

Revista Eletrônica do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação

PESQUISA EM DEBATE

Ano I • n.1 • julho - dezembro 2004

Márcia Maria Sabo Acocella/ Luiz Paulo Rouanet
Helânia Thomazine Porto Veronez
Valdec Romero Castelo Branco
Rebeca Martineli de Melo / Anna Barros
Nelson Dias dos Santos / Anna Barros
Maria Violeta Polo
Marino Mendes Macedo
Nicolai Filimonoff
Eliphás Levi Guimarães
Marco Aurélio dos Santos / Márcia Isabel Seoane Fávero Miquelin



UNIMARCO
e d i t o r a

Universidade São Marcos

PESQUISA EM DEBATE

REVISTA ELETRÔNICA DO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO

 anos
UNIMARCO
e d i t o r i a

2004



UNIVERSIDADE
São Marcos

Chanceler: Olavo Drummond

Reitor: Ernani Bicudo de Paula

Vice-Reitora Acadêmica e de Relações Internacionais: Luciane Miranda de Paula

Vice-Reitor de Gestão e Desenvolvimento: Marcio Luiz Miranda de Paula

PESQUISA EM DEBATE

Revista eletrônica do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação

Diretora da Revista: Prof. ^a Dr.^a Anna Barros

Comissão editorial:

Carlos Felipe Moisés, Luiz Paulo Rouanet, Reynaldo Damazio, Rosemari Fagá Viegas

Conselho consultivo:

Álvaro Cardoso Gomes, Alzira Lobo de Arruda Campos, Ana Maria Navajas, Carlos Alberto Vechi, Carlos Elias Kater, Cléa Lebjman, Eduardo de Camargo Oliva, Evandro Faustino, Fernando Abilio de Faro Santos, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa, Helena Rosa Vieira Lima, Hélio de Souza Santos, José Américo Martelli Tristão, Laima Mesgravis, Laura Marisa C. Calejon, Leonel Mazzali, Lincoln Etchebèhére Junior, Luiz Fernando Santoro, Maria Terezinha da Costa Faria Monteiro, Marília Gomes Ghizzi Godoy, Paulo Sérgio Marchelli, Sandra Farto B. Trufem, Sanny Silva Rosa, Senira Annie Ferraz Fernandes.

UNIMARCO
e d i t o r a

Presidente: Luciane Miranda de Paula

Editor: Reynaldo Damazio

Revisão: Carlos Felipe Moisés, Reynaldo Damazio

Capa: Ricardo Botelho

Diagramação: Regina Kashihara

Conselho Editorial:

Álvaro Cardoso Gomes, Carlos Felipe Moisés, Fabio Magalhães, Fernando Novais, Ismail Xavier, Manuel da Costa Pinto, Marcelo Perine, Myriam Augusto da Silva Vilarinho, Paulo Roberto de Almeida, Sergio Paulo Rouanet

End.: Av. Nazaré, 900 • Ipiranga • 04262-100 • São Paulo • Sp

Tel.: (11) 3471-5700 • ramal 5776 • **Fax:** (11) 6163-7345

e-mail: unimarco@smarcos.br • **Site:** www.unimarco.com.br

© Unimarco Editora 2004

Sumário

APRESENTAÇÃO • 5

ARTIGOS

Inclusão educacional

Márcia Maria Sabo Acocella / Luiz Paulo Rouanet • 6

Dialogando com Piaget: Linguagem e Pensamento

Helânia Thomazine Porto Veronez • 14

Os efeitos da globalização na economia: sua relação com o emprego, a educação e a família brasileira

Valdec Romero Castelo Branco • 25

A geração digital e a presença do lúdico no ciberespaço

Rebeca Martineli de Melo / Anna Barros • 38

A informação como fator determinante para o sucesso das organizações

Nelson Dias dos Santos / Anna Barros • 48

Destaques da expografia brasileira

Maria Violeta Polo • 57

Lanterna Mágica: Mito e Magia

Marino Mendes Macedo • 63

Caminhos de Ferro: A Mogyana no panorama ferroviário paulista

Nicolai Filimonoff • 74

A formação do engenheiro brasileiro

Eliphás Levi Guimarães • 79

Negar a reflexão: Um aspecto do livro didático nos anos 70

Marco Aurélio dos Santos / Márcia Isabel Seoane Fávero Miquelin • 90

RESENHAS

CORTELLA, Mário Sérgio. A Escola e o Conhecimento. Fundamentos Epistemológicos e Políticos.

Resenhista: Lúcia Helena dos Santos Cordeiro • 97

AZENDA, IVANI. Interdisciplinaridade: qual o sentido?

Resenhista: Reynaldo Damazio • 100

NORMAS EDITORIAIS • 103

Apresentação

O surgir de um novo periódico é sempre recebido com uma dose de sonho, principalmente uma revista universitária que se propõe a divulgar novos talentos ao lado de outros já consagrados.

Pesquisa em Debate é mais uma vitória da tenacidade daqueles que acreditam em dar oportunidade de divulgação a confluências e conexões do saber interdisciplinar, atualizado na academia. É também um espaço aberto nesta cibercultura contemporânea onde é possível a construção do conhecimento em conexões omnilocalizadas.

A revista recebe colaborações inéditas, na forma de artigos, revisões, comunicações, notas, resenhas e traduções, que apresentem interesse às reflexões que se desenvolvem no programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação.

A ênfase no apoio à pesquisa orienta as publicações da revista, sempre em busca de

Profa. Dra. Anna Barros
Diretora da revista

Inclusão educacional

Márcia Maria Sabo Acocella* / Luiz Paulo Rouanet**

Resumo

A educação inclusiva garante o acesso à escola aos alunos com necessidades especiais, levando a respeitar suas diferenças, proporcionando experiências sociais e integração. Cabe à instituição escolar traçar metas em sua proposta curricular, propor uma metodologia variada e disponibilizar material de apoio pedagógico aos profissionais, família e educandos para que a inclusão seja possível.

Palavras-chave: educação inclusiva, necessidades especiais, currículo, metodologia, apoio pedagógico.

Summary

Inclusive education ensures access to school for students with special needs. It should not only take into account their individual needs but also provide them with social and integrating experiences. It is the school's duty to set goals in its curriculum in such a way as to offer a wide range of methodologies and make supporting pedagogical material available to professionals, families and students so that inclusion will effectively take place.

Key words: Inclusive education, special needs, curriculum, methodologies, supporting pedagogical.

A educação lança mãos, hoje, de variados recursos para garantir a todos os indivíduos a apropriação do conteúdo básico que a escolarização deve proporcionar. Essa meta estende-se a todas as modalidades do ensino, incluindo a educação especial, voltada para alunos que apresentam necessidades especiais, ou seja, pessoas que apresentam significativas diferenças físicas sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas.¹

O Brasil posiciona-se favoravelmente ao atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns das escolas em todos os níveis de ensino.² Porém, refletir

sobre a questão dos direitos das pessoas portadoras de deficiência significa hoje discutir cidadania, igualdade social e respeito às diferenças. No Brasil, a reflexão sobre esse assunto não se faz sem uma série de análises sobre justiça social e direitos humanos e, por meio delas, identificamos os mais variados tipos de imposições econômicas e sociais que tornam essa população um radical exemplo de exclusão social.³

A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.⁴

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno deverá ser rejeitado pelas escolas que passam a ser chamadas inclusivas, no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser reorganizado a respeito da eliminação de preconceitos, utilização de códigos e sinais às necessidades especiais, adequação metodológica, a fim de que cada aluno possa aprender no seu ritmo e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências.⁵

As salas de aula fundamentadas na teoria da inteligência múltipla têm maior chance de obter êxito no ensino de todos seus alunos, incluindo aqueles que foram rotulados e classificados como tendo deficiências, como estando sob riscos ou como difíceis de ensinar. O trabalho com a inteligência múltipla proporciona uma estrutura útil para a identificação de estratégias de ensino em multiníveis, proporcionando a um alunado heterogêneo o acesso às experiências de ensino significativas e além disso, as oportunidades de ensino em áreas nas quais os alunos possuem poucas potencialidades ajudam-nos a ampliar sua aprendizagem e estratégias de aprendizagem.⁶

A escola inclusiva é aquela que educa a todos independente de raça, capacidade, gênero e classe social a fim de melhorar a aprendizagem de todos, recebendo oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras, porém ajustadas às necessidades e habilidades, com apoio aos educadores a fim de alcançar o sucesso nas principais atividades. Isso exige uma organização de alunos com deficiências cursando o ensino regular, a diferenciação de atividades por parte do profissional e o repensar dele sobre suas crenças e como deverão tratar essas crianças.

No momento de determinar os objetivos educacionais que são mais adequados para os alunos com necessidades especiais, há de se levar em conta que muitos possuem lentidão no aprendizado quando comparado às demais crianças e, portanto, precisam de

um tempo maior para compreender e é imprescindível selecionar o que se deve ensinar, estabelecendo prioridades com diferentes recursos metodológicos.⁷

A inclusão visa o benefício de todos os educandos para a sociedade, pois a educação se dando em conjunto com os demais alunos, os deficientes têm oportunidade de preparar-se para a sociedade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a comunidade se conscientiza do valor social da igualdade para todas as pessoas, com conseqüente melhoria na paz social.

Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.

O objetivo da inclusão não é exigir que todos aprendam o currículo escolar da educação regular, mas que o educando possa se beneficiar das experiências sociais não acadêmicas no ambiente educacional. Há benefícios como a socialização com seus colegas durante os anos escolares, habilidades da vida diária, de comunicação, e sociais através de interações com seus colegas. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, precisam interagir com professores e alunos, para desenvolverem habilidades acadêmicas e sociais.⁸

Nas salas especiais em que eram agrupadas crianças com diferentes problemas de aprendizagem, houve resultados psicológicos negativos aos alunos, não contribuindo para a independência e a competência do educando, estimulando uma sensação de isolamento, de inferioridade em relação aos demais o que afeta diretamente na motivação da criança em aprender, atrasando o desenvolvimento educacional e mental.

Geralmente, os espaços isolados são prejudiciais, pois alienam os educandos com deficiência, que recebem pouca educação útil para a vida real, e os alunos que não apresentam deficiência, recebem uma educação que não se preocupa com a diferença e nem desenvolve o respeito por aqueles que são diferentes. Porém, a educação inclusiva traz oportunidades de desenvolver habilidades para o trabalho e para a vida na sociedade.

A inclusão é uma transformação no ensino, em que o professor tem a oportunidade de desenvolver novas habilidades profissionais, porém necessita indispensavelmente do apoio de outros colegas de trabalho, bem como o apoio psicológico para o educando e para a família, colaboração dos diretores, pedagogos, colegas de trabalho, associando a uma reestruturação das escolas e das classes.

É importante que os pais desempenhem um papel fundamental no afastamento da baixa auto-estima de seus filhos e a maneira mais eficiente de se realizar isso é usar a própria experiência na identificação dos resultados que mais os valorizam. Os pais devem iniciar observando as expectativas existentes para crianças da mesma idade, sem deficiências, para se adaptar às carências de seu filho, criando objetivos para o futuro. Ao desenvolver esta visão, os pais devem usar esses recursos para estabelecer visões diferenciadas e possíveis de serem alcançadas. Para isso, há necessidade de um apoio psicológico à família, para que os pais percebam as limitações de seus filhos, e se sintam capazes de ajudá-los a superar obstáculos de maneira independente.

Educar de forma eficiente os alunos de diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus educandos e, para isso, é necessário que os professores façam uma reavaliação de suas práticas de ensino, com as quais alcancem a aprendizagem ativa de resultados educacionais desejados.

A proposta curricular deve visar o desencadeamento dos processos pedagógicos que permitam aos alunos a expressão e o desenvolvimento de suas capacidades afetivas e sociais. Para que o processo educativo se efetive, é necessário determinar as competências e habilidades a serem priorizadas e desenvolvidas, quais os processos pedagógicos a serem viabilizados e os conteúdos disciplinares selecionados. A proposta curricular deve ser encarada como um processo em construção e não como documento acabado, pronto a ser cumprido.²

A pedagogia a ser utilizada é variada, pois as salas de aula estão com grupos heterogêneos de alunos. A quantidade de alunos por sala difere bastante nas regiões brasileiras. Entretanto, é provável, que em todas as turmas, não importa o quanto os alunos se pareçam, há sempre alunos que aprendem de maneira diferente, necessitando de professores mais criativos e dispostos a experimentar estratégias de ensino múltiplas na educação de seus alunos.

A realização de um ensino inclusivo requer um sistema escolar unificado, que consiga atender alunos regulares e deficientes. Isso exige profissionais administrativos que acreditem que a unificação seja desejável e possível, comunicando essa visão para o público não só verbalmente, mas com ações concretas. Os comportamentos inclusivos de professores e diretores escolares de nível básico serão seriamente reduzidos se os administradores do nível da política não lhes proporcionarem um apoio, com passos organizacionais, dando condições de trabalhar num sistema unificado.

O papel do diretor ao garantir que a escola eduque com sucesso todos os alunos é de proporcionar meios pelo quais os professores possam aprender novas técnicas educacionais; encontrar maneiras de estabelecer relações pessoais entre os alunos; desenvolver com os professores uma concepção de disciplina, que vigore em toda a escola, a fim de ser aplicada a todos os alunos e fazer com que a escola se torne acolhedora.¹⁰

O diretor deve ser firme quando surgirem os desafios, pois se ele mostrar-se inseguro quanto à política de inclusão, os membros da equipe também se sentirão desmotivados e o ensino inclusivo não terá êxito.

Encorajando os professores a ajudar outros professores e motivando esses comportamentos cooperativos, o diretor pode não só apenas desenvolver habilidades desconhecidas, mas também ajudar a estabelecer a colaboração no ambiente escolar. Este profissional deve ser o revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. O diretor é de total importância para a superação das dificuldades, dando apoio com palavras e ações adequadas que reforcem atitudes positivas dos professores.

Entretanto, ao promover a inclusão de alunos e a colaboração entre professores, os diretores devem tomar o cuidado para não desvalorizar aqueles que não se sentem à vontade com a inclusão. Os professores devem ter o direito de desenvolver-se voluntariamente, rumo à prática, e não podem ser obrigados a mudar. Cabe ao diretor compreender as necessidades dos professores e de outros funcionários da equipe para perceber o que esses profissionais necessitam para se desenvolver.

A inclusão só terá um aspecto positivo quando a escola passar por uma renovação em que as pessoas envolvidas perceberem que devem adaptar-se às possibilidades que a inclusão apresenta. A escola deve ser um motivo de esforço consciente, com um trabalho criterioso e sustentado para responder a todos os alunos da escola pública, que reúne alunos e funcionários de diversas origens e condições; e, com frequência, há conflitos entre os grupos que são resolvidos fora da escola, pois há tensões que ocasionalmente perturbam a paz na vida escolar cotidiana.

Os alunos com deficiência podem despertar reações adversas nos outros alunos da sala de aula. Alguns professores, alunos e pais recebem bem as difíceis atitudes que surgem na presença desses alunos, porém outros reagem ao medo e esforçam-se para manter o mesmo paradigma, sugerindo o afastamento desses alunos do meio e livrando-se de diferenças importantes. Para se trabalhar com a indisciplina, com a impossibilidade de controle e com a emoção gerada por esses educandos, muitos

preferem as salas especiais, sem refletir sobre o significado da educação e como ela pode ser melhor ministrada.

Quando o aluno apresenta um comportamento desafiador é necessário que o professor determine uma maneira diferente para proceder, com uma atitude de criatividade e flexibilidade, em vez de recuar para o encaminhamento de alunos para a classe de educação especial segregada. Por isso é tão necessário o apoio de toda a equipe escolar para que o profissional saiba lidar com essas situações e manter a sua motivação para enfrentar novos desafios.

O professor é um dos profissionais mais importantes para o processo de inclusão, tem o desafio constante de criar turmas que honrem e respeitem todas as crianças, as diferenças e, isso exige um certo tempo. Cabe a este profissional lutar pelo ensino e ajustar o currículo na tentativa de implementar a inclusão, a justiça e o respeito.

A principal razão para a inclusão é que o aluno portador de alguma deficiência e seus colegas são membros igualmente valorizados da sociedade e que vale a pena tomar medidas para poder incluir todos na nossa sociedade.

O impacto da inclusão no meio escolar e na comunidade fez surgir dúvidas e dificuldades de compreensão, o que retardou a implantação de ações para que o processo pudesse ocorrer a alunos com deficiência, seja mentais ou físicas.

Uma das dificuldades do ensino inclusivo na rede pública reside na falta de pessoal especializado. Dificilmente há pedagogos qualificados para esse novo desafio ou experiências educacionais apropriadas que tiveram resultados promissores, faltam ferramentas técnicas das quais os profissionais necessitam, a fim de proporcionar aos professores uma atualização de suas habilidades para trabalhar com alunos socialmente diferentes.

Dizer que a reestruturação pode ser feita não é o mesmo que dizer que é fácil fazê-la. Na rede pública, a educação especial segregada foi adotada por décadas em nosso país e por ter funcionado durante tanto tempo, muitas escolas infelizmente não sabem planejar e modificar os currículos e programas de ensino para satisfazer às diferentes necessidades dos alunos, para lidar com comportamentos difíceis e para proporcionar os instrumentos, as técnicas e os apoios que alguns alunos precisariam para ser bem sucedidos na rede regular.

Essas escolas não podem contar com o apoio psicológico na própria instituição, o que obriga, na maioria das vezes, a família a procurar atendimento gratuito em faculdades, longe de suas residências e outras vezes, sem disponibilidade de tempo e dinheiro para chegar ao local. ¹¹

A inclusão depende muito mais da Administração do que da escola, para que os direitos dos alunos sejam preservados. Necessita de material pedagógico e bibliografias específicas, capacitação profissional, número de alunos adequados em sala de aula, e profissional especializado com quem o professor possa buscar orientação e, mais do que isso, um trabalho conjunto para o crescimento deste aluno e uma real inclusão. Nas condições atuais e com a estrutura que as escolas públicas possuem, a integração não existe a não ser por força e mérito dos profissionais de educação, porém uma política real de integração não pode depender só de boa vontade individual.

A segregação vem sendo praticada há séculos e há atitudes e estruturas educacionais que trabalham contra a inclusão de todos os alunos. Além disso, como a educação especial funcionou durante tanto tempo, muitas escolas ainda não conseguem planejar, modificar os currículos e os programas de ensino para satisfazer às diferentes necessidades, a fim de lidar com comportamentos difíceis e proporcionar apoio a este alunado.

Notas

* Mestrando do Programa Interdisciplinar da Universidade São Marcos.

** Professor da Universidade São Marcos / PUC – Campinas

¹ Jornal dos professores – Órgão do Centro do Professorado Paulista – ano XXXVIII – fevereiro de 2003 – n.343 – p. 1.

² Lei 9.394/96, artigo 4º, alínea III.

³ *Sem limites: inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002. p.18.

⁴ Conferência Mundial de 1994, da Unesco sobre necessidades educacionais especiais.

⁵ Entrevista realizada por Maria Alice Bicudo Soares ao consultor de educação inclusiva, Romeu Kazumi Sassaki, ao Jornal dos professores – ano XXXVIII – fevereiro de 2003 – n.343 – p. 15.

⁶ ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 73.

⁷ Revista Síndrome de Down – Volume 20 – março de 2003 – p. 8 - Caracas

⁸ STAINBACK, Susan. *Inclusão - um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed. 1999. p. 23.

⁹ MONTAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 167.

¹⁰ STAINBACK. p.73.

¹¹ Jornal do Sinpeem – Abril de 2003 – ano VIII – n. 70 – p. 8

Referências bibliográficas

- ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Jornal do Professores – CPP – ano XXXVIII – São Paulo: fevereiro de 2003 – n. 343
- Jornal do Sinpeem – Abril de 2003 – ano VIII – n.70
- Lei da Diretrizes e Bases – 9.394/96.
- MONTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- Revista Síndrome de Down – Volume 20 – Caracas: março de 2003
- Sem limite: inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002.
- STAINBACK, Susan/ STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Dialogando com Piaget: Linguagem e Pensamento*

Helânia Thomazine Porto Veronez**

Resumo

A teoria piagetiana parte do princípio dialógico da relação do sujeito em interação com o ambiente. É nessa perspectiva que buscamos assimilar e socializar as contribuições deixadas por Piaget acerca da temática Pensamento e Linguagem, por meio da interação com diferentes estudiosos da Epistemologia Genética.

Palavras-chave: Jean Piaget, pensamento, linguagem.

Abstract

Piaget's theory is directed by the dialogical principle of subject relation in interaction with the environment. In this perspective we try to assimilate and socialize the contributions let by Piaget about the theme Thought and Language, through the interaction with different studios of Genetic Epistemology.

Key words: Jean Piaget, Thought, Language.

“O Modelo piagetiano biocibernético pode iluminar nosso caminho quanto a aspectos formais da estruturação mental, ajudando-nos a ver sua crescente complexidade. Mas sua riqueza se amplia ao levarmos em consideração a dialética dos sistemas lógicos com os de significação, de que esta progressiva abstração reflexiva pode manifestar-se na organização do vivido, isto é, daquilo que é significativo para o sujeito em seu contexto existencial”.

Oliveira e Bossa

A preocupação com o conhecimento não é nova, os gregos na antiguidade já se debruçavam sobre essa questão. Ao longo da história da humanidade sugeriram três posições epistemológicas, agrupadas em três categorias, assim classificadas: o inatismo, o empirismo e o construtivismo. Na primeira, compreende-se que o conhecimento se encontra pré-determinado no sujeito; para a segunda, o conhecimento está no objeto e para a terceira, o conhecimento é o resultado de uma construção não pré-determinada.

O empirismo, opostamente ao inatismo, considera que a consciência cognoscente obtém seus conteúdos da experiência, que a alma humana é uma “tábua rasa” e que fatos concretos inscrevem desde conceitos mais simples e individuais até os mais abstratos e gerais. Uma particular forma de empirismo é a que supõe que as coisas possuem sob sua imagem sensível uma estrutura essencial e racional da consciência cognoscente que se apropria no ato de conhecer. Os adeptos mais conhecidos dessas teorias são J.B. Watson e B.F. Skinner.¹

No construtivismo, a origem do conhecimento não estaria pré-determinada nem nas estruturas internas do sujeito, já que resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres pré-existentes do objeto, mas sim das interações do sujeito com o meio. Adeptos dessas idéias, J. Piaget, Henri Wallon, L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria.²

De acordo com a Escola de Genebra liderada por Jean Piaget, a inteligência não é inata nem adquirida, mas sim o resultado de uma construção devida à interação das pré-condições do sujeito e às circunstâncias do meio social.³

Nesse sentido, um dos objetivos deste texto é dialogar com a teoria piagetiana, assimilando desta as contribuições acerca da temática *Pensamento e Linguagem*. Não se trata de uma tarefa tão simples, uma vez que identificar o lugar da linguagem nas obras de Piaget constitui um verdadeiro desafio⁴. No livro *Seis Estudos de Psicologia*⁵, Piaget afirma que a linguagem constitui um dos aspectos da função semiótica, ou seja, a linguagem depende da função semiótica e graças a essa, a criança adquire, por volta de um ano e meio a dois anos, a capacidade de distinguir significante e significado. Na defesa dessas idéias, ele esclarece que a distinção entre significante e significado é condição necessária para a construção da linguagem, mas não é condição suficiente⁶.

Segundo Piaget, para a construção do discurso além da função semiótica depende também de toda uma organização espaço-temporal e causal das ações. Ao passo que ao identificar o significante e o significado a criança se torna capaz de representar suas ações, as situações, os fatos e suas experiências, referir-se ao passado por meio de imagens.

1. A Epistemologia Genética

A novidade introduzida por Jean Piaget foi a de desenvolver a teoria de que todo sujeito é capaz de controlar experimentalmente a construção das estruturas cognitivas desde a sua gênese até o pensamento científico, daí a origem do termo que denomina sua teoria – Epistemologia Genética, que é o estudo da construção do conhecimento

humano ou a compreensão dos processos de pensamento presentes na infância inicial até a idade adulta.

Piaget rompeu com outras teorias que aprisionavam a aquisição do conhecimento unicamente na transmissão de alguém para alguém. Traduziam-na também como um fenômeno absolutamente exógeno, à mercê dos estímulos exteriores. E também com as teorias que afirmavam que nascemos com todo o nosso potencial e com todas as estruturas cognitivas prontas. Enquanto tais teorias tentavam determinar o conhecimento como um processo transmissível, efetivado sempre de fora para dentro, o cientista Piaget quis vê-lo numa outra dimensão, numa visão interacionista⁷. Mostrou a criança e o homem num processo ativo e de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas de vida para entender o mundo.

Nessa perspectiva, conhecimento supõe um processo de relacionamento entre o ser cognoscente e o cognoscível. Aqui, objeto do conhecimento é tudo aquilo que possa ser alvo de atenção, bem como das relações existentes entre os seres. O conhecimento é o resultado do esforço contínuo e ativo do homem para atribuir significados na sua interação com o mundo. A maneira de interagir com o ambiente é que possibilitará a organização destes significados em estruturas cognitivas. O que Piaget denomina em sua teoria de estágios de desenvolvimento.

