

Revista Eletrônica do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação

PESQUISA EM DEBATE

Ano III • n.5 • jul. – dez. 2006

IV FÓRUM DE DEBATES

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NAS ARTES E NAS HUMANIDADES

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES LIVRES

Regina Aparecida Pires Albuquerque Batista / Sandra Farto Botelho Trufem

João Luiz Pegoraro / Mônica Gomes Monteiro Feitosa / Jomar Barros Filho

Janaina Barros da Silva

Antonio Pinho Gomes Júnior

Lídia Maria Teixeira Lima Coelho

Raquel Dalledone Siqueira da Cunha

Renata Queiroz

Regilene Sarzi-Ribeiro

Rui Barbosa

Anníbal Montaldi

Mara Regina Alcasas de Arruda / Paulo Sérgio Marchelli

Gerson Zuzarte

Rita Ribeiro Pinheiro Sales

Luciana Elena Sarmento

Scheilla Regina Glaser / Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Silvana Moura Riguengo



MARCO
editora

Universidade São Marcos

PESQUISA EM DEBATE

REVISTA ELETRÔNICA DO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO

ISSN 1808-978X

Ano III, nº 5, jul-dez 2006

MARCO
e d i t o r a

2007



UNIVERSIDADE
São Marcos

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, Laima Mesgravis, Reynaldo Damazio, Rosemari Fagá Viegas

Conselho consultivo:

Alzira Lobo de Arruda Campos, Ana Mae Barbosa (USP), Carlos Elias Kater, Cidmar Theodoro Pais (USP), Cléa Lebjman, Dilma de Melo e Silva (USP), Eduardo de Camargo Oliva, Fernando Cilentto Fittipaldi (SMA – Instituto Geológico), Gilbertto Prado (USP), Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa (Unicamp – Fecap), Hélio de Souza Santos, João Alexandre Barbosa (USP), João Batista Brito (UFPB), Joaquim Antônio Severino (FEA – USP), José Americo Martelli Tristão, Laima Mesgravis, Leda Tenório da Motta (PUC-SP), Leonel Mazzali, Liana Maria Sabino Trindade, Lincoln Etchebère Junior, Lúcia Santaella (PUC-SP), Luiz Fernando Santoro (USM), Marcos Antonio Lorieri (PUC- SP), Maria Esther Maciel (UFMG), Marília Gomes Ghizzi Godoy (USM), Milton Sogabe (Unesp), Paulo Sérgio Marchelli (USM), Regina Silveira (USP), Sandra Farto Truffem (USM), Saulo César da Silva (Centro Universitário Álvares Penteado), Senira Annie Ferraz Fernandes (USM)

Site: www.smarcos.br

MARCO
e d i t o r a

Presidente: Luciane Miranda de Paula

Editor: Reynaldo Damazio

Imagem da Capa: © Anna Barros

Capa: Ricardo Botelho

Diagramação: Regina Kashiara

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.: Rua Clóvis Bueno de Azevedo, 176 • Ipiranga • 04266-040 • São Paulo • SP

Tel.: (11) 3491-0500 ramal 5524 • **Fax:** ramal 5504

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

© Marco Editora 2007

ISSN 1808-978X

Sumário

APRESENTAÇÃO / *PRESENTATION*

Anna Barros • 7

IV FÓRUM DE DEBATES – *PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NAS ARTES E NAS HUMANIDADES* SESSÃO DE COMUNICAÇÕES LIVRES

A imigração japonesa em Cotia e Vargem Grande Paulista

Regina Aparecida Pires Albuquerque Batista / Sandra Farto Botelho Trufem • 11

Caminhos para se pensar a sustentabilidade

João Luiz Pegoraro / Mônica Gomes Monteiro Feitosa / Jomar Barros Filho • 16

O corpo feminino no retrato negro na contemporaneidade

Janaina Barros da Silva • 22

O meio ambiente como tema transversal e sua aplicação no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, no município de Cordeirópolis (SP)

Antonio Pinho Gomes Júnior • 28

Emoções do vestibulando

Lídia Maria Teixeira Lima Coelho • 34

Gerenciamento de riscos ambientais e direito à informação

Raquel Dalledone Siqueira da Cunha • 43

A diversidade no livro didático de ensino fundamental

Renata Queiroz • 48

A fragmentação da figura humana na arte – da representação à virtualização do corpo

Regilene Sarzi-Ribeiro • 53

Contribuições para o entendimento da soberania nacional a partir do acordo “stand by” de 2002 do Estado brasileiro com o Fundo Monetário Internacional

Rui Barbosa • 62

O não-dizível em Tàpies

Anníbal Montaldi • 67

A gestão do ensino fundamental na rede escolar SESI/SP

Mara Regina Alcasas de Arruda / Paulo Sérgio Marchelli • 70

Abordagens interdisciplinares e empresariais do filme Matrix

Gerson Zuzarte • 83

Contadores de histórias: retratos e recortes de São Sebastião

Rita Ribeiro Pinheiro Sales • 89

Dissertações em análise musical: um estudo de caso

Luciana Elena Sarmento • 92

Criatividade e submissão na aula de música: uma compreensão segundo Winnicott

Scheilla Regina Glaser / Marisa Trench de Oliveira Fonterrada • 97

História e cultura de famílias imigrantes: italianos e espanhóis no bairro do Ipiranga

Silvana Moura Riguengo • 103

NORMAS EDITORIAIS • 109

Apresentação / Presentation

Este número da Revista *Pesquisa em Debate* tem qualidades diferenciadas por conter só textos do IV Fórum de Debates Perspectivas Interdisciplinares nas Artes e nas Humanidades, Universidade São Marcos, Instituto de Artes da Unesp, 2006. Ele é o último sobre minha direção. Quero registrar meus agradecimentos aos alunos da Pós que batalharam comigo para que esta revista pudesse ser fundada e, entre eles, faço de José Vicente Dias o representante simbólico de todos. Desejo que os professores e os alunos do programa levem à frente esta conquista. Até sempre.

Profa. Dra. Anna Barros
Diretora da Revista

IV Fórum de Debates
Perspectivas Interdisciplinares nas Artes
e nas Humanidades
Sessão de Comunicações Livres

A imigração japonesa em Cotia e Vargem Grande Paulista

Regina Aparecida Pires Albuquerque Batista*

Profª Drª Sandra Farto Botelho Trufem**

A escolha do tema deste trabalho não se deu unicamente pelo fato de ser assunto que está ocupando grande destaque na mídia atualmente, devido à proximidade das comemorações do centenário da Imigração Japonesa, que acontecerá em diversas regiões do Brasil, em 18 de junho de 2008. A grande motivação está relacionada ao fato de que Cotia, município vizinho da capital paulista, tem sua história marcada pela presença dos imigrantes japoneses em suas terras desde o ano de 1914, quando era apenas uma vila muito pequena.

Muitos acontecimentos marcaram fortemente esta presença nipônica no município, como o surgimento da CAC – Cooperativa Agrícola de Cotia, a construção da Praça Japonesa, mais conhecida como Praça da Amizade. A importância da colônia japonesa em Cotia pode ser percebida até os dias atuais e estão relacionados ao Cinturão Verde que abastece São Paulo, bem como, o desenvolvimento do cooperativismo em vários estados brasileiros onde a CAC estabeleceu parcerias ao longo de sua história.

Já, o jovem município de Vargem Grande Paulista, com seus 25 anos de existência, conta em seu contexto histórico com a laboriosa Colônia Japonesa presente em suas terras desde o ano de 1929, quando era apenas uma grande várzea, propícia ao cultivo de batata e de hortaliças. Os imigrantes japoneses recém-chegados a essa região desenvolveram atividades agrícolas que deram sustentação ao progresso e ao fortalecimento do povoado nipônico no então bairro de Vargem Grande, pertencente ao município de Cotia. Tiveram presença marcante na história, contribuindo para que o bairro fosse elevado à Distrito Raposo Tavares, em 1963 e conseqüentemente, para a sua emancipação política e econômica em 1981, quando surgiu o município de Vargem Grande Paulista.

* Mestranda no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos. Pedagoga pela Faculdade de Pedagogia e Letras de Vargem Grande Paulista; Diretora de Escola na rede estadual.

** Coordenadora do curso de graduação de biologia da Universidade São Marcos; Professora do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

Ao longo dos 77 anos de existência desta Colônia na região, pode-se perceber o vigor de uma cultura que se manifestou sob várias formas e é dentro deste contexto sócio-cultural dos municípios de Vargem Grande Paulista e Cotia que se apresentam os objetivos deste trabalho que estão relacionados à:

- compreensão de até que ponto o abasileiramento desses japoneses não implicou no abandono das tradicionais virtudes nipônicas de apreço à educação, às letras, às artes, ao senso hierárquico, a capacidade de ação comunitária, à paciência e estima pelo trabalho, principalmente no que diz respeito ao cultivo da terra;
- se essas virtudes nipônicas podem ser percebidas nos diferentes aspectos da vida cotidiana dos moradores ocidentais desta região;
- conhecer quais são os principais aspectos da cultura japonesa mais praticados pelos nipônicos nestes municípios;
- compreender os motivos pelos quais deu-se a escolha dessa região para que se instalassem, bem como, os principais acontecimentos que marcaram a história destes imigrantes nos municípios que serão pesquisados;
- verificar quais são as principais dificuldades por eles encontradas em Cotia e Vargem Grande Paulista.

Para melhor compreensão dessa miscigenação cultural em nosso país, fez-se necessário retroagir a quase 100 anos da história do Brasil, ou seja, a 28 de abril de 1908, quando os imigrantes deixaram o porto de Kobe, no Japão, em busca de melhores condições de vida através do trabalho de homens e mulheres nas lavouras de café.

Após 52 dias de navegação com muitas expectativas, o navio Kasato Maru atracou no porto de Santos. À bordo, 800 imigrantes, dos quais 781 sob contrato¹. Seis anos após a chegada no porto de Santos, a então vila de Cotia recebeu, em 1914, os primeiros imigrantes japoneses, iniciando uma nova fase em sua história, repleta de marcas que jamais serão esquecidas por aqueles que as vivenciaram ou mesmo por aqueles que virão a conhecê-las.

As estratégias metodológicas de pesquisas estão embasadas em obras a fim de levar à compreensão dos diferentes aspectos da historiografia da imigração japonesa no Brasil, no Estado de São Paulo e, mais especificamente, nos municípios de Cotia e Vargem Grande Paulista, tendo como autores de referência a tese de Doutorado de Ruth Corrêa Leite Cardoso (1972), publicado no Livro *A imigração Japonesa no Estado de São Paulo*, no ano de 1995; o livro *Memórias de Um Imigrante Japonês de Tomoo Handa* (1980); a produção de, Dráuzio Leme Padilha (1989), com o título: *CAC – Cooperativismo que deu certo*, entre outros.

¹ Tomoo Handa. *Memórias de um imigrante japonês no Brasil*. Trad. bras. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

Visitas ao Museu da Imigração Japonesa no bairro da Liberdade e à Casa da Cultura Japonesa na Cidade Universitária, ambos no município de São Paulo, farão parte do roteiro de busca de dados para o desenvolvimento deste trabalho, bem como, as instituições existentes nos municípios de Cotia e Vargem Grande Paulista que trabalhem com os aspectos sociais, esportivos, religiosos, escolares, artísticos e outros relacionados à cultura japonesa. Os moradores de origem nipônica serão visitados em suas moradias ou trabalho para que se possa conhecer através de entrevistas, fatos de suas vidas a fim de contribuir para a estatística elaborada através desta entrevista.

Eventos de organização nipônica e estabelecimentos que atendam mais especificamente a colônia também serão visitados pela autora.

Ao longo dos seus capítulos, o presente trabalho abordará aspectos da cultura japonesa que se fazem presentes na vida de nipônicos, descendentes e dos brasileiros.

No capítulo I, sob o título História Cultural do Japão, serão abordados aspectos da história desse país, a partir de sua cultura; os costumes, como a Cerimônia do Chá: tradicional ritual japonês, ao mesmo tempo filosófico, estético e religioso que consiste em servir chá aos convidados.

Seus valores e apreço às artes como: o Ikebana; o Jardim Japonês; o bonsai; a culinária japonesa que é famosa por seu paladar delicado e saudável; a religiosidade: o Xintoísmo e o Budismo; a medicina oriental através de técnicas como o Shiatsu; Anma; Spiral Taping; Acupuntura e quando falamos em saúde, não estamos apenas nos referindo ao corpo, mas também à mente e emoções. As artes marciais, como: Judô; Taekendô; Kendô desenvolvidos a partir das técnicas tradicionais de combate com espadas, o Aikidô; o Tai Chi Chuan; Origami, mundialmente conhecido como a arte no papel. Também serão abordados neste capítulo os aspectos relacionados aos costumes, hábitos, amizade e os principais esportes praticados pelos japoneses em seu país de origem.

No capítulo II, com o título de Movimentos Migratórios Japoneses, serão abordados os fatos que marcaram o início do período emigratório no Japão, os países que os receberam inicialmente, um pouco desta história nestes países até que se dirigissem ao Brasil, passando pelos períodos que antecederam e sucederam a sua chegada em dezoito de junho de 1908.

Já no capítulo III, denominado Cultura Japonesa no Brasil, poderá o leitor compreender de que maneira os aspectos dessa cultura podem ser percebidos dentro do nosso país, estabelecendo uma comparação com os aspectos de sua terra de origem, citados no capítulo I. Para tanto serão relatados fatos reais de vários locais onde existem colônias japonesas, como por exemplo, o bairro da Liberdade, localizado no município de São Paulo, onde pode ser encontrado, entre tantas outras opções, o Museu da Imigração Japonesa.

O leitor poderá, ao longo do capítulo IV, Os Imigrantes Japoneses em Cotia e Vargem Grande Paulista, perceber a presença e a importância da cultura japonesa no município de Cotia, bem como os reais motivos que contribuíram para a migração dos pioneiros a se instalarem nesta região, vindos

na grande maioria das fazendas de café espalhadas pelo interior do estado de São Paulo. História marcada de muita determinação e cooperação que contribuíram para a criação da Cooperativa Agrícola de Cotia, tornando-se um marco na história deste município. Poderá também conhecer os motivos que levaram ao pacto de cidades irmãs: Cotia e Ino no Japão, e a construção da famosa Praça Japonesa. O mesmo enfoque poderá ser percebido município de Vargem Grande Paulista, possuidor de grande herança cultural advinda da presença da colônia japonesa em suas terras até os dias de hoje, onde podem ser percebidos os esforços dos associados da Associação Cultural e Esportiva de Vargem Grande Paulista em manterem vivas as suas histórias e perpetuarem a sua cultura.

