produtiva, como consequência disso, como assinalou Marx (1964), “A relação oficial entre o capitalismo e o assalariado é de caráter puramente mercantil” (MARX, 1964, p. 13).

É nesse ponto, que reside a crítica enunciada no texto que acompanha a imagem na figura 37, isto é, no seu mais amplo sentido, o trabalhador estaria na condição ordenada pelo valor da mercadoria, uma relação de troca cuja condição social humana seria possível somente nessa barganha de mercadoria.

Nessa perspectiva, a crítica de Marx a economia política daquela época, centrava-se na condição de valor atribuída a produção social do trabalho ou mais especificamente, somente, a mercadoria na sua materialidade como resultado da força de trabalho concreto ou abstrato, é que teria valor no capitalismo, a mercadoria ocuparia uma condição privilegiada em relação a pessoa que a produziu.

Essa teoria de Marx sobre trabalho e valor, é de grande complexidade, no entanto, o debate crítico que a classe docente faz ao capitalismo por conta da emergência da desigualdade política e social na sociedade, demonstra que a categoria por meio da formação continuada, tem construído uma consciência crítica individual e coletiva, o suficiente para compreender a estrutura capitalista de produção e contestar a lógica de dominação dessa classe dominante.

No contexto da experiência histórica nos últimos anos, a classe docente em educação pública no Paraná, tem oferecido resistência a estrutura de grupos políticos que perpetuam no controle da máquina estatal em benefícios particulares. Tal ato de enfretamento, tem se dado pela ação dirigida no curso das leis constitucionais no país.

A seguir a expansão do governo Requião, reeleito por mais um mandato, passando a governar o Paraná por mais quatro anos (2007-2010).

Quadro 16 – Governador do Estado do Paraná: 2007 a 2010

ROBERTO REQUIÃO		Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB	1 de janeiro de 2007	1 de abril de 2010	Governador Eleito por Sufrágio universal
-----------------	---	---	----------------------	--------------------	--

Fonte: adaptado pelo autor com base em fonte da Casa Civil do Paraná (2021)

Considerando o período entre os anos de 2007 a 2010, selecionamos as seguintes imagens no *Jornal 30 de Agosto* de novembro e dezembro de 2007 no intuito de evocar às memórias e as ações docente daquele período.

Figura 38 – Jornal 30 de Agosto, outubro/novembro e dezembro de 2007



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

O recorte escolhido das edições de outubro/novembro e dezembro 2007, para análise, trazem imagens que falam a partir de diversos contextos educacionais, mas, sem perder a integração política e social com a história de lutas no percurso percorrido durante décadas pela categoria docente no Paraná.

Nesse mosaico de imagens, que não obedece a uma cronologia temporal, pois trataram-se de recortes que misturam imagens de diversas épocas e realidades do

contexto educacional, identificamos situações corriqueiras do dia a dia da vida pessoal e coletiva de estudantes, pais e educadores.

A proximidade e o distanciamento entre imagens do passado e do presente, corrobora a possibilidade de recomposição da memória, por conta da materialidade visual irreversível registrada no seu conteúdo. Os sinais visuais oferecidos pelas imagens, suscetíveis as lembranças e esquecimentos, nos permite exercitar a percepção e os sentimentos, contribuindo para a emersão das lembranças, enquanto duração, na materialidade visual de imagens do passado.

No contexto da figura 38, tem-se em primeiro plano no quadro de imagens, a tradicional foto de recordação escolar do início dos anos 90. A imagem do estudante (1º a 4ª série) sentado à mesa, cujo cenário é composto por livros, bandeira do Brasil e um globo terrestre, acima o busto da professora, torna-se para muitos, uma possibilidade de recompor a memória esquecida daquele momento único e rememorar-la pelo despertar das emoções e sentimentos reivindicados por direito, no tempo e na realidade presente.

O estímulo visual dessas imagens, representando o grupo de professoras, a merendeira servindo a comida no intervalo do recreio, as poses das crianças e professores no interior da sala de aula, a cena de carinho entre pais e filhos, tudo isso, está relacionado as homenagens aos dias dos professores, como afirma o enunciado: “Educamos, ousamos sonhar, ousamos lutar, aprendemos na travessia da vida que juntos podemos construir uma educação e um mundo melhor. Parabéns professores e funcionários!”(*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2007).

Nesse caso, as imagens em si, nos remete a uma variedade de situações que ocorrem no cotidiano do clima escolar, para, em seguida, fazer referência e homenagear o dia dos professores em 15 de outubro. Estabelece-se assim, que à materialidade visual das imagens, conflua em direção ao mesmo campo semântico do acontecimento do dia dos professores, isto é, a ideia que essa data representa, não poderia estar dissociado da realidade do sujeito representado. Portanto, nesse contexto, presente e passado, coexistem com o tempo das imagens, recompondo a lembrança do dia dos professores.

A segunda edição de dezembro de 2007, que traz o enunciado “Mais um ano em defesa da educação e dos educadores” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2007), a ênfase do discurso-imagético recai mais sobre o contexto de produção do jornal, a

retrospectiva dos feitos realizados pelo Sindicato conjuntamente com a categoria de educadores, do que, sobre às imagens em si.

Os efeitos visuais nos quadros compostos de imagens dos educadores representando os diversos eventos sindicais da APP-Sindicato, tem por objetivo, divulgar os principais eventos ocorridos no ano de 2007, tendo em vista, a própria audiência constituída por educadores sindicalizados ou não. Nesse sentido, às imagens transmitem a ideia, de que, o Sindicato continua a serviço e em defesa da educação pública.

Por fim, cabe destacar no contexto dessa análise, que no percurso de uma vida dedicada aos afazeres cotidianos no ofício de professor (a) na educação pública, são poucos os momentos de comprometimento prático com as questões efetivas no reconhecimento e debate das estruturas políticas de poder no contexto da vida social.

Na maioria das vezes, os professores passam a vida toda de trabalho procurando dar conta das demandas pedagógicas, vencer o conteúdo, preparar, aplicar e corrigir avaliações, preencher relatórios, cumprir prazos, participar das enfadonhas semanas pedagógicas e muitas outras questões que distanciam do exercício de pensar criticamente o próprio ofício.

Em face dessas demandas, que não deixam de ser importante no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho docente acaba se instrumentalizando pela força normativa imposta nas resoluções de padrões produtivos à ordem capitalista. Tal afirmação pode ser confirmada com base na organização da gestão escolar pública, que, nos dias de hoje, é a mesma da gestão empresarial.

Nesse contexto, a teoria da mais-valia, ou da exploração de Marx, abordada em capítulos anteriores, se aplica com propriedade no modo espoliativo da extensão da jornada de trabalho não remunerado, que praticamente, todo professor é obrigado a se submeter para dar conta da demanda produtiva imposta pela mantenedora.

A partir de Vázquez (1977), temos insistido sobre a condição do proletário, que privado de educação e cultura, ficará impedido de construir uma consciência crítica da realidade. Talvez, essa seja a condição desejada pela classe dominante, uma sociedade de profissionais em educação, ensurdecida e silenciada, que não se fazem ouvir, por não ter o que exprimir pela incapacidade de construir a crítica, ou seja, proletários diplomados que corroboram na criação da história que interessa a ideologia neoliberal.

Na sequência avançamos para a leitura do *Jornal 30 de Agosto*, ano XVI, nº 135 de agosto de 2008.

Figura 39 – Jornal 30 de Agosto, ano XVI, nº 135 de agosto 2008

ano XVI | nº 135 | Agosto 2008

Jornal 30 de Agosto

APP SINDICATO
em defesa da escola pública
CUTI CUB

Edição Especial

Atuação da categoria em torno do sindicato garante novas conquistas

Anunciada reposição de 10% para os professores e o plano de carreira para funcionários

Após um intenso calendário de mobilizações e de negociações entre sindicalizado e governo, a categoria deu mais um passo importante em direção à valorização de suas carreiras e da escola pública. No último dia 4 de agosto, o governo anunciou reajuste de 10% para os professores e o Plano de Carreira para os funcionários. As duas mensagens de Lei serão encaminhadas para a aprovação da Assembleia Legislativa no próximo dia 11/08 (segunda-feira). Estes itens fazem parte das reivindicações da campanha salarial 2008 da APP-Sindicato. Outros pontos como a implantação do cargo de 40 horas e a aposentadoria especial para diretores e pedagogos continuam em negociação.

Equiparação Salarial - Já há algum tempo, os educadores paranaenses têm priorizado a luta pela equiparação salarial com os demais servidores do estado. A estratégia da APP-Sindicato de aliar mobilização e negociação tem sido fundamental para a categoria atingir este objetivo. A diferença entre o inicial de professores e o inicial dos servidores com carreira de ensino superior já foi mais de 100%. Em 2005 a diferença era de 56,94%. Com a conquista em maio de 2007 de 17,04% a diferença caiu para 38,57%. Índice reivindicado em nossa campanha salarial 2008. Com os 10% anunciados pelo governo o percentual necessário para a equiparação será de 25,97%. A luta pela equiparação continua!

Perdas Inflacionárias - Mesmo em luta, professores e funcionários amargaram por vários anos a falta de uma política salarial. Nem a reposição das perdas inflacionárias era paga



de maio (professores) e junho (funcionários) tivéssemos 5% de reposição.

Plano de Carreira para os funcionários - Desde a década de 90, a APP-Sindicato tem atuado para conquistar plano de carreira para os trabalhadores em educação do Paraná: professores e funcionários. Nossa proposta era de um plano unificado. Isto não foi possível. Em 2004 conquistamos o Plano de Carreira para o professor e agora estamos conquistando o Plano para os funcionários. A proposta foi debatida e construída democraticamente com a categoria. O Plano que alia formação e valorização profissional trará melhorias salariais e de carreira para estes educadores.

Outras medidas anunciadas pelo governo estão disponíveis no portal da APP - Sindicato. Endereço: www.app.com.br.

Leia nesta edição:

- Plano de Carreira dos funcionários pág. 02
- Mobilizações garantem conquistas pág. 03
- Evolução do salário dos educadores paranaenses pág. 03
- Categoria lembra 20 anos do dia 30 de agosto de 1988 pág. 04

APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do PR
Rua Voluntários da Pátria, 475 - 14º andar - Ed. Asa - Fone: 41 3026.9822 - CEP 80020-926 - Curitiba / PR
Gestão Independência, democracia e luta.

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

A imagem estampada no centro do *Jornal 30 de Agosto*, ano XVI, nº 135 de agosto de 2008, figura 39, é de grande importância para memória docente, em especial, por conta da frase na faixa carregada pelos educadores: “Quanto vale o trabalho do (a) educador (a)?”(JORNAL 30 DE AGOSTO, 2008). A resposta à pergunta expressa na faixa, não é tão simples de responder, quando consideramos que a produção de conhecimento, capaz de transformar a sociedade, não deve ser

mensurada pela lógica da produção de bens e serviços, como determina os meios de produção capitalista.

No entanto, objetivamente, o que deveria ser, é exatamente, o que não é. Em primeiro lugar, a formação de professores em licenciatura pelas Instituições de Ensino Superior, está a serviço da instrução para o mercado de trabalho, uma vez que, os objetivos comerciais e econômicos se sobrepõem aos objetivos educacionais e políticos. O professor de educação básica na escola pública, seria mais um repassador de informações que reproduz os conteúdos elaborados a partir de uma matriz curricular criada na estrutura econômico-social neoliberal, ou seja, incompatível com a proposta de educação formadora da consciência crítica.

Em segundo lugar, embasado nas complexas considerações de Marx, baseadas da economia política para definir o que é capital, resumidamente, o conhecimento enquanto atividade humana, passaria a ser riqueza genérica, que apesar de estar atrelado a forma de dinheiro como referencial de troca em relação a materialidade do objeto, ou seja, o valor da mercadoria como produto do trabalho, o capitalismo a partir de uma lógica estritamente mercantilista, passaria valorizar (ao dinheiro), o produto do trabalho imaterial, abstrato, como forma de valor. Nessa perspectiva, para o capitalismo o conhecimento passaria a ser considerando uma mercadoria com valor quantitativo, mensurável, portanto, controlado.