O principal objetivo de Piaget era compreender como o sujeito aprende. Como era possível alcançar o conhecimento. Para esse estudioso a palavra conhecimento não tem o significado que o "senso comum"⁸ lhe empresta. Para ele o termo conhecer tem sentido de: organizar, estruturar e explicar, mas sempre a partir do experienciado.

Piaget não pensou em criar uma teoria pedagógica, mas em descobrir como funcionava a natureza humana. Como se dava o processo cognitivo. A sua teoria defende que a criança nasce com determinada bagagem hereditária⁹ e que existem três tipos de estruturas orgânicas¹⁰:

1. estruturas totalmente programadas (estruturas do aparelho digestivo, aparelho reprodutor);
2. estruturas parcialmente programadas (sistema nervoso);
3. estruturas nada programadas (estruturas mentais, que além de biológicas, orgânicas são específicas para o ato de conhecer).

Para Piaget, o indivíduo herda uma série de estruturas biológicas que predispõem ao surgimento de certas estruturas mentais. Portanto, a inteligência não é herdada. Herda-se

um organismo que vai amadurecendo em contato com o meio ambiente. Ele destacou a importância da atividade do sujeito no meio em que vive, considerando a interação entre indivíduo e ambiente como essencial na construção do psiquismo. A interação sujeito e meio ambiente físico e social é que vai possibilitar à criança continuamente resolver os “problemas”, rompendo com o estado de equilíbrio para a busca de comportamentos mais adaptativos, cada vez mais complexos e eficientes. Nesse processo de adaptação estão envolvidos mais dois processos complementares: assimilação e acomodação, em Rappaport et al.

O processo de assimilação refere-se à tentativa feita pelo sujeito de solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada... O processo de assimilação é complementar do processo de acomodação, esses além de complementares, acham-se presentes durante toda a vida do indivíduo, o que permite um estado constante de adaptação intelectual.¹¹

O processo de adaptação intelectual é um processo extremamente dinâmico e envolvem a todo momento assimilação e acomodação.

Para Piaget, uma criança só pode se apropriar de um conhecimento se compreender seu modo de construção, isto é, se puder reconstruí-lo. Portanto, o acesso ao conhecimento é possibilitado pelo já conhecido, a partir do qual o novo é transformado em “velho” pelo processo de acomodação.

A teoria piagetiana parte do princípio dialógico da relação do sujeito em interação com o ambiente. Essas contribuições fundamentaram importantes posturas pedagógicas, pois os educadores passaram a ver a criança como construtora de novos conhecimentos e formas de pensar.

2. As fases do desenvolvimento da inteligência humana.

Piaget, por meio dos estudos realizados, declarou que existem formas diferentes de interagir com o ambiente nas diversas faixas etárias:

2.1. Sensório-motora: Os esquemas sensório-motores são construídos a partir de reflexos inatos, usados pela criança para lidar com os estímulos ambientais e permitindo que ao final do período ela tenha condições de resolver, embora de maneira rudimentar, a maioria das situações que lhe são apresentadas. Nesse período, as concepções de espaço, tempo e causalidade começam a ser construídas, possibilitando à criança novas

formas de ação prática para lidar com o meio, ou seja, uma forma de inteligência exteriorizada, que irá se modificar, ao longo do tempo, no sentido de uma interiorização gradual que caminhará para um desligamento progressivo da ação para a formação de esquemas conceituais que supõem uma ação mental.

2.2. Pré-operatória: É marcada pelo aparecimento da fala, por volta dos dois anos até os sete anos. Essa permitirá à criança ter esquemas representativos ou simbólicos, ou seja, esquemas que envolvam uma idéia pré-existente a respeito de algo. O pensamento pré-operatório indica que a criança é capaz de ações interiorizadas, ações mentais. Esse pensamento recebe a denominação de pensamento egocêntrico, por se tratar de um pensamento ainda rígido (não-flexível) que tem como ponto de referência a própria criança. Um dos testes que Piaget aplica e descreve em suas obras ilustra muito bem essa fase. O pesquisador pergunta a uma criança nesse estágio de desenvolvimento: “- Quantos irmãos você tem?” A criança responde: “- eu tenho só um irmão”. E continua a indagação pelo pesquisador: “- e seu irmão, quantos irmãos tem?” A criança responde: “- meu irmão, ora nenhum...” Mostrando o egocentrismo no pensamento pré-operatório e que a criança, nesse estágio, ainda é extremamente dependente da percepção imediata.

2.3. Operatório-concreta: O pensamento operatório-concreto se dá por volta dos sete anos até os doze anos. Nesta etapa observa-se um expressivo declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. Essa fase é caracterizada pela reversibilidade do pensamento, porque a criança pode retornar mentalmente ao ponto de partida. A criança já é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia. O real e o fantástico não mais se misturarão em sua percepção como no período anterior. Nesta fase de desenvolvimento, o pensamento operatório é denominado de concreto, por não ser capaz de pensar de modo formal, isto é, precisar de objetos concretos para poder pensar. Se os exemplos ou os materiais que ela utiliza para apoiar seu pensamento existem de fato e podem ser observados, ela será capaz de: classificar, seriar, inferir, raciocinar logicamente; enfim poderá operar concretamente, realizar operações de reversibilidade (por exemplo, um pedaço de massinha que se encontrava em forma de bolinha e é achatado, ela será capaz de realizar a operação inversa no pensamento e concluir que essa transformação não modificou o objeto em determinado aspecto – na quantidade, mesmo que tenha se modificado em outro, na forma). A criança não irá mais tolerar contradição no seu pensamento, mas sim uma necessidade de explicar logicamente suas idéias e ações.

2.4. Operatório-Formal: O quarto e último período, o pensamento Operatório-Formal se dará a partir dos onze anos de idade e culminará aos 15 anos aproximadamente. O adolescente será capaz de raciocinar logicamente e o pensamento se tornará independente do concreto, isto é, o indivíduo parte de premissas cuja verdade é admitida a título hipotético e pode operar de acordo com uma lógica que implica em todas as combinações possíveis. Isto significa que o pensamento formal atua em um nível superior ao das operações concretas do nível precedente. Mesmo com um conteúdo de pensamento incompatível com o real, permitirá ainda pensar e trabalhar não só com a realidade concreta, mas também com a realidade possível.

A partir desse nível, o raciocínio do adolescente pode, pela primeira vez, utilizar hipótese, visto que estas não são, em princípio, nem falsas nem verdadeiras, são apenas possibilidades. A construção da etapa operatório-formal é assim, o raciocínio hipotético-dedutivo. E o sujeito nesta faixa etária é capaz de pensar em diversas soluções frente a um problema, de construir hipóteses, elaborar com precisão e objetividade a linguagem, flexibilizar o pensamento, entre outras conquistas. Segundo Oliveira e Bossa:¹²

A inteligência do adolescente caracteriza-se por um alçar vôo, por um temido, desejado e inadiável deixar o chão do conhecido de todo dia. É o ingresso no universo dos possíveis que lhe acena de forma irresistível e já distinta do mundo real.

Em sua escalada espiralada, e nem sempre linear, a inteligência, após alicerçar-se na consciência corporal, ingressará na magia simbólica do pré-operatório. Novamente, num movimento pendular, voltará à realidade concreta, mas de forma já mais organizada e abstrata, no operatório concreto. Agora, na adolescência, ela buscará conciliar imaginação e formalidade, intuição e raciocínio, sonho e organização, das mais variadas maneiras. Daí, cada pessoa ter o seu jeito próprio de ser e pensar.

3. Desenvolvimento da Linguagem

Por volta dos 2 anos a criança torna-se capaz, a partir de experiências vividas, representar por meio de imagens. A interação com o meio físico e social é de fundamental importância e uma representação que não se origina de uma experiência não tem significado para a criança. A criança tem que a priori organizar a experiência e depois representá-la. Só depois disso é que ela será capaz de falar. As estruturas mentais só vão ter significado para o próprio comportamento da criança quando etapas anteriores tiverem sido preenchidas, construídas. Piaget classifica esses mecanismos de sistema de significação. Uma criança desde o seu nascimento vai formando os seus sistemas de significação.¹³

No primeiro nível, o da inteligência sensório-motora que se estende desde o nascimento até os dois anos, aproximadamente, as ações não têm representação. No nível seguinte, da inteligência pré-operatória que abrange dos 2 aos 7 anos aproximadamente, já existe uma representação ou simbolização, o que antes era mera ação motriz, mediante sua interiorização, se transforma em pensamento e produz uma clara distinção entre o significante e o significado.

Na aquisição da linguagem, especificamente da fala, denominada de função semiótica, que é a capacidade que a criança adquire no decorrer do segundo ano de vida de diferenciar o significado do significante, de representar um objeto ausente ou um evento não percebido por símbolos ou signos. A linguagem juntamente com a imitação diferida e o jogo simbólico são manifestações dessa função. Essa aquisição somente é possível a partir da capacidade de representação e da formação da Imagem Mental, entendida como sendo as ações interiorizadas que vão se construindo desde o nascimento da criança. Todo seu primeiro ano de vida é fundamental para que esse processo se desenvolva plenamente, por meio da atuação da criança em seu contexto social. No período pré-operatório existe uma lógica subjacente (teorizinha) a toda ação da criança e que é organizadora das construções que a criança irá realizar. É dessa forma que ela irá organizar o seu mundo. No entanto, este pensamento ainda não pode organizar os objetos e acontecimentos em categorias lógicas gerais.

Em síntese, graças à função semiótica, completam-se os aspectos figurativos do processo cognitivo. Com a presença da Imagem Mental a criança será capaz de representar através de imagens, por exemplo, as brincadeiras de faz-de-conta e os comportamentos convencionados pelo seu grupo social.

A criança do período sensório-motor ainda não representa os objetos em si porque não há conceito, isto é, significação do significante. O que existe são objetos que servem para alguma coisa. No início da aquisição da linguagem, as palavras de uma língua (signos) são usadas pela criança ainda como símbolos, ou seja, com um significado particular, só dela. Piaget observa que os primeiros esquemas verbais não passam de esquemas motores em vias de conceituação. A linguagem constitui-se inicialmente de ordens e de expressões de desejos. Aos dois anos a criança começa a representar. O recitativo é ainda a reconstituição de uma ação, mas no plano da representação. Quando a criança já elabora a clássica pergunta o que é isso? Diz ser esse comportamento lingüístico o melhor exemplo de que a criança avançou do estágio sensório-motor para pré-operatório.

A inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior que é o emprego de signos verbais (da linguagem interiorizada). Mas é uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação dos objetos em lugar de palavras e conceitos. São as percepções e movimentos organizados em “esquemas de ação”. Mas a linguagem nem por isso deixa de ser uma condição necessária à realização das estruturas lógicas. Para Piaget¹⁴ trata-se de um processo recíproco no qual o uso da linguagem pela criança ajuda a desenvolver suas operações mentais.

A troca e a comunicação entre os indivíduos são as conseqüências mais evidentes do aparecimento da linguagem. Sem dúvida, estas relações interindividuais existem em germe desde a segunda metade do primeiro ano de vida, graças à imitação, cujos processos estão em íntima conexão com o desenvolvimento sensório-motor.

O principal interesse desse cientista era descobrir os sistemas operacionais pelos quais o pensamento é organizado e considerava que a linguagem e seu uso pela criança como fator que contribui para a formação dos sistemas operacionais.

Piaget acrescenta também que o conhecimento elaborado espontaneamente pela criança, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que esta se encontra e a visão particular e peculiar que as crianças mantêm sobre o mundo vai progressivamente, aproximando-se da concepção do adulto, tornando-se socializada e objetiva.

Jean Piaget procurou estudar as condições que permitem ao ser humano chegar a falar e receber as mensagens que lhe são enviadas na vida social.

A questão que se coloca é a de saber por que e como a criança sofre em momentos determinados, e não em outros, a influência das relações sociais...A linguagem é adquirida em certa idade e não em outra, segundo uma ordem e não outra, e não transforma, portanto, o pensamento a não ser na medida em que este se encontra maduro para deixar-se transformar. ¹⁵

No período dos dois aos seis anos, a criança começa a aprender a lidar com suas representações, agilizando-as cada vez mais, numa combinatória crescente e complementar entre imagens-lembranças e palavras. Quanto mais a criança organiza de forma sistemática e consciente suas representações (verbais e/ou imagética), mais ela caminha para o período operatório, que vem a ser justamente a possibilidade de compreender sistemas simbólicos como a escrita e os números.

Piaget¹⁶ definiu o desenvolvimento cognitivo como sendo um processo de equilibrações sucessivas. Esse processo contínuo é caracterizado por diversas fases. Cada etapa define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas.

Considerações Finais

Partindo desse diálogo com a teoria piagetiana, conhecimento implica em sistema de significação. Para Piaget não interessava o conteúdo de cada ato particular, mas a forma como o sujeito reage com o objeto a ser conhecido.

Sendo assim, a maneira como a criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar.¹⁷ A ação da criança ou de qualquer pessoa reflete enfim sua estrutura mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo.

Em termos de aplicação dessas idéias na pedagogia, as conseqüências são claras: as interações sociais, mesmo entre crianças muito pequenas, podem ter uma influência muito positiva no desenvolvimento quando bem organizadas. A realização de atividades em pequenos grupos e em duplas, por exemplo, pode dar origem a trocas importantíssimas, levando as crianças a explicitar seu pensamento. Portanto, mais do que “ensinar” linguagem, o importante é criar ambientes ricos em diálogos e trocas.

Desse ponto de vista, a função da educação é possibilitar momentos de diferentes aprendizagens. Partindo do momento do desenvolvimento no qual a criança se encontra e realiza atividades que lhe permitam superar esse estágio. É preciso partir do ponto no qual a criança está e pouco a pouco estimular seu acesso a novos níveis de competência e desenvolvimento.

Notas

- * Trabalho apresentado ao professor Dr. Paulo Sérgio Marchelli na disciplina Práticas Educativas e Paradigmas Tecnológicos do Curso de Mestrado Interdisciplinar Educação, Administração e Comunicação da universidade São Marcos/SP.
- ** Mestranda no Programa de Mestrado Interdisciplinar da Universidade São Marcos, São Paulo.
- ¹ GOULART, I. B. *Piaget – experiências básicas para utilização pelo professor*. 19ª ed. R. J: Vozes, 2002. p.14.
- ² Ibidem. P.13.
- ³ VISCA, J. *Psicopedagogia – novas contribuições*. R. J. Nova Fronteira, 1991. p. 45.
- ⁴ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. p. 59.
- ⁵ PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. R. J. Forense Universitária, 1986. p.92.
- ⁶ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. p. 59.

- ⁷ GOULART, I. B. *Piaget – experiências básicas para utilização pelo professor*. R. J. Vozes, 2002. p.14-15.
- ⁸ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. p. 3.
- ⁹ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984. p. 35.
- ¹⁰ GOULART, I. B. *Piaget – experiências básicas para utilização pelo professor*. R.J: Vozes, 2002. p.16.
- ¹¹ RAPPAPORT, C. R. et al. *Psicologia do desenvolvimento: modelo piagetiano*. São Paulo: EPU, 1989. p. 57-58.
- ¹² OLIVEIRA, V.B. e BOSSA, N.A. *Avaliação psicopedagógica do adolescente*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.20-21.
- ¹³ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. p. 66.
- ¹⁴ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. p. 59.
- ¹⁵ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984. P. 48.
- ¹⁶ RAPPAPORT, C. R. et al. *Psicologia do desenvolvimento – Teorias do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981. p. 63.
- ¹⁷ OLIVEIRA, V.B. e BOSSA, N.A. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 23.

Referências bibliográficas

- FARIA, A. R. de. *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Ática, 1989.
- GOULART, I. B. *Piaget – experiências básicas para utilização pelo professor*. 19^a ed. R.J: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, V. B. de e BOSSA, N. A (orgs.). *Avaliação Psicopedagógica do Adolescente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, V. B. de e BOSSA, N. A (orgs.). *Avaliação Psicopedagógica da Criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução: Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAPPAPORT, C. R. et al. *Psicologia do desenvolvimento: Teorias do desenvolvimento*. Vol.1. São Paulo: EPU, 1989.

_____. *Psicologia do desenvolvimento: modelo piagetiano*. São Paulo: EPU, 1989.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.

_____. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.

VISCA, J. *Psicopedagogia - novas contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

Os efeitos da globalização na economia: sua relação com o emprego, a educação e a família brasileira

Valdec Romero Castelo Branco*

Resumo

Tendo em vista as transformações econômicas e sociais em curso, promovidas pelo processo de internacionalização das economias, procuraremos discutir neste artigo os efeitos da globalização e sua relação com o emprego, a educação e a família contemporânea no Brasil. O agravamento da exclusão social no País pode ser inicialmente creditado ao modelo capitalista hegemônico, acentuado nas últimas décadas do século XX. O objetivo geral deste artigo é procurar esclarecer os efeitos da globalização na economia brasileira nas décadas de 80 e 90 e sua relação com o emprego, a educação e a família no Brasil. As discussões sobre a organização econômica mundial estão em pauta, principalmente a questão da internacionalização das economias, incorporando neste objeto de estudo o mercado de trabalho, a educação brasileira e os grupos familiares, estudando os problemas econômicos, sociais e políticos, e engendrando uma influente reflexão sobre suas causas e conseqüências para a sociedade brasileira.

Palavras-chave: globalização, emprego, educação, família brasileira.

Abstract

In view of the economic and social transformations in course, promoted by the process of internationalization of the economies, we will try to discuss in this article the effect of the globalization and its relation with the job, the education and the contemporary family in Brazil. The aggravation of the social exclusion in the Country can initially be credited to the hegemonic capitalist model, accented in the last decades of the 20th century. The general objective of this article is try to clarify the effect of the globalization in the Brazilian economy in the 80s and 90s and its relation with the job, the education and the family in Brazil. The discussions on the world-wide economic organization are in guideline, mainly the question of the internationalization of the economies, incorporated in this object of study the market of work, the Brazilian education and the familiar groups, studying the economic, social problems and politicians, and producing an influent reflection on its causes and consequences for the Brazilian society.

Key words: globalization, job, education, Brazilian family.

Introdução

Em relação à *globalização*, podemos preliminarmente afirmar que vêm se atribuindo a determinados fatos proporções maiores do que as reais, isto é, alguns fatos aparentam ou são classificados como maiores do que realmente são. A partir disto, podemos nos referir ao excessivo crédito que o *fenômeno da globalização* exerce sobre as economias dos diferentes países. No Brasil, a partir da década de 1990, com maior intensidade.

Compreender o atual processo de globalização das economias e seus efeitos, em especial nos países em desenvolvimento, é na verdade procurar desvendar, não só ao público acadêmico, mas para a sociedade, a concepção do papel do Estado nesta nova fase do capitalismo pós-Segunda Grande Guerra, representada pelos agentes econômicos: as famílias, as empresas e o governo.

Em virtude da automação, da racionalização dos processos produtivos, do aumento da competitividade das empresas, apresenta-se uma crescente inelasticidade da oferta de empregos em relação ao nível de produção, evidenciando-se a necessidade cada vez menor da utilização do número de trabalhadores para gerar maior quantidade de bens, ou seja, a produção está dissociada do nível de emprego, a produção aumenta extraordinariamente com os ganhos de competitividade, mas os postos de trabalho não aumentam na mesma proporção.

Portanto, ao tratarmos da questão econômica, não podemos deixar de vinculá-la à reorganização do nosso sistema econômico, do sistema educacional e a participação da sociedade no esforço permanente em busca do desenvolvimento do País.

A educação torna-se um importante elo entre o emprego e a família no Brasil, principalmente, porque uma parcela significativa de chefes de família ainda são as principais fontes de renda familiar, lembrando que o termo chefe de família não representa necessariamente o gênero masculino.

Por hora, interessa-nos tão-somente ressaltar que as instituições familiares, integrantes do objeto de nosso estudo, foram apontadas como detentoras de um importante papel social e, como parte de um processo sóciopolítico dinâmico, poderão reagir às mudanças contextuais atuais e com elas interagir.

As mudanças sociais no País fizeram surgir uma nova realidade às famílias. As transformações que estão ocorrendo, na maioria das vezes sem o conhecimento das partes envolvidas, exigirão cautela na análise das causas e conseqüências da *desestruturação* ou *reestruturação* familiar.

A família constitui um ponto de ligação entre os membros do grupo familiar e a sociedade. Sob esta óptica, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, mas também efetua a projeção em outros grupos dos modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo.

O processo de globalização das economias

Podemos observar que ao final do século XX e início deste, a globalização das economias revela-se através de políticas liberais adotadas por inúmeros governos que vêm atuando sistematicamente a favor do mercado financeiro, dificultando a relação entre a produção e a utilização da força de trabalho.

Devemos aí colocar parênteses. As influências e créditos à globalização reforçam-se e ampliam-se com o uso excessivo da própria palavra que se revela, na verdade, na retórica de governantes – incluem-se aí os do Brasil – como maneira para abrandar e/ou justificar tanto a adoção de medidas impopulares como a inexistência de resultados prometidos ao longo das suas campanhas: crescimento econômico, elevação dos níveis de emprego e inclusão social.

O significado da palavra globalização para os ricos e poderosos é inteiramente específico, foi idealizado de forma particular, significando que a difusão desse processo tem uma única finalidade – servir aos seus interesses, baseado no livre mercado, na flexibilização do sistema financeiro e no fim das fronteiras nacionais dos países emergentes, pobres, periféricos etc. Evidentemente esse processo não se aplica aos países desenvolvidos. Stiglitz salienta:

Em muitas situações, os benefícios da globalização têm sido menores do que seus defensores apregoam, e o preço pago tem sido maior, já que o meio ambiente foi destruído e os processos políticos, corrompidos, além de o ritmo acelerado das mudanças não terem dado aos países tempo suficiente para uma adaptação cultural. As crises, por sua vez, que trouxeram em seu rastro o desemprego em massa, têm sido acompanhadas por problemas de desintegração social de maior prazo – desde a violência urbana na América Latina até os conflitos étnicos em outras regiões do mundo, como na Indonésia. Esses não são novos, mas a reação cada vez mais veemente no mundo todo contra as políticas que impulsionam a globalização é uma mudança significativa.¹

O que deveria ser correto afirmar é que a globalização, ao contrário do que muitos defendem, é a supremacia de um grupo social sobre outros; em outras palavras, estamos

assistindo à hegemonia do processo de internacionalização do mundo capitalista. O atual processo de globalização pode ser entendido, de certa forma, como o apogeu da ideologia capitalista. O professor Milton Santos elucidada:

Hoje haveria um motor único que é, exatamente, a mencionada mais-valia universal. Esta se tornou possível porque a partir de agora a produção se dá em escala mundial, por intermédio de empresas mundiais, que competem entre si segundo uma concorrência extremamente feroz, como jamais existiu. As que resistem e sobrevivem são aquelas que obtêm a mais-valia maior, permitindo-se, assim, continuar a proceder e a competir.²

Fica claro na ideologia globalizante em curso que as influências seletivas no processo da comunicação de massa foram largamente utilizadas: as características *do comunicador*, a capacidade exercida pelo poder da oratória dos defensores do neoliberalismo sobre a multidão, o conteúdo das mensagens com características intimidadoras e ao mesmo tempo unificadoras. Assim se difunde a inserção do País às novas regras para caminharmos rumo ao desenvolvimento, mas o que estamos assistindo é o inverso: a perpetuação do atraso e a subordinação.

A globalização e o desemprego no Brasil

O processo de desenvolvimento econômico brasileiro, no início do século XX, já se mostrava desigual, estruturado no modelo de produção capitalista, resultado da colonização e do escravismo. A economia brasileira teve seu desenvolvimento industrial subordinado a poderosos grupos capitalistas internacionais, tornando-se uma "*economia dependente*", lembrando que esses grupos tiveram suas ações favorecidas no Brasil em função do desequilíbrio gerado pela Primeira Guerra Mundial.³

Hoje o Brasil apresenta uma economia industrializada bastante desenvolvida, apesar de passar por profundas transformações, entretanto sua riqueza encontra-se mal distribuída. O processo de globalização em curso e as políticas econômicas "*sugeridas*" pelo FMI na última década do século XX no Brasil apresentaram indicadores sociais péssimos, comprovados por meio de uma enorme desigualdade, tanto na repartição da renda como na distribuição espacial da população, e um longo processo de concentração das atividades econômicas.

As profundas transformações tecnológicas reduziram enormes quantidades de postos de trabalho, passando a predominar o produtivismo, que é, a busca contínua por aumentos de produtividade a qualquer custo, sem critérios para a valorização humana, a ética, entre outros.

Vale destacar que uma das exigências impostas pelo novo paradigma tecnológico e de gestão empresarial está voltada à produção de bens e serviços com elevada carga de qualificação aplicada; isto requer uma mão-de-obra rápida e eficiente capaz de sobreviver em um mundo cada vez mais competitivo.

O que se nota é a intensificação na precarização do mercado de trabalho, aumentando a participação dos postos de trabalho informais no total das ocupações no País, associada à instabilidade nos contratos de trabalho com a presença de maior rotatividade nos empregos, e ameaçada também pela terceirização e pela subcontratação.

O desafio maior que se apresenta hoje nas sociedades capitalistas é buscar um caminho com a finalidade de conciliar os interesses sociais e os interesses das empresas contemporâneas, que vêm, ano a ano, introduzindo cada vez mais novas tecnologias e novos métodos de gestão empresarial nos seus processos produtivos, com a finalidade de sobreviver e crescer em um ambiente de grandes mudanças e de elevada competitividade como o atual, atribuído ao fenômeno da globalização.