No capítulo com V, com o título Relatos e Depoimentos de Japoneses, serão abordados depoimentos obtidos a partir de entrevistas e pesquisas com moradores de Cotia e Vargem Grande Paulista: com nipônicos, descendentes, não descendentes e também nos órgãos e associações presentes nestes municípios a fim de compreender as formas pelas quais buscam garantir a preservação dos valores nipônicos.

Após análise criteriosa quanto os dados obtidos nas 324 entrevistas realizadas com os 97 nipônicos e 227 não nipônicos em escolas públicas e particulares, faculdades, comércio e residências localizadas em diferentes regiões dos municípios de Cotia e V. G. P. com pessoas de idades e condições sócio-econômicas bastante heterogêneas; também através de observações realizadas em: eventos promovidos pela ACEVG, como Jantar do Yakissoba, apresentação do Taikô, torneio de Beisebol, gincanas de atletismo, feiras culturais; estabelecimentos que comercializam produtos japoneses nestes municípios; locais de trabalhos onde existem nipônico e não nipônicos, residências e plantações de flores, bonsais, verduras, legumes, granjas, entre outros; instituições que promovem a cultura japonesa, a autora pôde concluir até o presente momento que comparando os dois municípios, a população de V.G.P, por se tratar de um município menor e ter na região central a sede da ACEVG pôde referir-se com maior facilidade à presença da colônia japonesa e as suas contribuições para a região.

Em relação ao abraqueiramento, verificou-se que por parte dos japoneses Isseis (nascidos no Japão) e Nisseis (Filhos de japoneses, nascidos no Brasil) existe grande preocupação em manterem as virtudes de seu país de origem, principalmente no que diz respeito a língua, a alimentação saudável, visando a longevidade, atividades físicas, a preocupação com a educação das crianças e jovens, sem tudo isso deixar de ser brasileiros, de viverem no dia a dia com a cultura do Brasil, com os mesmos problemas que qualquer munícipe destes municípios enfrentam. Já os Sanseis (netos de japoneses) convivem normalmente com as duas culturas, sem preocupação de qual é melhor, nem de preservar esta ou aquela, fazem aquilo que gostam e os fazem felizes.

No tocante a prática de aspectos da cultura japonesa por ocidentais sem descendência, pode-se constatar nos eventos e nas pesquisas que os moradores destes municípios não só gostam mas praticam algum aspecto desta cultura, os mais citados foram a alimentação, as artes marciais e esportes.

A escolha desta região para a chegada dos primeiros membros dos entrevistados se deu por já terem parentes nesta região em segundo lugar pela agricultura e tranqüilidade do local e em terceiro lugar pela presença atuante da colônia.

As principais dificuldades abordadas pelos entrevistados se referem a chegada, em relação a comunicação, a falta de experiência no cultivo da batata e outros legumes e hortaliças, bem como, na alimentação, devido as dificuldades em encontrarem produtos japoneses e a própria necessidade física de consumirem alimentos que dessem mais energia para a longa jornada de trabalho pesado nas lavouras. Atualmente, as dificuldades são as normais que existem praticamente em todos os municípios do Brasil, como falta de segurança e emprego.

Baseado em toda a metodologia de pesquisa realizada, conclui-se que os nipônicos moradores nos municípios de Cotia e V.G.P. estão felizes com o lugar onde vivem, não sofreram ou sofrem preconceito ou discriminação nos últimos 50 anos e convivem com as duas culturas simultaneamente, mas admiram muito o Japão, têm vontade de visitá-lo, mas preferem o Brasil e o seu clima tropical para morarem.

As pesquisas realizadas estão em fase de tabulações e confecção de tabelas e gráficos.

Caminhos para se pensar a sustentabilidade

João Luiz Pegoraro*

Mônica Gomes Monteiro Feitosa**

Jomar Barros Filho***

Freqüentemente os meios de comunicação de massa veiculam notícias e matérias dando conta de que há uma crise ambiental configurada, a qual exige urgentes tomadas de decisões para que seu agravamento não atinja níveis cujas conseqüências podem ser irreversíveis. As constantes manchetes sobre a problemática ambiental, como a estampada na capa da revista *Veja*¹: “a terra no limite – já estamos arrancando do planeta mais do que ele pode dar”, contribui para que grande parte da opinião pública perceba que há de fato uma crise configurada.

Entretanto, há posicionamentos diferenciados sobre a verdadeira extensão da crise ambiental, bem como opiniões não consensuais sobre os possíveis encaminhamentos e soluções mais convenientes para o equacionamento da mesma. Como ocorre com todas as demais questões para as quais a sociedade contemporânea busca soluções, há posicionamentos que diferem em muito entre si, por vezes através de pontos de vista extremamente opostos.

Entre as diferentes formas de se encarar os problemas ambientais, destaca-se aquela que os trata de maneira relativamente pontual e a partir de limitadas concepções que enfatizam seus aspectos técnico-científicos. Sob essa visão, os problemas ambientais vão sendo sanados à medida que surgem e, quando muito, a partir de ajustes no modelo de desenvolvimento. Esses posicionamentos evitam

* É biólogo, especialista, mestre e doutor em áreas temáticas que envolvem ambiente, educação e sociedade. Está vinculado ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

** Doutor em Educação (FE/Unicamp), mestre em Metodologia do Ensino (FE/Unicamp), licenciado em Física (IFGW/Unicamp). Professor do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

*** Graduada em Administração de Empresas, pós-graduada em Administração Gerencial, mestranda do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

¹ VEJA. A terra no limite – já estamos arrancando do planeta mais do que ele pode dar. 12 out. 2005. [Reportagem de capa].

tocar, de forma mais efetiva, no debate em torno da necessidade de mudanças nas bases do modelo de desenvolvimento e muito menos no modo de vida urbano-industrial consumista.

Como a sociedade e a ciência estão em permanentes mudanças, apostam na crescente geração de novas tecnologias capazes de minimizar ou solucionar possíveis impasses de ordem ambiental, não havendo, portanto, razão para alterações radicais e para preocupações exageradas. Apóiam-se na produção de acadêmicos que põem em dúvida os dados de ambientalistas mais radicais e relativizam o catastrofismo profetizado por eles. É o caso, por exemplo, do estatístico dinamarquês Bjorn Lomborg², cujos escritos repercutem inclusive nos meios de divulgação destinados ao público não especialista. Em entrevista conferida a Natasha Modov e veiculada em revista semanal brasileira, a chamada ao leitor sintetiza as provocações do referido autor: “estatístico dinamarquês enfurece ecologistas ao pôr em dúvida dados que prevêm catástrofe ambiental no planeta”.

Para se ter uma idéia das provocações feitas às posições dos ambientalistas, vale reproduzir a resposta de Bjorn Lomborg quando indagado, na referida entrevista, sobre os problemas de contaminação e câncer supostamente provocados pelos usos de agrotóxicos: “pesticidas na verdade são ótimos: eles nos dão comida mais barata, em especial frutas e legumes, e essa é uma das maneiras básicas de prevenir o câncer”.

Não é o discurso assumido que evidencia um tratamento pontual e fragmentado dos problemas ambientais, mas é a forma de agir diante da crise ambiental que revela essa postura. Um exemplo do enfrentamento pontual dos problemas ambientais pode ser visto nos encaminhamentos e medidas para minimizar os problemas com a camada de ozônio na alta atmosfera. O procedimento básico tem sido identificar os gases que ocasionam os buracos nessa camada protetora e reduzir gradativamente seu emprego. Simplesmente ajustam-se os processos industriais e modificam-se superficialmente os equipamentos nos quais são empregados.

Procurando fugir ao tratamento particularizado e tecnicista dos problemas ambientais, outras linhas de ação defendem a necessidade de considerá-los de forma mais efetiva, conjugando ações em diferentes dimensões, tais como as de ordem política, educativa e técnica.

Apostam na integração de ações como o consumo consciente, a aplicação de sistemas de produção ambientalmente mais eficientes, o desenvolvimento de novas tecnologias suaves e a implementação de políticas públicas competentes. Tais medidas, quando conjugadas, poderiam então conduzir a modelos de desenvolvimento mais adequados do ponto de vista ambiental.

Não se furtam ao debate sobre a necessidade de minimizar o consumo, tanto de energia quanto de matéria, bem como de reduzir a geração de resíduos. Para a redução do consumo, além de

² LOMBORG, B. O antiambientalista. *Veja*, n.22, p.36-38, dez. 2002. Entrevista concedida a Natasha Modov. Edição Especial Ecologia.

políticas públicas específicas, a formação de consumidores conscientes, ambientalmente exigentes, seria uma das alternativas possíveis, como salienta José Goldemberg³, secretário do meio ambiente de São Paulo:

“com relação à qualidade de vida e a melhoria ambiental, o surgimento em muitos países de um público consumidor mais consciente do ponto de vista ecológico, associado a um maior interesse por parte de algumas indústrias em fornecer bens de consumo e serviços mais saudáveis, ambientalmente, levaram ao incremento das ações voltadas à adoção da Série ISO-14000, que tratou deste assunto com bons retornos para todas as partes envolvidas”.

Também Viterbo-Júnior⁴, entre outros, entende que as empresas desejando se adequar a essa crescente tendência de consumidores que incluem a preocupação ambiental na escolha do que consomem, passaram a adotar sistemas de gestão ambiental, certificações ambientais e de responsabilidade social. Porém, mais eficiente que os sistemas de gestão e a certificação de processos é a implementação dos sistemas de selos ambientais ou selos verdes, que certificariam produtos com base em seus ciclos de vida⁵. Essa tendência entusiasma mais ainda os que acreditam no poder de mudanças provocadas pelos exigentes consumidores preocupados com o ambiente.

Entre as ações associadas diretamente a iniciativas governamentais e às políticas públicas, a adoção de mecanismos como a implementação da Agenda 21, nas diferentes abrangências hierárquicas, seria um caminho potencialmente capaz de trazer avanços no tratamento dos problemas ambientais e de contribuir com o estabelecimento de experiências de desenvolvimento sustentável.

Embora várias correntes de ambientalistas considerem que esses encaminhamentos qualitativamente se destaquem da forma de tratamento pontual, há os que os definam como insuficientes, já que não representariam mudanças profundas no modo de vida das sociedades contemporâneas e nos valores que as movem ou que as realimentam. Entendem que, para atender às demandas crescentes por energia e matéria, tanto *per capita* quanto pela expansão natural do crescimento da população mundial, mudanças radicais precisam ser impulsionadas.

Diante da escassez de recursos naturais (matéria e energia), a “sustentabilidade” do modelo de desenvolvimento e do modo de vida dos países ricos, ou países do Norte, dependeria da manutenção de enormes contingentes populacionais à margem do consumo, inclusive de bens básicos para as condições mínimas de dignidade humana.⁶

³ GOLDEMBERG, José; BARBOSA, Luiz Mauro. A legislação ambiental no Brasil e em São Paulo. *Revista Eco 21*, ano XIV, ed. 96, nov. 2004.

⁴ VITERBO-JÚNIOR, Ênio. *Sistema integrado de gestão ambiental*. São Paulo: Aquariana, 1998.

⁵ SOARES, Sebastião Roberto. *Gestão do meio ambiente*. NMAD /UFSC, jul. 2001. [Entrevista].

⁶ ALTVATER, E. *O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial*. São Paulo: Unesp, 1995.

Desde a década de 1970, ecologistas procuram propagar que o equacionamento das questões ambientais depende, necessariamente, da efetiva disposição de se mudar radicalmente as bases consumistas que movem a economia e o modo de vida das modernas sociedades urbano-industriais⁷. Entendem que as mudanças reformistas só trariam resultados diante da perpetuação do princípio da exclusão, não da minoria, mas da maioria da população mundial, por isso deslocam a discussão da busca pelo desenvolvimento sustentável para o de sociedades sustentáveis. Não acreditam que, sob o modelo urbano-industrial de inspiração capitalista-consumista, que inclusive se globaliza, seja possível chegar a sociedades sustentáveis.

Em vez de desenvolvimento sustentável, usam com mais frequência o conceito de sociedades sustentáveis, debatido durante a realização da Rio-92, no Fórum Mundial de ONGs e Movimentos Sociais. Embora ambas as expressões tragam um conjunto de princípios e pressupostos relativamente vagos sobre seus significados, conforme salientou Sorrentino et al. (1992)⁸, o conceito de sociedades sustentáveis propõe realçar a oposição ao atual modelo de desenvolvimento hegemônico, praticamente globalizado.

Em documentos clássicos sobre a temática da sustentabilidade⁹, bem como em sínteses organizadas por autores como Capra e Callenbach,¹⁰ vê-se que a busca por sociedades sustentáveis não poderia admitir um único modelo mundial, especialmente baseado em acirrados mecanismos de competitividade e em rígidos processos de exclusão. A busca por sociedades sustentáveis deveria contemplar caminhos pluralistas, respeitando a autodeterminação das comunidades e povos, cujo processo de desenvolvimento, opcional e adequado a cada realidade, necessariamente deveria apontar para a satisfação das necessidades de todos os seus componentes humanos, sem qualquer exclusão.

Consideram que a sociedade contemporânea exhibe níveis de incoerência que se aproxima da insanidade, já que se discursa, o tempo todo e por todos os meios, em defesa da vida enquanto massas enormes de humanos morrem vítimas das mais variadas causas plenamente superáveis a partir das tecnologias já desenvolvidas. Investe-se muito mais em tecnologia de guerra, na indústria e no mercado da morte, do que na promoção plena da vida.

As agressões ambientais assumem sua face extrema nos conflitos armados em que são empregados equipamentos de guerra, aos quais cada vez mais se incorpora poder destruidor. A sofisticação crescente nos equipamentos militares já não permite que sejam produzidos em “fabriquetas” clandestinas ou por

⁷ LAGO, A.; PÁDUA, J. A. *O que é ecologia*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

⁸ SORRENTINO, Marcos; WEIGAND-Jr, Ronaldo; ANDRADE, Thales N. de. Educação ambiental. In: *Sociedade civil planetária: discussão dos tratados do Fórum Global*.