Trazendo essa reflexão para o tema que a imagem expressa, enfatizamos, portanto, que apesar da complexidade sobre a noção de trabalho abstrato, para o poderio empresarial de interesse econômico-financeiro no controle do conhecimento como projeto educativo, a remuneração dos profissionais de educação da Rede Pública de Ensino, como categoria de produção de bens imateriais, configura que a educação pública brasileira se encontra ainda sob o jugo da classe dominante.

O seguinte enunciado que antecede a imagem: “Atuação da categoria em torno do sindicato garante novas conquistas”, significa que as mobilizações e negociações com o governo de Roberto Requião, produziram bons resultados, principalmente, com a criação da política salarial do Plano de Carreira dos Professores, que, gradativamente, foi repondo as perdas salariais de vários anos e passou a ser sinônimo de valorização profissional.

A tabela abaixo mostra quanto era o salário do professor (a) no ano de 2008.

Tabela 4 – Nova tabela de Vencimentos dos Professores. Ano de 2008. Jornada 20 horas semanais

Nova Tabela de Vencimentos dos Professores											
Jornada 20horas											
Classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nível III PDE	(76) 1.353,07	(77) 1.420,73	(78) 1.491,76	(79) 1.566,35	(80) 1.644,67	(81) 1.726,90	(82) 1.813,25	(83) 1.903,91	(84) 1.999,10	(85) 2.099,06	(86) 2.204,01
Nível II Especialização	(65) 791,11	(66) 830,67	(67) 872,20	(68) 915,81	(69) 961,60	(70) 1.009,68	(71) 1.060,17	(72) 1.113,17	(73) 1.168,83	(74) 1.227,27	(75) 1.288,65
Nível I Lic.Plena	(54) 632,89	(55) 664,53	(56) 697,76	(57) 732,65	(58) 769,28	(59) 807,74	(60) 848,13	(61) 890,54	(62) 935,06	(63) 981,82	(64) 1.030,91
Nível Esp. III Lic.Curta+Adic	(43) 537,95	(44) 564,84	(45) 593,09	(46) 622,74	(47) 653,88	(48) 686,57	(49) 720,90	(50) 756,94	(51) 794,79	(52) 834,53	(53) 876,26
Nível Esp. II Lic.Curta	(32) 474,66	(33) 498,40	(34) 523,32	(35) 549,48	(36) 576,96	(37) 605,80	(38) 636,09	(39) 667,90	(40) 701,29	(41) 736,36	(42) 773,18
Nível Esp. I Magistério	(21) 443,02	(22) 465,17	(23) 488,43	(24) 512,85	(25) 538,49	(26) 565,41	(27) 593,68	(28) 623,37	(29) 654,54	(30) 687,26	(31) 721,63
OBS: Auxílio-transporte (AT) por 20 horas R\$ 184,63											

Fonte: edição do *Jornal 30 de Agosto* de junho/julho de 2008

Cabe sinalizar que o ganho salarial dos professores da Rede Pública no Estado do Paraná, no ano de 2008, conseguiu superar uma defasagem de 56,94% em relação aos outros servidores do Estado com curso superior, como foi analisado anteriormente no Quadro 5 – Tabela de vencimento básico e remuneração quadro próprio do magistério – QPM. Lei nº 19.912, de 30/08/2019, e no Quadro 6: Tabela de Rendimento mensal, jornada de trabalho, vínculo empregatício e rendimento mensal familiar per capita de professores da rede pública de educação básica com formação em nível superior e dos demais trabalhadores com formação equivalente, Paraná, 2003 e 2014.

A tabela acima, representando o Plano de Salário dos Professores no Estado do Paraná, foi uma das mais importantes conquistas históricas da categoria ao longo de 10 anos. Em artigo intitulado “Remuneração de Professores em redes públicas do Estado do Paraná” (2014), publicado na Revista *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Volume 4 – 2014 | n. 3, os professores Andréa Barbosa Gouveia e Ângelo Ricardo de Souza, explicitam a tabela de vencimentos referente ao Plano de Carreira dos Professores no Paraná:

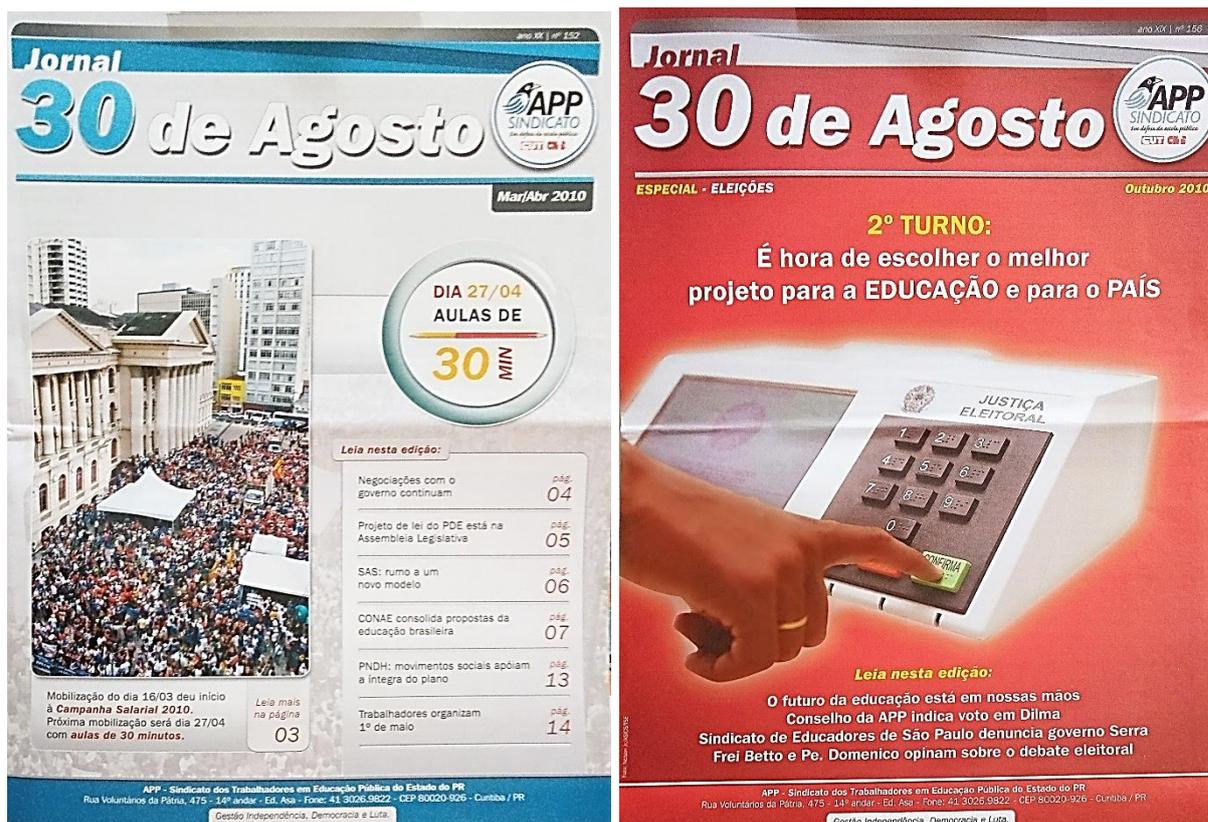
Na rede estadual do Paraná a tabela de vencimentos é composta de 11 classes, em cada nível. A exigência para avançar é avaliação de desempenho e qualificação profissional, que ocorrem a cada dois anos para os professores. Em um mesmo nível haverá uma diferença percentual de 5% entre uma classe outra, conforme sintetizado no quadro acima. Dessa forma, a cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional. A cada 15 (quinze) pontos acumulados, o Professor terá garantida a progressão equivalente a (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, em cada progressão. Para considerar o tempo que o profissional leva para atingir o final da carreira no caso da REE/PR devemos considerar que esta carreira tem uma especificidade, ou seja, até a classe 11 do nível II a progressão é automática, a partir daí ela está condicionada a aprovação no PDE, que oferece um número limitado de vagas. Assim, para progredir do nível I Classe 1 até o nível II classe 11 o professor da rede estadual poderá chegar no final da carreira em aproximadamente 15 anos. Para aqueles que são selecionados no PDE serão no máximo mais 15 anos para chegar no final da carreira. Dessa forma fazendo as ponderações, aos que não forem contemplados no PDE, previsão de final de carreira será em 15 anos, a aos contemplados pelo PDE aproximadamente 30 anos (FINEDUCA, 2014, p. 6).

Como podemos ver, os professores (as) podem levar até 30 anos para alcançar a última classe do nível III, e assim, chegar à aposentadoria com vencimentos minimamente dignos para quem dedicou à vida a educação. Cabe ressaltar, que o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, constituído em 2006, oferecia em torno de 1500 vagas para os mais 60 mil professores do Estado. Isso, significa, que a maioria dos professores que se aposentaram após a implantação do Plano, não conseguiram alcançar o nível III na carreira, portanto, aposentaram-se com salários referentes a última classe do nível I ou II, caso, tivesse o título de especialização.

Em suma, evocar as memórias da criação do Plano de Carreira dos Professores (as) no Estado do Paraná, é uma maneira de reconstruir a história da classe docente, articulando às lutas do passado com a realidade presente, na perspectiva de reavaliar o quanto a classe trabalhadora avançou ou regrediu nesse embate entre a luta de classes. Sobretudo, continuar lutando em defesa desse Plano, que tem sofrido deterioração, por conta da falta de políticas salariais nos últimos anos.

Ao mesmo tempo que reconhecemos os avanços conquistados pela categoria em relação a criação do Plano de Carreira e Salários, não deixamos de enfatizar que a história econômico-social fundada na estrutura do capital, sempre esteve presente na educação paranaense e brasileira, por meio de banqueiros, empreendedores, nacionais e internacionais, que reciprocamente, continuam exercendo influências econômicas e ideológicas com a validação do Estado.

Figura 40 – Jornal 30 de Agosto. Edições: maio/abril, outubro 2010



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Nesta edição do *Jornal 30 de Agosto*, março/abril de 2010, o uso da imagem representando o prédio histórico da UFPR-Universidade Federal do Paraná, com a presença de milhares de educadores em atos de manifestações e protestos, possibilita por meio da materialidade visual do objeto que representa, a recomposição da memória daquele evento ocorrido no mês de março de 2010.

A função da publicação dessa imagem no jornal, foi veicular aquele instante registrado e irreversível como parte da história das lutas da categoria docente. O efeito visual decorrente da imagem da fachada da Universidade Federal do Paraná, com suas imponentes colunas gregas que evocam o saber, possibilitam indícios de ligações enunciativas com o passado através dos signos que representam, historicamente, socialmente e culturalmente a instituição.

Cabe destacar a importância do espaço físico representado na imagem, a Praça Santos Andrade defronte a UFPR, que historicamente, nas últimas três décadas, simboliza o ponto de concentração com milhares de educadores que chegam de todas às regiões da Paraná a fim de fortalecer a luta pela educação, para dali, saírem em passeata até o Palácio do governo no Centro Cívico de Curitiba.

A importância do espaço na mediação das experiências subjetivas dos milhares de manifestantes representados na imagem, nos últimos anos passou a configurar como lugar de vivência e convivência dos eventos organizados pela categoria sindical. Atribuir sentido a localização do ocorrido nessa mobilização dos professores (as) em frente a UFPR em março de 2010, acima de tudo é valorizar a relação do espaço como lugar onde a experiência foi vivida, por meio do fenômeno do entrosamento, das discussões e debates entre os participantes do movimento docente.