A globalização e o papel da educação no Brasil

Tratar do assunto educação não é apenas falar de escola, é defender prioridade absoluta para a educação e abordar vários temas que mostrem as inter-relações entre o problema educacional e os vários problemas sociais, políticos e econômicos, uma vez que há uma identidade muito grande entre educação, emprego e família.

O mercado estimula os jovens a obter maior grau de escolaridade, pois, “de acordo com a ideologia da mobilidade social, a única maneira de ser bem sucedido em uma *meritocracia* é conseguir o máximo de escolaridade que se possa”⁴.

Ao longo de séculos, os conhecimentos existentes vêm sendo difundidos por meio da educação, incorporando-se novas parcelas de inovações tecnológicas. A acelerada capacidade na geração de conhecimentos à disposição do homem leva à necessidade de enormes investimentos nos recursos humanos. Podemos caracterizar como “*investimentos não-materiais*”⁵ os imensos investimentos na capacitação dos recursos humanos da nação, e a educação, mais do que nunca, surge com uma força potencial de transformação.

Devemos destacar a ação do educador na recuperação do universo da *práxis humana*, pautada pelos valores éticos. Refletir a respeito das noções e dos princípios que fundamentam a vida moral: o mito do progresso e o apelo à produtividade e à competitividade, destacadamente num momento marcado pelo *pragmatismo técnico-organizacional*.

A inversão de valores na sociedade brasileira passa pela clara compreensão de que somente a educação criará condições para fazer do Brasil “um País fácil de governar, difícil de dominar e impossível de escravizar”⁶, com um projeto nacional que amplie o grau de alfabetização do povo, baseado na ética do trabalho e no aprendizado em conjunto, num comportamento ordenado que coloque o bem-estar do grupo acima do bem-estar individual.

A escola tem importância singular no desenvolvimento das condições de crescimento da economia, e é evidente que cabe ao Estado conceder uma política educacional apoiada antes de tudo no ensino básico de qualidade no Brasil, e qualquer outro pensamento suscitará uma discussão estéril perpetuando a pobreza e os desníveis sociais. Mas, o processo de globalização parece não dar sinais de ruptura no Brasil com o secular desprestígio, desvalorização e desrespeito com os professores e alunos e a própria nação brasileira. Aranha salienta:

Apesar de pertencer ao mundo do trabalho, a escola deve dar condições para que se discuta criticamente a realidade em que se acha mergulhada. Ou seja, para exercer sua função com dignidade, precisa manter a dialética herança-ruptura: ao transmitir o saber acumulado, deve ser capaz de romper com formas alienantes, que não estão a favor do homem, mas contra ele.⁷

O potencial humano representa, sem dúvida, a grande alavanca que assegura o desenvolvimento da economia. Portanto, o valor do potencial dos recursos humanos de uma nação depende de sua situação. As crescentes pressões dos jovens que desejam melhor situação social e profissional conduzem, não raro, à opção do Brasil tender a oferecer o ensino de massa, que ao invés de qualidade, atende apenas à exigência da quantidade.

As transformações nas famílias brasileiras e a globalização

Para Bilac⁸, os conceitos e modelos de reprodução da família, bem como dos grupos familiares, deve exigir muito cuidado por parte dos pesquisadores. Aceitando-se a hipótese de que prevalecem nas sociedades contemporâneas, com maior ou menor força, modelos básicos de reprodução humana a que chamamos “família”⁹, é preciso ter bem claro que esse modelo reprodutivo não corresponde a uma família em geral, e na sociedade contemporânea freqüentemente não se realizará da mesma forma em todas as organizações e segmentos sociais.

A redução dos índices de crescimento populacional no Brasil deu-se sob uma complexa conjuntura política e econômica, durante as décadas de 60 e 70, que por interesse tomou

o controle demográfico como estratégia. Mesmo considerando a política de controle da natalidade, a princípio, pelo seu caráter compulsório, não se pode deixar de atribuir à educação um papel importante na queda do índice demográfico.

As mulheres brasileiras, a partir dos anos 60, promoveram a ruptura com o antigo e exclusivo papel social que lhes era conferido – *o de ser mãe e rainha do lar*. Gradualmente ampliaram a sua inserção no mercado de trabalho, dilatando desta forma a sua cidadania. Com um controle mais eficiente e eficaz da fecundidade, a anticoncepção passou a ser aspiração e desejo das mulheres.

As transformações nos anos 60 não ocorreram apenas nas comunicações, as mulheres brasileiras iniciavam um processo de ruptura do modelo clássico do papel social que lhes queriam impor, o de mãe e rainha do lar. Com a participação da mulher no mercado de trabalho cresceu, o seu desejo de livremente controlar a fecundidade. Também as mulheres ampliaram suas aspirações de cidadania, além do papel de mãe.

As transformações socioculturais levaram a uma redução da taxa de natalidade, alterando valores e desejos no contexto familiar, somando-se a isso as perspectivas de ascensão no mercado de trabalho, que proporcionaram a ampliação dos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres, para além do papel de mães, expandindo as perspectivas de inclusão de um projeto profissional como parte do seu projeto de vida.

Em relação à reprodução humana, nos grupos sociais deve ser claramente entendida, por exemplo, que nas famílias pobres não é a quantidade da prole a causa da perpetuação da pobreza, mas é evidente que um número elevado de filhos traz enormes dificuldades. O que perpetua a reprodução dessas classes não é a pobreza, e sim o preconceito, o abandono do poder público e as condições socioeconômicas adversas.

A reflexão sobre o individualismo e as mudanças na caracterização familiar, *hoje*, tem um denominador comum – a extraordinária rapidez nas mudanças ocorridas, tanto no interior das famílias como nos aspectos políticos, econômicos e sociais, principalmente a partir dos anos 30 no Brasil.

Atualmente a institucionalização de novas formas de relações familiares, juridicamente aceita ou não, é composta por um todo, porém com elementos diversos. Manifesta-se aí um importante elemento de pesquisa, possibilitando entender as transformações na organização dos grupos familiares; além do mais, possibilita compreender o caráter fundamental dos membros que compõem essas novas formas de organização e os impactos causados sobre o cotidiano.

A noção geral sobre família ainda recai sobre o modelo de família nuclear burguesa, composto por pai, mãe e filhos convivendo em uma casa, determinado principalmente pela relação mãe-filho e o desenvolvimento emocional do filho, cabendo ao pai promover o sustento do lar.

É interessante ressaltar que os modelos familiares passaram por enormes transformações ao longo do tempo: as mudanças estruturais que determinaram novos grupos familiares, que se distanciaram do modelo nuclear e foram fortalecidas pelos movimentos em favor da mulher, fazendo com que o homem deixasse de representar na família o poder exclusivo sobre o grupo e sua única fonte de sustento.

As alterações na organização da família essencialmente estão acontecendo desde as mudanças no modo de viver das mulheres, em particular das esposas (companheiras), que se tornaram provedoras de rendimentos, contribuindo na constituição do orçamento familiar.

Essa nova condição feminina afetou também, os papéis masculinos, necessitando uma revisão no estudo de gênero na família a fim de reorganizar os papéis sexuais familiares materializados em novos sentimentos, vivências e percepções masculinas, ou seja, o novo papel do homem na família, não mais como patriarca ou o único provedor de sustento da mesma.

A emancipação da mulher evidentemente trouxe mudanças na estrutura familiar, mas houve um grave erro nesse processo. Criou-se uma confusão entre os excessos promovidos pela autoridade do tipo tradicional e a prática ou desempenho na avaliação legítima, e na aprendizagem necessária à autoridade na nova ordenação da família. Esse processo levou a um afrouxamento socialmente consentido dos costumes, permitindo às crianças ficarem sem limites preestabelecidos.

Porém o que vemos neste início de século é a ausência de autoridade, acentuada pelo temor dos pais modernos de criar "*neuróticos e reprimidos*"¹⁰, permitindo às crianças enaltecem sua natureza narcisista, não desenvolvendo nelas uma consciência solidária e coletiva, pelo contrário, alimentando o individualismo, não se respeitando as normas de convivência.

Com o intuito de equacionarmos esse problema, a família não deve ser tratada apenas como um agente econômico, mas deve ser vista e tratada como agente revigorador na sua função socializadora, ressaltando o papel que deve adotar, isto é, que exerça autoridade e saiba definir limites às crianças e adolescentes. A família precisa estar empenhada na socialização de seus membros e assegurar vínculos

relacionais dispostos de modo a evitar o dano causado pelo isolamento social decorrente da inexistência de ocupações regulares.

Conclusões

Ao tratarmos neste artigo dos aspectos econômicos, em especial do atual processo de globalização das economias e de seus efeitos na economia brasileira nas décadas de 80 e 90, relacionando-o com o mercado de trabalho, a educação e as famílias, podemos afirmar que esse processo vem dia a dia ampliando o desprezo à ética, à solidariedade, e ao mais simples sentimento de felicidade, o respeito à vida.

A globalização privilegia a intensificação dos valores e vantagens individuais, tornando-se as pessoas resumidas a um sistema que consideram todos os acontecimentos como irrevogavelmente fixados de antemão por uma causa única e irreversível. O cotidiano das pessoas consiste em adquirir cada vez mais o poder de consumo, capacitando-as a obterem mais e mais quinquilharias tecnológicas, caminho do sucesso e felicidade.

A sociedade da maneira como está hoje articulada não poderá sobreviver sem formas mais avançadas de organização social, capazes de alterar os interesses corporativos sob o rótulo de economia de mercado ou, como preferem alguns, neoliberalismo, aí sim, podemos afirmar que os resultados dessa destruição têm um impacto universal e irreversível.

É lícito concluir que o atual processo de globalização internacionalizou as economias, movimentando trilhões de dólares diariamente de um mercado a outro, com bilhões de dólares transferidos anualmente dos países pobres e em desenvolvimento aos países ricos, porém não há um poder capaz de organizar uma compensação efetiva para a demanda social dos países periféricos, cabendo exclusivamente a eles gerenciar o controle social de suas populações.

A questão demográfica dependerá da forma concreta que assumirá a organização da sociedade brasileira; portanto, a organização política deve sofrer uma ruptura no modelo colonialista que criou um sistema político, impressionantemente, enredado por uma infinidade de instituições que têm o poder de decidir sobre a vida das pessoas, e na maioria das vezes, são dirigidas por gestores que não conhecem e não têm poder de decisão sobre as realidades que efetivamente enfrentam.

A ideologia do capitalismo impede, pelas próprias regras de eficiência e eficácia, que se possa refletir sobre valores, princípios ou padrões sociais que priorizem o coletivismo em lugar do individualismo, e a organização de uma sociedade baseada na construção de

uma comunidade fundamentada no compromisso e na compaixão. Os valores para os capitalistas têm a denominação comum a quaisquer títulos públicos ou privados, e a outros bens facilmente realizáveis em dinheiro.

A sociedade global desarticulou a família e a solidariedade deixou de ser assunto de coração; os sentimentos não são mais gerados naturalmente, amor virou sinônimo de sexo, sucesso passou a ser a capacidade que um indivíduo tem de superar o outro, a relação ganha-perde se sobrepõe ao ganha-ganha.

Dessa maneira, o individualismo ultrapassa o coletivo, as ações tornam-se alvos do interesse individual, fomentando a racionalização e a competição sem limites. Pior, estamos impotentes e inertes diante desta bestificação da sociedade, e para reverter esse processo as soluções tem de passar por um profundo reentrelaçamento do tecido social.

Pode-se concluir que um dos fatores que levaram à desestruturação do mercado de trabalho, com a redução sistemática do emprego assalariado formal e o crescimento das ocupações precárias, tem suas raízes no abandono do projeto de industrialização nacional, resultado da falta de investimentos nas décadas de 80 e 90 em infra-estrutura, e da entrada numa fase de especialização competitiva desde a acelerada abertura comercial e a flexibilização do sistema financeiro no Brasil.

Um outro traço marcante dessa nova era é quanto à falta absoluta de instrução, em vez do analfabetismo tradicional determinado nos séculos XIX e XX pelo não-conhecimento ou ausência na capacidade de ler e escrever, requisitos mínimos para se obter um conhecimento pleno; está surgindo, concomitantemente, um outro tipo de analfabetismo: o de analfabeto digital decretado pelas mudanças técnico-informacionais.

Analisando os aspectos econômicos no mundo contemporâneo, podemos afirmar que propiciaram graves mudanças à estrutura familiar, destacando-se a perda do sentido de tradição, que vem sendo desdenhada.

Os aspectos econômicos tornam-se mais relevantes nas atuais estruturas familiares, nas quais o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes preestabelecidos na família, passaram a ter um papel centrado no individualismo.

Devemos explicitar que não são as mulheres as autoras ou cúmplices do individualismo, porquanto os aspectos econômicos baseados na ideologia capitalista, sem dúvida, são os grandes impulsionadores dessa condição humana. Contudo não se pode negar que a emancipação da mulher veio a contribuir para as transformações na sociedade, seja na prática social e política, seja de caráter privado ou público.

A questão educacional no Brasil e suas origens históricas estão ligadas diretamente às formas do poderes econômico e político estabelecidos desde o domínio dos portugueses. As causas do desemprego, por exemplo, não podem ser apenas explicadas pela desestruturação, pobreza ou condições das famílias. O sistema educacional tem forte influência nas condições socioeconômicas familiares, e a raiz desse problema está na desconsideração das diferenças étnico-culturais.

A família constitui uma das interposições entre os membros do grupo familiar e a sociedade. Desta perspectiva, as famílias não só interiorizam os aspectos ideológicos dominantes na sociedade, mas também efetuam a projeção em outros grupos de modelos de afinidade criados e recriados dentro do próprio grupo.

Deve-se evitar a valorização demasiada do passado, que defendia sobremaneira a autoridade paterna, cabendo à mulher e aos filhos uma obediência sem contestação; também não se deve responsabilizar a mulher como elo desagregador da família, por sua inserção no mercado de trabalho, nem acreditar que a família é dispensável na sociedade contemporânea.

Notas

- * Mestre em Educação, Administração e Comunicação – Universidade São Marcos.
- ¹ STIGLITZ, Joseph E. *A globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida de benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2002, p.35. Joseph E. Stiglitz é um dos mais respeitados economistas e pesquisadores sobre crescimento e desenvolvimento no Terceiro Mundo e outros temas da área de economia. Passou sete anos em Washington como chefe do Conselho de Consultores Econômicos do governo do presidente Bill Clinton e como economista-chefe e vice-presidente sênior do Banco Mundial. Foi um dos três ganhadores do Prêmio Nobel de Economia de 2001, e atualmente é professor da Universidade Columbia.
- ² SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. 3.ed. Rio de Janeiro. Record.,2000, p.29-30. O professor Milton Santos era geógrafo, professor emérito da Universidade de São Paulo, ganhador do Prêmio Internacional de Geografia Vautrin Lud em 1994 e autor de mais de 30 livros e 400 artigos científicos, publicados em diversos idiomas.
- ³ ALENCAR, Fancisco. *História da sociedade brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981, p.214.
- ⁴ CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura – relações e mediações*. 4 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990, p. 77-78.

- ⁵ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: moderna, 1996, p.23.
- ⁶ PIMENTA, Aloísio. *Educação e cultura: a construção da cidadania*. São Paulo: Unimarco, 1997, p.14.
- ⁷ ARANHA, op. cit., p.26.
- ⁸ BILAC, Elisabete Dória. *Família: algumas inquietações*. A autora é doutora em Ciências Humanas pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas da USP, professora aposentada do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Unesp-Araraquara, coordenadora de investigação do Programa Latino-Americano de População (Prolab) junto ao Nepo-Uicamp. In: CARVALHO, p.35.
- ⁹ Neste nível de abstração, a família poderia ser concebida como: estrutura particularista de relações entre sexo e gerações organizadas pelo princípio do parentesco (consangüíneo e aliança), implicando em direitos e deveres recíprocos e vínculos de poder e também de dependência afetiva, econômica e social entre seus membros. Idem.
- ¹⁰ ARANHA, op. cit., p.61.

Referências bibliográficas

ALENCAR Francisco. *História da sociedade brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BARROSO, João Rodrigues (coordenador). *Globalização e identidade nacional*. São Paulo: Atlas, 1999.

BAUMANN, Renato (organizador). *O Brasil e a economia global*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. *Casamento e família em São Paulo colonial: caminhos e descaminhos*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CARMO, Paulo Sérgio do. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 1992.

_____ *O trabalho na economia global*. 2. Edição, São Paulo: Moderna, 1998.

_____ *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: SENAC, 2001.

CARNOY, Martin. *Educação, economia e estado: base e superestrutura – relações e mediações*. 4.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do Nosso Tempo; v.13).

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (organizadora). *A família contemporânea em debate*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KALOUSTIAN, Silvio Manoug (org.). *Família Brasileira, a base de tudo*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LACERDA, Antônio Corrêa de. *O impacto da globalização na economia brasileira*. São Paulo: Contexto, 1998.

MARTINS, Ives Gandra da Silva (coordenador). *Desafios do século XXI*. São Paulo: Pioneira: Academia Internacional de Direito e Economia, 1997.

NISKIER, Arnaldo. *Qualidade do ensino*. Rio de Janeiro: Consultor, 1991.

_____ *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999.

PIMENTA, Aloísio. *Educação e cultura: a construção da cidadania*. São Paulo: Unimarco, 1997.

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização: A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____ *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Contexto, 2002.

REGO, José Márcio e MARQUES, Rosa Maria (organizadores). *Economia brasileira*. São Paulo: Saraiva, 2000.

SANCHIS, Enric. *Da Escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

STIGLITZ, Joseph E. *A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2002.

A geração digital e a presença do lúdico no ciberespaço

Rebeca Martineli de Melo⁺ / Anna Barros^{**}

Resumo

O artigo trata das comunidades virtuais e do público infantil, da forma de pensar e aprender desta geração net e da presença do lúdico no ciberespaço. Apresenta a geração digital e as formas como essa nova geração está rompendo os limites da comunicação unidirecional e centralizada. Discute a possibilidade que a rede oferece à criança de poder fazer experiências com a morfologia de sua própria identidade e as vantagens da simulação na realidade virtual. Demonstra que as linguagens digitais obrigam as pessoas que concebem os métodos de ensino a esclarecerem suas concepções de conhecimento e seus objetivos educacionais. Seria difícil, hoje, imaginar a construção do conhecimento desvinculada dessa nova realidade sócio-cognitiva.

Palavras-chave: Geração digital, comunidades virtuais, lúdico no ciberespaço, conhecimento.

Abstract

The article is about virtual communities and infantile audience, mainly the way this Internet generation thinks and learns and also the presence of the playfulness in the cyberspace. It presents us the digital generation and the ways this new generation have been breaking through the limits of a unidirectional and self-centered communication. It discusses the possibilities the net offers to the child of experiencing the morphology of his/her own identity and the advantages of simulation in the virtual reality. It demonstrates that the digital languages oblige the ones responsible for conceiving teaching methods to clarify their conceptions of knowledge and their educational objectives. Nowadays it would be hard to imagine the building up of knowledge disentailed from this new social-cognitive reality.

Key Words: Digital generation, virtual communities, playfulness in the cyberspace, knowledge.

Houve um tempo em que as crianças aprendiam com os mais velhos. Agora, no tempo da tecnologia digital, são as novas gerações de crianças que ensinam os pais e outros adultos na tarefa de lidar com a tecnologia. A causa principal para que as crianças tenham, muitas vezes, mais êxito no uso de computadores do que os adultos reside no fato delas utilizarem o equipamento sem medo e, brincando, exercitarem a auto-aprendizagem.

A cultura tecnológica do ciberespaço atrai, sobretudo, as crianças, por significar um mundo admiravelmente novo para se comunicarem e se expressarem livremente, sem limites nem punições. É, pois, no ciberespaço que grupos de crianças e adolescentes, cada vez mais iguais entre si, em função do contato mediatizado e globalizado de informações, travam seus encontros cibernéticos, liberando suas ações expressivas.

A Internet, as comunidades virtuais e o público infantil, a forma de pensar e aprender desta geração net e a presença do lúdico no ciberespaço são, portanto, temas que merecem aprofundamento ao se tratar da geração digital e, por isso, são abordados em nosso estudo.

1. As Comunidades Virtuais e o Público Infantil

Qualificamos como geração digital as crianças e jovens que, no ano 2000, possuíam entre 2 e 22 anos de idade. Isso não quer dizer que todos eles tenham acesso à Internet, mas, de alguma maneira, possuem algum grau de influência do meio digital. A Geração Net ou *N-Gen*, termo originário de Tapscott¹, está crescendo em um ambiente onde os meios de comunicação estão se tornando interativos.

A Internet proporciona a possibilidade das pessoas assumirem um papel ativo na comunicação. Frente à televisão, por exemplo, as pessoas, geralmente, tornam-se observadoras passivas do conteúdo. Conectados à Internet, podemos nos comunicar em tempo real, procurando informações ou simplesmente 'navegando', criando um elo de comunicação entre as pessoas e o mundo, não simplesmente entre o sujeito e o meio de comunicação. Essa nova geração está rompendo os limites da comunicação unidirecional e centralizada.

Tapscott afirma, por meio de suas pesquisas na rede, que as crianças adoram acessar a Internet, tornando-se responsáveis por encontrar e selecionar informações e, geralmente, o fazem com grande tranquilidade, surpreendendo os pais que, muitas vezes, não possuem grande habilidade com a nova linguagem e têm dificuldades em aceitar essa vantagem da nova geração e de ver o potencial de crescimento que aí reside.

As crianças vêem a tecnologia como parte de suas vidas. Escrever aos amigos, desenhar e brincar também pode ser na *Web*². O rápido crescimento da Internet e a forma como a *Web* é disseminada podem causar apreensão frente às poderosas ferramentas disponibilizadas para as crianças. Geralmente, nos tornamos defensivos em situações que não dominamos, que não compreendemos, que não podemos controlar. É importante preencher as lacunas existentes entre os adultos e as crianças, principalmente esta que está sendo criada pelas novas tecnologias.

Estão sendo formadas várias comunidades na Internet, as crianças atuais navegam com facilidade e conhecimento por elas. Elas se formam pela possibilidade do cultivo de relacionamentos *on-line*, sem se importarem com qualquer proximidade física. A Internet proporciona uma forma de exploração da individualidade, fazendo com que se percebam indivíduos independentes.

Os relacionamentos podem se dar em salas de bate-papo que acontecem como imensas teleconferências, onde quem estiver conectado pode entrar a qualquer momento e dar a sua opinião, ou melhor, digitá-la em tempo real. Na sala, você pode ser uma pessoa com qualquer característica que ache interessante, não respeitando, necessariamente, a realidade. Primeiramente, é necessário ter um apelido que não precisa ser sempre o mesmo, por razões inclusive de segurança, .

Existem também os quadros de aviso ou fóruns, onde qualquer pessoa pode afixar avisos que qualquer outra pessoa possa ler no momento que desejar, podendo consultar o quadro quando achar conveniente para saber se houve alguma outra contribuição.

Entretanto, o que acontece nestas salas de bate-papo são afirmações de hierarquia e poder e, como em outras comunidades, podem abrigar grupos fechados, que dificultam a participação de novos integrantes, simplesmente ignorando-os.

Nesse processo de comunicação, são criadas mensagens muito criativas que indicam as reações físicas ou emocionais dos envolvidos, podendo, assim, reduzir as possíveis interpretações que o leitor das mensagens possa ter. Essas mensagens são conhecidas como *Smileys*, que são combinações com caracteres ASCII que as crianças e, às vezes, muitos adultos usam para trocar comunicação não-verbal.

O desenvolvimento de *Smileys* também se tornou um dialeto, bem como um tipo de arte, visto que são usados como forma abreviada de ironia para retratar qualquer coisa, desde um nariz pontudo até Marge Simpson (a mãe do desenho animado *Os Simpsons*).

:-) Sorrindo
:-D Rindo
:-(Triste
:-|| Bravo
:-o Chocado ou espantado
}:(Louco
:\ Nervoso
@@@:) Marge Simpson.³

Como em toda cultura, existe nestas salas um sistema de códigos culturais que são estabelecidos e mantidos por meio de acordos. A “Netiqueta”, como é conhecida, prega o respeito pelo próximo, como forma de respeito aos seus direitos. Geralmente, a criança que se porta com falta de respeito, de forma mal-educada, tende a ser excluída pelo grupo de bate-papo. Tapscott relaciona, na mesma obra, os direitos e obrigações para o Fórum Interativo *Growing Up Digital*: é fundamental tratar as pessoas como gostaria que fosse tratado; é esperado que as pessoas aprendam e ensinem; existe o direito de discordar, de não responder, de externar opiniões, de ter uma platéia e todos possuem o privilégio de mudar de opinião e de permanecer em silêncio.

Com relação a informações incorretas, é necessário que as crianças validem constantemente o que vêem ou ouvem, pois, como se trata de uma rede aberta, muitos *sites* possuem informações incorretas ou enganosas.