⁹ Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

¹⁰ CAPRA, Fritjof; CALLENBACH, Ernest. Sociedade Planetária Sustentável. *Revista Eco* 21, n. 98, jan. 2005.

amadores. Exigem um parque industrial e um mercado de grande monta, sendo inclusive considerado um ramo promissor e atraente do ponto de vista econômico-lucrativo.

Há muita gente de “bem” que com os ganhos nas indústrias da morte e da mutilação paga regularmente o dízimo à igreja e cuida com dedicação de seus filhos. Qual a ética ou princípio que está por trás da fabricação e do mercado de minas terrestres, por exemplo, armas estúpidas que permanecem mutilando e matando gente que nasce após o fim do conflito que motivou seu uso? É a pergunta que pacifistas, ecologistas, humanistas, espiritualistas, entre outros, gostariam de fazer às grandes e respeitáveis corporações em que são legalmente fabricadas.

A cada momento tensões internacionais emergem e fazem com que se recupere a lembrança de que há um arsenal nuclear armazenado, quase ‘permanente’, cujo uso de apenas 10%, conforme lembra Giddens¹¹, seria suficiente para gerar o fenômeno conhecido como “inverno nuclear” e praticamente extinguir a vida na terra.

Se na complexidade do mundo contemporâneo os jogos de interesses não permitem que realidades como a da indústria e do mercado armamentista sejam tocados a contento pelas nações interessadas, ou que se dizem interessadas, no desenvolvimento sustentável, é pouco provável que em curto e em médio prazo se possa caminhar em direção a um mundo idealizado a partir dos pressupostos de qualquer modelo de sustentabilidade.

Dessa forma, o fato das sociedades contemporâneas admitirem a presença da indústria e do comércio mundial armamentista, aliado ao fato dessas sociedades não buscarem de forma efetiva a superação de outras tantas incoerências que impedem a promoção da vida em sentido mais amplo, como a exclusão, por exemplo, indicam que há profundas contradições na estrutura da sociedade do século 21, evidenciando que a crise, antes de ser só modelo de desenvolvimento, é também de modelo de civilização.

A maneira como a sociedade atual enfrenta a crise ambiental e os demais problemas contemporâneos é sempre fruto de decisões de uma dada geração, de um dado momento histórico, e não um fenômeno aleatório, automático e único. Daí a importância de se explicitar que sempre existem opções e diferentes caminhos a serem seguidos.

Como adverte Jostein Gaarder¹², “o futuro não é algo que simplesmente acontece por si mesmo. Estamos criando o amanhã neste mesmo momento. Hoje em dia muitas pessoas sentem-se como meros espectadores dos fatos globais. Mas devemos aprender que todos nós somos atores e que estamos modelando nosso futuro agora mesmo.”

¹¹ GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

¹² GAARDER, J. Uma ética ambiental para o futuro. *Revista Eco 21*, n. 98, jan. 2005.

Referências Bibliográficas

- ALTVATER, E. *O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial*. São Paulo: Unesp, 1995.
- CAPRA, Fritjof; CALLENBACH, Ernest. Sociedade Planetária Sustentável. *Revista Eco 21*, n. 98, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.ambientebrasil.com.br>>. Acesso: 5 jun 2006.
- GAARDER, J. Uma ética ambiental para o futuro. *Revista Eco 21*, n. 98, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.ambientebrasil.com.br>>. Acesso em: 07 jun. 2006.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GOLDEMBERG, José; BARBOSA, Luiz Mauro. A legislação ambiental no Brasil e em São Paulo. *Revista Eco 21*, ano XIV, ed. 96, nov. 2004. Disponível em <www.eco21.com.br>. Acesso em: 20 set. 2005.
- LAGO, A.; PÁDUA, J. A. *O que é ecologia*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- LOMBORG, B. O antiambientalista. *Veja*, n.22, p.36-38, dez. 2002. Entrevista concedida a Natasha Modov. Edição Especial Ecologia.
- SOARES, Sebastião Roberto. *Gestão do meio ambiente*. NMAD /UFSC, jul. 2001. [Entrevista]. Disponível em <<http://www.cfh.ufsc.br/~nmd/>>. Acesso em: 02 jun. 2006.
- SORRENTINO, Marcos; WEIGAND-Jr, Ronaldo; ANDRADE, Thales N. de. Educação ambiental. In: *Sociedade civil planetária: discussão dos tratados do Fórum Global*. Campinas, NEPAM/UNICAMP, 1992. p. 50-55.
- TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/EA>>. Acesso em: 02 out. 2006.
- VEJA. A terra no limite – já estamos arrancando do planeta mais do que ele pode dar. 12 out. 2005. [Reportagem de capa].
- VITERBO-JÚNIOR, Ênio. *Sistema integrado de gestão ambiental*. São Paulo: Aquariana, 1998.

O corpo feminino no retrato negro na contemporaneidade

Janaina Barros da Silva*

A pesquisa trata da mulher negra como corpo social, histórico e cultural, presentificados nos retratos femininos constituídos em tecido chita. Um corpo que não é apenas biológico, mas que se manifesta de modo implícito, revelando uma estrutura social pautada na herança sócio-econômica escravagista que encerra o indivíduo num ser-coisa.

Investigo a configuração de uma imagem corporal pertencente a um indivíduo e confrontado no reconhecimento de um corpo social sustentado na afirmação de uma identidade coletiva. Desse modo, o corpo acaba por restituir ou destituir o ser de sua integridade pela busca de um sentido dentro de uma estrutura sócio-política.

O corpo, segundo Eliane Robert de Moraes, é o que nos confere o conceito de sujeito, o eu, como consciência que permite o conhecimento e o agir num grupo social.

A partir da Idade média ocorre o desligamento dos seres de uma visão cosmológica, conseqüentemente, é no Renascimento com a descrição da morfologia humana provocados por inúmeros questionamentos a partir de um interesse pelo corpo e no pensamento de um homem subjetivo. Contudo, a individualização desses seres, culminaria num dos fundamentos propostos pela modernidade construída na visão cartesiana e mecanicista de um corpo-fragmento. Surgido de um indivíduo autônomo, atuante e desprendido de sacralidade.

Os artistas modernos trouxeram a discussão de um corpo problematizado, destruindo-o, decompondo-o em sua materialidade.

O retrato nessa pesquisa pode ser entendido como representação individual ou coletiva, podendo o rosto alcançar certo destaque na descrição de um tipo em relação com busto ou a apresentação de um corpo inteiro. O rosto como fragmento, na forma de *ausência*, e como detalhe, na forma de *presença*, onde a relação estabelecida entre o retrato negro e feminino apreende o ato de materializar a memória.

* Mestranda em Artes – Instituto de Artes, UNESP.

O contexto social determina a maneira como o ser atua em seu espaço. Cria referências baseadas no seu valor cultural. É uma existência datada que não ignora o tempo, e este, evoca a memória conectando-o ao passado e ao futuro. Retendo fatos já vivenciados embutidos em diferentes estados afetivos e emocionais.

As roupas constituem um vocabulário de intenções inconscientes. Revelam a idade, a classe social e idéias políticas, localização geográfica, personalidade, gostos, desejos e estados de ânimos.

O retrato, segundo Sérgio Miceli, funciona como uma forma negociada, no sentido do sujeito inspirador da obra interferir no processo de elaboração definindo-se em sua percepção de mundo e o seu localizar nesse espaço. De certo modo, não deixa de ser co-autor de um produto estético.

A outra relação possível é como forma não negociada, quando o objeto de estudo não partilha da sua construção. O artista determina o seu olhar na apreensão de características que concebem aquele ser inserido num meio social.

O que diferencia essas formas são o tipo de vínculo que pode ser estabelecido entre retratado e artista.

Define-se como momento histórico, o Renascimento em que a fisiognomonia foi cultivada tendo como expoente Giambattista Della Porta que publicou *Sulla F. umana*, como conteúdo trazia a idéia de que um indivíduo pode ser julgado quanto a sua índole pelo

que lhe é mais imediato, e, portanto visível, que são os traços fisionômicos. Anteriormente Aristóteles já admitia que a natureza de uma coisa possuía como base a sua forma corpórea.

No Renascimento é também fundamentada a acepção de mimese que aproxima a figura humana do animal. Na obra de Miguel Ângelo, *Escravo Agonizante*, localizado no Louvre, um escravo era representado acompanhado pela imagem de um macaco emergida de uma massa de pedra amorfa. A descrição do macaco aproxima-se a do homem desprovido de sua liberdade por suas características corporais, com crânio redondo, testa baixa e quadrada e focinho saliente além de indicar como comportamento a lascividade, o impudor, a avareza que os neoplatônicos chamaram de *commune cum brutis*, o que há de comum entre homens e animais sem inteligência considerados como “Alma inferior”. A personificação da alma humana escravizada pela matéria.

No século XVIII com as teorias evolucionistas estabelece-se a diferença entre seres, com teóricos como Buffon e De Pauw, delineando os grupos na forma de *povos* e *nações*. O termo raça começa a ser utilizado no século XIX sustentadas por teses poligenistas como a frenologia e da antropometria que interpretavam a potencialidade humana pelo formato e tamanho do crânio. Com o desenvolvimento da Antropologia Criminal, seu principal representante, Cesare Lombroso, afirmava que a criminalidade é um fenômeno físico e hereditário. O indivíduo está fadado biologicamente a transgressão das normas sociais.

Essas teorias justificaram o conceito de inferioridade racial e legitimaram a economia colonial pela hiperespecialização do trabalho de um grupo subjugado, no caso o africano, e pelo sincretismo negativo entre colonizador e colonizado. É o que Wilson Barbosa do Nascimento, define como uniculturalismo, que se alicerça na exploração econômica direta, na expropriação da liberdade pela destruição física e cultural sistemática do povo dominado.

A posição de uma classe de indivíduo dominante, passa a ser a única cultura possível nas relações de convivência, negando o direito de existência de outras culturas. Este estrangulamento cultural demarca uma quase inexistência que define o sincretismo negativo.

Isso não impede que tenha uma influência de povos de origens bantus e sudanesas na constituição de uma cultura brasileira.

O que distingue esses povos são a visão cosmogônica e como o sagrado se manifesta.

Os sudaneses concentraram-se durante o século XVIII-XIX na Bahia dominando as outras culturas negras aqui introduzidas. Religiões e cultos, folclore, música e dança, cultura material e língua fazem referências a religião dos orixás (candomblé).

Em contraponto, os povos bantus, tinham como universo de adoração “*as pedras, os paralelepípedos e as lascas de pedra, acrescentando que, prestam um culto especial a flor do girassol, que representa a lua, reúnem-se em sessões chamadas macumbas e aí invocam seus santos: Ganga-Zumba, Cangira-mungongo, Cubango, Lingongo e outros*”. *O negro na música brasileira sobre descrição de culto cambinda de Luciano Gallet.*

Estabelece-se então, um sincretismo positivo, em que há a experiência de um processo de convergência, de semelhança ou convívio forçado entre as culturas relacionais. Ocorrendo um jogo de vida e morte entre culturas, em que as mais dominantes têm maiores chances de persistir.

Para Roger Bastide, os curtos períodos de lazer nas senzalas e nas confrarias religiosas que reuniam os negros permitiram a manutenção de elementos culturais africanos. No caso africano, verifica-se a justaposição da “arqueocivilização negra” e de um “folclore artificial imaginado pela Igreja”. Discute-se a existência de uma cultura híbrida e dominante trazida pelo colonizador português, e que pelo processo justaposição de povos bantus e sudaneses, acabaram sendo transformada pelos embates de diferenças de valores culturais. Assumindo outras características que formatou uma cultura de caráter nacional. Uma matriz cultural e étnica é instaurada, neste caso, a portuguesa estabelecendo outros valores com as culturas existentes no mesmo espaço de convivência. Agregam-se nessa estrutura elementos culturais africanos e indígenas.

A resistência cultural fica marcada nas manifestações populares, como no caso da Folia de Reis, que trata da personificação dos três Reis Magos, que são guiados por uma estrela no céu, que os direcionam para o local de nascimento do Menino Jesus.

Os foliões resgatam nesse trajeto o tempo de origem, o tempo primordial pelo mito de eterno retorno, traduzidos no nascimento como revigoramento do passado histórico da comunidade participante. É de origem portuguesa e agrega valores dos povos bantus como os mitos de entronização e cerimônias de coroação de monarcas.

A experiência do sagrado torna contemporâneo o acontecimento primordial. O povo conserva as tradições pela atualização dos mitos. É por meio dele que o homem se encontra dramatizado e cria uma proximidade com as divindades, e o mito vem acompanhado com o rito e o rito realiza o mito e permite a vivência. O rito remete ao tempo de origem pela repetição do ato criador dos deuses permitindo todo gesto criador humano não importando o seu plano de referência.

Proponho nessa pesquisa discutir cultura popular e arte popular como modo referencial de uma produção contemporânea. A diferenciação entre cultura erudita ou alta cultura de cultura popular dá-se nas próprias condições de existência dos grupos subalternos que envolvem a desigualdade quanto a acesso aos bens produzidos para a cultura dominante e os de meios materiais para o registro do dado fenômeno cultivadas na memória. A tradição remete o como uma obra dialoga com outra inserida numa proposta específica. A cultura erudita lida com o conhecimento sistematizado ocorrendo intersecções através das relações hegemônicas de classe na visão ideológica de corpo social.

Já arte popular, expressa uma visão estética, existente a partir do instante que é visto. Sua funcionalidade está no processo concluído do objeto tornado artístico. Não necessariamente atua como utilitário. O que distingue do artesanato, pois, sua existência não está descolada da idéia de uso.

A cultura designa o modo de relacionamento com o real. Isso traz como discussão, a cultura negra como heterogeneidade na formação social brasileira pela predominância de uma cultura européia em oposição a uma cultura africana. Nesse diálogo busco a constituição de uma identidade.

Pensando-se na existência de uma arte brasileira contemporânea, surgida pelos artistas que vieram anteriormente e que transpuseram os modelos da arte européia para a realidade brasileira. Participam nessa construção visual, artistas das mais variadas gerações, responsáveis por obras que vão desde as de origem eminentemente moderna até as que rompem com esses cânones.