Ao selecionar essa imagem no *Jornal 30 de Agosto* de março de 2010, buscamos avançar um pouco mais na concepção, de que, a sua materialidade visual contribui na conservação de informações como instrumentos de registros de momentos vividos, possibilitando a reconstrução de partes dessa história. Além disso, as imagens nos permitem estabelecer ligações psíquicas subjacentes com o passado, através de emoções e sensações revisitadas no presente.

Quando a questão em debate é a “escolha do melhor projeto para a educação e para o país” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2010), figura 40, a memória deve ter um caráter fundamental na evocação do passado, de modo, a questionar as práticas políticas malsucedidas na atuação dos dirigentes durante seus mandatos, para que não sejam reeleitos. Apesar da experiência histórica em eleições dos últimos anos no Brasil, a sociedade tem reintroduzido os mesmos políticos por mais de um mandato aos mesmos cargos que ocupavam, como ocorreu com Roberto Requião.

De forma a relacionar esse período de eleições para governador no ano de 2010, com os processos eleitorais do passado, em particular, nos períodos de governos de ideologias totalitárias no regime civil-militar, à memória somente como exercício neutro e passivo de atualização do passado no presente, de nada vale sem uma reflexão crítica do acontecimento histórico, de maneira, que tal reflexão permita uma ação transformadora na realidade social.

A falta de memória mata. Essa metáfora se encaixa muito bem, quando o futuro da educação está em nossas mãos por meio da escolha dos representantes políticos, que, por consequência das nossas decisões, irão conduzir as políticas educacionais no Estado e no país. A imagem da urna eletrônica nesta edição do *Jornal 30 de Agosto* de outubro de 2010, simboliza o período eleitoral no Estado do Paraná em 2º turno, que encerrou a gestão de Orlando Pessuti, que havia tomado posse no lugar de Roberto Requião, que renunciou ao governo para disputar uma vaga no Senado na

eleição de outubro. Pessuti, governou o Paraná entre 1º de abril de 2010 a 1º janeiro de 2011. Essa espécie de dobradinha política entre vice-governador e governador, para que um deles ascenda em novo projeto político sem perder o vínculo de poder no cargo anterior, parece ainda pertencer a velha e corroída política praticada no final da Primeira República e durante a Segunda República no Brasil.

Avançamos para a análise das últimas imagens no Jornal 30 de Agosto, no período do Governador Carlos Alberto Richa, mais conhecido como Beto Richa.

Quadro 17 – Governador do Estado do Paraná: 2011 a 2015

BETO RICH A		Partido da Social Democracia Brasileira	1 de janeiro de 2011	1 de janeiro de 2015	Governador Eleito por Sufrágio universal
-------------------	---	---	----------------------------	----------------------------	---

Fonte: adaptado pelo autor com base em fonte da Casa Civil do Paraná (2021)

Figura 41 – Jornal 30 de Agosto. Setembro de 2011

Setembro de 2011

Jornal 30 de Agosto

3

Em 30 de agosto histórico, educadores vão às ruas para a conquista de direitos

Chuva não atrapalhou a grande movimentação dos trabalhadores em educação para lembrar a grande repressão de 1988 e lutar por mais direitos

Fazendo novamente história, aproximadamente sete mil educadores foram às ruas de Curitiba na manhã do dia 30 de agosto, para relembrar o fatídico episódio da repressão do governo do Estado, de 23 anos antes, e retomar as grandes lutas da categoria no Estado. A grande marcha da Praça Santos Andrade, no Centro de Curitiba, até o Palácio das Araucárias promovida pela APP-Sindicato ganhou o entusiasmo de caravanas vindas das diversas regiões do Estado, que não se intimidaram com a chuva que caiu durante todo o percurso.

Um trio elétrico e dois carros de som traziam para a população as grandes reivindicações dos educadores: aplicação do Piso Nacional do Magistério e equiparação, um novo modelo de assistência à saúde, e o não fechamento de turmas. Os manifestantes passaram por ruas do Centro de Curitiba levando a mensagem de que a luta não era meramente corporativa, mas diz respeito à educação que as crianças e jovens paranaenses estão recebendo.

A concentração final foi no Palácio das Araucárias, sob chuva intensa, enquanto uma comissão de



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

O governo de Beto Richa (2011-2015), foi marcado por profunda instabilidade política no campo da educação pública no Paraná. No período de quatro anos do seu governo, instaurou-se a mais severa crise de representação em políticas educacionais no Paraná. Dentre as diversas ações de violência contra os servidores públicos do Estado, o governo promoveu o maior rombo no Paraná previdência – Fundo de Previdência dos(as) servidores(as), criado com o objetivo de pagar as aposentadorias dos servidores, foi utilizado para cobrir o saldo negativo no caixa do Estado.

Essa imagem da multidão coberta por guarda-chuvas foi registrada em 30 de agosto de 2011, para rememorar a grande repressão de 1988 no governo de Álvaro Dias. Acerca da materialidade visual da imagem publicada no *Jornal 30 de Agosto* de setembro de 2011, a chuva não foi limitação para que aproximadamente, sete mil educadores ocupassem as ruas no centro de Curitiba em protestos contra às políticas educacionais autoritárias do governo Beto Richa.

As imagens dos guarda-chuvas, além, de proteger da chuva, simbolicamente, também, serviram de escudos contra a intolerância do governo, pois, sempre houve indisposição por parte dos assessores e secretários de educação em receber a categoria para o diálogo. Daquela feita, em respeito aos educadores, que passaram parte do dia em marcha rumo ao Palácio das Araucárias, a categoria foi recebida pelo então Secretário de Educação Flávio Arns, para uma rodada de negociações.

Trazer essa imagem de agosto de 2011 da avenida tomada por educadores com seus guarda-chuvas, é possibilitar o reencontro com aquele acontecimento anos depois. A imagem dos guarda-chuvas unidos uns aos outros, formando um imenso e único escudo coletivo, configura a solidariedade de todos em defesa da educação pública. Portanto, se é fato que a memória avança rumo ao esquecimento, seja, qual for o motivo, cabe o esforço para que a consciência do passado seja retomada no presente, a fim de que, a memória nunca pare de se renovar.

As reflexões desenvolvidas até o momento, indicam que, o trabalho com a imagem, seja, fotográfica ou não, possibilita a evocação da memória, em face, da materialidade visual que expressa de registros representando o passado, e que se relacionam com campos semânticos da vida cotidiana que estão subjacentes no presente, tornando-os mais explícitos.

Na sequência, a imagem abaixo nos possibilita rememorar um raro momento histórico de votação em assembleia geral.

Figura 42 – Jornal 30 de Agosto. Outubro de 2012



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Esta imagem publicada no *Jornal 30 de Agosto*, outubro de 2012, foi registrada em 05 de setembro do mesmo ano, quando a Assembleia Geral da APP-Sindicato manteve o estado de greve e aprovou o calendário de luta, caso o governo não atendesse as principais reivindicações da categoria: a aprovação do plano de carreira dos funcionários e a criação do piso salarial profissional nacional.

A imagem representando os educadores segurando os cartões de cor azul e vermelho, apesar da forte tensão entre os participantes envolvidos, expressava a construção coletiva, solidária e fraterna com vistas à deliberação pela aprovação do estado de greve, decisão cabida exclusivamente aos membros presentes no ato que compunham à assembleia, diante da instabilidade política, educacional e social, que a categoria docente enfrentava no governo Beto Richa.

A imagem veiculada nessa edição de outubro de 2012, expressa na sua composição visual um dos registros mais significativos de manifestação da

consciência crítica individual e coletiva. Isto é, a categoria docente organizada, representada na imagem acabou formando um grande corpo político, que ganhou força e conseguiu enfrentar, inclusive, o autoritarismo estatal.

Figura 43 – Jornal 30 de Agosto. Agosto de 2013



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Nessa edição do *Jornal 30 de Agosto*, agosto de 2013, figura 43, a materialidade visual da imagem nos possibilita uma situação de convergência histórica entre passado e presente, pois, de todas as imagens analisadas no Jornal, a simbologia polissêmica e multissemiótica dessa imagem, insiste em não se esvaziar da realidade político-social do fato histórico ocorrido a 25 anos atrás. Nem mesmo as classes dominantes que, muitas vezes, recusam especulativamente o passado, conseguem frear a força representativa que emana desse fato histórico.

A reiterada republicação dessa imagem da multidão em frente ao Palácio do governo no Centro Cívico de Curitiba, protegido pelo cinturão da tropa de choque da

Polícia Militar, e que culminou com os professores brutalmente espancados pela polícia a mando do governador Álvaro Dias, possibilita reconstruir não somente a história dos fatos que marcaram o dia 30 de agosto de 1988, mas, também, uma parte significativa do movimento sindical docente no Paraná.

A despeito do que pesquisamos anteriormente em Ricoeur (2007) e Bergson (1999), a memória desse fato é uma só, no entanto, são as lembranças que irão possibilitar à memória individual e coletiva a exercitar-se contra os artifícios do esquecimento. Nessa perspectiva, sem temer o futuro desconhecido, que a classe docente paranaense rememora o dia 30 de agosto de 1988, numa constante reconstrução e ressignificação da história do 30 de agosto de cada ano.

A publicação abaixo, do ano de 2014, tem como objetivo evocar a histórica greve geral que durou 7 dias: de 23 a 29 de abril, e levou cerca de 30 mil educadores às ruas de Curitiba, uma marcha sem precedentes no Estado do Paraná.

Figura 44 – Jornal 30 de Agosto. Maio de 2014

Hora-atividade

COM A GREVE, A IMPLEMENTAÇÃO DOS 33% DE HORA-ATIVIDADE ESTÁ SE TRANSFORMANDO EM REALIDADE

Greve histórica contou com adesão de 90% da categoria

30 de Agosto

APP SINDICATO
Em defesa da escola pública
CURITIBA

Maio de 2014

Jornal da APP-Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) em Educação Pública do Estado do PR | www.appsindicato.org.br

Força da educação

GREVE HISTÓRICA

A greve forte e vitoriosa fez o governo recuar e apresentar propostas para reivindicações centrais dos professores(as) e funcionários(as) da educação. (veja infográfico na página 9)

- 33% de hora-atividade
- fim do desconto no auxílio-transporte
- novo modelo de saúde
- melhorias nos contratos PSS
- cargo de 40 horas
- Data-base e Piso Nacional
- pagamento dos avanços em atraso
- hora-aula para a educação especial
- reajuste no auxílio transporte dos(as) funcionários(as)

Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

A respectiva imagem selecionada do Jornal *30 de Agosto* de maio de 2014, figura 44, nos permite reconhecer na sua representação visual um pouco do vivido no curso dos processos históricos do movimento sindical docente. Como fonte histórica, essa imagem representa o presente que contém o passado, pois, suas dimensões e informações visuais, relacionam-se com as imagens analisadas anteriormente, principalmente, por trazer na sua composição à massa de educadores em marcha pela defesa dos direitos trabalhistas e da educação pública. Além disso, transmite a força transformadora da categoria, permeada e organizada pela união, fusão de desejos comuns, consciência crítica individual e coletiva dos trabalhadores em educação.

Dentro desse contexto, Ciavatta (2004), afirma o seguinte:

A classe trabalhadora em movimento demonstra que as ações de seu dia-a-dia criam um padrão ideológico que contém em si os limites necessários da consciência de classe destes homens e mulheres em um determinado momento histórico. As práticas cotidianas de resistência são múltiplas e variadas, e os conflitos entre patrão e empregado estão presentes tanto nas ações individuais dos trabalhadores quanto nas ações coletivas das categorias (CIAVATTA, 2004, P. 49).

Apesar de Ciavatta (2004), não falar especificamente dos trabalhadores em educação pública, a autora enuncia a possibilidade da classe trabalhadora, imbuídos do entendimento das condições produtivas na estrutura capitalista de produção, desenvolver uma concepção crítica de classes.

Nessa perspectiva, muitas das imagens analisadas até o momento, parte da observação dos fragmentos aparentes que compõem a sua materialidade visual: tempo, espaço, contexto histórico, político e social. Por outro lado, cabe assimilar, que a matriz desencadeadora desse movimento se constitui pelo protagonismo de trabalhadores em educação imbuídos dessa consciência de classe expressiva e modelar.