A confiança também é muito valorizada nas comunidades virtuais. Ela se dá quando uma criança se identifica constantemente com o mesmo apelido quando está *on-line*, participando regularmente da interação. As crianças alertam as outras para não fornecerem dados pessoais como nome, telefone e endereço, como medida de segurança. Com a finalidade de se comunicarem, as pessoas mantêm *feedbacks* contínuos que são iniciados e mantidos pelos relacionamentos que elas cultivam e pelas comunidades criadas por estes relacionamentos. Isso tudo está sustentado por uma cultura própria baseada no princípio da interação. Os usuários podem criar suas *home pages*, seus endereços eletrônicos e suas próprias identidades.

2. A Forma de Pensar e Aprender da Geração Net

Certamente, é impossível saber até que ponto as experiências no mundo interativo podem afetar o comportamento dessa Geração Net. O que podemos constatar são impressões iniciais conquistadas por meio de pesquisas em vários países. Elas indicam que a geração digital parece ser tolerante em muitas áreas, como por exemplo, questões raciais e defeitos físicos. Na interação via Internet, não importaria com quem você estaria conversando, importaria sim, o conteúdo desta conversa. Mostram-se extremamente curiosos e entusiasmados com esse novo mundo prestes a explorar que, além de informações do mundo real, possuem amigos, aventuras inusitadas e muitos lugares para serem explorados. Percebe-se também um aumento da autoconfiança e da sua auto-afirmação, pelo fato de poderem encontrar o que procuram rapidamente e de forma honesta, sem precisar da ajuda de outras pessoas maiores.

Babin e Kouloumdjian⁴, porém, afirmam que o tempo dos jovens é fracionado e diverso e que a cultura atual faz com que tenham que absorver informações em demasia, levando a uma confusão mental. Com excesso de atividades para-escolares, deixam de ter tempo para sonhar. Acrescentam, ainda, que notam um crescimento, por parte dos jovens, de uma passividade latente, marca da impotência perante o mundo muito impessoal.

A possibilidade que a rede oferece à criança de poder experimentar novas identidades propicia a oportunidade de fazer experiências com a morfologia de sua própria identidade, possibilitando criar e melhorar as imagens que ela tem dela própria. Possivelmente na tentativa de reafirmar a sua própria identidade, utilizam-se avatares que são imagens personalizadas que podem ser escolhidas pelo usuário para aparecer em todas as mensagens (*posts*) que ele postar. Mas é importante lembrar que, pelo fato de trocar as características de sua personalidade virtual, a criança poderá perder amigos virtuais, fato este que fará com que ela questione os efeitos de suas atitudes *on-line*, ou melhor, terá que administrar sua identidade.

A psicologia afirma que existem várias etapas da auto-estima no desenvolvimento infantil, explicando que existe a auto-estima social, que diz respeito ao relacionamento da criança com a família e os amigos, a auto-estima acadêmica, que é fundamental no início da fase escolar e a auto-estima física que se refere a aptidões e aparência física. Como em suas comunidades virtuais essas crianças podem perguntar, questionar, desafiar livremente, esta geração tem se tornado extremamente crítica, adorando debater e questionar. “Na Internet, você tem uma segunda chance. Pode haver mais de uma oportunidade para endireitar as coisas. As crianças têm a oportunidade de fazer simulações na Internet antes de passarem para os elementos de sua personalidade na vida real.”⁵. A simulação é uma propriedade importante principalmente na realidade virtual, pois permite treinar ações difíceis e em situações muitas vezes de risco.

Como na Internet a comunicação se dá principalmente por meio de textos, as crianças são constantemente estimuladas a se expressarem desta forma, privilegiando suas aptidões verbais e visuais. Mas Babin e Kouloumdjian lembram-nos que “o audiovisual, por causa de sua ligação com o som e com a imagem, precisa de palavras mais concretas e de estilo de frases que estejam unidas à matéria. A sofisticação literária e intelectual não combinam bem com a língua eletrônica.”⁶ Os autores concluem que estamos passando por uma redução do vocabulário e por uma crescente deteriorização dele, levando à utilização constante de palavras popularescas, uso inadequado com relação ao seu significado e pronúncia corretos e expressões, gestos e abreviações para se fazer entender por uma frase toda. As crianças

passam a sentir a necessidade de ver para compreender, ou seja, seu vocabulário precisa ser conectado com sua percepção sensorial, visual e sonora.

Seria importante enfatizar a necessidade da educação para a comunicação como uma forma de exercitar a avaliação e a investigação, analisando e verificando, constantemente, a autenticidade e a forma das informações. Desta forma, podemos dizer que as crianças que lidam com essa tecnologia sofrem um impacto no desenvolvimento intelectual. Por meio do uso de novas ferramentas digitais, ocorrerá uma nova revisão da natureza da educação, tanto no conteúdo como na forma.

Hoje, as linguagens digitais obrigam as pessoas que concebem os métodos de ensino a esclarecerem suas concepções de conhecimento e seus objetivos educacionais. A máquina, usada como um recurso para a construção do conhecimento, pode permitir que o aluno interaja em processos que em situação real seria impossível. Seriam simulações de situações diversas, fomentando o desenvolvimento intelectual das crianças que, assim, poderiam imergir em ambientes por elas manipulados em procedimentos sistemáticos.

Pierre Lévy, filósofo e sociólogo, desenvolve pesquisas relativas aos sistemas de informação e muito tem contribuído para ampliar as discussões sobre o papel das novas formas de comunicação, da tecnologia na vida social e seu impacto cultural, social e econômico. Segundo ele, a cognição é formada por redes complexas que são resultantes da interação de vários fatores biológicos, técnicos e humanos, fatores que integram a ecologia cognitiva. Somos seres pensantes, pois nos relacionamos de várias formas, por meio de múltiplas linguagens.

Lévy² afirma, ainda, que as instituições, as formas sociais e as técnicas modelam de tal forma o meio que muitas coisas, idéias e fatos sociais, por exemplo, só acontecem em certas comunidades, não no mundo todo. Enfatiza ainda que as tecnologias intelectuais, os tratamentos de informação e os sistemas de informação, além de representar um acúmulo de conhecimento humano, também servem de termômetro para se notar a necessidade de novas possibilidades de conhecimento em diferentes áreas do conhecimento. Considera que o conhecimento de determinada cultura está arraigado não só em sua língua, mas também nos costumes, nas formas de trabalho, nas máquinas e nas regras usadas naquela sociedade.

Seria difícil, hoje, imaginar a construção do conhecimento desvinculada dessa nova realidade sócio-cognitiva, realidade que pode integrar as ferramentas tecnológicas a concepções de conhecimento que assumam e reconheçam a importância da relação sujeito-objeto no ato de aprender e formar.

3. O Lúdico e o Ciberespaço

A brincadeira foi entendida por Vygotsky em sua obra *A formação social da mente*⁸ como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são fatores fundamentais para estruturação da sua personalidade e real compreensão da realidade vivida por elas. Podemos entender que o brincar é um processo e uma atividade social da criança e que está social e historicamente localizado.

A criança, por meio de sua experiência social, dos relacionamentos e do contexto em que está inserida, promove seu desenvolvimento de acordo com a realidade sócio-histórica dos adultos, ou seja, a criança encontra na brincadeira uma maneira de apreender e recriar de uma forma sutil conceitos, valores sociais e culturais dos adultos. O lúdico possui um papel educativo muito importante na formação das crianças, pois é por meio dele que elas se desenvolverão e conhecerão o mundo em que estão inseridas e, se tratando de Internet, terão a possibilidade de estabelecer intercâmbios sociais e culturais, fomentando seu desenvolvimento e aumentando as possibilidades de conhecimento de mundo.

O lúdico permite à criança, por meio de sistemas simbólicos particulares, a reconstrução da realidade vivida, da produção cultural, pois o brincar necessita de uma aprendizagem social. As brincadeiras podem se apresentar de diferentes formas e contextos, de acordo com a cultura das diferentes sociedades.

Para a criança que brinca existem muitas escolhas a serem feitas, mesmo se tratando de situações imaginárias e voluntárias. Elas podem viver, experimentar situações novas ou rotineiras, mas sem passar por possíveis pressões. Podem experimentar situações que vão além do comportamento habitual de sua idade e, gradativamente, poderão construir a consciência da realidade, tendo a oportunidade de modificá-la, confrontando diferentes opiniões e construindo sua autonomia.

Segundo Vygotsky, a brincadeira “[...] cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão nível básico de ação real e moralidade”⁹.

O autor acrescenta, ainda, que a brincadeira criaria a zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o nível atual de desenvolvimento, que estaria relacionado com a capacidade de resolução de problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que poderia ser determinado por meio da solução de

um problema contando com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente. A brincadeira, para Vygotsky, teria três características, a imaginação, a imitação e a regra e elas estariam presentes em todos os tipos de brincadeiras na infância e também no desenho, pois ele é considerado uma atividade lúdica.

Para as crianças, o computador é um brinquedo em que podem usar sua imaginação, ganhar novas experiências e conhecer novas pessoas. Toda vez que nós, adultos, ao invés de lermos o manual de algum eletrodoméstico, por exemplo, tentarmos descobrir qual a sua forma de funcionamento por meio do seu manuseio e investigando seu funcionamento, estaremos tratando a situação de forma lúdica. A Geração Net vê o ciberespaço¹⁰ como algo divertido, ambiente propício para diferentes formas de brincadeiras, concebidas aqui como um fato social que permite à criança notar-se ser humano, produtor e produto de cultura, que pressupõe uma aprendizagem social. Essencial no desenvolvimento humano, a brincadeira vem sendo deixada de ser estimulada nas crianças, nas grandes cidades principalmente, talvez pelo falta de espaço físico.

Tapscott pensa que a diversão e as múltiplas formas de inteligência andam juntas e formam uma rica trama. Para o autor, qualquer um de nós tende a ter um tipo de inteligência que nos é mais inerente do que outros tipos. "A nova tecnologia começa a distinguir múltiplas formas de inteligência, a proporcionar um meio que permita que cada tipo crie e experimente coisas que otimizem a forma de estruturação de seu cérebro em dado momento"¹¹.

Quando falamos de brincadeiras na rede, lembramos rapidamente dos *games* e de sua fama de perpetuadores de violência. Geralmente, os adultos têm medo que as crianças fiquem indiferentes às manifestações de violência ou então usem a agressão e a violência como maneiras de solucionar seus problemas na vida cotidiana. Culturalmente, jogos que exijam desafios, proezas e combates físicos são estimulados em nossa cultura para os meninos, principalmente. Não podemos contestar o impacto negativo que situações de violência como as da televisão e dos *games* ocasionam no comportamento violento da sociedade em geral.

Essa inquietação com relação aos jogos eletrônicos surgiu principalmente na década de 1990, com a difusão dos *videogames*. Os primeiros modelos de jogos computadorizados eram estimulados pelos pais, pois eles acreditavam que, desta forma, poderiam facilitar o acesso a programas educativos, mas as crianças não se cansaram de jogar e esta situação se tornou preocupante, no que se refere à saúde emocional e física.

A criança também pode se envolver em uma experiência em que possa desenvolver de forma interativa a coordenação motora mãos/olhos, o que poderá lhe proporcionar uma sensação de realização muito grande. Existem diferenças entre os jogos direcionados para meninos e os indicados para as meninas. Nos jogos voltados para meninas, geralmente são reproduzidos os padrões da cultura feminina que são observados desde antigamente. Uma pesquisa americana, da fábrica de brinquedos Mattel, no final de 1996, mostrou que as meninas gostariam de ter, por exemplo, um *game* em que a Barbie tivesse opinião e soubesse se defender, não apenas escolher roupas.

As comunidades de diversão construídas pelas meninas no ciberespaço são muito semelhantes as que são construídas por elas na escola e no bairro, por exemplo, pois a conversa é a relação em si e, neste caso, no ciberespaço o número de conversas e amigas se torna infinito, podendo cultivar e desenvolver amigas ao redor do mundo, construindo relacionamentos baseados nas experiências culturais compartilhadas na Internet.

Já os meninos procuram se distinguir dos demais para se auto-afirmar, a disputa é constante nos jogos, principalmente os interativos em 3D na Internet. O ciberespaço seria uma reprodução do padrão tradicional das brincadeiras entre meninos, que tentam afirmar sua masculinidade por meio de combates físicos, proezas e ousadias que ocorrem na rua.

Notas

- * Arte Educadora, Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos sob a orientação da professora Dra. Anna Barros e Bolsista da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
- ** Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP e professora orientadora do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da USM.
- ¹ TAPSCOTT, Don. *Geração digital*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- ² *Web*: área da Internet que contém documentos em formato de hipermídia, uma combinação de hipertexto com multimídia. Os documentos hipermídia da 'www' são chamados de páginas de Web e podem conter texto, imagens e arquivos de áudio e vídeo, além de ligações com outros documentos na rede. A característica multimídia da *Web* tornou-a a porção mais importante da Internet.
- ³ TAPSCOTT, op. cit., p. 62.
- ⁴ BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- ⁵ TAPSCOTT, op. cit., p. 89.

- ⁶ BABIN; KOULOUMDJIAN, op. cit., p. 43.
- ⁷ LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- ⁸ VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ⁹ VYGOTSKI, op. cit., p. 114.
- ¹⁰ *Ciberespaço*: termo criado e inspirado no estado de transe em que ficam os aficcionados de *videogame* durante uma partida. A palavra foi utilizada pela primeira vez no livro *Neuromancer*, de William Gibson, em 1984, e adotada desde então pelos usuários da Internet como sinônimo de rede.
- ¹¹ TAPSCOTT, op. cit., p. 155.

Referências Bibliográficas

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989. 183 p.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1995. 204 p.

TAPSCOTT, Don. *Geração digital*. São Paulo: Makron Books, 1999. 321 p.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 191 p.

A informação como fator determinante para o sucesso das organizações

Nelson Dias dos Santos^{*} / Anna Barros^{**}

Resumo

O ambiente e as formas de gestão das organizações vêm sendo completamente modificados em decorrência da transformação dos valores, e das mudanças tecnológicas e demográficas ocorridas nos últimos anos. A tecnologia, que, por alguns é encarada como um instrumento de racionalização e de separação, é vista como uma ferramenta comunitária e de consciência global. As diversas manifestações de Cibercultura, como, por exemplo, Internet, Extranets, Intranet e as comunidades virtuais, exprimem as junções das tecnologias digitais com a sociedade contemporânea, mudando radicalmente a forma das pessoas e organizações atuarem diante desse novo cenário. Essas mudanças são inevitáveis e radicais principalmente, na forma de atuação dos novos colaboradores.

Palavras-chave: Gestão, tecnologia, cibercultura, administração.

Abstract

The environment and the management models at the organizations are being totally changed as a result of the values transformation and either the technological and demographical changes that have occurred in the last years. The technology faced by ones as a rationalization and separation vehicle is seen as a convivial and social communitarian tool. The various contemporaneous cyber culture manifestations like: Internet, Extranets, Intranets and the virtual communities, express the joining between digital technologies and the contemporaneous society. In the presence of this new scenario, people and organizations are changing radically their acting ways. These changes are unavoidable at the organizations, and affect mainly the way that new collaborators have to act.

Key words: Management, technology, cyber culture, administration

Introdução

Estamos vivendo um momento de transição e de profundas mudanças e transformações, em que se opera a mais radical das revoluções já experimentadas.

O ambiente e as formas de gestão das organizações vêm sendo completamente modificados, em decorrência da transformação dos valores e das mudanças tecnológicas e demográficas ocorridas nos últimos anos.

A tecnologia, que por alguns é encarada como um instrumento de racionalização e de separação, é vista como uma ferramenta comunitária e de consciência global. Ela deveria ser vista como um tecido de idéias para gerar novas possibilidades, como parte do discurso da época em que vivemos. Tem de ser ouvida, entendida e aplicada a qualquer dos ramos do saber ou da vida profissional do ser humano. As diversas manifestações de, Cibercultura, como, por exemplo, Internet, Extranets, Intranet e as comunidades virtuais, exprimem as junções das tecnologias digitais com a sociedade contemporânea, mudando radicalmente a forma das pessoas e das organizações atuarem diante desse novo cenário. Essas mudanças são inevitáveis e radicais, principalmente na forma de atuação dos novos colaboradores.

A tecnologia contemporânea é um dos fatores mais importantes de formação da sociedade pós-moderna. Vivemos em torno dela, mas a aceitamos a partir de uma perspectiva, que é ao mesmo tempo crítica, lúdica e comunitária. O ciberespaço gera a possibilidade de anulação da distância entre as organizações e os novos colaboradores, e proporciona a anulação das distâncias simbólicas, uma superação do fechado e do aberto, do imediato e do real. O fluxo de informação é constante, a velocidade é incalculável, a relação é mais cultural que corporal e o espaço é um sistema de signos e significações.

Este novo cenário estimula o crescimento da sociedade do conhecimento com novas formas de pensar e com percepções significativamente diferentes daqueles valores existentes na época da fase da Industrialização, pois as máquinas que antes apenas substituíam a força física, agora passaram a complementar a capacidade mental do ser humano. O modo de produção de bens vem sendo substituído pelo modo de produção do conhecimento.

É dentro deste contexto que surge a questão principal deste artigo: Uma análise interdisciplinar da informação como fator determinante para o sucesso das organizações e dos seus novos colaboradores.

Na busca pela resposta, torna-se claro que os princípios de administração das primeiras décadas do século XX já não são mais adequados aos novos paradigmas da "Nova Era."

O real desafio das organizações não é identificar o tipo de mudança a ser feito, e sim entender e avaliar corretamente o escopo dessas mudanças para o devido planejamento.

Afinal de contas, as organizações além de serem produtos do meio em que existem, também são agentes de mudanças.

A informação, gerada e transmitida a uma velocidade jamais vista, tornou-se o produto mais cobiçado e valorizado atualmente. Para utilizar esse produto, é preciso que as pessoas saibam pensar e discernir entre o urgente e o importante para depois saber executar.

São necessárias organizações que trabalhem com inteligência e estejam preocupadas com o aprendizado (individual e organizacional), uma vez que o sucesso estratégico está no uso inteligente da informação e na exploração efetiva das possibilidades inerentes à tecnologia de informação.

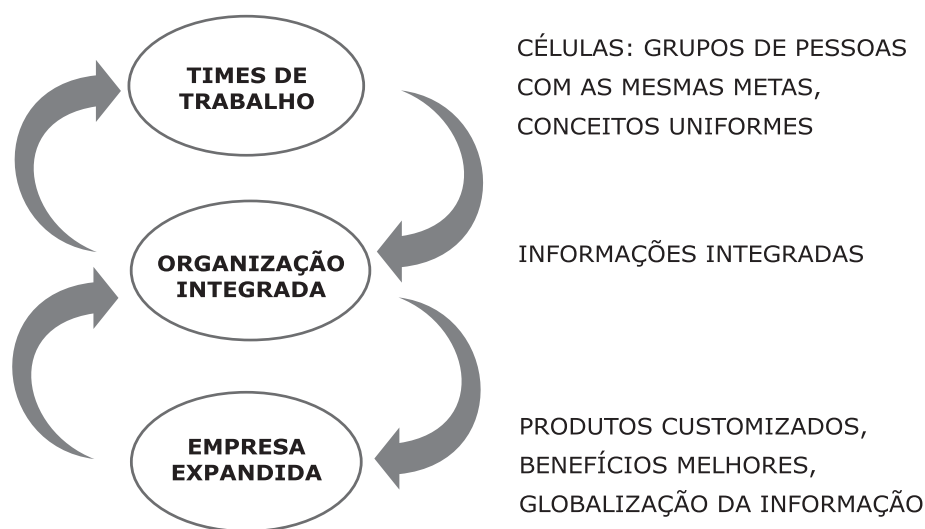
A nova organização

Dentro deste contexto de instabilidade e transformação dinâmica, uma nova organização empresarial se faz presente.

TRANSIÇÃO PARA A NOVA EMPRESA

	HIERARQUICAMENTE FECHADA	ORGANIZAÇÃO ABERTA
Estrutura	Hierárquica chefes/chefes	Participativa
Ação	Interna/Fechada	Externa/Aberta
Foco Recursos	Capital	INFORMAÇÃO, Ser Humano
Status	Estático/Estável	Dinâmica/Mudanças
Pessoal	Diretores/Colaboradores	Profissionais
Diretrizes	Prêmio/Punição	Comprometimento
Direção	Comando Gerencial	Auto Gerenciamento
Base de Ação	Controle	Maior Poder de Ação
Motivação Individual	Satisfação dos Superiores	Alcançarem Objetivos do Grupo
Aprendizado	Habilidades Específicas	Competências Abrangentes
Base para Compensação	Posição Hierárquica	Realização, Nível de Competência
Relacionamento	Competitivo meu "pedaço"	Cooperativo nosso "desafio"
Atitude do Empregado	Distante é um emprego	Identificação é a minha empresa
Requisitos Dominantes	Gerenciamento Rígido	Liderança

NOVA ORGANIZAÇÃO



A nova organização empresarial precisa, portanto, de executivos e colaboradores com novo perfil, com novas competências e habilidades. Fica evidente assim, que o perfil generalista é a proposta que melhor se adapta ao contexto de transformação da organização do trabalho que estamos vivenciando, visto que o generalista compreende não só o como fazer, mas o porquê fazer.

Mas qual o motivo dessas transformações? Por que o mundo vem se modificando tão profundamente assim? De acordo com estudos feitos sobre o desenvolvimento da economia mundial, a evolução das economias e das sociedades ocorre baseado, no seguinte modelo: novos conhecimentos levam a novas tecnologias, que levam a mudanças econômicas, que geram mudanças sociais e políticas, as quais criam um novo paradigma, uma visão de mundo.

A atual revolução diferencia-se, portanto, dos outros marcos históricos definidos pela rapidez, agilidade e amplitude das mudanças e transformações. Assim, não se trata apenas de um salto qualitativo no acúmulo de conhecimento humano, similar aos ocorridos em outras épocas. O ritmo dessa acumulação ganhou nova velocidade, uma vez que os avanços nas diferentes áreas interagem e potencializam a produção cada vez mais rápida de novos conhecimentos. Seus principais fatores são a globalização e a revolução científica e tecnológica que, desde já, conformam o mundo e anunciam o fim da civilização industrial e do trabalho como o conhecemos, bem como o surgimento de uma nova civilização: a civilização do conhecimento e da informação.

Essa nova civilização possui outros pressupostos básicos, de acordo com a sua nova realidade e visão do mundo, onde as organizações procuram desenvolver igualdade nas estruturas organizacionais, substituindo a hierarquia tradicional e possibilitando o desenvolvimento do conhecimento e da flexibilidade necessários à individualidade e à criatividade, para que seus funcionários sejam incentivados.

Novas formas de gestão devem ser desenvolvidas, utilizando-se tecnologia intensiva e enfatizando-se os seres humanos. A educação passa portanto a ter um papel fundamental, e a criatividade e o espírito empreendedor começam a ser fortemente estimulados. O modelo organizacional passa a ser orgânico, flexível e maleável, com ênfase em unidades de negócios autônomas, redes internas, interligando intensamente os grupos de pessoas e equipes de trabalho, debaixo de controles cada vez mais flexíveis e soltos.

Sistemas de informação

Tendo em vista que o poder de possuir vem sendo substituído pelo conhecimento, isto é que a economia industrial está sendo substituída pela economia da informação, e que neste tipo de economia a concorrência é caracterizada pela maneira eficaz de utilização das informações, sendo a informação a força motriz na criação de riquezas e prosperidade, tornam-se necessário à organização considerar o Sistema de Informação como uma ferramenta estratégica e fundamental, que irá dar-lhe destaque pelos ganhos em qualidade e produtividade, e pela realização de seus objetivos e de sua missão.

Gerenciamento estratégico da informação

Toda e qualquer organização, seja qual for o seu porte, e seu ramo de negócio, adota estratégias para alcançar os objetivos planejados, visando direcionar e coordenar esforços, definir a estrutura e sobreviver ao ambiente competitivo. Uma economia baseada em informação caracteriza-se principalmente por dois fatores:

- 1) A informação como base de competição;
- 2) A necessidade do gerenciamento da informação deve acionar as alternativas tecnológicas.

Assim sendo, a informação afeta a estratégia, como um dado vital para o processo de planejamento, como uma variável essencial em sua definição. Baseado nos aspectos do ambiente, as organizações podem utilizar quatro tipos de estratégias competitivas:

- a) Diferenciação de produtos e serviços: a informação é utilizada para desenvolver produtos e serviços novos no mercado com características difíceis de ser reproduzidas pelos seus concorrentes. Quanto mais difícil for a reprodução destes, maior é a vantagem competitiva da organização.
- b) Diferenciação do mercado: a informação é usada na abertura de novas possibilidades dentro do mercado, ou seja, os produtos passam a competir dentro de novos segmentos, com um nível de igual ou superior competitividade.
- c) Custo da mudança: os clientes e fornecedores adquirem um elo tão profundo com a organização, de modo a prendê-los por completo. Os custos em todas as suas dimensões, provenientes de uma possível ruptura nessa ligação, são tão grandes e desvantajosos, que essa hipótese passa a ser considerada praticamente impossível de acontecer.
- d) Manutenção dos custos de produção em níveis considerados como baixos: a informação bem utilizada permite que a empresa possa oferecer seus produtos e serviços a preços considerados como baixos dentro do contexto do mercado, sem no entanto prejudicar a qualidade, ou o nível, tendo em vista simplesmente, a redução dos custos da produção.