O objeto a ser estudado implicará numa pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Partindo do levantamento bibliográfico para conceituar e contextualizar o retrato.

O estudo prosseguirá com a pesquisa dos pintores holandeses do século XVII, aproximando com os retratistas, especificamente no Brasil do século XIX, com artistas como Debret e Rugendas, que utilizaram o negro como representação, em contraposição a artistas afro-descentes, como Estevão Silva, Antônio Rafael Pinto Bandeira e Artur Timóteo da Costa, pertencentes às Confrarias religiosas que voltavam a sua produção em função destas e do gosto da elite da época. A estética negra não aparece como tema, nem como aspecto formal nas obras desses artistas.

A principal problemática levantada pela pesquisa é se há uma arte afro-brasileira contemporânea, pensando-se na existência de uma arte afro-brasileira delineada por uma estética tradicional e popular representada durante o século XX, nas obras de artistas afro-descendentes.

Pensando-se inicialmente em arte africana, como uma arte religiosa, no que se refere ao estético como funcional, expressando categorias, diferentes qualidades, componentes de um todo, são ativos indutores de uma ação. Portadores e presentificadores de forças místicas e estimulam a memória grupal e o processo de adoração. O belo como universal e necessário como correspondentes das exigências do espírito humano.

O fato de a mitologia, a religião e a arte representarem um veículo sensível de cultura e transmissão de conteúdos, como as necessidades latentes dos seres. Pode-se afirmar, que esses três campos de conhecimento não podem ser entendidos autonomamente, estão interligados e são definidos como um caráter de identificação e ancestralidade na expressão de virtudes individuais e coletivas.

Para entendê-la é preciso avaliar o processo histórico, a questão da escravidão que modificou a estrutura original das religiões, e a necessidade do negro de se comunicar através de estratégias que permitissem a recriação de seu meio como modo de não se despersonalizar e aprofundar-se nos seus valores mais latentes acrescidos de outros emergidos do novo ambiente.

A aproximação da religião católica com a africana fez com que houvesse a continuidade das formas artísticas plásticas desta e o surgimento de uma linguagem plástica brasileira.

A idéia de uma arte afro-brasileira aparece a partir dos anos 30 e 40, saindo dos espaços de cultos. Esses artistas começam a trabalhar dentro do conceito de arte popular, encorajados pelo movimento modernista e pela busca de um nacionalismo.

Nesse período ocorrem os Congressos afro-brasileiros em Recife (1934) e em Salvador (1937), as missões folclóricas enviadas ao Norte e Nordeste por Mário de Andrade em 1937-38. Começa-se a esboçar uma arte não étnica, com projeção na linguagem plástica universal com elementos de identidade negra.

Uma outra questão seria qual o critério para se definir uma obra como Arte afro-brasileira. Tendo alguns caminhos propostos por alguns artistas que poderiam não ser necessariamente afro-brasileiros, como nas seguintes linhas:

- a. Os que utilizaram o tema incidentalmente aparecendo esporadicamente na produção não articuladas com uma escolha estética como pesquisa. No caso de artistas como Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Alberto da Veiga Guignard, Portinari, Djanira, José Pancetti, Santa Rosa.
- b. Os que sistematizaram pelo interesse de buscar uma estética negra como condutora de toda a produção plástica, como nas obras de Carybé, Mário Cravo Jr., Hansen-Bahia e Di Cavalcanti.

Nesses dois grupos os artistas possuem de certo modo origem étnica européia. O terceiro grupo seria aquele no qual os artistas manipulam espontaneamente e inconscientemente as soluções plásticas africanas expressas também como tema. Essencialmente são de origem africana. Como exemplo, artistas como Rubem Valentim, Mestre Didi, Ronaldo Rego, Hélio de Oliveira, Agnaldo Manuel dos Santos.

Quais vias podem indicar a presença de uma arte afro-brasileira contemporânea inserida numa estética afro-brasileira? Nessa problemática, ocorre o diálogo da construção de elementos possíveis de caracterizar ou apontar caminhos para o encontro de uma estética afro-descendente dentro de um discurso pautado no conceito de contemporaneidade. Sendo contextualizadas a partir do desdobramento das linguagens artísticas em consequência das vanguardas que foram absorvidas nos signos da tradição e re-significadas pela visão particular do artista.

Pretendo buscar a relação entre cultura popular e arte popular influenciadas por uma matriz africana representadas por povos de origem sudanesa e bantus reelaboradas pela síntese cultural e decodificada pela erudição na elaboração das obras de arte contemporânea.

A abordagem de caráter dialético baseia-se na construção do tema da pesquisa e a definição de uma estética afro-brasileira discutidas pela produção de retratos. O enfoque tratado seria o histórico e o antropológico em confronto com as contradições estabelecidas pela matriz européia na constituição de uma cultura com aspectos nacionais. Pode ser definido a partir da acepção de culturas híbridas, e, portanto, relacionais, a existência de uma arte afro-brasileira seguida paralelamente a uma arte brasileira contemporânea.

O meio ambiente como tema transversal e sua aplicação no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, no município de Cordeirópolis (SP)

Antonio Pinho Gomes Júnior*

Introdução

Tendo em vista a importância exercida pelas temáticas sociais na formação dos alunos do ensino fundamental e médio, a proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) as integraram como *Temas Transversais*, que são temas transversalizados nas áreas definidas, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. Assim, os Temas Transversais considerados pelo PCNs são: saúde, meio ambiente, orientação sexual, ética, trabalho e consumo.

Ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente desta sociedade, os objetivos dos Temas Transversais apontam a necessidade de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não violentas de atuação nas diferentes situações da vida.

Embora a transversalidade implique que os conteúdos dos Temas Transversais sejam contemplados pelas áreas e não configurem um aprendizado à parte delas, todos os temas tem, explicitados em seus documentos, o conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos.

Os conteúdos dos Temas Transversais não estão apresentados por ciclo. Eles podem ser abordados em qualquer ciclo, variando apenas o grau de profundidade e abrangência com que serão trabalhados. O que servirá para diferenciar os conteúdos e seqüência-los serão as questões particulares de cada realidade, a capacidade cognitiva dos alunos e o próprio tratamento didático dado aos conteúdos (QUEIROZ, 1999).

* Mestrando do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

Todos os Temas Transversais trazem um conteúdo que, consoante com a proposta da transversalidade, fazem parte do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Históricos e Geográficos, Ciências, Artes e Educação Física. Portanto, sua avaliação não é outra além da que é feita nestas áreas. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que a avaliação de valores, normas, atitudes e procedimentos, que tem presença marcante entre os conteúdos dos Temas Transversais, é bastante difícil. Em função disso, deve-se ter presente que a finalidade principal das avaliações desses conteúdos é ajudar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao progresso de seus alunos, buscando oferecer à eles condições de superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e autonomia, e nunca de qualificar os alunos (QUEIROZ, 1999).

A formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício. A escola, como já foi dito, possui condição especial para essa tarefa. Os Temas Transversais tem um papel diferenciado por tratar de assuntos diretamente vinculados à realidade e seus problemas.

Cada vez mais a questão ambiental vem sendo considerada como urgente e importante para a sociedade, haja vista a relação estabelecida entre o homem e a natureza, na utilização de recursos naturais.

À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para a satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos em função da tecnologia disponível.

A tecnologia empregada evoluiu rapidamente com conseqüências indesejáveis que se agravam com igual rapidez. A exploração dos recursos naturais passou a ser feita de forma demasiadamente intensa. Recursos não-renováveis, como o petróleo, ameaçam escassear. De onde se retirava uma árvore, agora retiram-se centenas. Onde moravam algumas famílias, consumindo alguma água e produzindo poucos detritos, agora moram milhões de famílias, exigindo imensos mananciais e gerando milhares de toneladas de lixo por dia. Essas diferenças e outras são determinantes para a degradação do meio onde se insere o homem. Algumas das conseqüências indesejáveis desse tipo de ação humana são, por exemplo, o esgotamento do solo, a contaminação da água e a crescente violência nos centros urbanos (PENTEADO, 1994).

A questão ambiental, isto é, o conjunto de temáticas relativas não só à proteção da vida no planeta mas também a melhoria do meio ambiente e a qualidade de vida das comunidades, compõem a lista dos temas de relevância internacional (DIAS, 1992).

Uma das principais conclusões e proposições assumidas internacionalmente é a recomendação de se investir numa mudança de mentalidade, conscientizando os grupos humanos para a necessidade de se adotarem novos pontos de vista e novas posturas diante dos dilemas e das constatações feitas nessas reuniões.

Esta consciência já chegou às escolas e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas por educadores de todo o país em torno desta questão. Por esta razão, incluiu-se a temática *Meio Ambiente* como tema transversal dos currículos escolares, buscando contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos à decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e da sociedade local e global.

Desta forma, considerando a aplicação deste tema transversal no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, nas escolas municipais de Cordeirópolis (SP), o objetivo desta pesquisa consiste em:

- Compreender e verificar qual é o grau de informação dos professores PEB I (1º a 4º séries do ensino fundamental) tem sobre os Temas Transversais contidos no PCNs, principalmente o que se refere ao meio ambiente.
- Compreender o que professores e diretores do Ensino Fundamental de escolas municipais de Cordeirópolis (SP) pensam sobre a questão ambiental e sua importância e aplicabilidade em sala de aula (1º a 4º séries), seus pontos positivos, viabilidade e inviabilidade para a inserção da temática ambiental, convergindo para uma “ideal” educação ambiental e preparação para a cidadania.
- Analisar se o Tema Transversal *Meio Ambiente* está presente e sendo aplicado às aulas do 1º e 2º ciclos no município de Cordeirópolis (SP).
- Acompanhar e diagnosticar o desempenho, temas, abordagens e tratamentos da questão em pauta nas séries iniciais das escolas municipais de Cordeirópolis (SP).

Metodologia

A metodologia de pesquisa será desenvolvida a partir dos seguintes pontos: tipo da pesquisa, sujeito da pesquisa, espaço da pesquisa e produção de dados.

Tipo da Pesquisa

Optou-se por dois tipos de pesquisa por considerar que assim possa contemplar melhor os objetivos almejados:

- **Pesquisa exploratória:** entrar em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do tema da pesquisa, para assim poder obter uma visão panorâmica do assunto;
- **Pesquisa de campo:** buscar informações diretamente com alunos, professores e diretores para obter dados sobre o tema.

Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa serão buscados entre alunos, professores e diretores do Ensino Fundamental de escolas municipais de Cordeirópolis (SP).

Espaço da Pesquisa

A pesquisa será realizada nas escolas municipais de ensino fundamental:

- E.M.E.F. “Maria Nazareth Stocco Lordello”. Rua São João Evangelista, 510 – São José, Cordeirópolis (SP);
- E.M.E.F. “Profa. Amália M. Moreira”. Rua Pe. Santo Armelin, 269 – Jd. Planalto, Cordeirópolis (SP);
- E.M.E.F. “Prof. Geraldo Aparecido Rocha”. Rua dos Cravos, 145 – Jd. Eldorado, Cordeirópolis (SP)

Produção de Dados

Os dados da pesquisa serão produzidos através de questionário aberto que será distribuído à alunos, professores e diretores do Ensino Fundamental das escolas referidas anteriormente.

Considerações finais

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos.

No que se refere à área ambiental, há muitas informações, valores e procedimentos que são transmitidos às crianças através do que se faz e se diz em casa. Esse conhecimento deverá ser trazido e incluído nos trabalhos da escola, para que se estabeleçam as relações entre os dois universos no reconhecimento dos valores que se expressam através de comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais.

O rádio, a TV e a imprensa, por outro lado, constituem a grande fonte de informação que a maioria das crianças e das famílias possui sobre o meio ambiente. Embora muitas abordam o assunto de forma superficial ou equivocada, a mídia vem tratando de questões ambientais.

É importante que o professor trabalhe com o objetivo de desenvolver junto aos alunos uma postura crítica frente à realidade, às informações e à valores veiculados pela mídia e aqueles trazidos de casa (PENTEADO, 1994).

A opção pelo trabalho com o tema *Meio Ambiente* traz a necessidade de aquisição de conhecimento e informação por parte da escola para que se possa desenvolver um trabalho adequado junto aos alunos.

O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta.

A apreensão do mundo por parte da criança não se dá de forma linear, do mais próximo ao mais distante. As questões ambientais oferecem uma perspectiva particular por tratar de assuntos que, por mais localizados que sejam, dizem respeito direta ou indiretamente ao interesse do planeta como um todo (RODRIGUES, 1989).

Os conteúdos de Meio Ambiente serão interligados ao currículo através da transversalidade. As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia serão as principais parceiras para que o desenvolvimento dos conteúdos relacionados, pela própria natureza de seus objetos de estudo. As áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Artes ganham importância fundamental por se constituírem em instrumentos básicos para que o aluno possa conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre o meio ambiente.

Uma tarefa importante para o professor, associada ao tema *Meio Ambiente*, é a de favorecer ao aluno o reconhecimento de fatores que produzam real bem-estar, ajudá-lo a desenvolver um espírito de crítica às induções ao consumismo e o senso de responsabilidade e solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo a respeitar o ambiente e as pessoas de sua comunidade.

O convívio escolar será um fator determinante para a aprendizagem de valores e atitudes. A compreensão das questões ambientais e as atitudes em relação a elas se darão a partir do próprio cotidiano da vida escolar do aluno.

A aprendizagem de procedimentos adequados e acessíveis é indispensável para o desenvolvimento das capacidades ligadas à participação, à co-responsabilidade e à solidariedade. Assim, fazem parte dos conteúdos procedimentais desde formas de manutenção da limpeza do ambiente escolar ou formas de evitar o desperdício, até como elaborar e participar de uma campanha ou saber dispor dos serviços existentes relacionados com as questões ambientais (QUEIROZ, 1999).

Assim, diante deste contexto e dos objetivos propostos pela pesquisa, pretende-se estar respondendo às seguintes questões: O Tema Transversal *Meio Ambiente* está sendo realmente

trabalho nas salas de aula do 1º e 2º ciclos, nas escolas municipais de Cordeirópolis (SP) ? E, em caso positivo, está ocorrendo uma real e eficaz aprendizagem, de forma a preparar os alunos à importância da questão ambiental e preparação para a cidadania?

Referências bibliográficas

DIAS, G.F. *Atividades interdisciplinares de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 1992.