Historicamente, o campo da educação pública tem transitado com mais liberdade pelas cearas da educação histórico-crítica e do socialismo científico de orientação marxista, com ampla articulação aos preceitos de luta e resistência defendidos pela ideologia sindical. Tal condição tem permitido um enfrentamento mais eficaz ao sistema capitalista, que progressivamente, persiste na acentuação da pobreza e miséria social, em detrimento da concentração de riqueza e poder das classes dominantes.

Na análise da imagem na figura 44, os efeitos visuais decorrentes da predominância do vermelho presente na materialidade visual das camisetas utilizadas pela maioria dos manifestantes, historicamente simboliza a bandeira da classe trabalhadora mundial, cujo significado político remonta a Revolução Francesa, sendo o vermelho, a representação do sangue dos operários abatidos pela burguesia da época. Na história de luta de classes contra o capitalismo, a classe trabalhadora da educação e outros campos, com objetivo de melhorar as condições básicas de vida material, alimentação, moradia, saúde e educação, na maioria das vezes culminou em derramamento de sangue dos trabalhadores.

O simbolismo do vermelho não está somente nas bandeiras de lutas e manifestações da classe dos trabalhadores em educação. Depois de 27 anos, com o episódio do massacre dos professores em 1988, à história do passado se repete no presente e no ano 2015 os professores são novamente esmados pelas forças policiais do Estado do Paraná, porém, agora, sob o comando do governador Beto Richa.

Figura 45 – Jornal 30 de Agosto. Junho de 2015



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Figura 46 – Jornal 30 de Agosto. Junho de 2015

***“Nas escolas, nas ruas, campos,
construções . Somos todos soldados,
armados ou não”*** Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores - Geraldo Vandré



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Figura 47 – Jornal 30 de Agosto. Junho de 2015



Fonte: Acervo APP-Sindicato – 2021 (imagem fotografada na fonte e editada pelo autor)

Finalmente, por meio desse mosaico de imagens no *Jornal 30 de Agosto* de junho de 2015, representando os atos irreversíveis de violência praticados contra os profissionais da educação pública em abril desse mesmo ano, figuras 45 e 46, alcançamos o marco temporal estabelecido no recorte cronológico nessa pesquisa: 1988-2015.

Iniciamos o último capítulo desta pesquisa pela recomposição das memórias da violenta repressão sofrida pelos profissionais da educação pública no Paraná em 1988, e concluímos no ano de 2015, após 27 anos daquele trágico episódio de violência, quando, pela segunda vez à história se repetiu com a legitimação da mesma prática coerciva pelo Estado.

As memórias da tragédia sofrida pelos profissionais da educação em 30 de agosto de 1988, nunca estiveram adormecidas no passado, porque sempre foram lembradas no presente nas páginas do *Jornal 30 de Agosto*. Paradoxalmente, o passado parece ter sido reconstruído novamente num instante no tempo presente e

tudo se repetiu no dia 29 de abril de 2015, no mesmo lugar de outrora, na Praça Nossa Senhora de Salete, no Centro Cívico de Curitiba.

Em face da violência praticada pelo Estado, maior ainda seriam os efeitos dessa violência, caso a classe trabalhadora se mantivesse em silêncio diante desses fatos históricos que o poder oficial insiste em preservar ou apagar. Exemplo disso, é a ausência de registros públicos desses eventos, enquanto fonte histórica, produzidos ou preservados pela imprensa institucional do Estado.

Não se pretende na figura 46, uma análise na totalidade de cada ato de violência praticado no episódio de 29 de abril, mas, sim, destacar os diferentes efeitos visuais provocados pelas variadas posições dos conteúdos representados em cada imagem que a memória traduz em dor e sofrimento.

Embora, a temática central que prevalece no conteúdo geral das imagens é a violência policial praticada a serviço do Estado, cada imagem expressa uma posição visual específica dessa ação, o que confirma o autoritarismo do Estado por meio das forças policiais.

Nessa edição de junho de 2015, figuras 45 e 46, o *Jornal 30 de Agosto*, pela primeira vez recebeu o título de “29 de Abril”, para marcar historicamente, a violência policial praticada contra os educadores que se encontravam em frente ao Palácio do Governo e próximos à ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná, naquela tarde do mês de abril de 2015.

Para contextualizar os fatos que culminaram com o massacre de 29 de abril de 2015, dos profissionais da educação pública do Estado do Paraná, o Boletim eletrônico da App-Sindicato (2015), publicou o seguinte texto em agosto de:

Mas o que aconteceu no dia 29 de abril? Milhares de educadores(as) estavam em frente à Assembleia Legislativa do Paraná (Alep) exigindo que a votação naquele dia fosse encerrada, já que a pauta era clara: o governo estava disposto a pegar oito bilhões de reais da previdência dos(as) servidores(as) para pagar dívidas do Estado. As contas públicas estavam uma bagunça, já que a má gestão e os altos gastos contribuíram para o descontrole nos cofres públicos paranaenses. A polícia cercava a Alep, a mando do governo. A intenção era garantir que as pessoas não pudessem acompanhar a votação. A tensão era grande, mas a categoria jamais imaginou que sofreria uma violência tão grande. No total, foram mais de 400 educadores(as) feridos(as) fisicamente. Balas de borracha, spray de pimenta, jatos de água e bombas de efeito moral são exemplos de armamentos que a polícia usou contra a categoria (APP-SINDICATO, AGOSTO, 2015).

O Boletim de agosto de 2015, reproduziu a fala dos dirigentes da APP-Sindicato, sobre a gênese do fatídico dia 29 de abril. Todos os eventos envolvendo as decisões arbitrárias do governo do Estado, em especial, ao saque das reservas financeiras da previdência do funcionalismo público, foram articuladas nos bastidores pelos dirigentes e Secretários de Estado do Paraná. Tais ações revestidas previamente de violência simbólica, fatalmente, culminou em violência física contra os educadores.

É importante salientar, que o discurso que compõe o excerto do Boletim de agosto de 2015, nos instiga virtualmente a estabelecer uma relação semântica com a materialidade visual transmitida pelas imagens apresentadas nas figuras 45 e 46. Assim, cabe dizer, que, às imagens, quando alicerçadas por outras fontes históricas, como o testemunho citado dos atos de violência contra os educadores, nos dão a impressão mais aproximada do que estava ocorrendo na realidade daquele momento passado.

No entanto, cabe destacar, que mesmo com a narrativa enunciada no texto verbal, acompanhada pela materialidade visual das imagens, representando um verdadeiro campo de guerra, com ações violentas que provocaram dor e sofrimento, continuamos diante de imagens constituídas de “códigos ópticos, códigos técnicos, (inscritos nos produtos e nos aparelhos), códigos estéticos (o plano e os enquadramentos, o ponto de vista, a luz, etc.), códigos ideológicos [...]” (ROUILLE, 2009, p. 79).

A apropriação e compreensão dos códigos sociais que compõem as imagens fotográficas apontados por Rouille, são tão importantes como as próprias indicações metodológicas e categorias utilizadas na leitura. Além disso, é fundamental e necessário que o pesquisador esteja imbuído de criticidade e inquietação filosófica na problematização da realidade político-social no contexto espaço-temporal de produção da imagem.

Como diz o trecho da letra da música na figura 46, “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré: “Nas escolas, nas ruas, campos, construções. Somos todos soldados, armados ou não” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2015). Esta relação do trecho da música de Vandré com a repressão do dia 29 de abril de 2015, é da maior importância, pois, naquela ocasião os profissionais da educação lutavam para garantir direitos, tais como: “33% de hora-atividade; fim desconto no auxílio transporte; novo

modelo de saúde; melhorias nos contratos PSS; cargo de 40 horas; data-base e piso nacional; reajuste no auxílio dos (as) funcionários (as)” (*JORNAL 30 DE AGOSTO*, 2015). A pauta de reivindicações dos educadores era legítima, porém, a resposta foi a animosidade por meio do uso da violência legitimada pelo Estado.

Portanto, chegamos ao final da leitura dessas imagens publicadas no *Jornal 30 de Agosto* do ano de 1988 a junho de 2015, sobre o 29 de abril do mesmo ano, com a preocupação da reconstrução histórica dos acontecimentos que marcaram a classe trabalhadora docente em movimento na construção de relações sociais, políticas e econômicas, atreladas diretamente ao campo da educação pública.

O propósito de reconstruir a história valendo-se da imagem como mediadora de memória no contexto espaço-temporal do vivido, não se prestou em esgotar-se em sim mesmo no ato da análise, mas, sim, em face das incertezas e impressões, que futuras gerações venham a ter sobre os acontecimentos que marcaram a vida dos trabalhadores em educação no Paraná e no Brasil, possa permitir aos próximos professores e pesquisadores, contestar e problematizar as versões oficiais produzidas a partir da ideologia do Estado e seus intelectuais a serviço da ordem capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva teórico-prática nos propusemos nessa pesquisa de doutorado defender a tese de que, as imagens são fontes historiográficas importantes e corroboram na reconstrução de narrativas históricas, permitindo a reconstrução e preservação da memória individual e coletiva.

O que fizemos neste trabalho, foi defender a tese do uso das imagens fotográficas contidas no Jornal 30 de Agosto, dentro do recorte histórico no período 1988-2015, de modo a realizar a reconstrução histórica da memória docente esquecida nesses arquivos, em face de que, durante os últimos 30 anos, não se produziu nenhum trabalho de reconhecimento, atualização e recuperação da memória docente dos profissionais da educação pública de ensino no Estado do Paraná.

Para tal empreitada fez-se necessário pesquisar criticamente as premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira a partir da Primeira República aos dias atuais, bem como, o movimento histórico da criação da APP-Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná, e nele, o *Jornal 30 de Agosto*, como lugar de imagens e memórias, cujos arquivos foram recuperados, identificados e organizados a fim de estabelecer uma relação de sentido entre imagens e acontecimentos decorrentes da conjuntura política, econômica e social, na gestão dos governadores no Paraná: 1988-2015.

Para que isso fosse possível, recorreremos a revisão dos autores dos variados campos do saber, segundo suas contribuições à pesquisa: Bornheim (1983); Heidegger (2005); Hegel (1992) e Oliveira (2004), na compreensão e aprofundamento dos conceitos do ser da dialética. Marx (1964, 1979, 1996, 2010, 2013); Konder (1981, 1988) e Gadotti (1990), na apropriação e maturação da crítica a economia capitalista, cuja matriz teórica está ancorada nas concepções teóricas de Marx, nos suscitando a base de construção crítica para as contradições existentes nos modos de produção da sociedade capitalista. Benjamin (2009); Ricoeur (2007); Bergson (1999) e Didi-Huberman (2010), nos conduziram ao aprofundamento conceitual e teórico-prático das categorias imagem e memória.

E muitos outros debatedores que abordaram as produções desses autores, entre a metafísica de Hegel ao materialismo de Marx, trazendo importantes

contribuições conceituais nos permitindo refletir, exercitar e aplicar ao problema de pesquisa as categorias do método dialético: a contradição, totalidade, mediação, reprodução e a essência-aparência, tendo em vista, as categorias de análise: imagem, memória, jornal sindical, educação e sindicalismo.

Os resultados desta pesquisa estão atrelados a um complexo conjunto de etapas, tais, como apresentados nos itens: “problema de pesquisa, justificativa, fundamentação teórica, objetivos e procedimentos metodológicos”. Em primeiro lugar, procuramos nos apropriar dos conceitos e categorias fundamentais nos procedimentos teórico-metodológicos da dialética, bem como do referencial teórico dos autores citados anteriormente, que adotaram esse caminho, principalmente, por acreditarmos que esse método poderia nos subsidiar conceitualmente, nos apropriando a desvelar e superar questões históricas e contraditórias na realidade da pesquisa.