Sendo que a tomada de decisão se dá no processo de planejamento onde as estratégias são definidas e onde acontece a tomada de decisão. Podemos dizer que essa tomada de decisão também, depende de informações oportunas, com conteúdo adequado e confiável, as quais somente podem ser obtidas por meio de um bom sistema de Informação. É a informação que fornece o sistema nervoso central responsável pela integração da estratégia com a ação. Uma vez que a informação, a cada dia que passa vem se tornando a base da competitividade, as alternativas tecnológicas passam a ser acionadas pelas necessidades do gerenciamento da informação e, conseqüentemente, o bom desempenho organizacional, passa a depender da clara identificação feita pelos executivos do papel que a informação irá desempenhar na estratégia competitiva de sua empresa.

Assim, o gerenciamento de informação deve obedecer a um modelo genérico, que visualize as necessidades de informação (operacional e gerencial) a serem atendidas. É preciso ter em conta a visão global do sistema de informação e a identificação dos sistemas e subsistemas desse sistema global, tendo em vista que a informação recebe ênfase diferente em cada segmento econômico e em cada organização.

Concluindo, a responsabilidade do Gerenciamento deve ser da Administração superior e o Gerenciamento Estratégico da Informação deve ser encarado como um aspecto natural dentro do processo de gestão. Somente assim surgirão organizações verdadeiramente baseadas na Informação.

Aprendizado organizacional

Como já falamos antes, todas as organizações possuem estratégias, e quanto mais claras e definidas estas forem, mais eficientes serão as empresas. A administração procura, criar e operar processos de gestão, para que a definição e a execução dessas estratégias, constituam-se em ações integradas e voltadas a um objetivo comum. No entanto, no ambiente dinâmico e mutável em que vivemos hoje, esses processos de execução das estratégias vão se aperfeiçoando ao longo do tempo, a medida dos acontecimentos, acarretando ao final, uma reavaliação das definições dessas estratégias, pelas organizações. Nesse sentido o aprendizado organizacional, como um processo de adaptação da empresa ao seu meio ambiente, entra na avaliação, fazendo com que a organização realize as adaptações necessárias a uma forma consciente, não apenas baseada na capacidade natural de seus colaboradores. Assim, torna-se fundamental promover um ambiente que estimule o aprendizado, tornando-o parte integrante do cotidiano da vida, tanto da empresa, quanto de seus membros. Sem esse ambiente motivador, o aprendizado será meramente acidental, incapaz de possibilitar a organização de identificar as mudanças que causam as distorções entre o funcionamento da empresa e as exigências do ambiente, e assim definindo as alterações necessárias às suas práticas e processos organizacionais, visando diminuir esse distanciamento crescente.

Como a informação é a base do conhecimento e do compromisso, e o conhecimento é a capacidade de aplicar a informação a um resultado específico consolidado dentro de um contexto: podemos concluir que é na contextualização dos dados coletados que o aprendizado ocorre. Os sistemas de informações atuais fornecem os dados brutos, sem nenhum significado mais específico, porque estão justamente fora de um contexto. Mas quando as pessoas analisam estes dados e fornecem o relacionamento necessário, baseados em um ponto de partida em um modelo de desempenho comum, tornam esse processo de contextualização visível e explícito.

Neste sentido, podemos então concluir que, o dilema do processo de definição, execução e integração das estratégias organizacionais depende do uso e gerenciamento eficaz da informação.

E quanto ao aprendizado, é necessário que soluções sejam encontradas a medida que ocorram as mudanças no ambiente que causando as distorções entre o funcionamento da empresa e as exigências contextuais. Diante desse mundo em permanente mudança, a aprendizagem organizacional tem de ser acima de tudo a aprendizagem da vida, a aprendizagem do ser humano, porque os seres humanos neste novo contexto são fundamentais, pois é por meio de seus compromissos e envolvimento que as mudanças ocorrem e as organizações se transformam.

Conclusão

Tendo em vista que a sociedade do conhecimento e da informação tem sua base no elemento humano, esta afetará todos os aspectos da vida (humana e organizacional); Assim sendo, as antigas verdades e normas não poderão ser aplicadas ao mundo da tecnologia e da automação dos serviços do conhecimento, e a nova estrutura populacional. Torna-se ímpar a reavaliação dos pressupostos básicos e novas suposições mais consistentes em relação à realidade atual e às expectativas futuras, que devem ser criadas a partir das necessidades sentidas pela sociedade. Modos obsoletos de trabalho, conectados a tecnologias obsoletas, devem ser superados, uma vez que a modernização começa a ser encarada como um processo de melhoria funcional do negócio. A busca pela efetividade nos processos de negócio deve ser uma das principais prioridades dos novos executivos, assegurando, dentre outras coisas, o bom posicionamento da organização. As organizações vêm utilizando cada vez mais a tecnologia da informação, como ferramenta de competitividade, com impactos importantes e positivos em seus negócios e nos mais variados ramos de atividade. A grande mudança de enfoque hoje é que essa tecnologia deixa de ser apenas um apoio às atividades produtivas, para se tornar parte integrante delas, muitas vezes redefinindo a própria maneira de se fazer negócios. Tendo esses fatores em mente, os investimentos em informação podem realmente contribuir para o sucesso, uma vez que a mesma, passa a ser aplicada em favor da competitividade empresarial. Na Era da Informação, a nova riqueza passa a ser o conhecimento, pois ele constitui a ferramenta administrativa mais importante neste novo contexto de mercado globalizado. A informação e os seres humanos, são a matéria prima das novas organizações: a mudança é rápida, incessante e constante. O gerenciamento da informação em uma economia globalizada torna-se um artigo de primeira necessidade, e as mudanças pelas quais as empresas estão passando não são apenas estruturais, mas também se sucedem no âmbito cultural e comportamental, transformando poderosamente o papel das pessoas que nelas trabalham.

Notas

- * Mestrando do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.
- ** Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP e professora orientadora do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da USM.

Referencias bibliográficas

CASTELL MANUEL. *A Era da Informação Economia, Sociedade e Cultura: A Sociedade em Rede*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001.

FERNANDES, Aguinaldo Aragon, ALVES, Murilo Maia. *Gerência estratégica da tecnologia da informação: obtendo vantagens competitivas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1992.

PEREIRA, Maria José Lara de Bretas, FONSECA, João Gabriel Marques. *Faces da decisão: as mudanças de paradigmas e o poder da decisão*. São Paulo: Makron Books, 1997.

"O PROFISSIONAL do século XXI: As competências Essenciais para o profissional do próximo milênio". In Revista Agitação. São Paulo: CIEE NACIONAL, v.5, n.22, p.6-7, fev./abr. 1998.

VIANNA, Marco Aurélio Ferreira (conferencista), STARK, Jeffrey (Coordenador). Conferência: "Educação permanente e novas tecnologias de mudança de indivíduos e organizações. Por que mudar?" In: Fórum Internacional de Administração 4, 1995. Miami. Revista Brasileira de Administração. Brasília: Conselho Federal de Administração. 1995. v.5, n.17 A, p.20-36.

Destaques da expografia brasileira

Maria Violeta Polo*

Resumo

O texto a seguir apresenta a história de algumas exposições de arte que se destacaram pela expografia utilizada, segundo critérios de originalidade e da grande repercussão que geraram em suas respectivas épocas.

Palavras-chave: Expografia, exposições brasileiras de arte.

Abstract

The text to follow presents the history of some expositions of art that if had detached for the used by expograph, as originality criteria and the great repercussion that had generated at its respective times.

Key words: Expograph, brazilian art expositions.

Considerando que por trás de toda exposição de arte existe um projeto curatorial. Este, por sua vez, apresenta um discurso, resultado de alguma pesquisa que determina critérios para a escolha, seleção e organização das obras apresentadas. O curador deve entender o conteúdo das obras e as possibilidades de interpretações, sem ignorar que a exposição pode receber diversas conotações de acordo com a recepção e relação estabelecida com e pelo visitante.

Atualmente, a expografia mais tradicional para exposições de arte é a *expografia moderna*, e, quando os museus não são construídos dentro desses padrões, geralmente são adaptados para atender a tais qualificações. O principal objetivo desse tipo dessa expografia é neutralizar ao máximo o espaço expositivo, criando um ponto de tensão sobre a obra, resultando no conceito de figura-fundo desenvolvido pela *Gestalt*. Para tanto, trabalha-se com o distanciamento entre as obras, paredes preferencialmente brancas e luz difusa.

No início do século XX, os artistas modernistas brasileiros improvisavam espaços para realizar suas exposições por não poderem participar daquelas que eram financiadas

pelo Estado. Em geral, esses locais conquistados se encontravam dentro de estabelecimentos comerciais. A fim de não desperdiçar espaço, a parede cedida era totalmente tomada por pinturas e gravuras postas à venda, remetendo à antiga expografia usada nas galerias dos palácios reais (que, por sua vez, lembravam os *gabinetes de curiosidades*). De certa forma, os artistas modernistas, por terem condições de viajar freqüentemente para a Europa, tinham a oportunidade de visitar outras exposições. Assim, entraram em contato com o desenvolvimento da expografia moderna, mas vieram a expor suas obras em um espaço semelhante apenas em 1930. Esta oportunidade se deu com a realização da *Exposição de uma casa modernista*, criada pelo arquiteto russo formado em Roma, George Warchavchik. A idéia, que era apresentar para a sociedade o novo conceito de arquitetura, inaugura o seu segundo projeto conhecido como a *Casa Modernista*, — localizada na rua Itápolis 119, no bairro Pacaembu, em São Paulo, — com uma grande exposição. Ao invés de apresentar a todos a casa vazia, abriu o espaço para a participação de seus colegas modernistas. Segundo descrição, na época, do jornalista Geraldo Ferraz, “*Pela primeira vez se fez uma exposição tão singular da arte brasileira moderna*”¹. Oswald de Andrade também publicou um artigo a respeito no Diário Nacional, com este parecer: “*A casa de Warchavchik encerra o ciclo de combate à velharia, iniciado por um grupo audacioso, no Teatro Municipal, em fevereiro de 1922. É a despedida de uma época de fúria demonstrativa*”².

Durante a citada “*Exposição de uma Casa Modernista*”, por um período de cerca de um mês, registrou-se uma visitação intensa de mais de vinte mil pessoas, um número bastante expressivo para a época, mas as críticas negativas à idéia não faltaram. Em resposta, Mário



Figura 1. Casa da rua Itápolis (São Paulo) de Warchavchik.



Figura 2. Sala de estar da casa modernista exposta.

de Andrade procura legitimar a nova arquitetura levantando conceitos atuais sobre a expografia moderna:

“Se eu possuísse uma casa modernista (...), entre os móveis modernos da sala-de-visita eu colocava uma cadeira Luiz XV. Imaginemos isso em nossa cabeça: qual a sensação que dá? A única legítima atualmente a respeito duma cadeira Luiz XV: a sensação dum objeto de arte”³.

Nesse período, artistas e intelectuais intensificam suas reuniões a fim de conquistar reconhecimento institucional e fundar um museu de arte moderna. No fim da década de 40, com o apoio do presidente do MOMA/NY (Museum of Modern Arts), Nelson Rockefeller, brasileiros como Ciccilio Matarazzo, Yolanda Penteadó e Sérgio Milliet inauguram o MAM/SP (Museu de Arte Moderna), em 1948. Em seguida, criam a Fundação Bial, que teve sua primeira exposição apresentada em 1951. Estas instituições, assim como as demais que surgiram posteriormente, continuaram aplicando a expografia moderna de forma predominante em suas exposições. Em 1958, a Fundação Bial estabeleceu-se num novo edifício, localizado no parque do Ibirapuera. Tratava-se do antigo Pavilhão das Indústrias, que havia sido projetado por Oscar Niemeyer em 1945. O edifício apresenta, ainda hoje, alguns fatores físicos favoráveis à exibição de obras de arte, como o pé direito alto, a ausência de paredes fixas no interior do edifício e, sobretudo, uma grande extensão propícia uma exposição conjunta, — ao contrário do que ocorre no restante das bienais internacionais de arte, onde a produção artística de cada país é exibida em pavilhões individualizados. Porém, desde as primeiras bienais paulistanas, os vidros eram sempre vedados com tapumes pintados de branco, tornando o espaço condizente com o conceito da expografia moderna.



Figura 3. Antiga sala de exposição do acervo MASP.

A expografia moderna veio a ser questionado posteriormente por Lina Bo Bardi que, ao projetar, em 1955, o edifício do MASP (Museu de Arte de São Paulo), construído na avenida Paulista no período entre 1957 e 1968, arquitetou uma caixa de vidro suspensa sobre dois pilares. A idéia principal que direcionava seu trabalho era a de criar um diálogo entre as obras

de arte e a paisagem urbana da cidade. Todas as obras expostas na sala destinada ao acervo estavam suspensas em painéis individuais de vidro fixos em blocos de cimento, estando a legenda da obra fixada no verso da mesma. Esta exposição seguia um roteiro livre estabelecido pelo próprio observador, que, assim, tinha a oportunidade de visualizar

obras de diversas épocas e técnicas, simultaneamente. Atualmente, a expografia da sala do acervo do MASP foi reformulada por questão de segurança e conservação das obras e a caixa de vidro de Lina bo Bardi hoje atende aos padrões do *cubo branco*, a expografia moderna.

Posteriormente em 1985, Sheila Leirner, ao assumir a curadoria da XVIII Bienal Internacional de São Paulo, voltou a questionar os padrões modernos de exposição de obras de arte e criticou a hierarquização entre países, que estaria sendo estimulada pela disposição das obras em salas divididas por representações nacionais. Criticou também o porquê de a obra de arte da década de 1970 necessitar do cubo branco para se estabelecer. Por outro lado, observou que, em todas as partes do mundo, a produção artística apresentava muitas semelhanças. Assim, além de criar a *Grande Tela*, deixou de cobrir os vidros do edifício da Bienal, pela primeira vez, permitindo o diálogo entre as instalações e a paisagem do parque do Ibirapuera, o que deu continuidade à proposta da caixa de vidro de Lina bo Bardi.

A Grande Tela consistiu na exposição de pinturas neo-expressionistas de grande formato, que foram enfileiradas e separadas por uma distância média de 10 centímetros em três corredores paralelos de 100 metros cada (5 metros de pé direito). Foram 600 metros lineares de pintura com a



Figura 4. Corredor central da *Grande tela*

mesma padronagem desenvolvida por artistas do mundo todo. Ela resgatou características do modelo usado nas antigas galerias de palácios reais europeus até princípios do século XX e gerou grande polêmica. Os representantes alemães foram os que mais se sentiram prejudicados; alguns tentaram impedir a exposição de suas obras, mas Sheila Leirner não cedeu. Ali, o que prevaleceu foi o discurso do curador que teve, a partir desse momento, um destaque crescente, contribuindo para o início da chamada “era dos curadores”, que se estendeu durante toda a década de 1990.

Também em meados da década de 1990, as exposições de arte no Brasil, que antes eram visitadas apenas por uma elite cultural, sofreram uma importante mudança. Elas foram conquistando um espaço cada vez maior, inclusive na mídia, o que favoreceu

organizações de mega-exposições populares. Questionamentos sobre a forma dessas exposições tornam-se cada vez mais presentes. Uma das principais perguntas volta-se para a escolha da expografia a ser aplicada em cada mostra. Até então, pouco se via de inovador na forma como as montagens eram realizadas. Em geral, os experimentos anteriores consistiam no uso de painéis coloridos dispostos de forma a estabelecer novos trajetos e organizar assuntos, tais como técnicas, períodos ou origens das obras e no uso de uma iluminação direcionada.

Em 2000, os organizadores da Bienal realizaram uma mega-exposição que ficou conhecida como *Mostra do Redescobrimento*, na qual se apresentou um módulo para cada tipo de arte, abrangendo toda a história do Brasil, desde o período neolítico ao contemporâneo. Cada módulo foi organizado por um curador e uma equipe diferente, as quais contaram com a participação de cenógrafos e arquitetos. Grande parte da mostra apresentava o uso de alguma cenografia dramatizada. O módulo da arte barroca levou o recurso cenográfico ao



Figura 5. Santa Ana Mestre – madeira dourada e policromada do séc XVIII. – do museu Alcantara entre flores de papel.

extremo e foi um dos que mais despertou interesse no público, que, não raro, emocionava-se. A opção foi apresentar as obras inseridas em quatro ambientes distintos, entre os quais foi estabelecido um único trajeto. De acordo com a idéia de Bia Lessa, o público vivenciava as mesmas dificuldades para se observar as obras, como se estivesse acompanhando uma procissão religiosa em um ambiente lúdico. Convencida de suas idéias e a fim de pô-las em prática, Bia Lessa ignorou exigências e recomendações de terceiros. A exposição apresentou graves falhas em relação à segurança e conservação das obras. Após esta exposição, grande parte das obras barrocas não foram mais emprestadas para exposições, tampouco acompanharam a mostra que, após São Paulo, percorreu outras partes do Brasil e vários países da América e da Europa.

Notas

* Mestranda do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista.

¹ Ferraz, 1983, p. 72.

² ANDRADE, 1930, s/p.

³ Andrade, 1930, s/p.

Crédito das Imagens

Figura 1. sem autor *in* BRUAND, Yves. *Arquitetura contemporânea no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1981. p. 69.

Figura 2. sem autor *in* BRUAND, Yves. *Arquitetura contemporânea no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1981. p. 70.

Figura 3. Sem autor *in* *Lina Bo Bardi*. Marcelo Carvalho Ferraz (coord). São Paulo: empresa das Artes, 1993. p. 105.

Figura 4. Arquivo Abril Cultural *in* AMARANTE, Leonor. *As Bienais de São Paulo, 1951-1987*. São Paulo: Projeto, 1989. p. 325.

Figura 5. fotografia de Denise Andrade

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mário. S/ título. *Diário da Noite*. São Paulo, jul. 1930.

ANDRADE, Oswald. S/título. *Diário Nacional*. São Paulo, 05 abr. 1930.

FERRAZ, Geraldo. *Depois de tudo: memórias* / Geraldo Ferraz. Org. Edla van Steen. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ São Paulo: Secretária Municipal da Cultura, 1983.

Lanterna Mágica: Mito e Magia

Marino Mendes Macedo*

Resumo

Este artigo pretende mostrar como os espetáculos de fantasmagoria, inaugurados a partir da lanterna mágica, representam uma metáfora do conhecimento, tomando como premissa básica os ensinamentos acumulados pela lingüística, para analisarmos inicialmente a narrativa como produtora de sentido em relação ao novo, que na época se apresentava. A lanterna mágica representa o modelo subjetivo de produção de verdades, dominantes e consensuais, e que por isso se transmitem não literalmente, mas em sentido figurado e devido à semelhança subentendida, e, dessa forma, metafórico.

Palavras-chave: Lanterna mágica, metáfora, lingüística, narrativa.

Abstract

This paper intends to show how the phantasmagoric spectacles, begun with the magical lantern, represent a metaphor of the knowledge. We take, as a basic premise, the teachings accumulated by linguistics, initially to analyze the narrative as a sense maker, in relation to the newness that was presented at this time. The magical lantern represents the subjective model of truths production, dominant and consensuals, and, for this reason, it is transmitted in a not literal way, but in a figurative sense and because of the implied similarity, and, therefore, metaphoric.

Key words: Magical lantern, metaphor, linguistic, narrative.

A Lanterna Mágica e os espetáculos de fantasmagoria

Precede a lanterna mágica e sua utilização outro dispositivo: a câmara escura, conhecida no campo da astronomia desde o século XIII, utilizada para observação de objetos exteriores. O físico italiano Giovanni Baptista Della Porta (1540-1615) descreveu em detalhes este dispositivo, em sua obra *Magiae naturallis* [Da mágica natural] em 1558. Porém em 1588, surgiu uma novidade, a idéia de organizar um espetáculo óptico com a câmara escura. Então, segundo Mannoni, tais espetáculo prenunciavam as projeções de lanterna mágica do século seguinte, conseqüentemente, a câmara escura abandonava

sua vocação científica para se tornar um “teatro óptico”. Convertida em um aparelho voltado para o entretenimento e diversão no século XVII que, devido às dificuldades de seu funcionamento e ao fato de exigir intensa iluminação sobre o cenário exterior, teve seu uso para encenar aparições sobrenaturais, rapidamente substituído pelo uso de um novo aparelho capaz de difundir de modo mais eficaz as superstições: a lanterna mágica.

(...) uma caixa óptica (...) que projeta sobre uma tela branca (tecido, parede caiada, ou mesmo couro branco, no século XVIII), numa sala escurecida, imagens pintadas sobre uma placa de vidro.

(...) um método de iluminação capaz de projetar histórias, cenários fictícios, visões fantasmagóricas. Deixou o domínio da ciência e da astronomia para mergulhar nos do artifício, da representação, do maravilhoso, da ilusão¹.

De acordo com Mannoni, o “princípio da lanterna mágica permaneceu o mesmo, com algumas poucas variantes, do século XVII ao fim do século XIX.” Bastava introduzir uma placa de forma invertida “no passa-vistas, na frente do foco luminoso de uma vela ou de uma lâmpada a petróleo”, para que as imagens projetadas surgissem na tela.

Durante o século XVIII as lanternas passaram a projetar também animações, momentâneas ou contínuas, a partir do incremento de placas mecanizadas, promovendo espetáculos com efeitos de “substituições, desaparecimentos, aparições bruscas, movimentos contínuos”. A pintura dessas placas, entretanto, era uma arte difícil e para se obter vistas de qualidade eram necessárias muitas horas, às vezes dias, de trabalho, onde artesãos, pintores, gravadores, ou miniaturistas profissionais, precisavam de muita habilidade para saber jogar com as cores e as sombras².

O intuito desta breve explanação sobre o histórico dos espetáculos luminosos, é o de dirigir a atenção aos espetáculos denominados de “fantasmagoria”, uma forma mais elaborada de entretenimento visual, onde se invocava o sobrenatural projetando imagens de espíritos dos mortos em misteriosos ambientes, com encenações cuidadosamente dirigidas. As diferenças entre estas exposições e as anteriores está no aprofundamento da diegese (história narrada, narrativa, representação, debate): ocultava-se o equipamento de projeção, as projeções eram bem mais nítidas (graças a aperfeiçoamentos no tubo óptico da lanterna) e começaram as projeções sobre cortina de fumaça, criando um efeito mais realista, tridimensional. A lanterna utilizada para esse tipo de exposição possuía rodas e se deslocava sobre trilhos para frente e para trás, proporcionando, além da já conhecida animação, o aumento ou diminuição das imagens, o que causava a impressão de que se moviam em direção à platéia. Além disso, ao início da exposição as luzes se apagavam,

como parte da encenação planejada e, na maioria das vezes, “as paredes da sala eram encortinadas de negro”, possibilitando o escurecimento total da sala e acrescentando um tom “fúnebre” à encenação, reforçando, assim, as sensações dos espectadores.

Paul Philidor e Étienne-Gaspard Robert, mais conhecido como Robertson, ambigualmente, pioneiros na fantasmogoria, exploravam o gosto do público pelo obscurantismo, se aprimorando na “encenação” para impressionar o público, ao mesmo tempo em que tentavam combater a credulidade do povo em relação a feiticeiros e profetas. Durante as exposições de fantasmagorias, os exibidores ressaltavam que as imagens pareciam, mas não eram reais, dizendo aos espectadores que o que era projetado era apenas uma imagem, mas que, mesmo assim, se acreditaria ser real. Após as explicações, as luzes se apagavam, e o espetáculo ilusionista começava com aparições de personagens históricos já falecidos, causando um “inquietante tipo de medo” nos espectadores, ainda que essas “sessões” fossem efetivamente anunciadas como “ilusões ópticas”.

A Importância da Diegese

A maior importância da narração, no contexto desse trabalho, está no fato de proporcionar a construção semiótica de modo heterônimo. Em outras palavras, a diegese – ou a narrativa – fornecia dados externos que propiciavam a construção signica no tocante à produção de sentido.

Contudo, o ponto impactante não recai sobre a simples narrativa, uma vez que ao longo da história da humanidade muito se tem falado acerca de narrações. O que realmente afirma a importância de um estudo sobre a lanterna mágica é a junção de vários elementos dos espetáculos de fantasmagoria no plano do conteúdo ao plano da narrativa.

Esses espetáculos reclamavam a sua notoriedade por causa do seu caráter mágico, onde todo conhecimento técnico-científico era ocultado, deixando visível apenas as “aparições”, levando os espectadores a crerem numa ilusão. É claro que os procedimentos de ocultação e desvelamento não teriam a eficácia desejada para os fins de uma produção “mágica” não fosse a introdução, nesse contexto “ilusório”, do recurso da diegese.

Dessa forma, o real que se apresentava no desvelamento ou nas aparições e que colonizava o imaginário era remetido ao campo simbólico através da narrativa, condutora da interpretação dos espectadores à produção do sentido pré-determinado (mágico).

Então, no plano do conteúdo, tínhamos um destinador (emissor) de uma mensagem não verbal, responsável pela qualificação das imagens ou ilusões, que sugeria um aspecto mágico

através das aparições e causava uma dúvida nos destinatários a respeito do real. Por sua vez, no plano da narrativa, tínhamos uma mensagem verbal que, ao mesmo tempo em que produzia o sentido, interrompia as dúvidas dos destinatários, impondo confiabilidade aos aspectos mágicos. É essa junção de elementos que fazia do espetáculo algo fantasmagórico.