DIAS, G.F. *Educação ambiental, princípios e práticas*. São Paulo: Gaia. 1992.

PENTEADO, H.D. *Meio ambiente e formação de professores*. São Paulo: Cortez. Coleção Questões de Nossa Época. 1994.

QUEIROZ, T.D. (Org.) *Síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. São Paulo: Editora Didática Paulista, 1999.

RODRIGUES, S.A. *Destruição e equilíbrio: homem e o ambiente no espaço e no tempo*. São Paulo: Atual. 1989.

Emoções do vestibulando

Lídia Maria Teixeira Lima Coelho*

Introdução

Minha proposta de trabalho consiste em divulgar parte de minha pesquisa de dissertação que tenho realizado durante o mestrado em Ciências Sociais do PPCIS. Trata-se de um panorama que aborda um pouco do arcabouço teórico e alguns elementos do universo da pesquisa. A decisão por uma carreira e a submissão à seleção provocam neles um emaranhado de sensações, e sentimentos que traduzem, em boa medida, não apenas as dificuldades da própria seleção, mas aspectos importantes de suas trajetórias de vida.

O vestibular é uma opção profissional de alguns jovens. Nem todos escolhem continuar estudando. Alguns decidem trabalhar, prestar concurso público, parar de estudar. Para a minha pesquisa realizada nas camadas médias é importante entender porque os estudantes em questão escolheram cursar uma faculdade, ou seja, quais são as suas perspectivas, que tipo de realização eles pretendem conseguir com um curso superior. Qual o lugar da família na trajetória dos estudantes? Como eles enfrentam as pressões sociais da família, dos amigos?

1. Antropologia das emoções

Em 1921, Marcel Mauss escreve o texto “A expressão obrigatória dos sentimentos (Rituais orais funerários australianos)”, tendo como interlocutor G. Dumas e seu trabalho acerca do emprego obrigatório e moral das lágrimas que servem particularmente como forma de saudação. De fato, tal uso foi propagado entre aquelas que tradicionalmente foram denominadas populações primitivas, especialmente na Austrália e Polinésia. Na América do Norte e do Sul, Friederici propôs que a saudação pelas lágrimas tivesse um nome: “Thränengruss”.

Falar em “espontaneidade” transmite a idéia de que qualquer indivíduo possui sentimentos e que possui o direito de expressá-los da maneira que lhe é conveniente, onde quiser, e independente

* Mestranda em Ciências Sociais: UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

de sua condição sexual. Enfim, uma motivação fisiológica, psicológica seria suficiente para promover uma reação diante da morte, por exemplo. A proposta teórica de Mauss é argumentar que a expressão dos sentimentos não é espontânea, mas obrigatória porque o que está em jogo não são sentimentos individuais, mas idéias coletivas.

Mauss analisa os sentimentos, as emoções como sendo construídas socialmente e cuja expressão é obrigatória. O trabalho de Catherine Lutz e Lila Abu-Lughod consiste em analisar as perspectivas teóricas recorrentes no tocante às discussões acerca das emoções, que primeiramente têm sido entendidas como objeto naturalizado pelo conhecimento especializado e pelos discursos cotidianos que passaram a integrar os domínios da antropologia.

Lutz e Abu-Lughod (1990) fazem um panorama de quatro estratégias usadas para o estudo das emoções: *essencializar, relativizar, historicizar e contextualizar*. A teoria *essencialista* acerca das emoções pode ser localizada na maioria dos trabalhos da antropologia psiquiátrica e psicológica. Os primeiros trabalhos sobre cultura e personalidade do período entre – guerras, e até mesmo muitos trabalhos contemporâneos em antropologia psicológica tratam das emoções como resultados previsíveis de processos psicobiológicos universais. Parte-se do pressuposto de que uma experiência particular estimula emoções idênticas em todos os seres humanos “normais”, considerados não – patológicos.

Outra maneira de analisar antropologicamente as emoções é através de uma perspectiva *relativista*. Ou seja, é questionar os pressupostos culturais, a universalização das emoções, desnaturalizá-las ou desconstruí-las. Investigando como as emoções são vivenciadas em diferentes culturas, Lutz e Abu-Lughod citam as obras de H. Geertz (1959) sobre o vocabulário da emoção em Java e de C. Geertz (1973) sobre a pessoa em Bali entre outros pensadores como representantes desta corrente *relativista*.

Pode-se ainda analisar as emoções como fenômenos socioculturais e *historicizá-las*. Examinar ao longo do tempo os discursos da emoção, a subjetividade em momentos históricos diferentes a fim de ver se mudaram e como mudaram. Norbert Elias (1978) argumenta através da leitura de manuais de etiqueta que as transformações da vida afetiva na Europa aconteceram simultaneamente ao desenvolvimento do estado absolutista. Além disso, ele analisa os contextos em que ocorre o nojo e a diminuição do afeto ou do comportamento agressivo.

A fim de expor a proposta *contextualista* para uma antropologia das emoções Lutz e Abu-Lughod consideram importante examinar o seu termo central: a palavra discurso. Elas chamam atenção para o fato de que se trata de um dos termos mais populares e ao mesmo tempo menos definidos do vocabulário acadêmico anglo-americano. Assim, é necessário examinar quais são os termos que podem ser substituídos por “discurso”. “O que não é considerado discurso?” “A que o discurso se opõe?” (p.6)

Lutz e Abu-Lughod pretendem utilizar o termo “discurso” diferentemente da maneira difundida pelos sociolinguistas ou literários, aproximando-se do uso adotado por Foucault. Ou seja, enxergando

os textos, falas e todos os tipos de práticas sociais como elaboradores da experiência e característicos das realidades nas quais estamos inseridos e das *verdades* com as quais lidamos.

Fatores como a imprevisibilidade das reações de uma audiência diante de uma *performance emocional*, ou uma visão mais complexa dos possíveis sentidos diversos, instáveis e contestados de expressão e trocas emocionais. Assim, é possível dizer que as emoções são *criadas na*, e não modeladas pela fala já que o sentido é elaborado até para o ator social.¹

2. Emoções do vestibulando: o campo

Destaco nas páginas que seguem, um panorama geral da situação de meus entrevistados, a situação da escolha da carreira e as opiniões acerca da possibilidade de ser aprovado/a ou reprovado/a no vestibular. Trata-se de um trabalho que está sendo construído. Sendo assim, desenvolvo algumas idéias preliminares.

2.1. Depoimento 1: As ameaças da minha família são constantes

Minha primeira entrevistada foi a Priscila, 18 anos, que veio de Cachoeiro de Itapemirim (interior do Estado do Rio de Janeiro) para se preparar para o vestibular. O pai é contador, fez faculdade de análises contábeis e a mãe é dona de casa. O único irmão estuda no Rio de Janeiro, faz medicina na UFRJ, estudou no curso pH e passou no vestibular na segunda vez que tentou. Tal ocorrência fez com que a mãe de Priscila dissesse que ela deveria estudar no pH como o irmão. Ela diz ter decidido fazer medicina como o irmão:

Ele (o irmão) falou assim, vem pra cá ele já tinha estudado no pH, aí ele vem pra cá que aqui tem um ritmo bom, põe pressão que lá, eles põem pressão que você não vai ficar com vida boa aí não...

Você vai sim!(disse o irmão) Então eu falei: “eu não tenho escolha não?” Ela não! Ah! Você pode ficar aqui, mas você sabe o seu futuro. As ameaças da minha família são constantes: “Olha só na minha rua, não sei quem já está grávida com quinze anos, olha aquele dali oh! Tá fazendo história não sei aonde...”.

Priscila diz não ter medo das ameaças por parte da mãe e em algum momento até questiona o fato da mãe não estar em situação muito melhor do que ela: “Você tá na mesma merda que eu olha quem está falando...”. Ela diz não ter medo, mas aceita vir para o Rio de Janeiro e tentar medicina. A idéia de passar no vestibular significa:

¹ Um outro enfoque seria abordar as emoções como experiências que envolvem a pessoa toda, incluindo seu corpo. Tarefa que segundo as autoras citadas, só pode ser realizada quando o caráter social e cultural discursivo das emoções for “plenamente aceito”. (p.10)

Estudar o que eu realmente gosto. Porque ter que estudar física, estudar biologia, estudar história, matemática, só pra passar no vestibular, pra que você estuda isso? Pra passar. Não rende! Você vai olhando uma coisa que você não gosta, ter que aprender aquilo de qualquer jeito...

E a idéia de não passar no vestibular parece ser descartada:

“Se eu pensar nisso acho que eu destruo meu ano inteiro... “

2.2. Depoimento 2: Eu faço vestibular há mais ou menos sete anos

O meu segundo entrevistado, Marcos, veio de outro estado para tentar vestibular. Pai: médico; mãe advogada veio de Itabuna, interior da Bahia. Tem um irmão que estuda no Rio de Janeiro e faz Direito e a irmã que está estudando para tentar medicina também, mas em Itabuna mesmo. Segue um relato de sua vinda para o Rio e de como escolheu a carreira:

E só pra você se situar, eu faço vestibular há mais ou menos uns sete anos, sete pra oito anos. Na época eu morava na Bahia no interior e era aquela coisa, meu pai é médico e ele sempre falava: “se quiser ir para o Rio de Janeiro só se for pra fazer medicina”, então teve assim aquela coisa, foi uma coisa imposta e ao mesmo tempo não foi porque ele disse: “ah! Se vocês não quisessem fazer medicina vocês podiam não fazer só que vocês tinham que morar aqui em Itabuna”.

Marcos tinha uma opção, não precisava tenta medicina, mas como queria vir para o Rio de Janeiro aceita teoricamente as “imposições do pai”. Digo teoricamente porque há mais de 7 anos que ele tem tentado vestibular, sendo basicamente sustentado pelo pai e acolhido por suas tias que moram no Rio de Janeiro. Pergunto a ele sobre a idéia de passar no vestibular:

Não sei. Eu sei que as pessoas ficam muito felizes. Claro que vai ter um alívio. Graças a Deus porque nunca mais vou precisar passar por isso de novo. Mas eu não faço idéia é uma coisa que eu não sei porque eu nunca passei por aquilo, mas eu imagino que esse alívio seja muito grande. Assim, é como se você tivesse tirado um peso das suas costas tremendo, uma cruz gigantesca, imagino que seja isso, sabe, eu vejo que as pessoas ficam muito felizes ao extremo. Eu tenho uma amiga que fez passeata na rua gritando que tinha passado

“Um alívio! Tirar um peso das costas”, a idéia de passar no vestibular traz uma sensação de felicidade extremada, de alegria, difícil de sentir na “imaginação, por quem não passou “por aquilo”.

E a idéia de não passar? Como é vivenciada por alguém que já tentou tantas vezes?

Eu já me acostumei. Tem gente que chora né? Eu nunca chorei porque eu sei da minha capacidade, eu tenho plena convicção do que eu sou capaz. Então, eu não passei nesses vários anos não foi porque eu seja burro, ou porque eu estudei menos. Talvez sim porque eu tenha estudado um pouco menos, mas

eu sempre pensei que sempre vai ter um outro ano, eu sempre tive uma visão além: “Poxa! Não passei esse ano, então vamos ver o que eu errei pra poder fazer de novo, e fazer certo dessa vez. Ah! Não passei, poxa! Vou de novo!” Eu quero fazer aquilo e fui motivado pela minha vontade de fazer, sabe, a princípio pela minha vontade de vir para o Rio e depois que eu me mudei pra cá que eu fiquei conhecendo mais a medicina pela vontade mesmo de fazer e também pelos amigos que eu tinha dos cursinhos que passavam que me davam apoio, então, não passar pra mim acabou fazendo parte assim...

Nas palavras de Marcos aparecem algumas justificativas no que diz respeito a suas repetidas aprovações e se defende dizendo não ser burro, ou ter uma visão além, de persistir, ou insistir em suas tentativas porque essa é sua vontade, embora inicialmente estivesse motivado a vir para o Rio de Janeiro para sair de Itabuna e não porque queria ser médico.

2.3 Depoimento 3: Não passar no vestibular é meio chato

A terceira informante, é Marcela, 18 anos. Seu pai não fez faculdade, é dono de uma farmácia e a mãe cursa farmácia em uma faculdade particular. Marcela fala da ideia de passar do vestibular e em seguida da ideia de não passar no vestibular:

Ah! É uma vitória tipo, todo mundo que passa assim, é uma coisa legal, você pensa em ser calouro não sei o que e tal e conhecer um monte de gente nova. Todo mundo vai escolher a mesma coisa que você, eu acho maneiro.

A ideia de não passar é tipo é um negócio de tentar de novo. Acho que tipo vestibular vai estar sempre aí todo ano tem, mas não passar é meio chato assim. Você estudou pra caramba um ano e tem que estudar assim mais pra poder tentar passar de novo, isso é meio chato a situação, mas um monte de gente não passa de primeira, então não é tão assim, não é uma situação tão chata assim tem situações mais chata de você não passar de primeira. Tem muita gente que nem você que não passa de primeira que é tranqüilo.

Conhecer gente nova, compartilhar experiências com pessoas que escolheram a mesmas coisas que ela. Não passar no vestibular é meio chato porque obriga os estudantes e não só ela, a estudar novamente o que já foi estudado, mas como muita gente, segundo marcela não passa de primeira, a situação fica mais “tranqüila.” Assim, existe a possibilidade de ser igual tanto aos jovens que passaram no vestibular como aos que não passaram.

2.4 Depoimento 4: Eu não estou estudando tanto como deveria

Valéria tem 18 anos. Sua mãe possui formação em pedagogia, pós- graduação em psicopedagogia e segundo Valéria, vários outros cursos de pós – graduação. Seu pai fez curso técnico em

eletroeletrônica, mas no momento está fazendo faculdade de engenharia de telecomunicações. Curiosamente, a idéia de passar no vestibular traz certo desânimo para ela:

Assim, às vezes eu fico meio desanimada porque o Ph é sinistro assim é muita coisa pra estudar. Você tem todo dia uma folha de exercícios pra fazer e entregar pro monitor corrigir e dar nota, uma forma de você avaliar. Todo final de semana fazendo prova, ou aula, ou as duas, então, você não tem vida. Eu não tenho vida. Mas eu tô conseguindo ter vida, ou seja, se eu tô conseguindo ter vida é porque eu não estou estudando tanto como eu deveria estudar porque (...) Mas eu acho que eu só vou passar se eu estudar muito, muito, muito, muito porque tem muita gente boa se preparando. Tem até uma comunidade no orkut enquanto você dorme o Japa estuda. Porque tem muita gente estufando enquanto... Eu dormi de tarde eu tava muito cansada estudei até tarde geografia me deu crise de rinite alérgica aí eu fui dormir hoje de tarde e quando eu acordei eu falei: cara tem gente estudando e eu aqui, então tem pressão psicológica, você tem que ter muito cuidado pra não surtar.