Em segundo lugar, adotamos uma posição crítica de que a tese, em si, esteve atrelada ao problema central da pesquisa, tendo em vista que diante das muitas concepções e interpretações de imagem e memória, tivemos que nos confrontar com um número expressivo de autores e debatedores, que nos ajudaram, tanto na construção da argumentação, quanto na construção interpretativa das imagens.

Cabe mencionar que a demonstração destes resultados se evidenciou após se extrair de cada um dos autores estudados e comparados, na metodologia e no referencial teórico, em que medida conseguimos responder ou não ao seguinte problema de tese: “Seria possível, ou não, a articulação entre imagem e memória no intuito de evocar e preservar à memória individual e coletiva da classe docente da educação pública paranaense por meio da análise das imagens no Jornal 30 de Agosto?”

Nessa primeira parte da pesquisa, a consistência das categorias selecionadas do referencial teórico, com divergências, aproximações e contrapontos, entre autores e campos do saber, nos permitiu em face dos objetos de pesquisa, imagem e memória, desenvolver o objetivo principal e os secundários, em especial, o problema de pesquisa como matriz central de problematização.

Á primeira vista, criamos os objetivos e problema de pesquisa, para neles nortearmos todo o movimento de construção na busca de respostas que não se revelaram imediatamente, pois, se assim ocorresse de maneira preliminar, acelerada pela razão instrumental que governa a sociedade, sem o necessário

aprofundamento filosófico-epistemológico, estaríamos excluindo a possibilidade de reconstrução histórica da memória docente, perpetuando a versão da história que interessa às classes dominantes.

Nessa pesquisa, a aproximação dialética entre teoria e prática foram mediadoras na construção de saberes específicos que nos conduziram rumo ao entendimento necessário para questionar a aparência factual da realidade, assim, como disse Kosik (2002), “ver além da coisa em si”, isto é, estreitar a relação entre a dimensão histórica do homem com a sua existência material.

Devemos assinalar que desde as páginas iniciais dessa pesquisa, insistíamos na necessidade de reconstrução e preservação da memória docente, mesmo sabendo da dificuldade de unificação teórica em torno das categorias imagem e memória. Isso significa, que a insistência em selecionar as imagens que estavam esquecidas em arquivo na sede da APP-SINDICATO, no intuito de reconstruir a memória e a história docente, foi aos poucos se construindo em possibilidade real, na medida em que os conceitos teóricos apresentados pelos autores se convertiam em construção prática no texto, ou seja, imagem e memória como materialidade de fonte histórica.

No primeiro capítulo, procuramos delinear as indicações metodológicas, cujos conceitos fundamentais seriam aprofundados posteriormente no capítulo 3, como condição nuclear para a análise das imagens no capítulo 4. No entanto, assumimos a responsabilidade nesse processo de construção teórica, em interagir com diferentes vertentes filosóficas e epistemológicas, tendo em vista que temos inúmeras maneiras e formas de se ler imagens, possibilidades tão amplas como a própria categoria de totalidade que não se esgota em si mesma.

Por conta disso, optamos por não eleger, especificamente, uma ou outra indicação metodológica na análise de cada imagem, pois, correríamos o risco desnecessário da redundância o que tornaria as leituras limitadas e repetitivas, em face da imensidão de representações do mundo social nos variados campos enunciados nas imagens. Em decorrência disso, diante da especificidade da imagem no espaço-temporal e sócio-histórico de sua produção, nos valem do nosso processo criativo, sem perder de vista a coesão e a coerência com as indicações metodológicas na pesquisa.

Nessa primeira etapa introdutória da pesquisa, o diálogo reflexivo com autores dos muitos campos do saber, resultou o fortalecimento da nossa consciência crítica

no sentido material da construção teórico-prática da pesquisa em relação às categorias centrais de análise: imagem e memória.

Em relação ao segundo capítulo, sobre as premissas histórico-políticas do movimento sindical na educação brasileira, houve a necessidade de pesquisar a literatura que tem abordado essa questão, a fim de compreendermos a gênese da sua estrutura legal e sua relação com o Estado. Para isso, lançamos mão de um denso referencial teórico sociológico e histórico, voltado especificamente para a apropriação e compreensão das contradições políticas, econômicas e sociais, daquele período da Primeira República até o presente momento.

A pesquisa documental realizada em busca da gênese do movimento sindical no Brasil, sempre esteve alinhada ao problema de pesquisa em si e nos permitiu o aprofundamento teórico-conceitual da produção dos autores referenciados nesta investigação. Essa inserção nos conduziu ao contexto espaço-temporal do cenário econômico e político no Brasil da Primeira República 1889-1930, em especial, as condições de vida daquela sociedade, por conta do desenvolvimento da República agrícola e industrial, que foram determinantes como elementos-chave para compreender e estabelecer uma correlação com a trajetória de Vargas e o desejo pela vida pública no campo da política e do poder.

Além disso, essa retomada conceitual do quadro histórico-político do Brasil, nas décadas de 1910 a 1930, foram imprescindíveis para situarmos a questão da classe operária em direção à organização sindical. Os estudos posteriores, no campo político e social no governo Vargas, entre os anos de 1930 e 1937, nos mostraram que nesse período o modelo de políticas públicas implementadas, centralizou-se em defesa do sistema produtivo nacional, na acelerada expansão das atividades produtivas industriais e o acentuado movimento de urbanização por conta da crise no campo e a migração na demanda de mão de obra para a indústria.

Apesar dessas medidas políticas adotadas pelos dirigentes no governo Vargas, priorizar a sociedade civil para a imposição de novos padrões dos meios de produção, em face do movimento econômico em expansão no país, demonstramos, que foi nesse período histórico, que legalmente o aparelho estatal viu a necessidade de reorganizar a estrutura governamental, criando instituições reguladoras político-jurídico com a função de mediar as relações contratuais entre patrão e empregado.

Esse movimento de conflitos políticos e acalorados debates sociais revelou a estratégia de Vargas em criar alianças entre os distintos campos sociais: empresários

industriais e comerciários, mas, também o operário pobre e analfabeto, subordinado a converter sua força de trabalho assalariado em mercadoria. A título de síntese, cumpre assinalar que tal atribuição do Estado em regular a sindicalização das classes patronais e operárias, não deixou de ser uma estratégia de Vargas, tendo em vista, que a tensão entre sociedade civil e governo, caminhava para uma renovação política e econômica do país.

Apontamos que foi por meio dessas alianças insustentáveis entre as categorias produtivas daquela época, tendo em vista interesses antagônicos entre os campos de poder, oligarquias e operariado urbano e a tensão insuportável entre eles, que levou o governo Vargas a deixar de ser provisório para, definitivamente, com a promulgação da segunda Constituição Republicana, ser ditatorial.

Observamos, que nesse período (1930-1937), o governo ditatorial de Vargas, não encontrava obstáculo e resistência política por parte dos quadros partidários advindos da esquerda brasileira. Identificamos nos dirigentes da categoria dos operários e líderes dos partidos de oposição ao governo de Vargas, a incapacidade reflexiva de construir a crítica e oferecer resistência aquela realidade adulterada pelo regime político de Vargas.

Tais observações nos levaram a concluir que, tanto a classe trabalhadora, como também os partidos de oposição ao governo, não tinham força política e preceitos ideológicos definidos para resistir aos sindicatos oficiais controlados pelo Estado por meio do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

A experiência de pesquisa a partir do contato com autores como: Faoro (2004); Cruz (2008) e França (2013) permitiu que identificássemos no Regime Estatal de Vargas, o chamado Estado Novo, entre os anos de 1937 a 1945, uma continuação do ideário político de Vargas dos anos anteriores, isto é, se manteve a ideia de desenvolvimento do país, tendo em vista o fortalecimento do Estado no controle do sistema produtivo econômico, tais, como a indústria, o comércio, bem como, categorias dos seguimentos sociais, em especial os sindicatos.

Ainda no contexto do Estado Novo de Vargas, a reflexão crítica dispensada na construção do segundo capítulo da pesquisa, nos revelou e fez ver que, no cerne do sistema educacional brasileiro projetado por Vargas, em particular às duas Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946, que tinham como bandeira ideológica a defesa de uma escola pública, universal e gratuita para todos, com ênfase na formação de

uma consciência patriótica e humanística, ancorava-se numa ideologia velada de obediência à pátria.

Em relação a teorização desenvolvida no capítulo 2, a partir da ampla crítica dos autores das categorias sociopolíticas e econômicas, a categoria contradição permitiu-nos ver, a despeito desse jogo político de aparências, que Vargas reafirmava o poderio controlador do Estado, dificultando os profissionais da educação, estudantes e outros grupos sociais, de exercerem com liberdade os direitos políticos e sociais, imprescindíveis para a cidadania.

A análise política e social do período pós Vargas, durante o regime militar no Brasil entre os anos de 1964-1985, demonstrou que a repressão policial exercida por meio da violência simbólica e física sob a tutela do Estado autoritário contra o campo da educação, freou de maneira significativa a ascensão do sindicalismo docente em âmbito nacional, que vinha ganhando projeção nacional no início da década de 1960.

Numa perspectiva de totalidade, a pesquisa nos mostrou que a construção histórica da APP-Associação dos Professores do Paraná, fundada em 26 de abril de 1947, por professores do Colégio Estadual e do Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba, conflui com a própria história do sindicalismo docente no Brasil.

Pela mediação assinalamos criticamente que as lutas históricas pela democratização da educação e valorização desses trabalhadores, sempre estiveram na base da ideologia sindical nacional e regional. Disso constatamos que com a filiação da APP-Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná em 1996, a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a unificação das pautas de debates entre o sindicalismo docente ganhou força e representatividade na luta de classes.

Com fundamentação teórica em Gadotti (1990) e Saviani (2014), tecemos a crítica de redobramos a atenção acerca da historiografia que se debruça exclusivamente sobre os documentos oficiais do Estado, que procura manter a neutralidade histórica dos fatos que marcaram o período entre os anos de 1964 a 1985, correspondente à ditadura civil-militar no Brasil. Isso nos preocupou muito, pois, como constatamos em análise anterior no capítulo 2, nesse período, as lutas dos movimentos sindicais dos profissionais da educação pública, por meio de greves, manifestações e passeatas, na maioria das vezes, foram neutralizadas pela repressão da violência policial legitimado pelo poder de controle do Estado

Tal constatação nos permitiu concluir no resultado da análise das imagens, que o contexto histórico e político da criação da associação dos professores do Paraná no período 1947-1988, foi marcado por demandas classistas, que apesar da repressão militar do Estado, a associação se fortalecia ideologicamente em defesa dos direitos de classe e expansão da educação pública.

Acredito que o resultado que se obteve com a leitura de todas as imagens pesquisadas no jornal durante a pesquisa, nos mostrou que a reconstrução da história da memória docente ocorreu numa perspectiva de totalidade, ou seja, embora as imagens passaram a ser veiculadas no jornal a partir de 1989, elas nunca deixaram de ser o resultado das múltiplas determinações políticas e ideológicas da classe trabalhadora docente em movimento, mantendo uma relação com as tensões e lutas que perpassaram as políticas públicas do passado.

A reflexão fez ver no curso desse período histórico e no decorrer desse período até aos dias de hoje, que a formação ideológica mantenedora do idealismo sindical sempre se pautou na materialidade do conflito, quer seja ele, no interior do próprio campo sindical ou fora dele. Além disso, a pesquisa nos possibilitou concluir, que no processo de representação e atuação sindical, inseparavelmente, a ideologia sindical foi exercida na legitimação e defesa dos direitos e interesses da classe docente.

No entanto, a contradição que se observou nessa construção é que em face do capital de autoridade e poder legitimado pela classe docente e que se dá como democrático, a luta nunca deixou de ser em benefício da própria sobrevivência institucional e perpetuação do quadro de dirigentes. Na nossa visão, concluímos ao analisarmos as imagens no jornal, que os resultados das lutas mostraram mais derrotas do que vitórias, o que nos permite afirmar, que a ideologia de resistência no campo sindical, primeiro é travada no interior do próprio campo, entre sindicalistas e seus interesses antagônicos, muitas vezes, por mais espaços de poder.