As Verdades Dominantes

Resgataremos algumas idéias de Hegel ao tratarmos das verdades dominantes, partindo do princípio de que, conforme foi visto, nos espetáculos de fantasmagoria emerge a questão da produção de sentido para um fenômeno ilusório, ou seja, ressalta as dificuldades do sujeito em conhecer um determinado objeto.

Vejamos, então, como, para Hegel, processa-se a aquisição do conhecimento, considerando que buscamos entender a relação do sujeito (o espectador da fantasmagoria) que pretende conhecer o objeto (as aparições, ou todos os fenômenos apresentados) e sabendo previamente que existem os produtores de sentido para o objeto que se apresenta.

Segundo Hegel, em *Fenomenologia do espírito*, para que na contemplação o sujeito não seja absorvido pelo objeto, o sujeito é quem deve absorvê-lo, assimilá-lo. Neste sentido, o sujeito deve assumir o vazio que o mobilizou a buscar tal objeto, ou seja, deve assumir o “desejo”, promovendo, assim, o “retorno de volta a si” pelo desejo.

O desejo torna os homens ativos, inquietos e impulsiona-os à ação. O conhecimento, ao contrário, mantém-no numa quietude passiva.

No entanto, a satisfação desse desejo só poderá realizar-se, ou ainda, realizar o sujeito, quando este produzir uma “negação” do objeto que o instigou ao conhecimento, sabendo que é o objeto, com as suas características iluminadoras, que chama o sujeito à relação.

O “Ser conhecente” – que também é desejante – tem em si um vazio. Dessa forma, necessita de um objeto provido de características especiais que possa satisfazê-lo, após a sua negação e posterior assimilação, para assim receber o conteúdo positivo deste “não-eu desejado”. Porém, uma ação negadora oriunda do desejo não resulta em simples destruição, mas em uma transformação do objeto (do não-eu desejado) durante a assimilação. Destrói-se apenas a realidade formal e objetiva do que está diante de si, para criar no interior do sujeito conhecente, uma existência subjetiva, pela interiorização da realidade externa.

Assim, o “Eu” criado a partir da assimilação dos conteúdos do “não-eu-desejado” terá a mesma natureza da “coisa” negada que sustentou o desejo, tornando-se essencialmente um “Eu coisista³”. Se o “Eu coisista” for criado pela interiorização de coisas naturais por um “não-eu natural”, será um “Eu natural”: não pode revelar-se a ninguém como consciente de si, mas só como sentimento de si. Para tornar-se consciente de si, o homem deverá dirigir seu desejo a um objeto não-natural que, ao fim do processo de assimilação, deixe suas características não-naturais, características que ultrapassem o real, que se assemelhem ao vazio (do desejo) que o impulsionou. Apenas outro desejo ultrapassa o real, assemelhando-se a uma “não-coisa”, ao vazio revelado pelo desejo. Portanto, para revelar-se como consciente de si, este “Eu” precisa desejar desejos. Para deixar de ser um “eu-natural”, precisa desejar algo que seja distinto das coisas naturais, capaz de ser assimilado pela ação negadora: o “Ser consciente de si”, deve alimentar-se de subjetividades, de abstrações, de coisas culturais, deve assimilar os “valores” provenientes dos desejos de outros Seres conscientes de si.

Se no ato de assimilar as características de um objeto pela negação ocorre a destruição de uma realidade objetiva, criando-se uma existência subjetiva, a assimilação de desejos acarretará na incorporação de uma realidade subjetiva a partir de outra realidade subjetiva.

Ao consumir valores, o homem – “ser de desejos” ou de valores – passa a não ser o que é (ser natural) e ser o que não é (desejos), numa constante construção de subjetividades e na dependência de uma estrutura social. Vê-se, então, um homem social, numa rede de seres de valores que buscam saciar a sede por desejos, construindo-se na subjetividade do “Ser”.

Se, no ser natural, nos animais, o valor supremo é a preservação de sua existência biológica, da vida, no homem verdadeiramente humano este valor deve ser superado. Em outras palavras, no homem ocorrerá o risco à vida pela satisfação de um desejo. Então, o homem deve desejar desejos, desejar o que o outro deseja: desejar que o outro me deseje, me reconheça como um valor desejável e reconheça em mim um valor maior e autônomo.

O desejo que este homem busca só poderá ser encontrado em outro homem, também um ser de desejos. Assim, inevitavelmente, no encontro dos dois seres desejantes, um tentará assimilar o outro, o que provocará (na intenção) uma ação de destruição de uma das partes. Tal destruição revela-se numa luta pela sobrevivência do “ser” que busca a consciência de si e que precisa ser reconhecido como um valor maior: cada um dos indivíduos sabe que, se não o fizer, tornar-se-á um simples objeto assimilado pelo outro.

Nessa luta pelo reconhecimento, dois seres buscam a satisfação às suas necessidades de assimilar o valor que visualizou no outro, que é desejo do outro. E por serem diferenciados dos animais na medida em que não se apegam à simples sobrevivência, os homens arriscarão as suas vidas em função desse reconhecimento.

O reconhecimento é, por essa razão, de importância capital no conflito: dele depende a sobrevivência de uma das partes. Para não haver o aniquilamento da entidade biológica, um homem deve ceder, reconhecer o valor do outro: apenas com essa condição preenchida preservará sua existência física e poderá buscar o reconhecimento em outra relação.

Contudo, reconhecer não resolve o problema ontológico do reconhecido. Ele necessita do outro como um ser vivente: se o outro não existir, for aniquilado, o reconhecido não mais terá um reconhecedor. Então, deve-se manter uma relação de constante reconhecimento; deve existir uma relação de prestígio (*praestigium*), de fascinação, de encantamento, de influência moral, enfim, de importância social.

O sujeito prestigiado, dependente do reconhecedor, está numa situação de difícil solução: ao depender da vida do outro, o homem torna-se um reconhecedor, alguém que deve reconhecer o valor do outro como desejante. Para resolver este problema, o prestigiado deve manter o outro vivo, mas não autônomo, deve promover uma coexistência pacífica e controlada, deve sujeitar o outro ao seu propósito, numa uma relação de domínio.

A dominação passa a ser uma saída para o dilema do reconhecido, do prestigiado. A relação de domínio torna o reconhecedor um escravo das suas necessidades, coloca-o submisso às suas necessidades e, conseqüentemente, numa situação de inferioridade. Tal inferioridade relaciona-se a uma hierarquia de valores: o ser a que nos referimos é um ser de valores, ou seja, nessa relação o prestigiado realiza-se por ter o reconhecimento do outro sem reconhecê-lo ou, se o fizer, será um reconhecimento de menor prestígio. É dever do reconhecido abandonar o seu desejo e satisfazer o desejo do outro. Deve, enfim, reconhecer o outro como senhor e reconhecer-se como escravo deste senhor.

Então, o surgimento do homem realmente humano relaciona-se à sua inserção numa rede social de relações de dominação. Surge, dessa forma, necessária e essencialmente um vínculo de sujeição e dominação entre senhores e escravos. Assim, a sociedade só será humana se implicar em vínculos de dominação e de sujeição, nas quais determinadas existências serão autônomas e outras dependentes.

A visão de uma rede de dominação e de sujeição fundamentada no reconhecimento leva-nos à idéia da construção das subjetividades humanas: subjetividade do reconhecimento,

do reconhecimento dos valores. A essência do “Ser” humano, fundada no reconhecimento de valores, torna a realidade humana em uma calcada na interpretação do ato de reconhecer, que, ao ser essencialmente subjetiva, faz da realidade social uma realidade também subjetiva.

Na luta pelo reconhecimento em uma rede de relações sociais essencialmente desigual, cada um dos “seres” humanos está subjetivamente “certo-de-si”, mas não do outro. Ao construir-se, o ser consciente de si constrói-se e realiza-se em uma sociedade desigual.

Por isso, a subjetividade, oriunda das necessidades humanas de consumir valores, de assimilar desejos, inaugura um novo problema para o ser que pretende realizar-se: a busca pela certeza de si, ou ainda, a certeza a respeito do seu valor ou do seu reconhecimento.

As características da construção da consciência de si supõem, pelo outro, o reconhecimento dos valores que um sujeito tem, valores que não podem ser validados no interior do sujeito que o possui: o ser humano, para ser consciente de si, precisa provar o seu valor. É necessário que o outro diga o que seu valor não é apenas uma construção delirante, é preciso que o outro transforme em realidade o que nasceu de uma subjetividade. Os “homens” necessitam de uma comprovação das suas incertezas, precisam que se tornem certezas. Estas certezas, por sua vez, surgem da subjetividade e são construídas com as mesmas vicissitudes das relações humanas: são, pois, certezas incertas, ou ainda, certezas consensuais.

Se no reconhecimento não se encontra uma certeza real – é subjetiva –, não encontrará também uma resposta objetiva ou concreta, pois foi incitado pela busca de algo que se parecesse ao vazio do desejo. Enfim, o reconhecimento trará só certezas consensuais, sociais.

Para estar certo, o homem precisa de uma “verdade” que lhe satisfaça, uma verdade social que, como o homem, será uma verdade em construção: a verdade da incerteza humana. Logo, se o ser consciente de si abandonou o mundo dos objetos reais, distanciando-se gradativamente dos objetos naturais até chegar ao mundo das coisas socialmente construídas, as suas verdades, conseqüentemente, serão também incompletas, numa constante construção solidificada por valores oriundos das mesmas relações de dominação: no mínimo, verdades dominantes.

A Verdade e o mito

Roland Barthes, procurou reduzir de modo significativo o conceito de mito, apresentando-o como: “...qualquer forma substituível de uma verdade. Uma verdade que esconde outra verdade”.⁴

Ainda acompanhando as idéias de Roland Barthes conceituaremos o “mito” não no sentido de fábula, lenda, invenção, ficção, mas do modo como as sociedades arcaicas o viam, ou seja no sentido de que o mito seria o relato de um acontecimento ocorrido nos tempos em que tudo começou, quando entes sobrenaturais interferiram para criar as coisas, os fatos ou pessoas, ou seja, relato dos tempos em que determinada realidade inexistente passou a existir. Uma narrativa sobre como, algo que não era, começou a ser.

Do modo como foi exposto o mito, pelas idéias de Barthes, podemos traçar um paralelo com o que ocorria nos espetáculos de fantasmagoria, em primeiro lugar porque nesses espetáculos algo que não existia, no caso as imagens ou ainda as aparições (no modo real), passa a existir, segundo lugar porque, aquilo que passou a existir precisava de um “sentido”, que lhe foi dado pela narrativa, tal como nos processos de construção dos mitos.

Segundo Lévi-Strauss o mito, é um fato lingüístico que está situado na “escala dos modos de expressão lingüística”. Desse modo, o mito tem um sentido que é dado pela maneira como os elementos isolados, que o compõem, estão combinados, é parte da linguagem.⁵ Tal análise, que é estrutural, não persegue os arquétipos, apenas recolhe as versões existentes sobre determinado mito, elimina as sucessividades procurando as correspondências entre elas. O mito, nesse sentido, supõe relações que escapam às sucessões diacrônicas⁶ porque ele tem função paradigmática, nos projetando na ordem da sincronia⁷.

Então, as duas visões sobre os mitos, corroboram com a idéia de que na história do homem este é perseguido por imposições da “verdade”, quer se origine de narrativas míticas ou que ocorram por construções contemporâneas. Sem levarmos em conta os aspectos dialéticos que envolvem a “verdade”, vemos que se trata de uma questão gnosiológica clara, porque em essência se relaciona ao conhecimento.

E como Levi-Strauss nos alerta, o mito é um fato lingüístico e tem função paradigmática, logo, está sujeito à “cegueira paradigmática⁸” e à lógica da linguagem. Por essa razão que se faz necessário finalizarmos com algumas discussões a respeito de nosso entendimento sobre a linguagem.

Aspectos Lingüísticos

Os objetos reais não podem povoar nossas mentes, eles não podem estar em nós, apenas as idéias que construímos a cerca dos objetos podem, portanto se falamos de conhecimento falamos de idéias, de algo que representa tudo aquilo que captamos do mundo, bem como do mundo que construímos em nossa interioridade, enfim, falamos de

signos, falamos com signos sobre os signos. E se os signos estão na base de nosso conhecimento, a produção de conhecimento deve estar calcada numa estrutura lingüística, ou seja, na semiose.

O signo é um veículo que comunica à mente algo exterior. Aquilo em cujo lugar o signo está é denominado seu objeto; aquilo que o signo transmite, seu significado, e a idéia que ele provoca, seu interpretante².

Então, tanto nos aspectos da diacronia e sincronia saussuriana como na relação tríade de Peirce, o que notamos é a intensa subjetivação do mundo externo que através dos signos o homem consegue incorporar.

O mundo das coisas reais somente povoará nossas mentes por intermédio de seu representante – o signo –, que por ser representante não conseguirá jamais abranger a totalidade das coisas, uma vez que possui um caráter vicário, somente se vinculará às coisas reais pela ação de um outro elemento, que segundo as idéias de Peirce: o interpretante.

O interpretante como uma entidade repleta de signos, faz uso de seus representantes (os signos) no momento em que da sentido às coisas, mas o faz com um representante fornecido socialmente, uma vez que, a imposição do signo é arbitrária, é paradigmática. Logo, o conhecimento é um ato de consenso, que deve percorrer um sentido pré-estabelecido.

Conclusão: uma metáfora das relações de dominação

Os espetáculos de fantasmagoria representam um incremento da narrativa. Segundo Peirce, tal narrativa é produtora de sentido, desempenha o papel do interpretante na relação triádica da semiose. Dessa forma, a lanterna mágica tornou-se um instrumento de grande poder de influência ao estimular o desenvolvimento de todo um arsenal voltado à produção de sentido e, conseqüentemente, de conhecimento.

A lanterna mágica inaugurou, também, um novo modo de o homem enxergar o mundo: ao olhar as coisas reais ou as ilusórias, fá-lo ativamente. Se o homem caracterizado por Hegel na sua *Fenomenologia do Espírito* é um ser de valores, que necessita de coisas “não naturais” para revelar-se como ser consciente de si, por óbvio o seu maior interesse dirige-se àquilo que se distancia do natural, do real, e volta-se ao que é mais “humano”, artificial e cultural: o ilusório.

Os mitos mostram-nos a necessidade do homem em produzir verdades sobre ocorrências às quais não possui um claro entendimento, que se perpetuam pela narrativa, conservando o sentido produzido inicialmente. O sentido é mantido pelo narrador, detentor do conhecimento e que goza do prestígio. Nesse contexto, o produtor de sentido detém também o poder sobre a verdade dominante, a verdade constituída socialmente e mantida por ela. O caráter ativo está naquele que detém o poder ao promover a manutenção de tal verdade.

O poder daqueles que detinham o conhecimento científico (da ótica) e dos instrumentos (a lanterna mágica) assemelha-se aos detentores das verdades míticas, e nessas constrói o reconhecimento.

O reconhecimento gerado a partir do conhecimento e mantido através da conservação do sentido por intermédio de verdades dominantes preserva a relação de dominação e, conseqüentemente, de prestígio. Dessa forma, fornece a confiabilidade necessária para os fins da fantasmagoria e alimentando os espectadores com respostas “mágicas”. As respostas mágicas, através dos ritos, tornam presentes as ausências e, com isso, emprestam aspectos de real ao que é imaginário e dão sentido à relação entre o mundo subjetivo e o objetivo.

Notas

* Mestrando no Programa Interdisciplinar da Universidade São Marcos.

¹ MANNONI, Laurent. *A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema*. São Paulo: Editora SENAC; São Paulo: UNESP, 2003: p. 36-37.

² *Idem* p: 108-148

³ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito* in Coleção os pensadores, Hegel. Trad. Orlando Vitorino: Ed. Nova Cultural, São Paulo, 1996

⁴ BARTHES, Roland. In: *Mitologias*. S. Paulo: Difel, 2003 p. 224.

⁵ LÉVI-STRAUSS, Claude. “A estrutura dos mitos”. In: *Antropologia estrutural*, 1975. cap. X. p. 237-265.

⁶ SAUSSURE, Ferdinand de. Para Saussure a diacronia estuda, não mais as relações entre os termos coexistentes de um estado de língua, mas entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros no tempo. Trata-se daquilo que seria da ordem do não-gramatical.

⁷ *Idem* . Na ordem da sincronia, que é geral mas não imperativa, estão as coisas que se impõe aos indivíduos pela sujeição do uso coletivo.

⁸ MORIN, Edgar. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 2ª ed., 1979: p. 23-27

⁹ SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos – Como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Ed. Pioneira, 2003: p. 28

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 2003

GUNNING, Tom. "Fotografias Animadas", contos do esquecido futuro do cinema in XAVIER, Ismail (org.), *O Cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. "Fenomenologia do espírito" in *Coleção os pensadores, Hegel*. Trad. Orlando Vitorino: Ed. Nova Cultural, São Paulo, 1996

LÉVI-STRAUSS, Claude. "A estrutura dos mitos". *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

MANNONI, Laurent. *A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema*. São Paulo: Editora SENAC; São Paulo: UNESP, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. "O Enigma do Homem". Rio de Janeiro, Zahar, 2ª ed., 1979.

SANTAELLA, Lucia. "A teoria Geral dos Signos – Como as linguagens significam as coisas". São Paulo: Ed. Pioneira, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. "Curso de Lingüística Geral". São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

Caminhos de Ferro: A Mogyana no panorama ferroviário paulista

Nicolai Filimonoff*

Resumo

A Companhia Mogyana de Estradas de Ferro foi fundada em 18 de março de 1872 com sede na cidade de Campinas (SP) e serviu aos estados de São Paulo e Minas Gerais até 1971, quando foi incorporada à Fepasa – Ferrovia Paulista S.A.

A segunda etapa da existência da companhia foi marcada por uma crise financeira que teve fim em 1952, quando foi assumida pelo governo do estado de São Paulo, e definitivamente incorporada à FEPASA.

Palavras-chave: Cultura do café, desenvolvimento, estradas de ferro, Companhia Mogyana de Estradas de Ferro.

Abstract

Mogyana Railway Company was founded on March the 18th, 1872 and had its headquarters in the city of Campinas. It used to serve the states of São Paulo and Minas Gerais up to 1971 when FEPASA – Ferrovia Paulista S.A. incorporated it. The second half of the company's existence was noticed by a financial crisis which ended up when the government of the state of São Paulo took hold of it in 1952, and so it was definitively included in FEPASA.

Key words: coffee culture, development, railway, Mogyana Railway Company.

Há cerca de 200 anos, a província de São Paulo não tinha a pujança que hoje tem em relação às demais unidades da federação. Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, por exemplo, possuíam cidades maiores e economia mais desenvolvida.

Essa situação mudou com a chegada do café, que vindo inicialmente do Rio de Janeiro, encontrou em São Paulo as terras férteis que precisava para seu melhor desenvolvimento.

Como consequência, o progresso da região de São Paulo deu-se de forma avassaladora, onde o surgimento da primeira estrada de ferro, a São Paulo Railway (Santos a Jundiaí) foi mola propulsora do nascimento de grandes empresas ferroviárias, entre as quais se destaca a Companhia Mogyana de Estradas de Ferro, a terceira ferrovia paulista.

A Companhia Mogyana de Estradas de Ferro, fundada em 18 de março de 1872 com sede em Campinas, serviu aos estados de São Paulo e Minas Gerais até 1971, quando foi incorporada à Fepasa - Ferrovia Paulista S.A.

Criada por um grupo de fazendeiros preocupados em propiciar o escoamento da produção de uma das regiões mais férteis da província de São Paulo, que incluía a região de Mogi-Mirim e Amparo, a Mogyana alcançou quase 2.000 quilômetros de linha e transportou principalmente café. Tendo a frente nomes como Souza Aranha e Queiroz Telles, orientou-se pela localização das lavouras e pelos roteiros que levavam aos portos, e foi uma das ferrovias conhecidas como “estradas do café”.

A mesma lei provincial que deu origem à Companhia Mogyana de Estradas de Ferro concedeu o prolongamento da linha até às margens do Rio Grande, passando por Casa Branca e Franca. Concedeu também o privilégio de zona e garantia de juros de 7% sobre o capital investido, na época 3.000:000\$000 (três milhões de contos de réis), além da possibilidade de prolongamento da linha. O trecho inicial da concessão ia de Campinas à Mogi Mirim (na época Mogy-Mirim), havendo também um ramal entre Jaguariúna (na época Jaguary) e Amparo, todas localizadas na província de São Paulo.

Inicialmente denominada Companhia Mogyana de Estradas de Ferro e Navegação, teve seus primeiros 50 anos marcados pela expansão de suas linhas ou tentativas de fusão com a Companhia Paulista. Em 1936, foi criada a Companhia Mogiana de Transportes, mais tarde Rodoviário da Cia. Mogiana. A segunda metade de sua existência foi marcada pela crise financeira que culminou com sua encampação pelo governo do Estado de São Paulo em 1952, até a Fepasa incorporá-la definitivamente.

A Mogyana tornou-se a estrada com a maior extensão de linhas férreas, constituídas de doze pequenos ramais que tinham entre 20 e 100 quilômetros. Servindo uma rica região de São Paulo, atingiu no fim do século XIX a fronteira com Minas Gerais, articulando a economia paulista ao Triângulo Mineiro e à região sul de Minas. Em 1908, a Mogyana, então com 1.046 quilômetros, faturou cerca de 11.719 contos.

A Mogyana no Arquivo do Estado

O acervo do Arquivo do Estado de São Paulo possui três latas de documentos relativos à Companhia Mogyana de Estradas de Ferro, além de alguns mapas. Os documentos são manuscritos e datam de um período que vai de 1872, ano da fundação da Mogyana, até aproximadamente 1883. São documentos diversos, que incluem prestação de contas ao

governo provincial, representadas pelos balancetes de receitas e despesas, (“vão consignadas e especificadas todas as verbas de receitas e despesas, de modo a dar o maior esclarecimento possível da proveniência de cada uma”¹), contabilidade das passagens concedidas (para funcionários da força pública, por exemplo) e das passagens recusadas (por falta de verba, ou por não se saber a “natureza” das requisições), admissão e exoneração de funcionários, mudanças de horários de trens e pedidos de ampliação e extensão da via férrea, acompanhados de orçamento e informações técnicas sobre a obra.

O transporte de carga era responsável pelo maior percentual das receitas da ferrovia, alcançando quase 80%. Era visível a disparidade entre o volume de carga transportado no sentido interior- São Paulo, até o Porto de Santos, e no sentido inverso, que era bem menor. É de se notar também a pequena diversidade dos produtos transportados, com o predomínio do café até o final do XIX, seguido do algodão, do fumo e dos animais de exportação.

A velocidade média dos trens não ultrapassava os 30 quilômetros por hora, e os carros eram divididos em primeira e segunda classe. Havia ainda carros especiais de correio, carros de prisão, além de vagões para carga com capacidade de algumas toneladas, e outros para transporte de animais.

Os documentos deixam subentendidos alguns aspectos do contrato ou da regulamentação existente entre a Companhia e o governo provincial, onde cada uma das partes assumia deveres e exigia direitos. Em 1881, por exemplo, os dirigentes da Companhia Mogyana de Estradas de Ferro endereçaram um ofício ao presidente da província de São Paulo onde pediam providências em relação a falta de combustível para os trens: “A Companhia Mogyana, ameaçada de interromper seu tráfego pela escassez de combustível para suas máquinas, vem respeitosamente pedir-vos providências afins de que o carvão que lhe é destinado seja em Santos descarregado com presteza a evitar aquelle acontecimento”².

Além disso, percebemos que era para o governo da Província que se dirigiam as queixas acerca dos limites pertencentes a cada estrada de ferro. Era comum na época a concessão de “zonas privilegiadas” para as ferrovias, ou seja, regiões onde outras companhias não poderiam lançar seus trilhos sem a permissão das agraciadas. Essa medida destinava-se a garantir às companhias que o tráfego de cargas dos limites determinados seria escoado por seus trilhos, o que compensaria os vultosos investimentos efetuados na construção das linhas férreas. Normalmente, essa zona privilegiada consistia em faixas de até várias dezenas de quilômetros e capturava toda a carga da região.

No entanto, avançando sem parar pelo interior paulista, era certo que mais cedo ou mais tarde as zonas privilegiadas de algumas das diversas companhias ferroviárias iriam se sobrepor, gerando conflitos. Isso ocorreu no caso do Ramal da Companhia Mogyana para Ribeirão Preto.

Como o município encontrava-se muito distante da linha tronco da Companhia Mogyana, e fora da zona de privilégio de 31 quilômetros estabelecida para a concessão original até Rio Grande via Casa Branca e Franca, a Companhia Paulista entendeu que seria mais natural que os seus trilhos atingissem fossem o município.

Observando dois dos mapas disponíveis para consulta na mapoteca do Arquivo do Estado de São Paulo, vemos documentado esse embate: o primeiro, intitulado “Mappa da rede de estradas de ferro em tráfego na Província de São Paulo, organizado no escritório da Companhia Mogyana em vista das plantas parciais das diferentes companhias e oferecido ao Instituto Polytechnico de São Paulo pelo engenheiro Joaquim M.R.Lisboa, em setembro de 1877”³, é um mapa baseado naquilo que a Companhia Paulista declarava ser seu território; já o segundo, “Zona da companhia Mogyana – Zona concedida à Companhia Mogyana pela lei de 1872”⁴ traz os limites territoriais que a Mogyana entendia como seus, o que incluía demarcações inexistentes no primeiro mapa.