A idéia de passar no vestibular traz á tona aquilo que de ela não gosta de fazer. Pensar em passar no vestibular traz desânimo, segundo ela, e talvez uma cobrança de estudar mais, de competir com quem estuda mais do que ela, e com quem “não tem vida...”, ou seja, com quem só vive para o vestibular.

Ao perguntar sobre a possibilidade de não passar no vestibular, ela relata seus sentimentos:

Eu tenho medo de tentar vestibular de novo. Não é medo, mas eu não quero mais. É uma coisa nojenta. Vestibular pra mim é uma coisa... É totalmente exclusivo, no sentido de, por exemplo, cotas, é ridículo! Na minha opinião é ridículo porque é um jeito do governo tirar a responsabilidade que eles teriam de reformar o ensino desde a base e aí acaba que as pessoas que passam por cotas, muitas vezes, eu li uma reportagem que muitas vezes eles chegam na faculdade não sabem ler e escrever, não sabem português básico, não sabem o básico das matérias, acabam passando porque quem faz pra cotas acaba passando um grupo não preparado. O que são os melhores de um grupo não preparado? Quando chegam lá e dão de cara com os que verdadeiramente estudaram, eles ficam perdidos. Os professores têm que dar aula de reforço. Então, eu acho vestibular uma coisa nojenta! Eu não tenho outra palavra, é nojento! É ridículo!

A idéia de não passar no vestibular traz a tona a realidade de tentar novamente, de, ter que enfrentar algo considerado nojento e de ter que competir com o sistema de cotas. Enfim, algo ridículo.

2.5 Depoimento 5: Eu não tenho tido vida social

Tatiane tem 17 anos e está no terceiro ano do Colégio pH. O Pai é militar da Marinha e a mãe fez Análise de Sistemas só que não trabalha, não exerce a profissão desde que a Priscila nasceu. Para ela, passar no vestibular representa uma possibilidade de se livrar de problemas:

O começo de uma nova fase e fim de uma outra. Eu acho que na minha atual situação eu acredito que se eu passar no vestibular eu vou resolver metade dos problemas da minha vida. Acabar o colégio e passar na universidade, na faculdade porque ocupa demais o meu tempo. É bastante complicado ainda mais no colégio que eu estou que toca muito pro vestibular. Então, assim, setembro e outubro que se aproxima da prova da UFRJ, da segunda fase da UERJ. Eu não tenho tido vida social. É aula atrás de aula. Tenho aula normal de segunda a sexta é num horário absurdo de uma da tarde até nove horas da noite quase.

A aprovação no vestibular está bastante vinculada ao descanso, de ter vida social, poder sair e menos de cursar o curso sonhado, desejado. Não passar no vestibular é um problema relacionado ao conflito que ela tem com os pais por ter escolhido Desenho industrial e não Direito como os pais gostariam:

É isso o que a gente tá começando a trabalhar agora porque eu decido a minha carreira há pouco mais de três meses atrás e direito eu já não tinha essa preocupação porque meus pais falavam se você não passar pra uma federal você pra Uerj, pra UFF qualquer uma dessas você vai pra Puc e se você não passar pra Puc, eu acho muito difícil, você vai fazer outra faculdade qualquer, Cândido, Estácio, qualquer uma que tenha curso de Direito. Na vai ser uma preocupação. Agora já com Desenho Industrial e diferente porque são poucas faculdades públicas, só duas e só o que me interessaria mais é a Puc, tem na Univercidade curso bom também e a Estácio só que eu acho que não sei como vai ser, depende da posição que meus pais tomarem porque da Puc bem ou mal eu já passei pelo Enem, e se eles não quiserem pagar a Puc eu vou tentar de novo, o jeito é tentar de novo.

2.6 Depoimento 6: Se eu não passar na UFRJ o que eu vou fazer?

Tiago, 17 anos, e também² está no último ano do ensino médio do colégio Ph. Os pais fizeram faculdade de química, se conheceram durante a faculdade e se casaram. Ele tem uma irmã mais nova que faz biotecnologia na escola técnica. Para Tiago, pensar na aprovação é mais recorrente que não passar:

Passar no vestibular pra mim... Eu não tenho muito pensado se eu não passar no vestibular. Eu tô sempre pensando passar e passar na UFRJ eu pensei caramba! Se eu não passar na Ufrj o que eu vou fazer? Então se eu não passar pra mais faculdade nenhuma. Então, as expectativas são as melhores possíveis. Fazer uma prova boa e passar. Pra Ufrj.

E a idéia de tanto não passar pra nenhuma e não passar pra UFRJ como é?

² Meus três últimos entrevistados estão cursando o último ano do ensino médio.

Eu penso. Meu pai diz que se eu passar pra outra faculdade pública, UERJ ou uff eu deveria entrar mesmo que a diferença dos cursos não é tão grande assim que o que faz a boa faculdade é mais o aluno, mas eu acho que se eu não passar pra Ufrj eu vou tentar no outro ano.

Para Tiago, o alvo é bem definido: passar pra UFRJ e fazer Medicina. Outro curso não interessa. Em sua fala, a possibilidade de não conseguir êxito nas provas, ou seja, de não passar no vestibular, mais precisamente, ressaltar, não passar pra medicina na Ufrj é talvez um indício de nova tentativa.

2.7. Depoimento 7: Acho que só na hora que vou sentir.

Renato, 18 anos, Pai fez Engenharia e mãe educação física. É filho único.

Ele pretende cursar Geografia na Uff e na UERJ; e na UFRJ, na Puc e na FGV Direito. Pergunto se ele imagina a aprovação, ou seja, como é a idéia de passar no vestibular:

Imagino. Sei lá Eu acho é uma forma de incentivo pra si próprio assim. Não que eu me imagine para me sentir bem, mas sei lá eu acho que eu sou capaz de passar nesses cursos. Não sei vai ser algo muito bom se acontecer. É algo que eu realmente espero. Não sei. Acho que só na hora que vou sentir.

De uma certa forma, pensar numa aprovação no vestibular traz para Renato traz incentivo para ele que afirma não usar isso para se sentir bem, mas para pensar em algo que ele realmente espera. Em contrapartida a idéia de não passar no vestibular:

Sempre é ruim. Ter que pensar... Acho que é mais no fato de pensar vai ter que ter mais um ano todo, fazer tudo isso de novo, já tá dando um gás imenso pra fazer de primeira e passar então eu acho que segunda vez daria aquela sensação de cansaço sabe? Que saco! Vou ter que fazer tudo isso de novo. Mas sei lá se não passasse acho que não teria outro jeito teria que fazer de novo.

Estudar de novo um ano todo, é quase que não ser recompensado por ter tentado “de primeira com todo gás”, é sentir cansaço. Mas ter que fazer tudo novamente, ou seja, não existe outra opção. O que pode revelar a importância do ensino superior para este jovem.

Considerações preliminares

O presente trabalho tem como tentativa mostrar uma pesquisa em andamento sobre as emoções do vestibulando a partir de um arcabouço teórico das ciências sociais. Analiso brevemente neste texto alguns relatos de jovens entrevistados que irão prestar vestibular no ano de 2006/2007. Trata-se um trabalho em construção cujo objetivo final é minha Dissertação em Mestrado em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ.

Referências bibliográficas

ABU-LUGHOD, Lila e LUTZ, Catherine.(orgs).(1990). *Languages and politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAUSS, M., 1979. *A expressão obrigatória dos sentimentos*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.

Gerenciamento de riscos ambientais e direito à informação

Raquel Dalledone Siqueira da Cunha*

Introdução

São Sebastião, cidade do litoral norte de São Paulo, possui o maior terminal petrolífero da América Latina. A Transpetro – Petrobrás Transporte S/A, ocupa 3 km² do município, com 39 tanques para armazenar petróleo e derivados, com capacidade global de 1,8 milhões de m³.

Devido a um histórico de vários acidentes ambientais, contabilizados 220 até o ano 2000, em 1998 é iniciada por um trabalho conjunto da Prefeitura Municipal, Petrobrás e Defesa Civil, a implantação do Plano APELL – Alerta e Preparação para Emergências Locais, da Organização das Nações Unidas.

O trabalho desenvolvido por um grupo de coordenação envolvendo Defesa Civil, empresa, Prefeitura, imprensa local, CETESB (Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental do Estado de São Paulo), ambientalistas e moradores, analisou estudos de riscos e hipóteses de acidentes apresentadas, construiu um plano de ação de emergência, desenvolveu uma cartilha para a população e estabeleceu o Dia do Alerta, com a realização de uma gincana no ano 2000.

A importância dessa iniciativa em relação à população que vive no entorno da Transpetro S/A, foi reconhecer seu direito à informação sobre os riscos que aquela instalação apresenta para a saúde, a segurança e o meio ambiente, e garantir sua participação nas decisões que envolvem o licenciamento ambiental do terminal, através do CONDURB – Conselho Municipal de Urbanismo e Meio Ambiente.

A era química

É preciso lembrar que vivemos uma era química. Nosso dia-a-dia está pautado no uso de produtos químicos: medicamentos, vestuários, insumos agrícolas, entre tantas outras coisas. Essa tendência

* Mestranda do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos. Trabalhou como produtora e editora de textos em diversos programas de televisão como “Escola Viva” e “Rá-Tim-Bum” (TV Cultura), “Modernidade” e “Brasil Solidário” (Rede Sesc-Senac de Televisão).

surgiu no século XIX devido ao desenvolvimento da pesquisa de novas substâncias químicas, e se intensificou a partir da Segunda Guerra Mundial com o aumento da demanda por novos materiais e produtos químicos, acompanhado pela mudança da base de carvão para o petróleo. Por conta desse novo modo de viver, as pesquisas na área química foram se intensificando, as plantas industriais aumentaram e paralelamente os riscos de acidentes industriais ampliados cresceram¹.

Por acidentes industriais ampliados entenda-se, tomando como base documento da Comunidade Européia de 1982, ocorrências envolvendo substâncias químicas perigosas que afetem a atividade industrial e causem danos ao homem e ao meio ambiente, imediatos ou não, dentro ou fora da instalação².

Um risco ambiental é resultado da manipulação, produção, transporte ou armazenamento de substâncias que apresentam risco de explosão, vazamento ou contaminação, danificando o meio ambiente e a saúde pública. Essas substâncias são denominadas substâncias perigosas e os locais onde as mesmas são produzidas, armazenadas e manipuladas são denominados instalações perigosas³.

Gerenciamento de riscos

Para diminuir a possibilidade de ocorrência de um acidente e minimizar as conseqüências, caso um acidente ocorra, é preciso fazer um gerenciamento de riscos ambientais. O conceito dado pela CETESB para gerenciamento de riscos é a criação e o estabelecimento de ações e regras com o intuito de evitar, diminuir e controlar os riscos existentes numa instalação perigosa e, ao mesmo tempo, garantir o pleno funcionamento dentro dos padrões de segurança.⁴

Faz parte do gerenciamento de riscos, a preparação de resposta para acidentes. Caso o acidente aconteça, o conjunto de ações de preparação para emergências tem a função de minimizar as conseqüências para a comunidade externa à instalação perigosa. Esse sistema de resposta para emergência começou a receber maior atenção por parte da indústria química e petroquímica, principalmente, em razão de pressões feitas por grupos organizados e pelos governos. Nos países em desenvolvimento ou de economia periférica, a grande maioria das indústrias está instalada em locais muito próximos a comunidades, aumentando o risco em caso de algum acidente. Essa proximidade ocorre por questões econômicas, falta de políticas públicas para ocupação do solo e do aumento de tecnologia química nos últimos anos, com a disseminação de instalações produtivas sem os cuidados de segurança necessários.⁵

¹ Demajorovic, 2003; Freitas, 2000

² De Marchi, 2000

³ OECD, 2003

⁴ CETESB, 1994

⁵ Souza Jr. & Souza, 2000

Ao longo do tempo, uma série de acidentes industriais ampliados, com vítimas fatais e sérias conseqüências à saúde pública, ao meio ambiente e ao patrimônio, tornou evidente a necessidade de melhorar a segurança das instalações perigosas e dos processos produtivos.

Podemos citar os acidentes industriais ocorridos em Flixoborough (Reino Unido, 1974) quando uma explosão de nuvem de vapor de ciclohexano causou 28 mortes, deixou 89 pessoas feridas e provocou prejuízos de US\$ 232 milhões; e Seveso (Itália, 1976) quando o vazamento de TCDD, considerado um dos produtos químicos mais tóxicos que existem, contaminou uma área extensa e afetou mais de 700 pessoas⁶. Também podemos citar Bhopal, na Índia, onde, em 1984, um vazamento de isocianato de metila, na indústria Union Carbide, causou a morte de 2.500 pessoas e contaminou outras 200 mil⁷.

No Brasil, temos o exemplo de Vila Socó, em Cubatão, quando, em 1984, um vazamento de gasolina dos dutos da Petrobrás – Petróleo Brasileiro S/A desdobrou-se em incêndio de grandes proporções, carbonizando grande número de barracos em poucas horas, causando 93 vítimas fatais e cerca de 500 desabrigados⁸.

Direito à informação

O envolvimento da população no processo de gerenciamento de riscos tornou-se cada vez mais relevante. Em 1986, o Departamento de Meio Ambiente e Indústria do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, lançou o Plano APELL que orienta governos e indústrias como conscientizar a comunidade em relação às instalações perigosas existentes na vizinhança e na preparação de planos de emergência que sejam coordenados por indivíduos e instituições. O foco principal do plano está nas ações locais, levando em conta que a minimização do impacto na saúde e no meio ambiente dependem da rapidez e da abrangência do atendimento.

Esse plano foi desenvolvido quando se constatou que planos em que apenas os efetivos das instituições estavam previamente preparados para as emergências tinham eficácia muito limitada. Desinformada, a população entrava em pânico e tinha atitudes caóticas, dificultando a própria ação dos serviços de emergência.