Com base nas pesquisas de autores como: Morel (1979); Mattos (1988); Antunes (1991); Boito Jr (1991); Carissimi (2016) e Vieira (2017), a pesquisa apontou na conclusão deste segundo capítulo, que com o fim da ditadura militar no Brasil em 1985, e promulgação da Constituição Federal de 1988, o cenário político e social que se abriu por conta do clima de democracia, possibilitou que os servidores públicos do campo da educação e outros segmentos, passassem a ter maior liberdade para a criação dos sindicatos.

O que se observou como resultado da experiência de pesquisa deste segundo capítulo sobre as premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira, foi uma reiterada reprodução de uma hegemonia ideológica, de modo que, nas últimas três décadas a educação pública brasileira não recebeu a valorização e o reconhecimento da sociedade civil e política, acerca da importância desse campo para o pleno desenvolvimento da cidadania e superação dos desafios sociais que o país tem enfrentado neste início do século XXI.

Tratamos de mostrar pela totalidade, que apesar dos poucos avanços qualitativos na criação de políticas públicas educacionais nos últimos 30 anos no Paraná e no Brasil, acreditamos que a construção, mesmo que ainda reduzida desses avanços, na maioria das vezes, foi instigada pelos movimentos sindicais docentes, sobretudo, pelas experiências individuais e coletivas do corporativo crítico predominante no campo da educação pública.

Além dessa constatação fundamental, a pesquisa nos mostrou que a criação da APP-Sindicato em 1989, proporcionou uma nova dinâmica no movimento sindical docente paranaense, marcando decisivamente, como vimos em diferentes momentos históricos no Jornal 30 de Agosto, o próprio processo de construção da profissão do trabalhador em educação no Estado do Paraná.

Os fluxogramas de Carissimi (2016), fornecidos no segundo capítulo sobre as ações sindicais, após analisados nos permitiram concluir, que na categoria saúde no período 1988-2015, o Estado demonstrou um comprometimento maior somente, a partir de 2010 com a criação do SAS – Sistema à Assistência dos servidores públicos, com objetivo oferecer ações de saúde necessárias à recuperação e manutenção a saúde dos servidores.

Na categoria salarial, após a criação do Plano de Carreira dos professores em 2004, a recuperação das perdas salariais, que no período 1990-2005 acumulava 56,94% entre os trabalhadores da educação pública no Paraná e os demais servidores do Estado com formação equivalente. No ano de 2008, essa diferença havia caído pela metade: 25,97%, em 2014, a diferença foi zerada.

De maneira geral, os resultados da análise no capítulo 2, mostraram que o número de salários mínimos que os professores estavam recebendo em 2014, eram menores do que em 2003. Nesse contexto, a reprodução da hegemonia ideológica ocorreu no mesmo movimento contraditório das práticas do Estado. Isso significa que

o governo foi negligente na concessão das sucessivas recomposições salariais garantidas na lei.

Contraditoriamente, com a criação do Plano de Carreira, e nele, o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional (2007), no período 2007-2016, somente, 14,624 professores no Estado do Paraná concluíram essa formação, passando a receber um salário maior, tendo em vista que o Estado disponibilizava somente 1200 vagas anuais. Após essa análise, concluímos que a partir de 2007, a negligência do Estado em não investir em políticas públicas educacionais, provocaram a assimetria e a dispersão dos rendimentos da categoria agravando o achatamento salarial.

No tocante a categoria previdência dos servidores, a análise construída no capítulo 2, nos permitiu concluir que inexoravelmente, o saque feito pelo Estado da cifra de 8 bilhões de reais das contas dos servidores foi o maior golpe na educação pública paranaense de todos os tempos. Em face disso, a conclusão a que chegamos, é que a ofensiva capitalista do Estado atua em conformidade com a lógica produtiva da iniciativa privada, isto é, conforme Marx (2010), trata-se da total subordinação formal da produção do trabalhador e do trabalho ao capital.

Por fim, os resultados do segundo capítulo foram determinantes para a construção do terceiro capítulo sobre imagem e memória, tendo em vista que o cerne da discussão de pesquisa está ancorado no contexto histórico do Jornal sindical 30 de Agosto da APP-Sindicato, em particular, a sua linguagem visual compósita de significados, que defendemos como recurso possível na construção da memória.

A construção do terceiro capítulo nos possibilitou na aproximação dos conceitos teóricos fundamentais criados por autores que ao longo dos registros da experiência humana, continuam investigando o paradoxo de imagem e memória nos aspectos históricos sócio-culturais da humanidade. No capítulo 3, que é a base de teorização para a compreensão das categorias imagem e memória, tivemos a necessidade de construir um percurso investigativo que remontasse a ontologia da imagem: da antiguidade na filosofia grega a modernidade.

Posto que a visualidade é anterior à linguagem verbal, não tivemos a pretensão de reconstruir a extensa história de séculos no plano do conhecimento produzido por filósofos, pesquisadores e leigos, acerca dos fenômenos subjacentes que cercam imagem e memória. Nem por isso, deixamos de aprofundar a questão no intuito de compreender a gênese de cada uma dessas categorias, em particular a imagem em

Platão, que nos legaram as primeiras teorias considerando a existência de dois mundos: o sensível, ou das formas (*doxa*), e o inteligível ou das ideias (*episteme*).

A principal limitação no processo de investigação da imagem e memória esteve relacionada à necessidade incondicional de trabalhar separadamente cada um desses fenômenos no seu campo de especificidade, para em seguida uni-los, tendo em vista, que ambos pertencem a campos distintos, o que paradoxalmente, fez-se necessário para a dialetização entre as duas categorias.

Encontramos dificuldades no percurso de pesquisa acerca da abrangência do conceito de imagem, em particular, por conta da ausência de uma definição precisa e independente da complexa polissemia que dificulta o seu entendimento. Por outro lado, em face desta complexidade conceitual que remonta a antiguidade grega, principalmente, com Platão e Aristóteles, de quem emergiu todo um campo de problemas e conceitos relativos à produção de imagens – plásticas, visuais, psíquicas ou mentais, que permanece aos dias de hoje, tomamos a iniciativa de apresentar no terceiro capítulo uma construção teórica relacionada ao que está posto no Estado da Arte entre os pensadores que se debruçaram sobre o caráter ontológico de imagem.

A experiência de pesquisa acerca da ontologia da imagem e memória nos permitiu transitar entre o plano teórico e o plano prático, para que aprofundássemos as discussões sobre a compreensão dessas categorias, como possibilidade de análise das imagens no Jornal 30 de Agosto. Em suma, todo esse plano teórico na pesquisa foi sendo construído coletivamente a partir de uma gama de conceitos organizados que refletem a realidade das categorias imagem e memória.

Embora a teoria seja um fenômeno coletivo, até porque não é possível fazer teoria de uma só pessoa, nessa construção dialógica coletiva, procuramos construir os argumentos nas análises das imagens a partir de uma lógica que não fosse a dos autores, mas, sim, a partir da nossa consciência e o que as imagens significam para nós. Apesar de que, o trabalho de teoria tem que se pautar na generalização, o aspecto particular na ação do fazer acerca do objeto investigado foi essencialmente nosso. Isto é, a teoria empregada na leitura das imagens no jornal se traduziu como reflexo da nossa prática interpretativa, explicativa e compreensiva de mundo.

Deste modo, identificamos no pensamento e na construção teórica de cada um dos autores em seus campos de investigação, pontos de aproximações e distanciamentos, convergências e divergências, em relação à gênese da imagem e

memória, questões inevitáveis e imprescindíveis, que corroboraram na construção de reflexão crítica no que tange ao problema de pesquisa.

Diante desse paradigma que se posterga há séculos, notamos que, tanto as aproximações, divergências e contrapontos nas posições teóricas dos autores pesquisados, são imprescindivelmente, respostas necessárias para a própria existência da ciência, em especial, para o nosso problema de pesquisa, tendo em vista, que, não é possível penetrar na totalidade dos diversos níveis da realidade de determinados fenômenos, com o propósito de historicamente esgotá-los.

Aqui chamamos a atenção, que os resultados dessa pesquisa, não devem se restringir, limitando-se somente as interpretações alcançadas no capítulo 4, nas leituras das imagens no Jornal 30 de Agosto, mas, primordialmente, deve-se contemplar o extenso caminho percorrido na construção de cada um dos capítulos anteriores, considerando a ampla revisão de literatura, que, por conseguinte, não deixou de refletir a compreensão que se teve da análise das imagens no Jornal no intuito de evocar e preservar a memória docente.

Em síntese, a pesquisa nos possibilitou concluir por meio do exercício empírico na análise das imagens no Jornal 30 de Agosto, que as memórias do vivido podem ser evocadas em imagens por meio do emprego de uma consciência crítica no presente. No entanto, cabe considerar a partir dos resultados das análises das imagens trabalhadas no jornal, que a imagem fotográfica enquanto linguagem visual com imenso potencial de representar a realidade humana, não se esvazia dessa condição essencial de ser fonte de narrativas históricas, o que não quer dizer, que por si só seja capaz de recuperar e preservar a memória de quem seja.

A síntese que se extraiu da leitura das imagens nos mostrou que devemos ficar vigilantes para que a história do 29 de abril de 2015, não seja reconstruída pela historiografia dominante do estado. Caso isso se efetive, como tem-se tentado, o poder dominante venceria novamente, legitimando a violência contra o passado-presente.

Nessa perspectiva, a empiria empregada na análise das imagens nos permitiu desconstruir as possíveis contradições que se tem sustentado acerca da classe docente, que são “um bando de grevistas” que não querem trabalhar, inclusive compartilhada na percepção do senso comum.

Constatamos como resultado das análises das imagens em cada espaço-temporal e período histórico dos acontecimentos, que nesse tribunal da razão, a

sentença que legitimou a violência praticada pelo Estado como sendo uma operação policial necessária para conter o distúrbio civil, esteve atrelada ao estigma que se tem do sindicalismo docente, de serem arruaceiros e baderneiros.

Nesse sentido, concluímos que, essa reconstrução histórica da memória no intuito de preservá-la, na nossa experiência, não se deu instantaneamente por estar diante da imagem, até porque em face dela, nada está velado e escondido, no entanto, superar o sentido de sua aparência e recuperar a memória docente que propusemos, para nós foi um trabalho de interpretação, ressignificação e criação, ordenado pelo nosso olhar e pela nossa consciência.

Portanto, o resultado da análise das imagens no jornal, demonstraram a intrínseca articulação entre imagem e memória, todavia, devemos considerar que no processo de interpretação assumimos a total responsabilidade na construção das mediações necessárias com o contexto histórico de produção das imagens representadas sobre o movimento sindical docente.

É nesse ponto das considerações finais que nos sentimos preparados para afirmar que, o *Jornal 30 de Agosto*, não nasceu como lugar de memórias, mas, se fez lugar de memórias a partir do momento em que concluímos a análise das imagens que compõem suas narrativas históricas. Portanto, investigar a sua gênese enquanto lugar de memórias, só foi possível a partir do momento em que nos apropriamos de suas imagens buscando as mediações possíveis no tempo e no espaço com as experiências vividas e representadas em suas páginas.

De maneira geral, trazemos para essas considerações finais uma síntese de como cada uma das categorias do método dialético foram trabalhadas na pesquisa, tendo em vista as categorias de análise, sempre em função do nosso objetivo de analisar a possibilidade, ou não, da articulação entre imagem e memória no intuito de evocar e preservar à memória.

Em relação as categorias imagem e memória, enfrentamos inevitavelmente dificuldades para entender seus conceitos, tendo em vista, que ambas trazem em si as totalidade com todas as contradições reunidas, isto é, podem ser material e imaterial, podem ser sem ser percebidas, pode estar sem ser representada, enfim, constatamos a instabilidade na pretensão de fixar um conceito, pois concluímos que tais categorias se reconfiguram no interior da própria linguagem humana e na mudança do movimento do real. Por isso, nessa pesquisa concebemos a imagem

como linguagem compósita de signos ideológicos por conta como as pesquisamos no jornal.