Adolfo Pinto, em sua obra História da Viação Pública de São Paulo⁵, nos diz que a Assembléia Provincial favoreceu a Companhia Mogyana, dando à ela o privilégio para a construção de uma linha férrea partindo de Casa Branca. O trecho foi inaugurado em 1880 até São Simão, e três anos depois estendeu-se até Ribeirão Preto.

As ferrovias, símbolo tecnológico do século XIX, encurtaram as distâncias, contribuíram para o povoamento do interior e aceleraram a urbanização. Nesse sentido, a Companhia Mogyana de Estradas de Ferro deixou uma valiosa contribuição nesses “caminhos de ferro”.

Notas

* Professor da Universidade São Marcos.

¹ C5605

² C5611

³ MAP 02.08.011

⁴ MAP 02.08.010

⁵ PINTO, Adolfo. *História da Viação Pública de São Paulo*.

Referências bibliográficas

BRITO, José do Nascimento, 1961. *Meio século de estradas de ferro*. Rio de Janeiro: Livraria São José.

DEBES, Célio, 1968. *A caminho do Oeste: Subsídios para a História da Companhia de Estradas de Ferro e das Ferrovias de São Paulo*. São Paulo: Bentivegna.

MASSARANI, Emanuel Von Lauenstein & DELELLIS, Rosana, 1999. *A era do trem*. São Paulo: A. Dtrans.

PINTO, Adolpho Augusto, 1977. *História da Viação Pública de São Paulo*. São Paulo: Governo do Estado.

SAES, Flávio Azevedo Marques de, 1981. *As ferrovias de São Paulo: 1870 –1940*. São Paulo: Hucitec.

A formação do engenheiro brasileiro

Eliphas Levi Guimarães*

Resumo

O artigo estuda os aspectos educacionais, administrativos, comunicacionais e culturais da formação do engenheiro no alvorecer do século XXI, segundo as novas exigências de um mundo globalizado, tecnologicamente avançado mas que exige deste profissional uma profunda compreensão das necessidades da sociedade e da cultura em que vive. Reflexão sobre a necessidade de reformulação do currículo das faculdades.

Palavras-chave: formação, engenharia, globalização, tecnologia, cultura.

Abstract

The article studies educational, administrative, communicative and cultural aspects of the engineer formation in the dawn of century XXI, according to new requirements of a world globalization and technological advanced, but that it demands of this professional a deep understanding of the necessities in society and culture where it lives. Reflection on the necessity for a improvement of university curriculum.

Key words: formation, engineering, globalization, technology, culture.

Desde os primórdios da história, o homem vem lutando pela sobrevivência, procurando vencer as adversidades e buscando os meios para alcançar uma vida melhor. Ao empreender tal jornada, ele se deparou com inúmeros obstáculos: animais ferozes, chuva, frio, calor e uma variedade de outros problemas impostos pela natureza. Embora tais eventos pudessem causar-lhe sofrimento, paralelamente funcionaram como catalisadores levando-o a desenvolver sua inteligência na busca de meios e ações para melhor enfrentar as condições adversas do meio ambiente. Assim, desenvolveu ele seus primeiros instrumentos de pedra lascada, como rudimentares facas, machados e lanças.

À medida que progrediu, foi vencendo as dificuldades pelo emprego de novas descobertas e novas técnicas, cada vez mais sofisticadas, tornando sua vida mais fácil e confortável.

Transcorreram séculos até que a humanidade atingisse um estágio de aperfeiçoamento alcançando um nível tecnológico que pudesse ser chamado *engenharia*.

Foram notáveis as obras dos povos da Mesopotâmia, como as dos sumérios, caldeus, assírios e babilônios. No vale do Nilo, floresceu a civilização egípcia que erigiu construções magníficas, como sistemas de canais, templos e pirâmides cujos vestígios testemunham hoje a grandiosidade de sua engenharia. Na Grécia, os restos de numerosos templos, palácios e monumentos revelam a beleza e a arte da engenharia grega. Igualmente notáveis são as construções do Império Romano, como templos, palácios, circos, teatros, estádios, estradas, pontes e aquedutos. A qualidade da engenharia romana é digna de nota, pois, apesar do tempo decorrido, várias de suas obras são ainda utilizadas nos dias de hoje. Na América, destacaram-se as obras dos maias, incas e astecas, com suas pirâmides e cidades bem estruturadas.

Dentre todas as ciências que permitiram ao homem atingir o estágio de progresso atual, sem dúvida a engenharia ocupa um lugar de excepcional importância. A moderna engenharia, produto da união da ciência com a técnica, permitiu à humanidade alcançar um nível de desenvolvimento que a conduziu a uma situação paradoxal: o bem geral dos povos ou a possibilidade de sua destruição total. De fato, embora a engenharia produza obras magníficas, de inestimável valor, também é capaz de construir artefatos bélicos que podem aniquilar o planeta. Os engenheiros detêm considerável parcela do poder de acelerar o progresso da humanidade ou de destruí-la. Diante desta realidade, a inegável importância da engenharia exige que seus profissionais adquiram uma formação à altura da responsabilidade que os aguarda.

Segundo Finch¹, “em muitos aspectos, a história da engenharia é a história da própria civilização”. Pode-se entender a civilização como um processo conduzido pelo homem para superar as adversidades surgidas ao longo de sua história tornando-o senhor de seu meio ambiente.

No presente artigo, procura-se traçar um perfil do engenheiro que seja adequado aos problemas e necessidades do mundo atual. Em particular, considerando as condições do nosso país e as peculiaridades de seus problemas, tenta-se encontrar um modelo de profissional de engenharia que melhor se adapte à nossa realidade. Com esse propósito, procura-se articular conceitos, conteúdos e estratégias, na esperança de conseguir elementos que conduzam a um correto procedimento para a formação do nosso engenheiro. Um aspecto considerado da maior importância é a ênfase na educação de cunho social e humanístico do futuro profissional.

Já não mais se pode admitir o indivíduo com uma formação apenas tecno-científica. A considerável complexidade das relações entre as pessoas, entre as nações e os diversos problemas relacionados com o meio ambiente, deixa claro que a atual formação dos profissionais de todas as áreas não vem atendendo às necessidades da nossa época.

Supõe-se que, se cada educador procurar contribuir, um pouco que seja, para melhorar o ensino em geral e, em particular, o ensino da engenharia, terá realmente plantado sementes que produzirão bons frutos.

As instituições acadêmicas, os laboratórios de pesquisa pura e aplicada e o mundo dos negócios em geral, vêm produzindo uma quantidade vertiginosa de informações. Diversos grupos de indivíduos estão utilizando este conhecimento para o progresso da civilização. Dentre eles, os engenheiros ocupam uma posição de relevante importância.

Para acompanhar os passos desse complexo mundo em transformação, os engenheiros precisam adquirir conhecimentos para resolver inúmeros e variados problemas. É sobre as faculdades e universidades que recai uma grande parcela da responsabilidade para dar conta dessa enorme tarefa educacional.

A conclusão de um curso de engenharia é, principalmente nos dias atuais, apenas um pré-requisito para o desempenho da profissão. Ao longo de sua carreira, o engenheiro deverá ser capaz de empreender, por conta própria, um estudo continuado com vistas ao seu aperfeiçoamento e atualização. Isto é necessário justamente pela rapidez com que muitos conhecimentos tornam-se obsoletos.

Uma formação adequada ao engenheiro exige a aquisição de uma sólida base em ciência e disciplinas próprias da engenharia, estudo de humanidades e ciências sociais e estudos especializados de alguma modalidade escolhida de engenharia.

Para que o estudante seja bem sucedido em seu programa de estudo, terá que satisfazer a um conjunto de características, conhecimentos e habilidades, tais como:

- a) revelar grande interesse em saber *como e por que* as coisas funcionam;
- b) ter bom desempenho em ciência e matemática no curso secundário;
- c) empregar o raciocínio lógico na resolução de um problema;
- d) saber organizar as diversas etapas que conduzem à solução do problema.

Evidentemente, embora estes atributos sejam desejáveis, tê-los não significa sucesso garantido em um programa de engenharia.

Grande número de faculdades e universidades oferece programas de engenharia reconhecidos pelos órgãos governamentais competentes. De um modo geral, as diferentes instituições apresentam programas diferentes para uma mesma modalidade de engenharia. Entretanto, ao se examinarem os diversos cursos, constata-se uma linha-mestra comum às diversas escolas. As possíveis diferenças ocorrem na escolha dos livros-texto adotados, na abordagem dos assuntos e na ordem em que eles são ministrados.

Lamentavelmente, as matérias de cunho sócio-humanístico representam apenas uma pequena porção dos currículos de engenharia. Sua importância, contudo, vem se revelando cada vez maior, uma vez que auxilia o estudante a adquirir um melhor entendimento e a realizar uma melhor avaliação dos possíveis danos que venham a ocorrer acarretados pelos empreendimentos da engenharia. Por exemplo, quando a localização de uma indústria ou usina está sendo considerada, os engenheiros e os demais responsáveis envolvidos na decisão devem levar em conta os fatores que podem afetar o meio ambiente e os habitantes da região: poluição, ruídos, contaminação de lençóis de água, deslocamento de populações, destruição de patrimônios históricos e culturais, etc.

Outro aspecto importante dos cursos sócio-humanos é fornecer ao futuro engenheiro elementos que lhe permitam estabelecer diálogos com o público e adquirir sensibilidade para perceber as necessidades e aspirações da sociedade.

Quanto às disciplinas básicas, de caráter científico, pode-se afirmar que física, matemática e química constituem presença obrigatória em todos os currículos de engenharia, pois são indispensáveis para seu estudo.

A matemática é a ferramenta mais poderosa de que dispõe o engenheiro para resolver problemas. Isto pode ser constatado pela quantidade e diversidade dos assuntos relativos a essa disciplina: cálculo diferencial e integral, geometria analítica, vetores e cálculo vetorial, equações diferenciais, cálculo numérico, álgebra linear, probabilidade e estatística e outros. Entretanto, aqueles estudantes que almejam realizar pós-graduação, mestrado ou doutorado, necessitam realizar cursos de matemática e física em nível mais elevado ainda.

Com o advento da informática, um tremendo potencial foi acrescentado para auxiliar o engenheiro. As ferramentas computacionais passaram a integrar praticamente todos os currículos. Com o uso desta potente ferramenta, muitos cálculos complexos ou tediosos puderam ser realizados com uma rapidez, eficiência e precisão nunca antes imaginada. Sem o computador, possivelmente, as viagens espaciais ainda não teriam sido realizadas.

Uma vez tendo adquirido uma sólida base de matemática e ciências físicas, o estudante terá, então, condições de realizar cursos que são essenciais a todas as modalidades de

engenharia. A ciência da eletricidade dedica-se ao estudo das cargas elétricas, campos, circuitos e eletrônica. As disciplinas de ciências dos materiais tratam das propriedades e composições químicas de substâncias metálicas e não-metálicas. A mecânica abrange o estudo da estática, dinâmica, fluidos e mecânica dos materiais. A termodinâmica estuda os fenômenos que envolvem o calor e serve de fundamento para o estudo de todos os tipos de energia e transferências de energia.

O estudante que estiver interessado em seguir um curso de pós-graduação e pesquisa terá, necessariamente, que adquirir um perfeito entendimento das ciências da engenharia.

A engenharia se utiliza da multidisciplinaridade que requer instrução vasta e variada exigindo indivíduos de bom comportamento ético e moral. A ética estuda o aspecto moral das ações humanas, procurando estabelecer valores que devem nortear a conduta do indivíduo. Na engenharia, ela representa as tentativas de seus profissionais em estabelecer procedimentos adequados para lidar com os próprios engenheiros, os clientes, os empregados e o público.

Pelo fato de possuir conhecimento especializado, próprio de sua área, o engenheiro pode ser muito útil à sociedade, desde que aja com responsabilidade e honestidade. O engenheiro irresponsável ou corrupto provoca a desconfiança do público em sua profissão além de poder tornar-se um membro perigoso à comunidade.

Como acontece em outras profissões, os engenheiros procuram estabelecer regras ou padrões de conduta na forma de *códigos de ética*. Não há um código de ética único para todas as sociedades de engenharia. Entretanto, há considerável concordância entre os engenheiros quanto ao conteúdo desses códigos, existindo bastante semelhanças entre eles. Um novo Código de Ética Profissional brasileiro foi colocado em vigor pelo Sistema CONFEA/CREAs², a partir de 1º de agosto de 2003.

O engenheiro necessita possuir um conhecimento adequado das ciências e suas aplicações, dos recursos e suas conversões e do próprio homem. O exercício da engenharia é uma carreira que requer aprendizado de modo contínuo. O primeiro estágio da formação é o treinamento universitário que provê, além do conhecimento científico, educação para a cidadania e um viver inteligente.

As relações entre os indivíduos e dentro de um mesmo grupo social dependem do intercâmbio de idéias. Portanto, é de vital importância adquirir facilidade na expressão escrita e falada da versão brasileira da língua portuguesa.

Atualmente, algumas formas de comunicação dão mais ênfase à imagem do que à palavra escrita. Disto pode resultar que a habilidade em ler e escrever venha a se tornar

menos importante para o público de um modo geral. É da maior importância, entretanto, que os profissionais e os líderes, em todos os campos, tenham habilidade no emprego de todas as formas do idioma. Muitos estudantes não percebem este fato durante seu curso na faculdade, podendo deparar-se com possíveis dificuldades na prática profissional.

No mundo de hoje, a língua inglesa adquiriu uma importância sem precedentes. Milhares de obras científicas ou literárias são traduzidas dos mais variados idiomas para o inglês. Além disso, ela é largamente utilizada nas relações comerciais, políticas e científicas pela maioria das nações.

O conhecimento do inglês, escrito e falado, tornou-se item obrigatório para executivos, mídia, cientistas, engenheiros, políticos, etc. Frequentemente, um bom conhecimento desse idioma, pode decidir o ingresso de um candidato em uma empresa. Por essas razões, o engenheiro, em particular, necessita adquirir um bom domínio do idioma inglês se quiser estar preparado para competir mais eficazmente em sua atividade profissional.

O currículo típico de engenharia inclui treinamento em matemática, gráficos e expressão verbal; as ciências básicas de física e química; algumas ciências auxiliares; e as ciências fundamentais de engenharia. Geralmente esta preparação básica é a mesma para todos os estudantes de uma determinada escola de engenharia. A especialização para satisfazer às necessidades de vários grupos de estudantes é fornecida pelas *matérias optativas* – combinações de cursos relacionados a uma categoria particular de função/ramo.

As escolas que enfatizam o treinamento para a função *projeto* oferecem opções em engenharia civil, química, mecânica, elétrica, aeronáutica e outros ramos. Os estudantes que optarem por engenharia eletrônica, por exemplo, realizarão cursos em análises de circuitos, dispositivos de estado sólido, circuitos eletrônicos, sistemas de controle, etc. Opções também são disponíveis na função *produção* de engenharia mecânica ou na função *construção* de engenharia civil. Combinações de engenharia e física fornecem preparação para pesquisa. Engenharia e negócios podem ser integrados em um currículo de administração. Opções em aplicações e vendas se cruzam em vários campos.

Com o advento da globalização, a competição no mercado de trabalho tornou-se intensa, encurtando a vida útil das tecnologias. Em outras palavras, os paradigmas tecnológicos sofreram mudanças e, por essa razão, os novos engenheiros necessitam adquirir uma formação de modo a adaptar-se aos novos paradigmas.

Diversos setores da engenharia empreenderam estudos e análises para determinar o conjunto de características que se acreditam necessárias ao novo profissional:

- sólido conhecimento científico e tecnológico;
- conhecimento de informática e de gerência;
- capacidade para resolver problemas;
- capacidade para adquirir informação e conhecimento de modo autônomo e permanente;
- capacidade empreendedora e de liderança;
- capacidade para trabalhar em equipe multidisciplinar;
- capacidade de se comunicar de maneira verbal e escrita em mais de uma língua, sendo uma delas necessariamente o inglês;
- capacidade para perceber e exercer o papel social e ambiental da engenharia.

O atributo *capacidade para adquirir informação e conhecimento de modo autônomo e permanente* é muito importante. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que haja uma mudança no relacionamento do professor com o aluno, ou seja, o professor deixará de ser o centro do ensino, passando este a ser polarizado no aluno. Torna-se, então, necessária a diminuição do número de aulas expositivas ministradas da maneira tradicional; o professor passaria a exercer, preferencialmente, a função de orientador do estudante, procurando guiá-lo e incentivá-lo na construção do conhecimento em ambientes outros, além da sala de aula.

Diversos fatores, entretanto, oferecem considerável dificuldade para implantar semelhante sistema:

- 1º) Tanto alunos como professores, estão, há muito tempo, habituados às aulas expositivas durante as quais os estudantes, em atitude passiva, ouvem e anotam a matéria que está sendo ministrada. O que se observa, na maior parte das vezes, é que não ocorre uma verdadeira interação do professor com o aluno por meio de argumentações, debates, enfim, procedimentos que conduzam à construção do conhecimento e o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do estudante.
- 2º) Redução da carga horária em sala de aula com o objetivo de reservar um tempo maior para outras atividades que visem aprimorar a formação do educando.
- 3º) Investimentos, por parte das instituições de ensino, na modernização dos laboratórios didáticos, tanto das matérias do ciclo básico, quanto do profissionalizante; ampliação das bibliotecas pela aquisição de obras mais atuais e modernização do sistema de busca através dos recursos da informática e Internet.

A melhoria do ensino da engenharia brasileira continua preocupando inúmeros setores da sociedade e, em particular, as autoridades governamentais. Isto pode ser constatado analisando o Parecer 1362/2001 (aprovado em 12/12/2001) da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que afirma em seu Histórico:

O desafio que se apresenta no ensino de engenharia no Brasil é um cenário mundial que demanda uso intensivo da ciência e tecnologia e exige profissionais altamente qualificados. O próprio conceito de qualificação profissional vem se alterando, com a presença cada vez maior de componentes associadas às capacidades de coordenar informações, interagir com pessoas, interpretar de maneira dinâmica a realidade. O novo engenheiro deve ser capaz de propor soluções que sejam não apenas tecnicamente corretas, ele deve ter a ambição de considerar os problemas em sua totalidade, em sua inserção numa cadeia de causas e efeitos de múltiplas dimensões. Não se adequar a esse cenário, procurando formar profissionais com tal perfil, significa atraso no processo de desenvolvimento. As IES no Brasil têm procurado, através de reformas periódicas de seus currículos, equacionar esses problemas. Entretanto essas reformas não têm sido inteiramente bem sucedidas, dentre outras razões, por privilegiarem a acumulação de conteúdos como garantia para a formação de um bom profissional.

As tendências atuais vêm indicando na direção de cursos de graduação com estruturas flexíveis, permitindo que o futuro profissional a ser formado tenha opções de áreas de conhecimento e atuação, articulação permanente com o campo de atuação do profissional, base filosófica com enfoque na competência, abordagem pedagógica centrada no aluno, ênfase na síntese e na transdisciplinaridade, preocupação com a valorização do ser humano e preservação do meio ambiente, integração social e política do profissional, possibilidade de articulação direta com a pós-graduação e forte vinculação entre teoria e prática.

Devido à sua importância, transcrevermos, a seguir, as três primeiras das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Engenharia, estabelecidas no referido Parecer.

1. Perfil dos Egressos

O perfil dos egressos de um curso de engenharia compreenderá uma sólida formação técnico-científica e profissional geral que o capacite a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

2. Competências e Habilidades

Os Currículos dos Cursos de Engenharia deverão dar condições a seus egressos para adquirir competências e habilidades para:

- a) aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;
- b) projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados;
- c) conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;
- d) planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia
- e) identificar, formular e resolver problemas de engenharia;
- f) desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;
- g) supervisionar a operação e a manutenção de sistemas;
- h) avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas;
- i) comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;
- j) atuar em equipes multidisciplinares;
- k) compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais;
- l) avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental;
- m) avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;
- n) assumir a postura de permanente busca de atualização profissional.

3. Estrutura do Curso

Cada curso de Engenharia deve possuir um projeto pedagógico que demonstre claramente como o conjunto das atividades previstas garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas. Ênfase deve ser dada à necessidade de se reduzir o tempo em sala de aula, favorecendo o trabalho individual e em grupo dos estudantes.

Deverão existir os trabalhos de síntese e integração dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, sendo que, pelo menos, um deles deverá se constituir em atividade obrigatória como requisito para a graduação.

Deverão também ser estimuladas atividades complementares, tais como trabalhos de iniciação científica, projetos multidisciplinares, visitas teóricas, trabalhos em equi-pe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores e outras atividades empreendedoras.

Nestas atividades procurar-se-á desenvolver posturas de cooperação, comunicação e liderança.

Apesar das dificuldades, espera-se que as mudanças assinaladas possam, gradativamente, ser introduzidas, dentro das disponibilidades de cada instituição. O importante é começar a realizar alguma coisa nesse sentido.

Notas

- * Mestre pelo Programa Interdisciplinar da Universidade São Marcos.
- ¹ FINCH, J.K. *Engineering and western civilization*. New York: McGraw – Hill, 1951.
- ² CONFEA: Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.
CREAs: Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

Referências bibliográficas

- BAZZO, W. A. e PEREIRA, L. T. V. *Introdução à engenharia*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997a.
- BEAKLEY, G. C., and LEACH, H. W. *Engineering: an introduction to a creative profession*. New York: Macmillan Publishing Company, 1982.
- BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento; interdisciplinaridade na escola... e fora dela*. São Paulo: Loyola, 1992.
- BRANDÃO, Z. et al. *Universidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1992.
- CALAZANS, J. (org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.
- DANTAS, S. H. G. *Ensino de engenharia: o paradigma ecológico-social e a formação do engenheiro-professor*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ELLIOTT, D. *Energy, society and environment*. London: Routledge, 1997.
- FERRAZ, H. *A formação do engenheiro: um questionamento humanístico*. São Paulo: Ática, 1983.

- FINCH, J.K. *Engineering and western civilization*. New York: McGraw – Hill, 1951.
- GAMA, R. *História da técnica e da tecnologia*. São Paulo: EDUNESP, 1985.
- KAWAMURA, L. K. *Engenheiro: trabalho e ideologia*. São Paulo: Ática, 1981.
- KOURGANOFF, W. *A face oculta da universidade*. São Paulo: EDUNESP, 1990.
- KRICK, E. *An introduction to engineering & engineering design*. New York: John Wiley & Sons, 1969.
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Ed. UFMG e Artmed, 1999.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.
- MUMFORD, L. *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad, 1994.
- PALACIOS, F. A., et al. *Ciencia, tecnología y sociedad*. Madrid: Ediciones Laberinto, 1996.
- PEREIRA, L. T. B. & BAZZO, W. A. *Ensino de engenharia, na busca de seu aprimoramento*. Florianópolis: EDUFSC, 1997a.
- RATTNER, H. *Tecnologia e sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Negar a reflexão: Um aspecto do livro didático nos anos 70

Marco Aurélio dos Santos

Márcia Isabel Seoane Fávero Miquelin

Resumo

Ao analisarmos a interpretação de fatos da história do Brasil em dois livros didáticos de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) publicados na década de 70, percebemos que ambos a fazem de maneira generalizada e superficial. Entendendo a História como uma ciência que, portanto, precisa ser o mais objetiva e exata possível, percebemos que, em tais livros, o fato histórico, distorcido ou omitido, é resultado de uma operação ideológica. A construção da memória histórica feita nos livros didáticos dos anos 70 e o entendimento dessa construção a partir do momento político vivido pela sociedade brasileira e das políticas educacionais projetadas para o país no regime militar merecem, pois, a nossa análise, pois fornecem elementos empíricos para o entendimento da ideologia presente nestes livros, em especial, nos livros de História.

Palavras-chave: História do Brasil, livro didático, memória histórica, políticas educacionais, ideologia.

Abstract

In analysing the interpretation of some facts of the Brazilian history in two didactic books of Brazilian Political and Social Organization published in the 70's, we observed that both do this in a general and superficial way. Understanding History as a science that needs to be, consequently, more objective and precise as possible, we realize that in these books, the historical fact, distorted or omitted, is the result of a ideological operation. The construction of a historical memory done into the 70's didactic books, the understanding of this construction from the political moment experienced by Brazilian society at that period and the educational policies planned for the country during the militarist regime deserve, so, our analysis, because they give us empirical elements to understand the ideology contained in these books, especially in History books.

Keywords: Brazilian History, didactic books, historical memory, educational policies, ideology.

A escrita (principalmente a partir da invenção da imprensa a partir do século XV) e outros meios de comunicação advindos do progresso da tecnologia, possibilitaram ao mundo, não só o conhecimento e a difusão das transformações nele ocorridas, como também reflexões sobre a influência de pensamentos dominantes sobre os homens.

O livro, tanto quanto outros meios de comunicação, tem, dentre suas atribuições, o papel de repassar conhecimentos, de comunicar os acontecimentos passados e presentes, proporcionando aos seus leitores a compreensão, a análise e os julgamentos dos fatos que compõem a trajetória do homem e do mundo.