O Plano APELL tem como proposta criar ou aumentar a conscientização da comunidade quanto aos possíveis perigos existentes na fabricação, manuseio e utilização de materiais perigosos e quanto às medidas tomadas pelas autoridades e indústria no sentido de proteger a comunidade local. Propõe

⁶ Serpa, 2000; De Marchi, 2000; Serpa, 2000, p-254

⁷ Serpa, 2000

⁸ Serpa, 2000

também, desenvolver, com base nessas informações, e em cooperação com as comunidades locais, planos de atendimento para situações de emergência, que possam ameaçar a segurança da coletividade.

Com três grandes linhas de trabalho, o APELL é um processo cooperativo, onde é preciso organizar e manter um grupo coordenador formado por autoridades locais, gerentes de instalações perigosas, líderes da comunidade e órgãos de atendimento a emergências; preparar para emergências e conscientizar a comunidade.

Comunicação de riscos

Sandman define que comunicação de riscos pode ter duas finalidades distintas, que não se confundem: tanto pode ter o intuito de alertar a comunidade e torna-la consciente sobre um grave risco que ela corre, como pode ter o objetivo de acalmar a população, mostrando a ela que não há o que temer.⁹

Susan Santos amplia esse conceito. Com o aumento da consciência dos problemas ambientais, percebe-se que um firme gerenciamento do meio ambiente não é possível sem uma comunicação efetiva. Ela acompanha a definição adotada pela EPA – Agência Americana de Proteção Ambiental: comunicação de riscos é qualquer troca de informação e interação que sejam intencionais entre as partes interessadas em relação à segurança, saúde ou risco ambiental.

Para Santos, não há como falar em comunicação de riscos se não houver um processo de mão dupla – a população precisa, além de ouvir as orientações da indústria, colocar suas preocupações, dúvidas e opiniões. E a indústria precisa ouvir atentamente a população para poder oferecer respostas claras a essas preocupações. É preciso aceitar que a população tem o direito à informação e tem o direito de participar ativamente das decisões sobre a natureza do risco e nas decisões para controlar e minimizar o risco identificado. Diferentemente de Sandman, Santos não distingue em dois processos diferentes a função de alertar e acalmar a população.¹⁰

Percepção de risco

Peter Sandman entende que há uma diferença entre o que a população teme e entende como risco e o que os especialistas consideram risco. Para explicar essa distinção na compreensão, ele acha necessário definir risco¹¹.

⁹ Sandman, 1993

¹⁰ Santos, 1990

¹¹ Sandman, 1993

Para a CETESB, risco é a probabilidade de ocorrer um evento indesejado multiplicado pelas conseqüências causadas por ele, normalmente expressa em termos de mortes.

Para enfatizar a diferença no entendimento que população e especialistas tem sobre o que representa risco, Peter Sandman¹² cunhou dois termos distintos para definir a percepção de risco de cada grupo. Para as preocupações dos especialistas ele escolheu o termo 'Perigo' (*Hazard*) e para as preocupações da população o termo escolhido é 'Indignação' (*Outrage*).

Susskind e Field concordam que a percepção do risco é distinta para público em geral e para especialistas. Partindo dos fatores apontados por estudos pré-existentes – como a falta de instrução do público e a deficiência na forma como a mídia passa a informação sobre risco – eles acrescentam outros aspectos resultantes de suas observações.

A falta de integração entre a pesquisa científica nesse campo e aspectos do cotidiano do público ajuda a entender o fosso existente entre as formas como técnicos e leigos posicionam-se diante das atividades perigosas e seus riscos. Outro fator é o peso diferente atribuído pelo público e por especialistas às possíveis conseqüências de um acidente. Enquanto os especialistas se preocupam com o número de acidentes associado a determinada atividade, o foco de interesse do público está no número de pessoas sujeitas ao risco. Isso indica a valoração de diferentes aspectos para a mensuração do risco.

A maneira distinta com que diferentes grupos de pessoas calculam os custos e os benefícios de uma atividade de risco é um outro fator lembrado por estes autores, para quem essa percepção é influenciada também pela falta de confiança do público nos governos e indústrias devido a um histórico de mentiras e omissões.¹³

Desafio da comunicação de riscos

A experiência de São Sebastião, permite analisar, com base na teoria da comunicação de riscos, se o Plano APELL conseguiu garantir à população o acesso à informação e o direito de participar do processo decisório no que diz respeito às instalações perigosas. A situação econômica e social da população brasileira associada ao descaso das políticas públicas em relação ao meio ambiente, à saúde e à segurança, tornam o processo de comunicação de riscos um desafio peculiar. Por outro lado, se pode, através dessa discussão ver a adequação dos conceitos da literatura especializada em comunicação de riscos numa realidade como a nossa. Tanto as empresas como os órgãos de governo estão longe de ter em sua rotina uma política avançada de abrir à população informações sobre temas polêmicos.

¹² Sandman, 1993

¹³ Susskind & Field, 1997

A diversidade no livro didático de ensino fundamental

Renata Queiroz*

O livro didático é um dos mais antigos instrumentos de trabalho dos educadores brasileiros. Há registros que em meados do século XVIII, surgiram os primeiros livros produzidos para uso escolar.

No entanto, durante muito tempo não existiu nenhum órgão governamental responsável pelo controle ou distribuição dos livros didáticos. Em 1976, a FENAME—Fundação Nacional do Material Escolar tornou-se responsável pelo controle dos livros didáticos. A partir de 1983, a responsabilidade passou a ser da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante que adquiriria e distribuía os livros para os alunos das escolas públicas. Porém, não havia preocupação com a avaliação do material adotado e diferentes gerações de alunos receberam livros muito semelhantes.

Apesar dos livros serem distribuídos e lançados em larga escala, surgiram trabalhos de pesquisadores que desconfiaram da neutralidade do livro didático e começaram a investigar seu caráter ideológico.

Já na Itália em 1972, Umberto Eco e Marisa Bonazzi iniciaram uma avaliação qualitativa dos livros didáticos mais adotados naquele país. Constataram que o livro didático falseia a realidade, não promove a criticidade e serve à pedagogia repressiva do século passado adequada a modelos paleocapitalistas.¹

Os livros de leitura italianos apresentavam aos alunos um país repleto de heróis exaltados nos textos e imagens. Quando citavam outras culturas, não davam o tratamento adequado à questão, sempre reforçando no leitor a idéia de que a sua é a melhor.

Observando o trecho de um livro analisado, percebemos claramente o caráter ideológico, quando afirmam de forma mitificadora que os coitadinhos dos chineses comem arroz diariamente.

“ Os chineses comem carne somente nos dias de festa. A sua comida preferida é o arroz: arroz de manhã, arroz no meio-dia, arroz á noite.

* Professora do Serviço Social da Indústria – SESI e da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

¹ BONAZZI, Mariza e ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus Editorial, 1972.

Alguns de vocês estão franzindo o narizinho? Pois bem, se às vezes vocês tiverem que comer alguma coisa que nos desagrade, pensem nos chinesinhos e no...arroz deles.”²

É possível perceber a visão infantilizada, simplificadora, que ignora as razões econômicas que levam os chineses a adotarem tal dieta. Também se percebe explicitamente o tom pejorativo dado a um hábito alimentar diferente da culinária italiana. A mesma análise constatou o caráter mitificador em diversos temas estudados.

A mesma discussão iniciou-se no Brasil e em 1978, Maria de Lourdes Chagas Deiró Norsella ao analisar os livros didáticos brasileiros constatou que o mesmo é introduzido na escola com a função precípua de veicular a ideologia dominante.³

Sua pesquisa intitulada “As belas mentiras”, confirmou que os livros didáticos brasileiros difundiam valores que serviam ao capitalismo, transmitindo a ideologia da classe dominante como a única verdadeira.

A partir destas pesquisas, surgiram cada vez mais trabalhos críticos, que eliminaram a visão ingênua do livro didático. Os livros didáticos de história foram os mais analisados e constatou-se textos com visões errôneas e equivocadas da história do Brasil.

Somente em 1985, o governo federal instituiu o Programa Nacional do Livro Didático, que passou a além de distribuir, realizar a avaliação dos livros a serem adotados nas escolas públicas.

Tal programa produz um guia para auxiliar os educadores da rede pública no momento de decidir o livro adotado no ano letivo. Este guia cita as obras recomendadas e as inadequadas que não poderão ser adotadas, sem passar por reformulações e nova avaliação. Os professores fazem antes do início do ano letivo duas indicações de obras do guia, por ordem de preferência. O Programa adquire e entrega o livro aos alunos que devolvem no final do ano para que outros possam utilizá-lo.

Os livros aprovados pelo programa são classificados em: recomendado com distinção são obras que segundo o guia apresentam qualidade inequívoca; ou recomendados, são aqueles que cumprem todos os requisitos ou recomendado com ressalvas, são os livros que apesar de apresentar algumas limitações podem ser adotados por serem isentos de preconceitos ou erros conceituais.⁴

O guia é produzido de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais que são as diretrizes sobre os conteúdos e objetivos de cada etapa da educação básica. Os Parâmetros possuem um volume dedicado à pluralidade cultural que é abordada como um tema transversal, o qual deve atravessar as diferentes áreas do currículo.

² idem

³ NORSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.

⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, 2003.

Sendo assim, em tese um livro para ser adotado na rede pública deve levar em conta o fato do Brasil ser um dos países de maior diversidade cultural e racial do mundo. Caso seja constatado preconceito o mesmo é eliminado do programa e deve sofrer reformulações.

As obras que denunciaram a ideologia no livro didático já sinalizavam na direção de que o mesmo não levava em conta as diferentes culturas e raças com a ausência de personagens negros e valorização de uma cultura em detrimento das outras.

Para atender as determinações do Guia do Livro didático as editoras passaram a promover periodicamente reformulações nos seus materiais. A propaganda destes livros intitula-os de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. A editora que tem uma coleção de livros aprovados pelo Programa obtém grande retorno financeiro. Considerando o número de alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras, é possível supor que as reformulações vieram com a preocupação comercial e não com a responsabilidade efetiva na formação de cidadãos atuantes, críticos e reflexivos.

A questão específica do negro no livro didático começou a ser estudada nas duas últimas décadas, impulsionada pelas ações dos movimentos afro-descendentes brasileiros.

Ana Célia da Silva constatou na década de 90 avanços na representação social do negro no livro didático. Durante muitos anos os negros ou não eram retratados no livro didático ou recebiam conotação pejorativa e preconceituosa.⁵

Para Alaor Gregório o silenciamento na questão do negro e discriminação em uma obra referendada pelo MEC continuam intensos. Desta forma o livro didático participa do silenciamento e da política velada de branqueamento na sociedade brasileira.⁶

É obrigação da escola reconhecer, valorizar e pesquisar a enorme diversidade étnico-cultural brasileira, promovendo assim o respeito às diferenças. Caso contrário, corremos o risco de propagar conceitos deturpados e reproduzir estereótipos que são inadmissíveis na escola comprometida com a formação de cidadãos atuantes, críticos e reflexivos.

Não há mais espaço no mercado de livros didáticos para obras que não se atualizam. No entanto, pesquisas recentes sinalizam que nem sempre as alterações são criteriosas e as informações errôneas podem continuar sendo difundidas. Em algumas obras, não constatamos a ausência do negro, mas há dúvidas sobre a qualidade desta inclusão.

A presente pesquisa se preocupará com a análise criteriosa dos livros didáticos, focando a questão não apenas dos negros, mas da diversidade étnico-cultural, compreendida de forma mais abrangente e detalhada.

⁵ SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou?* Brasília, 2003.

⁶ OLIVEIRA, Alaor Gregório de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 40, 2004.

Pelo exposto, percebe-se como a análise criteriosa dos livros didáticos revela concepções de ensino em voga no país. Norsella optou por analisar vinte mil páginas de livros e agrupá-los em temas significativos: escola, família, pátria, pobres e ricos, explicações científicas e índios.⁷ As discussões que a autora promoveu sobre os índios no livro didático podem servir a esta investigação, iniciando o caminho na reflexão sobre a diversidade étnico-cultural. Nos livros da década de 70 os índios eram retratados com base na cultura branca, como seres inferiores. O texto narrava as batalhas de índios sem fazer paralelo com o genocídio dos brancos.

Esta pesquisa não tem a pretensão de analisar tão vasta quantidade de materiais, mas assim como Norsella trabalharemos com livros adotados nas escolas públicas, das massas, na qual está concentrada a maior parte da clientela brasileira. Conseqüentemente, analisaremos os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Daremos especial atenção aos livros que tenham passado por reformulações para analisar a fundo o teor das mesmas.

Ao analisar os livros didáticos na Itália, ECO agrupou os textos e ilustrações por temas: pobres, trabalho, pátria, escola, família, língua, ciência e dinheiro.⁸ A criação destas categorias permitiu uma análise organizada e criteriosa. O presente trabalho também agrupará os textos e ilustrações em temas, mas todos relacionados à diversidade-étnica e cultural. Desta forma pretende-se investigar a fundo esta problemática.

Para tanto, será necessário respaldo nas teorias do preconceito brasileiro, buscando nos textos e ilustrações resquícios do mito da democracia racial brasileira. Tal mito é uma forma brasileiríssima de controle social.⁹ Corresponde a crença de que escondendo os conflitos eles diminuem.

Assim como alguns pesquisadores que estudaram a questão do negro no livro didático optamos por pesquisar livros de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. Contribuindo desta forma com as discussões que já estão em voga sobre os livros desta área. Também analisaremos livros de matemática que foram pouco estudados, mas também são repletos de ilustrações, problemas, informações que convém analisar criteriosamente, nas entrelinhas. Os alunos desta faixa etária estão iniciando a educação básica e conceitos deturpados podem interferir de maneira decisiva na formação destes cidadãos que tem direito à educação para a diversidade.

Ana Célia da Silva realizou entrevistas com autores e ilustradores, questionando-os com os mesmos critérios de análise dos livros. Também nos valeremos desta estratégia e além dos autores e ilustradores ouviremos os professores que adotam os livros analisados, investigando como percebem a diversidade étnico-cultural nos textos e ilustrações.

⁷ NORSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.