Em face dessas particularidades, concluímos, que a categoria essência-aparência, por nos propiciar as condições teórico-práticas de superar a superfície ilustrativa e a chegar na estrutura mais profunda, foi a que melhor nos permitiu a reflexão crítica acerca da mutabilidade desses fenômenos, resultando numa análise mais aprofundada das imagens no jornal na construção da memória.

Tratamos de mostrar por meio da categoria mediação a importância de se trabalhar imagem como fonte histórica considerando o contexto-espço temporal dos acontecimentos e o registro dos fatos. Foi pela mediação que conseguimos problematizar as premissas históricas e políticas do movimento sindical na educação brasileira cada qual em seu contexto temporal e espacial, cujo resultado, mostrou as contradições sociais que tem agravado cada vez mais a educação pública no país.

A categoria contradição perpassou pela totalidade da pesquisa, principalmente, na nossa preocupação prioritária de apreender e desvelar a realidade na sua mudança constante em torno dos temas educação, imagem, memória história e sindicalismo.

Reiterando Ciavatta

Para nós, isso significa que as categorias foram um poderoso instrumento para viabilizar a análise crítica e comprovar a nossa tese. Consciente da coerência ética na pesquisa científica, as evidências e argumentos construídos nesse longo e complexo percurso, aclararam bastante o problema de pesquisa, o suficiente para responder que é possível uma articulação entre imagem e memória no sentido de evocar a memória individual e coletiva

Resultaram da análise dessas categorias a constatação de que muito se avançou na implantação de políticas públicas educacionais no país com significativo progresso na qualidade da educação e na carreira docente, no entanto, muito tem que se avançar para resolver os problemas que acometem a educação no país ainda, existe uma apatia significativa dos movimentos sindicais docentes no país, disso depreende a importância do conhecimento como fundamento principal para superar a pobreza da experiência política da classe docente.

Por fim, concluímos a nossa tese de doutorado com a demonstração de que, todo o esforço dispensado no percurso da experiência de pesquisa, centrou-se, a vislumbrar o complexo problema proposto: Seria possível, ou não, a articulação entre imagem e memória no intuito de evocar e preservar à memória individual e coletiva da

classe docente da educação pública paranaense por meio da análise das imagens no Jornal 30 de Agosto?” Nos valendo da densidade do referencial teórico, das categorias do método e de análise, as respostas para a pergunta confluem para o fato de que, o ato de rememoração não se sustenta sem imagens, não podemos pensar a realidade se imagens, memória e imagem se perfazem e coexistem entre o passado e o continuum presente.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.
- ABREU, Alzira Alves de (coord.). Dicionário histórico-biográfico da Primeira República. **CPDOC FGV**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- ABREU, Alzira Alves de (coord.). Aliança liberal. **CPDOC FGV**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-liberal>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- ACS. **República e monarquia**. Brasília: Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2019. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/republica-x-monarquia>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- AGÊNCIA BRASIL. Plebiscito revela que maioria dos eleitores é contra a Alca. **Portal EBC**, Brasília, 17 set. 2002. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/node/587756>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. **O novo sindicalismo**. São Paulo: Brasil Urgente, 1991.
- AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. **Mas, afinal, para quê, então, filosofia?** uma leitura do Górgias de Platão. Chapecó: UFFS, 2018.
- AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. **Platão e a linguagem poética**: O prenúncio de uma distinção. Chapecó: Argos, 2008.
- APP SINDICATO. Escola: território de luta e resistência. **Boletim da APP Sindicato**, n. 201, 14 ago. 2015. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/category/publicacoes/jornal-30-de-agosto/page/5/>. Acesso em: 23 de jun. 2020.
- APP SINDICATO. Semana de luto e luta: é 30 de agosto outra vez! **Boletim da APP Sindicato**, 24 ago. 2015. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/semana-de-luto-e-luta-e-30-de-agosto-outra-vez/>. Acesso em: 24 maio 2020.

APP SINDICATO. 29 de abril: não esqueceremos, jamais nos calarão! **Boletim da APP Sindicato**, 25 ago. 2015. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/29-de-abril-nao-esqueceremos-jamais-nos-calarao/>. Acesso em: 4 abr. 2021.

APP SINDICATO. 30 de agosto: memória e resistência. Acervo de Ponta Grossa, 1988. **Boletim da APP Sindicato**, 12 out. 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/memoria-30-de-agosto/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

APP SINDICATO. Dia de luto e luta da educação pública paranaense. **Boletim da APP Sindicato**, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/30agosto2019/>. Acesso em: 24 maio 2020.

APP-SINDICATO. **Diretoria atual**. Curitiba: APP-Sindicato, 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/diretoria/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

APP SINDICATO. Memória 30 de agosto. **Boletim APP Sindicato**, 12 out. 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/memoria-30-de-agosto/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

APP SINDICATO. Caminhos da resistência: 30 de agosto. **Boletim APP Sindicato**, 2021. Disponível em: <http://www.forumverdade.ufpr.br/caminhosdaresistencia/a-resistencia/associacao-dos-professores-do-parana-app/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

APP SINDICATO. Semana de luto e luta: é 30 de agosto outra vez! **Boletim APP Sindicato**, 24 ago. 2015. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/semana-de-luto-e-luta-e-30-de-agosto-outra-vez/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

APP SINDICATO. Semana de luto e luta: é 30 de agosto outra vez! **Boletim APP Sindicato**, 24 ago. 2015. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/semana-de-luto-e-luta-e-30-de-agosto-outra-vez/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

APP-SINDICATO. **Imagens 30 de agosto de 1988**. Disponível em: https://www.google.com/search?q=imagens+30+agosto+1988+app+sindicato&safe=active&sxsrf=ALeKk00KhAdoYghyU0rCRZu4CNno7weCMQ:1623848900967&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwilsqTHnJzxAhVmFbkGHTIhAzoQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1137&bih=736#imgrc=CLNjpGozYYVhoM. Acesso em: 16 jun. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda, 2005.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BARBOSA, Rui. **Campanha presidencial**: obras completas. Tomo I, v. 46, 1919. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Cultura, 1956. Disponível em: file:///C:/Users/Edson/Downloads/5434_V46_T1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BAZIN, André. Ontologia da imagem fotográfica. *In*: BAZIN, André. **Cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Editor Rolf Tiedermann à edição alemã. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. Textos escolhidos por Gilles Deleuze, Mestre de conferências na Universidade de Paris VIII. Tradução Claudia Berliner e Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOITO JUNIOR, Armando. **O sindicalismo de estado no Brasil**: uma análise crítica da estrutura sindical. São Paulo: Hucitec, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Meceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**, pp. 46-81 in ORTIZ, Renato. (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.

BORGES, Dayane. Presidentes do Brasil: todos os presidentes, da república velha até hoje. **R7: Conhecimentos Científicos**, 27 out. 2019. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/presidentes-do-brasil-lista/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Dialética**: teoria, práxis – ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (eds.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 16 de mai. de 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931**. Regula a sindicalização das classes patronaes e operarias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 1931**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D19770.htm. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 24.694, de 12 de julho de 1934. Dispõe sobre os sindicatos profissionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d24694.htm. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CARISSIMI, Alline Chalus Vernick. **Ação sindical na construção da agenda política**: um estudo sobre as reivindicações e negociações da app-sindicato com os governos entre os anos de 2003 e 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2016/d2016_Aline%20Chalus%20Vernick%20Carissimi.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

CASTRO, Celso. Fatos e imagens: artigos ilustrados de fatos e conjunturas do Brasil. **CPDOC FGV**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>. Acesso em: 9 jun. 2020.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens** - A fotografia como fonte histórica (1900-1930). Rio de Janeiro: DP & A / FAPERJ, 2002.

CIAVATTA, Maria. A memória do trabalho e dos trabalhadores: a fotografia como fonte histórica. **Ciências Sociais**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, v. 40, n. 164, p. 17-54, 2004.

COUTINHO, Maurício Chalfin. **Marx: notas sobre a teoria do capital**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

COUTINHO, Amélia. Joao Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. **CPDOC FGV**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joao-pessoa-cavalcanti-de-albuquerque>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CPDOC FGV. Mudança institucional e governismo: a lógica do código eleitoral de 1932. *In*: SEMINÁRIO NA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, Auditório 1014, Rio de Janeiro, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/noticias/eventos/25042019>. Acesso em: 10 maio 2020.

CPDOC FGV. **A Era Vargas**: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>. Acesso em: 16 maio 2020.

CPDOC FGV. **Anos de incerteza (1930-1937)**: plano Cohen. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo/PlanoCohen>. Acesso em: 16 maio 2020.

CPDOC FGV. **Anos 20, questão social:** reformas educacionais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais#:~:text=Abriu%2Dse%20assim%20um%20grande,se%20tornou%20su a%20grande%20bandeira>. Acesso em: 30 maio 2020.

CRUZ, Helvia Leite. **Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica.** 301 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1218/1/TESE_2008_HelviaLeiteCruz.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1987.

DIOGO, Américo António Lindeza. Escola de Frankfurt. **E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia**, 30 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcs.unl.pt/encyclopedia/escola-de-frankfurt/>. Acesso em: 7 set. 2020.

DIREITO NET. **Dicionário jurídico:** graça. 2020. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/817/Graca>. Acesso em: 16 maio 2020.

DURANT, Will. **A filosofia de Platão.** Tradução de Maria Theresa Miranda. Rio de Janeiro: Ediouro, 1968.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem.** São Paulo: Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** São Paulo: Editora 34, 2010.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem:** uma história do olhar no ocidente. Petrópolis: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva S.A., 2009.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil:** público e privado. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES); Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-42. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 09 de jun. 2021.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

ECO. **Entrevista de Humberto Eco concedida ao Jornal Observatório da Imprensa**. Acessível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/_ed675_o_excesso_de_informacao_provoca_amnesia/. Acesso em: 13 ago. 2020.

EXCELLENT GLOBAL. **Quem foi Tio Sam?** Conheça a história de um dos símbolos nacionais norte-americano. 2021. Disponível em: <https://excellentglobal.com.br/2019/03/19/quem-foi-tio-sam-conheca-a-historia-de-um-dos-simbolos-nacionais-norte-americano/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro** – volume 2. 16. ed. São Paulo: Globo, 2004.

FRANCA, Leonel. **Noções de história da filosofia**. 18. ed. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1965.

FRANÇA, Teones. **Novo sindicalismo no Brasil: histórico de uma descontração**. São Paulo: Cortez. 2013.

FRANKLIN, Karen. Os conceitos de doxa e episteme como determinação ética em Platão. **Educar em Revista**, Resenhas, n. 23, jun. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-40602170>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mxGBW4njhGMHDSZgtjGZx/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOLINA, Helder. Estado, educação e sindicalismo: no contexto da regressão social. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4 n. 6, p. 39, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/67/59>. Acesso em: 16 jul. 2019.

FOERSTE, Gerda Margit Schutz. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: Edufes, 2004.

FRANCA, Leonel. **Noções de história da filosofia**. 18. ed. Rio de Janeiro: Livraria AGIR, 1965.

FLORES, Maria Bernadete Ramos; PETERLE, Patricia (orgs). História e arte – Imagem e memória. *In*: GAGNEBIN, Jeane Marie. **O que é imagem dialética**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 21-34.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1990.

GADOTTI, Moacyr. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1990.

GATTI, A. Bernardette. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228663014_Formacao_de_Professores_no_Brasil_caracteristicas_e_problemas. Acesso em: 05 de abr. 2020.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério – 2º grau. Série formação do professor).