Não se pode negar que, sendo ele fruto da inspiração humana, esteja impregnado, intencionalmente ou não, de diversas tendências, segundo a ótica pessoal de seu autor ou de um grupo que compartilha os mesmos princípios, a mesma visão de mundo, ou até determinados modismos. E está presente na formação de quase todos os seres humanos. Logo nos primeiros anos escolares depara-se com o livro, sendo ele didático ou não. Mesmo que a alfabetização se realize por outros meios, num determinado momento o livro didático se faz presente, principalmente pelas políticas públicas de ensino.

Com relação ao livro didático, duas correntes opostas confrontam-se: uma que o defende, por ser ele um instrumento facilitador do trabalho do professor em sala de aula e do estudo do aluno; outra que o rejeita, baseada na análise crítica, pois vê nele um reproduzidor ideológico¹.

Essa polêmica formada em torno do livro didático vem ocorrendo tanto nos domínios pedagógicos quanto na legislação educacional. Os órgãos governamentais brasileiros incorporaram o livro didático sob sua proteção, através do decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938 e, desde então, muitos decretos e regulamentos foram elaborados, mas nem sempre foram implementados e poucas vezes o foram com sucesso.

A partir da década de 70, tentou-se criar a necessidade de um livro “novo” já que se tentava combater, a todo custo, a chamada “pedagogia tradicional”. Na relação curto espaço de tempo/grande quantidade de alunos formados, o manual didático deveria contribuir na formação do aluno com: 1) respostas rápidas; 2) preocupação com o aspecto formal em detrimento do conteúdo e 3) negação da reflexão².

Ao negar a capacidade de reflexão do aluno, o livro didático contribuiu para a fácil difusão da ideologia. Além disso, o livro passa a ser um instrumento não do aprendizado efetivo, com o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de interpretação de textos. Para entendermos melhor esse aspecto apontado, podemos analisar brevemente dois exemplos de livros didáticos trabalhados nos anos 70.

Em um livro de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) escrito por Alexandre Matos existe a aprovação, logo no início, da Comissão Nacional de Moral e Civismo para a publicação do livro didático em referência. Na homologação do parecer, lemos: “Nos termos e para os efeitos do parágrafo 1º do art. 10 do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, homologo o Parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, favorável à aprovação da obra didática intitulada ‘Organização Social e Política Brasileira’, de autoria do Professor Alexandre Matos (Ficha nº 39/75-CNMC, do ponto de vista de Moral e Civismo. Brasília, 15 de agosto de 1977. (a) Ney Braga”³. O parecer é assinado pelo ministro da Educação e Cultura da época e permite alguns apontamentos:

- trata-se de uma aprovação feita por um órgão público responsável por fiscalizar o conteúdo do livro didático;
- o professor que escreveu a obra está cadastrado na Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) sob número 39/75;
- a obra didática foi aprovada “do ponto de vista de Moral e Civismo”.

Com esses apontamentos, três questões básicas podem ser formuladas: 1) Todo livro didático deve ter aprovação oficial para que possa ser publicado? 2) Todo professor deve estar devidamente cadastrado para que possa publicar a obra didática? e 3) O que significa “do ponto de vista de Moral e Civismo”?

No caso da CNMC, Selva Guimarães Fonseca afirma que a referida Comissão tinha superpoderes e seus membros eram nomeados diretamente pelo presidente da República. A Comissão pretendia investir-se de um papel “moralizador e ideológico” e sua área de atuação não estava restrita à educação. A CNMC agia também em diversas instituições sociais, como os sindicatos, as entidades esportivas e os órgãos de comunicação e difusão cultural⁴.

No livro de Alexandre Matos não está informada a data de publicação. Porém, ele deve ter sido publicado no final dos anos 70 ou início dos anos 80 porque no capítulo 10 intitulado “A evolução política do Brasil: o período republicano” vemos já a foto do presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo e a informação de que existem eleições diretas que deverão ser realizadas “para o ano de 1982”.

Em outro livro de OSPB lançado em 1981 e que foi utilizado ao longo da década de 70 e escrito por Victor Mussumeci, Jorge Magalhães e Victor Mussumeci Filho, também podemos ler a aprovação da referida Comissão⁵.

Os dois livros apresentam uma interpretação da história do Brasil que podemos considerar generalizante e superficial. Eles podem ser vistos, como afirma Circe Bittencourt, como instrumento “portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”⁶. Ou como prefere Elza Nadai, os dois livros institucionalizam uma “memória oficial”⁷. Quando relata o movimento de 1964 que vai levar ao regime militar, o livro de Alexandre Matos explica a deposição de João Goulart “por razões que vocês (alunos) já devem conhecer”. Então, o autor expõe o conteúdo dos cinco Atos Institucionais⁸. O livro de Mussumeci, Magalhães e Mussumeci Filho também não realiza uma interpretação do movimento de 1964. O livro não menciona o nome do presidente João Goulart, deposto em 01 de abril de 1964. Os autores escrevem apenas que “em 31 de março de 1964 fez-se vitorioso o movimento revolucionário ocorrido e o Comando Militar apresentou no Congresso o nome do general Humberto de Alencar Castello Branco como candidato a Presidente da República (...)”⁹ Neste livro, no primeiro capítulo, os autores explicam que “a organização, para atingir seu ideal, quase sempre exige o passar do tempo, experiências e tentativas, as quais nem sempre são bem sucedidas e precisam de ser revogadas; por isso, ao estudarmos qualquer tipo de organização, não podemos esquecer de, ao lado de sua situação atual, analisarmos sua **evolução histórica**, como faremos adiante, com o desenvolvimento do nosso Brasil”¹⁰.

Contudo, o trabalho de análise da “evolução histórica” realizado por Mussumeci, Magalhães e Mussumeci Filho não se concretiza ao longo do livro. Nos dois livros didáticos o fato histórico é analisado de modo superficial, epidérmico. Dessa maneira o fato histórico se sobrepõe, nos dois casos, à explicação, à dedução ou, como expõe Jacques Le Goff, à imaginação científica que deve se revelar através do poder da abstração, pois “os conceitos do historiador são, com efeito, não vagos, mas por vezes metafóricos, precisamente porque devem remeter ao mesmo tempo para o concreto e para o abstrato, sendo a história – como as outras ciências humanas ou sociais – uma ciência não tanto do complexo, como se prefere dizer, mas do específico, como o diz, com razão, Paul Veyne”¹¹. Apresentar o movimento de 1964 somente dizendo que ele aconteceu por razões que o aluno deve conhecer significa não dar explicação nenhuma sobre o processo histórico que levou ao regime militar no Brasil. Negar o governo de João Goulart colocando uma lacuna na história do Brasil evidencia claramente uma tentativa de omitir os eventos que levaram aos acontecimentos de 31 de março/01 de abril de 1964.

Este processo que os autores efetivamente realizam pode ser melhor entendido se procurarmos verificar como acontece a relação passado/presente na construção do fato histórico.

Jacques Le Goff. entende a história como uma ciência: “penso que a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa”¹². Portanto há, no entendimento de Le Goff, ininterruptas reconstruções do passado, a história se coloca como a ciência do passado e há uma íntima relação entre passado e presente.

Mas esta relação entre passado e presente define uma outra problemática muito importante para o historiador, qual seja, a questão da objetividade em história. E esta questão não escapa à análise do historiador, principalmente porque ele entende que a história é uma ciência. De imediato, Le Goff entende que existem duas histórias: uma da memória coletiva e outra, a dos historiadores¹³. Esta distinção é capital. O professor Ulpiano T. Bezerra de Meneses se ocupa dela quando distingue o campo da memória do campo da história e quando entende que os dois campos não se confundem porque ao historiador é necessário um “estranhamento” com o passado para que se possa efetivar a pesquisa histórica. “Nessa perspectiva, escreve Meneses, pode-se dizer que a memória não dá conta do passado, nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos. E não só, é claro, porque sabemos muito mais do que as memórias vivenciadas no passado poderiam saber, mas, sobretudo, porque o conhecimento exige estranhamento e distanciamento. Somente a história e a consciência histórica podem introduzir a necessária descontinuidade entre passado e presente: história, com efeito, é a ciência da diferença”¹⁴. E então Meneses afirma que não há qualquer concordância entre memória e história porque “a memória, como construção social, é formação de imagem necessária para os processos de constituição e reforço da identidade, coletiva e nacional”. Ao contrário, a história “é forma intelectual de conhecimento, operação cognitiva”. Como construção do passado, a memória é “operação ideológica, processo psico-social de representação de si próprio, que reorganiza simbolicamente o universo das pessoas, das coisas, imagens e relações, pelas legitimações que produz”¹⁵.

Esta distinção entre memória e história é fundamental para entender a questão que Jacques Le Goff propõe: a idéia de que a história é uma ciência. E partimos daqui para uma questão importante da ciência histórica, qual seja, a procura, ou o problema, da objetividade. Para o historiador francês, a memória é “essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media*, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros”¹⁶. Então a objetividade para o historiador seria conseguida “pouco a pouco

através de revisões incessantes do trabalho histórico, laboriosas verificações sucessivas e acumulação de verdades parciais”¹⁷.

No caso dos dois livros de Organização Social e Política Brasileira, existe uma tentativa de falsear a história. Nos exemplos apresentados, o fato histórico é o resultado de uma operação ideológica. Não há a preocupação com a objetividade. O fato histórico fica comprometido com os interesses individuais ou coletivos do momento político brasileiro dos anos 70 e não é encarado como o resultado de uma investigação científica.

Notas

- ¹ José Roberto Rus Perez. *Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar*. p. 11.
- ² *Idem*. p. 14.
- ³ Alexandre Matos. *Organização Social e Política Brasileira*. São Paulo, Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP, s/d.
- ⁴ Selva Guimarães Fonseca. *Caminhos da História Ensinada*. pp. 36-37.
- ⁵ Victor Mussumeci, Jorge Magalhães e Victor Mussumeci Filho. *Organização Social e Política Brasileira*, São Paulo, Ed. Do Brasil, 1980.
- ⁶ Circe Bittencourt, *Livros didáticos entre textos e imagens*. p. 72.
- ⁷ Elza Nadai. *O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”*. p. 25.
- ⁸ Alexandre Matos. pp. 109-111.
- ⁹ Victor Mussumeci, Jorge Magalhães e Victor Mussumeci Filho. pp. 97.
- ¹⁰ *Idem*. p. 13.
- ¹¹ Jacques Le Goff. *História e memória*. p. 41.
- ¹² *Idem*. p. 26.
- ¹³ *Ibidem*. p. 29.
- ¹⁴ Ulpiano T. Bezerra de Meneses. *A história, cativa da memória?* p 12.
- ¹⁵ *Idem*. p. 23.
- ¹⁶ Jacques Le Goff. *História e memória*. p. 29.
- ¹⁷ *Idem*. p. 33.

Bibliografia

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2001 (Col. Repensando o ensino), p. 69-90.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

FREITAG, Bárbara. MOTTA, Valéria R., COSTA, Wanderley, F. *O livro didático em questão*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989. Coleção Educação Contemporânea.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, 34:9-24, 1992.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. IN: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 11ª ed. São Paulo, Contexto, 2004 (Col. Repensando o ensino) p. 31-42.

NADAI, Elza. O ensino de História e a "pedagogia do cidadão". IN: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 11ª ed. São Paulo, Contexto, 2004 (Col. Repensando o ensino) p. 23-30.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e, GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto e BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo/Campinas, Summus/ Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PEREZ, José Roberto Rus. *Lição de Português: tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo, Cortez, Campinas, SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991. Coleção passando a Limpo.

Livros didáticos utilizados

MATOS, Alexandre. *Organização Social e política brasileira*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP, s/d.

MUSSUMECI, Victor, MAGALHÃES, Jorge, MUSSUMECI, Victor (Filho). *Organização social e política brasileira*. São Paulo: Editora do Brasil, 1980.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento*. Fundamentos Epistemológicos e Políticos.

Resenhista: [Lúcia Helena dos Santos Cordeiro](#)^e

O livro “A Escola e o Conhecimento” (Editora Cortez, 1998, Mário Sérgio Cortella, Doutor em Educação pela PUC-SP), nos conduz a um interessante passeio sobre a construção do conhecimento, ao longo das Idades.

Embora escrito há 5 anos, acabou se tornando uma referência para aqueles que buscam a diferenciação entre os conceitos: “ Escola: lugar de “informar – formar – ir além de”.

O autor já em sua introdução intitulada “A Educação está em crise”, nos remete ao entendimento do conceito de Escola Pública, onde desde os primórdios da nossa história republicana tal frase vem sendo repetida.

Para percorrer este universo “Escola-Conhecimento”, o autor procura resgatar o “verdadeiro” conceito de Educação como instrumento para construção do Conhecimento, dividindo o texto de 159 páginas em quatro Capítulos para melhor condução do assunto.

No Capítulo I, o qual denominou de “Humanidade, Cultura e Conhecimento”, procura o autor dar uma retrospectiva histórica ao questionamento humano sobre “ Sou um ser humano? Quem sou afinal? De onde venho, para onde vou e o que me cabe neste intervalo? Qual o meu verdadeiro papel neste processo evolucionar?, entre outros questionamentos. Para buscar elucidar tais questões busca referências em Platão, Sócrates, Aristóteles e outros, até concluir brilhantemente com a máxima socrática (469-399 a . C): “Só sei que nada sei”, indicando a impossibilidade humana de esgotar o processo de conhecimento, pois à medida que ampliam-se os saberes, concomitantemente aumentam os nossos desconhecimentos.

No Capítulo II: “Conhecimento e Verdade: a matriz da noção de descoberta”, volta a fazer paralelo com o disposto na filosofia grega, buscando explicitar o conceito de “Liberdade de ação versus Necessidade”, no sentido de demonstrar que a “própria idéia

que se tem da *Verdade* como *Descoberta* é, de fato, uma construção cultural, pois o Homem, segundo o autor, “*não nasce humano e sim, torna-se humano*”, através de ações transformadoras conscientes no contexto cultural, entendendo-se como Cultura: Missão, Visão, Valores, Regras de Conduta, Conhecimentos, etc., em condições e épocas efetivamente vivenciadas.

Neste capítulo, coloca como seu ponto de vista que, o bem de produção mais imprescindível para a nossa existência, sempre foi e será a busca do Conhecimento, dado que este se constitui em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade. Amplia ainda o conceito de Educação (em suas múltiplas formas), como o veículo pelo qual é transportado o Conhecimento, para ser produzido e reproduzido, pois para Cortella, Educação significa ainda a possibilidade de se “conduzir para um lugar diferente daquele em que se está...”.

Em seu Capítulo III: “A Escola e a Construção do Conhecimento”, buscou o autor se aproximar do cotidiano escolar, não sem antes (e mais uma vez) basear-se em estudos filosóficos e na origem etimológica das palavra “Verdade”, a fim de reforçar o conceito de que “a idéia de Verdade como *descoberta*, como o *desvelar*, é por si só uma Construção de Conhecimentos.

Procurou mais uma vez o autor neste capítulo , descortinar-nos a História Universal desde a sua gênese , ou Cosmogênese ou como diz o autor, à sua Cosmogonia...

Importante tal resgate, pois clareia mais uma vez etimologicamente, a essência da palavra “Escola”, originária da palavra “aristocracia” (valendo a pena, ler e reler o fantástico conteúdo das páginas 66 a 70), para explicar tão gritantes diferenças de entendimento sobre a necessidade de escolarização crescente, rumo a construção efetiva do conhecimento.

Coloca ainda sobre a importância do “*relativizar*” como caminho para romper definitivamente com a mitificação de que o Conhecimento é fruto de convenções pré-estabelecidas e alertando para o papel dos Educadores como estimuladores dos educandos sobre as múltiplas possibilidades de interpretação da realidade.

O que se observa em seu quarto e último Capítulo: “Conhecimento Escolar: Epistemologia e Política” é a preocupação do autor em passar a seus leitores a necessidade de ultrapassar o que chama de “*olhar amargo*” (mas não inverídico, infelizmente) sobre a Escola, conclamando aos Educadores a diferenciar a importância dos Conceitos Tradicionais para a construção do Conhecimento até os dias atuais, abandonando sim,

tudo o que é *arcaico*... (e preocupa-se , pois muitos não sabem diferenciar “tradicional” de “arcaico” , ultrapassado).

E, sob meu ponto de vista, muitos tenham se perguntado, onde queria Cortella chegar através desta impressionante viagem , para “aqueles que tem olhos para ver e ouvidos para ouvir...” claro está: A Missão ou Papel de Educador (não estamos limitando a Professores) é (ou deveria ser...) unicamente destinado àqueles que tem “Amor à Sabedoria” ou seja, a tradução etimológica da palavra Filosofia.

Enfim, “Educadores”, “Facilitadores de Reflexões”, “Administradores-Agentes de Mudanças” “Transformadores Sociais”, este é o brado que nos clama e o papel que nos cumpre exercitar.

Façamos a nossa parte.

◦ Mestranda em Administração, Educação e Comunicação – Universidade São Marcos. Consultora Organizacional para Gestão da Qualidade e Desenvolvimento da Excelência Humana – Palestrante e Conferencista. Professora Universitária: Gestão de Pessoas-Educação de Valores – Desenvolvimento Comportamental - Psicologia Social – Terceiro Setor e Responsabilidade Social.

lhcordeiro@atribuna.com.br

cel.: (13) 9714-8802

FAZENDA, IVANI. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*
São Paulo: Paulus, 2003.

Resenhista: Reynaldo Damazio.

A questão da interdisciplinaridade ainda permanece um campo aberto, sujeito a muitas especulações e carente de reflexões amplas e rigorosas. O livro da professora Ivani Fazenda, da PUC-SP, traz uma contribuição interessante ao assunto, enfocando os aspectos da pesquisa interdisciplinar ligados à educação. A preocupação da autora é tentar estabelecer o sentido da interdisciplinaridade em suas dimensões filosófica e antropológica, naquilo que essa nova atitude educativa representa na inclusão de conhecimentos e no intercâmbio de saberes, para superar a divisão imposta pela tradição cientificista.

Segundo a autora, os estudos sobre a interdisciplinaridade têm início nos anos 60, entre os teóricos que buscavam “um sentido mais humano para a Educação”, baseados numa antropologia filosófica. O ponto crucial dessa virada epistemológica se radicou nos estudos da linguagem, com repercussões nos sistemas de pensamento lógico, dos fenomenologistas aos neopositivistas.

Por isso a autora dedica o primeiro capítulo do livro a uma longa digressão sobre os estudos da linguagem e da lógica, dedicando-se especialmente às correntes filosóficas do século XX. A partir de autores como Wittgenstein, Russell, Carnap, entre outros, Ivani Fazenda estabelece as relações entre lógica, filosofia, matemática e linguagem, para concluir que o processo de nosso raciocínio é analítico, relacional, e não pode ser considerado como um procedimento redutor da realidade. A crítica da autora procura resgatar a dimensão humana no interior das abstrações científicas: “É criticável uma concepção positivista do mundo, uma concepção abstrata que ignore o sujeito, que veja o mundo, os fatos, desligados do sujeito, em virtude do qual o mundo existe; posição a que se restringe a análise da linguagem neopositivista” (p. 24). À complexidade do mundo deve corresponder um pensamento também complexo, que promova o diálogo de

conhecimentos e não o monólogo de asserções definitivas. E não custa lembrar que esse pensamento se dá partir do humano e de suas idiossincrasias, situados historicamente.

No segundo capítulo, dedicado à antropologia cultural, a autora reflete sobre a importância da palavra na interdisciplinaridade. Na verdade, interessada na função comunicativa da educação, ela vai ao núcleo de toda a comunicação que é a palavra, doadora de sentido ao ser e sua existência. Não existimos fora da palavra e é através dela que o conhecimento nasce e se transmite. Ivani recorre a autores importantes como Gusdorf, Ricoeur e Merleau-Ponty, para citar apenas alguns, na tentativa de alinhar os caminhos da palavra na realidade contemporânea, desde sua ambigüidade, dividida entre os aspectos individual e social, até a expressão do ser, em suas manifestações plurais. Essa ampla reflexão deságua na obra de Paulo Freire, pedagogo e filósofo brasileiro que combateu a divisão dos saberes e a mecanização do ensino, além de dar à palavra o estatuto de identidade do cidadão e de seu compromisso social. O capítulo traz ainda muitas anotações da autora sobre sua trajetória na defesa da interdisciplinaridade no meio acadêmico, nos anos 70, e as dificuldades encontradas a partir da reação acomodada de educadores.

O terceiro e último capítulo do livro é dedicado a uma revisão do ensino fundamental, baseada na experiência da autora como educadora e orientadora de pesquisas. Assim Ivani fundamenta seu percurso em defesa da interdisciplinaridade:

“Enquanto proposta, a interdisciplinaridade no ensino exige a participação do educador na construção de uma política educacional que, ao invés de negar o passado e com ele suas propostas, o compreenda e reconstitua. Negar o passado em educação seria o mesmo que negar que tenha havido História da Educação. As conquistas conseguidas através da luta não podem ser esquecidas, nem anuladas. Para termos chegado a uma Escola Nova, precisamos ter vivido uma Educação Tradicional e, para lutarmos hoje por uma Educação Progressista, precisamos ter lutado antes por uma Educação Libertadora. A proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão” (p. 64).

Nesse contexto teórico, a autora aborda também a dinâmica na sala de aula interdisciplinar, dando ênfase à cooperação e ao encontro de indivíduos, mais importante que o encontro de disciplinas. As disciplinas isoladas não fazem sentido para a formação do sujeito, pois a prática no cotidiano se dá no cruzamento de experiências, saberes, visões de mundo etc. O conhecimento repartido, isolado, somente propicia uma compreensão fragmentada do mundo e dos indivíduos, que não existem isoladamente.

Na pesquisa universitária, a autora propõe que a possibilidade de desenvolver um projeto interdisciplinar “é a pesquisa coletiva, onde exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites, onde cada um possa ter o seu pensar individual e solitário” (p. 73). Desse modo, acredita a autora, torna-se possível a construção coletiva de um novo conhecimento.

Concluindo, Ivani Fazenda afirma que a interdisciplinaridade não deve ser considerada uma categoria de conhecimento, mas de ação: “Ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real” (p. 75).

Normas editoriais

- 1- A revista *Pesquisa em Debate* publica trabalhos originais de autores da Universidade São Marcos e de outras instituições nacionais ou internacionais, dando preferência aos textos dos alunos do programa, na forma de artigos, revisões, comunicações, notas prévias, resenhas e traduções, que apresentem interesse às reflexões que se desenvolvem no programa interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação (Mestrado e Doutorado).
- 2- Os trabalhos podem ser redigidos em português, espanhol, inglês, italiano ou francês.
- 3- Só serão aceitas resenhas de livros publicados no Brasil nos últimos três anos e, no exterior, nos cinco últimos anos.
- 4- Os originais submetidos à apreciação da Comissão Editorial deverão ser acompanhados de documento de transferência de direitos autorais, contendo a(s) assinatura(s) do(s) autor(es).
- 5- Os artigos terão a extensão máxima de 10 laudas, digitadas em fonte Times New Roman 12, espaço 1,5 e margens de 2,5 cm.
- 6- As notas devem ser colocadas no rodapé.
- 7- As imagens, quando houver, devem ser remetidas com os artigos para serem escaneadas pela produção da revista ou estarem em tif com 150 dpis.
- 8- Os artigos devem ser acompanhados de *abstract* e resumo de 10 linhas, no máximo, e de palavras-chave, em português e em inglês.
- 9- As resenhas não devem exceder a sete páginas.
- 10- Abaixo do nome do autor deverá constar a instituição à qual se vincula.
- 11- As traduções devem vir acompanhadas do texto original e da competente autorização do autor.
- 12- Caso o artigo seja resultante de uma pesquisa contemplada com auxílio financeiro, a instituição responsável pelo auxílio deve ser mencionada.

13. Os trabalhos devem ser apresentados em disquete e em quatro vias impressas, das quais três não exibirão dados de identificação do autor. O programa utilizado deve ser compatível com o Word for Windows.
14. Todos os textos serão submetidos a dois pareceristas. No caso de divergência na avaliação, a Comissão Editorial enviará o trabalho a um terceiro parecerista.
15. Cabe à Comissão Editorial a decisão referente à oportunidade da publicação das contribuições recebidas.
16. Normatização das notas, d. NBR6023:
 - SOBRENOME, Nome. Título do livro em itálico: subtítulo. Tradução, edição, Cidade: Editora, ano, p. ou pp.
 - SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: Título do livro itálico. Tradução, edição, Cidade: Editora, ano, p. x-y.
 - SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico em itálico. Cidade: Editora, vol., fascículo, p. x-y, ano.
17. As "Referências bibliográficas" devem ser colocadas no pé de página com a remissão em números situados na entrelinha superior e dispostas, no final do trabalho, em ordem alfabética, pelo sobrenome do primeiro autor.
18. As notas explicativas devem ser reduzidas ao mínimo e remetidas ao rodapé por números, situados na entrelinha superior.
19. "Anexos" ou "Apêndices" só serão incluídos se forem considerados absolutamente imprescindíveis à compreensão do texto.
20. As *imagens* e suas legendas devem ser claramente legíveis após sua redução no texto impresso de 10 x 17 cm. Devem-se indicar, a lápis, no verso, autor, título abreviado e sentido da figura. As legendas das ilustrações nos locais em que aparecerão as imagens devem ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, e iniciadas pelo termo "Imagem".
21. Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos são de inteira responsabilidade dos autores.
22. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.