GIRON, Luís Antônio. Entrevista do escritor Humberto Eco. **Jornal de Debates: o excesso de informação provoca amnésia**, edição 675, 3 jan. 2012. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/_ed675_o_excesso_de_informacao_provoa_amnesia/. Acesso em: 13 ago. 2020.

GODOI, Christiane Kleinübing; UCHÔA, Antônio Giovanni Figliuolo. Metodologia de análise sociológica discursivo-imagética: possibilidades aos estudos organizacionais. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 776-794, out./dez. 2019. DOI 10.1590/1984-9260918. ISSN Eletrônico – 1984-9230. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/osoc/v26n91/1984-9230-osoc-26-91-776.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GONZÁLEZ FLORES, Laura. **Fotografia e pintura: dois meios diferentes?** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Remuneração de Professores em redes públicas do Estado do Paraná. **Revista Fineduca – Financiamento da Educação**, v. 4, n. 3, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Edson/Downloads/65772-270881-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; ALVES, Thiago. Valorização dos profissionais da educação no paraná: um panorama das condições do magistério estadual. *In*: KÜNZLE, Maria Rosa Chaves; FERRAZ, Marcos (Orgs). **70 anos de luta e resistência em defesa da educação pública**. Bauru: Canal 6, 2017. p. 65-86.

GUIMARÃES, César. **Imagens da memória: entre o legível e o sensível**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice; Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HENRI, Bergson (1859-1941). **Memória e vida**: Henri Bergson. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HISOUR HI SO YOU ARE. **Belle époque**: arquitetura arte estilo tendências. [s.d.]. Disponível em: <https://www.hisour.com/pt/belle-epoque-30699/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

HISOUR HI SO YOU ARE. **Zeitgeist**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.hisour.com/pt/zeitgeist-49318/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. **Reforma Capanema**. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp, [s.d.]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

HISTÓRIA DO MUNDO. Tenentismo. **Rede Omnia**, 2020. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/tenentismo.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

IANNI, Octavio. **Dialética das relações sociais**. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100003. Acesso em: 2 fev. 2021.

IANNI, Octavio. Dialética das relações sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100003. Acesso em: 2 fev. 2021.

INSTITUTO DE FÍSICA. Antiguidade. **E-Física**, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <http://efisica.if.usp.br/mecanica/curioso/tempo/antiquidade/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer**: cérebro, memória e esquecimento. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da leitura da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KONDER, Leandro. **A derrota da dialética**: a recepção das ideias de Marx no Brasil até o começo dos anos trinta. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século. 1ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, v. 1, p. 55-92.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, ano 32, v. 6, p. 22-32, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4983. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LEONARDELLI, Patricia. **A memória como recriação do vivido**: um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal. 236 f. Dissertação (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-07052009-143057/publico/3199071.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

LUKÁCS, George. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAFFESOLI, Michel (1944). **Saturação**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

MARX, Karl. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. Tradução de Walter Maia. São Paulo: Fulgor Limitada, 1964.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira; Leandro Konder. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARX, Karl. **O capital [Livro I] crítica da economia política**: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Novos e velhos sindicalismos**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e flagrantes**: ensaios sobre história e fotografia. Niterói: UFF, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MESTI, Diogo Norberto. A diferença entre imagem (Eidólon) e símile (Eikón) de Homero à Platão. *In*: X JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS. **Anais...** Jornada de Estudos Antigos e Medievais, Universidade Estadual de Maringá, 21-23 set. 2011, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2011/pdf/comun/03037.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MORÁN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MOREL, Regina L. Morais. **Ciência e estado**: a política científica no Brasil. São Paulo: T. A. Queirós. 1979.

MOREL, Pierre-Marie; LYON, École Normale Supérieure de. Memória e caráter: Aristóteles e a história pessoal. © **Dissertatio**, v. 30, p. 11-44, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/viewFile/8790/5803>. Acesso em: 26 set. 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. **O idealismo de Hegel e o materialismo de Marx**: demarcações questionadas. 328f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251086>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ivo. Perceptum, fictum e imaginatum: a imaginação física em Husserl. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 36, p. 315-364, 2009. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/perceptum_fictum_. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. Revolução de 1930. **CPDOC FGV**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>. Acesso em: 17 abr. 2020.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Dialética hoje: lógica, metafísica e historicidade**. São Paulo: Loyola, 2004.

OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba: Palácio do Governo, 2004. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7470&codItemAto=120081#120081>. Acesso em: 4 mar. 2021.

PARANÁ. **Governantes no período republicano: 1889 a 2022**. Curitiba: Governo do Estado, Casa Civil, 2021. Disponível em:

<http://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Governantes-no-Periodo-Republicano>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PARANÁ. **Relatório e parecer prévio: contas do governador**. Curitiba: Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE), 2010. Disponível em:

http://www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2010/cadernos/servicos_sociais_autonomos/files/assets/downloads/publication.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

PARANÁ. **Tabela vencimentos PSS**. Curitiba: Secretaria da Educação e Esporte do Estado do Paraná, 2021. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Tabela-de-Vencimentos-PSS-0>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PARANÁ. **Total de funcionários PSS: processo de seleção simplificado no estado do Paraná**. SAE, abr. 2021. Disponível em:

http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralcargos.jsp?mes=04&ano=2021&Vinc=READ. Acesso em: 28 abr. 2021.

PARANÁ. **Total de professores PSS: processo de seleção simplificado no Estado do Paraná**. SAE, abr. 2021. Disponível em:

http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofpevinc.jsp?mes=04&ano=2021. Acesso em: 28 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Planilhas de dados estatísticos do PDE de 2007 a 2016: dados estatísticos – PDE 10 anos**. Curitiba: SEED, 2016.

Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PEREZ, Luana Castro Alves. **Vanguardas europeias**. [s.d.] Disponível em:

<https://www.portugues.com.br/literatura/vanguardaseuropeias.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PERRIN, Denis. Husserl e Wittgenstein leitores de James: a questão do tempo. **Tudo dois pontos FINAL**, p. 59-97, ago. 2005. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/perrin-husserl-e-wittgenstein-leitores-de-james-a-questc3a3o-do-tempo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **Imagem, memória, sensibilidades**: território do historiador. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

PLATÃO. **Livro VII**: a república de Platão. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/a-repc3bablica-platc3a3o-fcg-5c2aa-ed-1987.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

PLATÃO. **O sofista** [versão eletrônica]. Tradução de Carlos Alberto Nunes. UFB, 1980. Fonte Digital: Site “O Dialético” www.odialetrico.hpg.ig.com.br/©2003. Disponível em: <http://institutoelo.org.br/site/files/publications/c3ce95f2ea7819533050e2effd5b652d.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2013.

PORTAL ANPED. Entrevista com Dermeval Saviani – PNE. **ANPED**, 7 abr. 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 8 jun. 2020.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. **O plebiscito de 1993**. Brasília: Portal Estudos do Brasil Republicano, 11 jul. 2020. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/uma-supresa/235-o-plebiscito-de-1993.html#:~:text=O%20segundo%20artigo%20do%20Ato,parlamentarismo%20ou%20presidencialismo%20de%20governo>. Acesso em: 28 jan. 2021.

PORTAL SÃO FRANCISCO. **Rui Barbosa**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/biografias/rui-barbosa>. Acesso em: 19 abr. 2020.

PRADO JUNIOR, Bento. **Presença e campo transcendental**: consciência e negatividade na filosofia de Bergson. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução Mônica Costa Netto; organização Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: a inovação em história. São Paulo: Paz & terra, 2000.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ROSE, Gilian. **Visual methodologies**: an introduction to resourcing with visual materials. London: Sage, 2012.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ROUILLÉ, André. **Entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.

SANTOS, Regma Maria dos. O jornal como lugar de memória: um debate sobre a memória coletiva e a aceleração do tempo. **OPIS**, v. 2, n. 2, p. 67-75, 2002. DOI <https://doi.org/10.5216/o.v2i2.9386>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/9386>. Acesso em: 5 jul. 2020.

SARTRE, Jean-Paul. **O imaginário – Psicologia Fenomenológica da imaginação**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com Dermeval Saviani – PNE. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, 7 abr. 2014. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SLIDESHARE. **Aulas de filosofia Platão**. 17 ago. 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/pcnoel/aulas-de-filosofia-plato>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHEFER, Jean-Louis. A análise das imagens – a imagem: o sentido investido. **Revista Communications**, p. 122- 141. (Seleção de ensaios). Petrópolis: Vozes, 1974.

SCHIER, Paulo Ricardo. Presidencialismo. **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, Tomo Direito Administrativo e Constitucional, Edição 1, abr. 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/38/edicao-1/presidencialismo>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SERRANO, A.P.L.; ZURDO, Á. A. Investigación social con materiales visuales. *In*: ARROYO MENÉNDEZ, M.A.; RODRIGUEZ, S. **Metodología de la investigación social**: técnicas inovadoras y sus aplicaciones. Madrid: Síntese, 2012.

SERRANO PASCUAL, Araceli; ZURDO ALAGUERO, Angel. Investigación social con materiales visuales. *In*: ARROYO, Millan; SADABA, Igor (coord.). **Metodología de la investigación social**: innovaciones y aplicaciones. Madrid: Síntesis, 2010. p. 217-250. Disponível em: https://eprints.ucm.es/48842/1/Uso_de_materiales_visuales%20Araceli_serrano_y_Angel_Zurdo%20libro%20sintesis.paginado.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Hélio. **1930**: a revolução traída. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

SILVA JR, Celestino A. da; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR, Paulo; MARRACH, Sonia A. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 42-56.

SOCHA, Eduardo. Entrevista Frédéric Worms. **Revista Cult**, 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-frederic-worms/#:~:text=Considerado%20o%20maior%20especialista%20na,o%20t%C3%ADtulo%20Le%20Choc%20Bergson>. Acesso em: 7 nov. 2020.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia**: perda e permanência. Tradução brasileira de Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: Senac, 2010.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TSE – Tribunal Superior Eleitoral. **Curral eleitoral**: glossário. Brasília: TSE, 2020. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos-iniciados-com-a-letra-c#curral-eleitoral>. Acesso em: 10 maio 2020.

VAGARINHO, João Paulo. Como identificar a originalidade num artigo científico ou numa tese de doutoramento? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 181-207, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-181.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VALLE, Bortolo. **Wittgenstein**: a forma do silêncio e a forma da palavra. Curitiba: Champagnat, 2003.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIEIRA, Juçara Dutra. APP-Sindicato: uma voz em defesa a educação. *In*: KÜNZLE, Maria Rosa Chaves; FERRAZ, Marcos (orgs). **70 anos de luta e resistência em defesa da educação pública**. Bauru: Canal 6 editora, 2017.

VILLEFANE, Justo. **Introducción a la teoría da imagem**. Madrid: Piramide, 1988.

WEINTRAUB, Abraham (Ministro). **Galeria de ministros**. Brasília: Ministério da Educação, 22 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 24 fev. 2021.

WORMS, Frédéric. **Entrevista concedida a Revista Cult por Eduardo Socha. (2020)**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-frederic-worms/#:~:text=Considerado%20o%20maior%20especialista%20na,o%20t%C3%ADtulo%20Le%20Choc%20Bergson>. Acesso em: 7 de nov. de 2020.

ZANETTI, Lorenzo. **O "novo" no sindicalismo brasileiro: características, impasses e desafios**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9188#:~:text=O%20'Novo%20Sindicalismo'%2C%20como,Central%20%C3%9Anica%20dos%20Trabalhadores%2DCUT>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ZAWADZKY, Karl. Calendário histórico 1945: fundação do FMI e do banco mundial. **Redação DW Brasil**, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1945-funda%C3%A7%C3%A3o-do-fmi-e-do-banco-mundial/a-358559#:~:text=Em%2027%20de%20dezembro%20de,e%20perfis%20de%20financiamento%20distintos>. Acesso em: 2 fev. 2021

ZUNINO, Pablo Enrique Abrahan. **Bergson: a metafísica da ação**. 307 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-25022011-133927/publico/2010_PabloEnriqueAbrahamZunino.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.