⁸ BONAZZI, Mariza e ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo : Summus Editorial, 1972.

⁹ SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo?* São Paulo: Brasiliense, 1980.

O objetivo desta pesquisa é investigar a maneira pela qual os livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático, que chega às mãos dos alunos das escolas públicas retratam a questão da diversidade étnico-cultural.

As idéias filosóficas dos teóricos do preconceito, que contribuíram de forma significativa para a formação da concepção da educação como um ato político e transformador da realidade social auxiliarão na análise dos textos e ilustrações selecionados.

No Capítulo I, será necessária uma definição cuidadosa do que esta pesquisa entende por diversidade, ideologia, etnias e preconceito.

No Capítulo II, buscaremos a relação entre diversidade e a educação, comparando as pesquisas nas duas áreas e estabelecendo intersecções.

No Capítulo III, estabeleceremos critérios para a análise dos livros, apresentaremos o roteiro da entrevista, os dados coletados e procederemos a análise percentual e a interpretação qualitativa dos resultados.

No Capítulo IV, buscaremos as respostas para a questão fundamental, indicando avanços, limites e desafios no trato dado à diversidade no livro didático dos primeiros anos do ensino fundamental.

Todo aluno tem direito a informações contextualizadas. É preciso superar as simplificações explicativas que apoiadas na baixa idade dos alunos e suposta dificuldade de interpretar textos de qualidade, banalizam o conhecimento.

A fragmentação da figura humana na arte – da representação à virtualização do corpo

Regilene Sarzi-Ribeiro

“Há por fazer, uma longa história das regiões fronteiriças entre arte e ciência, centrada no corpo, nos seus fragmentos, no cadáver. O século 19 foi pródigo em imagens artísticas ou científicas – às vezes, artísticas e científicas a um só tempo.” (Jorge Coli)

O presente trabalho tem como assunto a Fragmentação da Figura Humana como Tema na Arte, ou seja, a representação do corpo humano por partes – braços, pernas, torsos e cabeça, na Arte Moderna e Contemporânea e a sua relação com o processo de Virtualização do Corpo, sobretudo, com o advento das novas tecnologias.

O recorte temporal se reporta à passagem do século XVIII para o XIX, até o século XX e o acontecimento das novas tecnologias. Do século XVIII para o XIX, surge uma nova configuração do olhar humano sobre si mesmo, que vai alterar sensivelmente o sistema de representação da figura humana: que antes era um sistema representativo, pautado na tradição clássica, na inspiração religiosa e no respeito pelo intacto - pelo corpo belo e coeso; para uma frieza e racionalidade técnicas que paulatinamente, expõe o corpo e sua fragilidade, suas deformações e torna essa figura humana representada mais próxima do real, no sentido de aproximação com a realidade e não mais idealizada, como sempre fora pela cultura clássica.

Esse foco sobre si mesmo, desloca o olhar do homem do Divino para o seu próprio ser, para o seu corpo real. Por conseguinte, o corpo é agora colocado em evidência e à disposição da arte e da ciência: *“De imagem divina até o Neoclassicismo o Corpo passa a ser exposto no século 19 em toda a sua fragilidade e a se constituir numa poética do fragmento contra as certezas científicas e a tirania da perfeição”*. (Coli, 2002, p.5).

Tal comportamento, marcado pela emancipação cultural do corpo, que durante séculos foi representado como símbolo da integridade humana e espelho da beleza e da divindade, sofre uma

* Mestranda em Artes Visuais do Instituto de Artes da UNESP – SP. Professora Substituta da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC – UNESP – Bauru.

divisão entre sujeito e objeto, que passa agora a ser suporte do eu, mas também de outros. Esse corpo é encarnação e representação ao mesmo tempo – carne e imagem da carne.

Essa nova relação do homem com o seu corpo se estabelece na medida em que, segundo Villaça e Góes (2001), “[...]a instabilidade ou impossibilidade da representação corporal surge como efeito de fatores como o abandono da concepção divina dos corpos, o crescimento do materialismo com as teorias do homem-máquina, base de uma relação mais técnica do que ética com o corpo e a crise do humanismo depois das grandes guerras.” (Villaça e Góes, 2001, p.132).

As pesquisas nesta área apontam para o avanço tecnológico e para o uso dos novos meios para a produção de imagens e sentidos, como um dos motivos do contato cada vez mais intenso do homem com o seu corpo. E a relação com o corpo – objeto amplificada pode atingir o clímax com o despertar das artes do *corpo biocibernético*¹, como o denomina Santaella (2003). Para Levy (1996), essas maneiras de se construir e se relacionar com o corpo do homem pós-moderno, desencadearam um processo de “*virtualização dos corpos*” (Levy, 1996, p.27). É para esse movimento que este breve estudo pretende se dirigir.

Da representação do corpo

Movido pelo ideal do Humanismo - que pode ser compreendido como a valorização do homem e da natureza em oposição ao divino; ao sobrenatural e marca o grande movimento cultural em direção ao indivíduo e à pesquisa do real, o *Renascimento* – movimento artístico que perdurou entre os séculos XV e XVI - foi muito mais que o simples reviver da antiga cultura greco-romana.

Em “A lição de Anatomia do Doutor Tulp” (1632), de Rembrandt (1606-1669), o artista utiliza recursos pictóricos e através do uso da gradação de meios tons, das penumbras que envolvem os personagens da cena e uma intensa luz no corpo do cadáver, que está sendo dissecado, cria um clima de descoberta e curiosidade pelo tema e estabelece uma relação significativa com a pintura de figura humana da época. Para Silva (2001) essa obra de Rembrandt, é “[...]um exemplo clássico do início de um novo período no que se refere à concepção de corpo e que é impensável em épocas anteriores, porém o desenvolvimento da ciência tradicional traz uma valorização do conhecimento inexistente até então.” (Silva, 2001, p.17).

No *Neoclassicismo* (1780/1830) o projeto de “beleza”, que é proposto como instrumento de conhecimento universal e visava abranger todos os ramos do saber humano, buscou melhorar o

¹ “por artes do corpo biocibernético quero significar as artes que tomam como foco e material de criação as transformações por que o corpo e, com ele, os equipamentos sensório-perceptivos, a mente, a consciência e a sensibilidade do ser humano vêm passando como fruto de suas simbioses com as tecnologias.” (Santaella, 2003, p.65).

mundo através do retorno à razão e de um agudo senso de moralidade. “*Essa forma de racionalização, que apresenta suas raízes nas perspectivas de Descartes e Newton, se estende a vários setores da sociedade, inclusive à Arte.*” (Silva, 2001, p.18).

A representação do corpo humano ainda significava o centro e o apogeu da arte neoclássica e o respeito pelo entendimento das formas humanas era tanto, que o aprendizado neoclássico previa primeiro a pintura dos modelos nus, para depois representá-los vestidos. Para Coli (2002), essa postura “[...]coincide com o respeito religioso pela intacta coesão do corpo”, mas “*agora, pela visão científica, as partes, organizadas e em função, produzem o todo.*” (Coli, 2002, p.5).

A revolução iluminista, marcada pela postura científica e metódica, vinculou a desmontagem do corpo em partes à compreensão do todo. No final do século XVIII, enquanto a arte neoclássica estabelecia o estudo das partes do corpo humano, com a finalidade de representar melhor o conjunto perfeito, era construída a *Guilhotina*. Esse instrumento, que garantia a todos os criminosos o mesmo tipo de morte (já que antes os plebeus eram enforcados e os aristocratas, decapitados), colocou o cadáver humano em evidência e junto com as guerras modernas do período napoleônico, milhares de pessoas são mortas e aleijadas.

As características da representação da figura humana, que vão sendo alteradas com as transformações de cada época, com o *Romantismo* (séc. XIX) são modificadas pela dramaticidade e sensibilidade dos temas e revelam aspectos que se contrapõem: como a beleza dos corpos humanos em oposição à dor e ao sofrimento que essa mesma condição humana é capaz de proporcionar aos seres humanos.

Estudos realizados para a tela “A Balsa da Medusa” (1819), do pintor francês Théodore Géricault (1791-1824), apresentam o tema singular de pedaços de pernas e braços humanos. Partes de corpos (que Géricault preferiu não identificar quem eram) que demonstram a intenção do artista de não reconstruí-los e sim de representá-los fragmentados, podem ser observados na obra “Fragmentos Anatômicos” (1818), que Coli (2002) define como “*figurações de partes mortas, a espera de putrefação.*” (Coli, 2002, p.8) e exemplifica bem o espírito dessa época.

Em meados do século XIX, surge na França o *Realismo*, que influenciou profundamente tanto a arte de vanguarda da época quanto à arte oficial e ficou caracterizado, sobretudo, por uma reação às visões subjetivas da natureza e da fantasia exagerada da paisagem romântica.

Tais reações representavam os sentimentos e as convicções de um grupo de jovens artistas comprometidos e definiu-se como base para o Impressionismo. Entre os artistas, Gustave Coubert (1819-1877) e Édouard Manet (1832-1883), são considerados fundamentais para a geração dessa nova arte.

Movimento artístico que revolucionou profundamente a pintura, o *Impressionismo* (1874) deu início às grandes tendências da arte do século XX. Em termos gerais os artistas impressionistas,

através da observação do efeito da luz sobre os objetos, procuraram retratar em suas pinturas essas constantes alterações que a luz provoca na natureza.

Quanto à figura humana, destacamos Edgar Degas (1834 - 1917), sobretudo por sua preocupação em apreender o momento do *movimento* ou da expressão do corpo, como nas telas “Ensaio de Bale no Palco” (1873) e “O Ensaio” (1877). Uma de suas contribuições mais significativas para a pintura moderna é a angulação oblíqua e o enquadramento das cenas, que mostram a grande influência da fotografia sobre sua obra.

Por volta de 1830, a invenção da Fotografia revela, através dos planos de composições e percepção mais detalhada de imagens, coisas que o olhar humano, mais lento e menos preciso, não conseguia captar. Surgem as discussões entre a pintura e a fotografia, “[...]a hipótese de que a fotografia reproduz a realidade como ela é e a pintura a reproduz como a se vê é insustentável: a objetiva fotográfica reproduz, pelo menos na primeira fase de seu desenvolvimento técnico, o funcionamento do olho humano.” (Argan, 1992, p.79).

O amplo registro dos movimentos, a disposição e a iluminação dos objetos, bem como os enquadramentos e os novos enfoques trazidos pela fotografia, possibilitaram ao pintor mais dinamismo, riqueza de detalhes e a desconstrução dos contornos dos objetos, face à deformação que a foto causa ao captar a velocidade do movimento de um objeto.

Segundo Rosa Olivares² (1998) o olhar humano é o instrumento que mais *fragmenta* as imagens que são produzidas ao redor do próprio ser humano, e afirma ainda que “[...] a arte se faz basicamente com o olhar; por isso a história da arte, a história das imagens, sagradas ou artísticas, é repleta de fragmentos de corpos. Somente a câmera fotográfica e posteriormente a imagem cinematográfica conseguiram igualar-se ao olho [...]” (Olivares, 1998, p.508).

Em 1907, influenciado pelas pesquisas de Paul Cézanne (1839 -1906), pelos precursores do Cubismo (1908) assim como pela Arte Africana, o artista espanhol Pablo Picasso (1881-1973) pinta “Le Demoiselles d’Avignon” (1907) e realiza, segundo Argan (1992), a primeira ação de ruptura na História da Arte Moderna. Nesta obra, Picasso decompõe o fundo e as figuras humanas em inúmeros planos rígidos e agudos. A pintura representa mimeticamente o tema da Figura Humana, mas o espaço se torna multifacetado, onde figura e fundo; forma e espaço não se distinguem.

Picasso abre caminho para o Cubismo Analítico (1908) que quebra a relação espaço-forma e revela uma continuidade absoluta entre o objeto e o espaço. Segundo Argan: “[...] a imagem parece

² Neste texto, traduzido do espanhol por Sandra Cowie, para o Catálogo da XXIV Bienal de São Paulo – Núcleo Histórico: Antropologia e Histórias de Canibalismos (1998), Rosa Olivares trata a *fragmentação* como uma forma do homem-artista se relacionar com seu próprio corpo e relata diferentes processos de fragmentação em obras de artes visuais.

esboçada, talhada, gravada no espaço, que se converte em matéria sólida [...]” (Argan, 1992, p.680) ao mesmo tempo em que penetra na superfície da pintura. Em 1937, Picasso pinta para o pavilhão da República Espanhola na Exposição Internacional de Paris, o mural “Guernica” (1937). Este painel³ pode ser considerado um exemplo de fragmentação do tema da figura humana e nele o artista explora as distorções, fragmentações e metamorfoses que dilaceram o corpo humano em partes.

Paralelamente movimentos como o *Futurismo* (1910), *Dadaísmo* (1914) e o *Surrealismo* (1917) através de seus pensamentos e manifestos geram novas tendências no tratamento da figura humana nas Artes Plásticas. Como o Futurismo, que defende o movimento enquanto velocidade traduzida como uma força física que deforma os corpos até o limite de sua elasticidade, revelando no efeito o dinamismo invisível da causa.

Em Marcel Duchamp (1887-1968), figura determinante para o Dadaísmo, a mudança ocorre na estrutura do objeto. Na obra “*Nu descendant un escalier no. 2*” (1912), Duchamp desmembra o corpo humano, multiplica seus componentes, altera o tipo morfológico de seus órgãos internos e muda o sistema do seu funcionamento biológico para uma mecânica mais condizente com a sociedade moderna.

Entre 1945 e 1950 “*[...] a decomposição cubista permanece como a grande descoberta do século, mas deve ser explosiva e não analítica, refletir no rompimento da forma a imagem do real elaborada pela consciência dilacerada contraditória do homem do nosso tempo.*” (Argan, 1992, p. 534). Com a *Nova Figuração* (Argan, 1992, p.559), o que fica em evidência não é a questão do reconhecimento ou não da figura do corpo. A nova imagem ressalta que ela não se resume somente neste caráter da representação da figura humana e sim no valor que se confere a ela.

Nesse contexto citamos o artista inglês Francis Bacon (1909-1992) e a sua polêmica produção pictórica, que “*[...] assinala o limite extremo da desvalorização, da degradação voluntária não apenas da figura, mas da pintura como arte da figuração.*” (Argan, 1992, p.559). Ainda em Argan e sobre Bacon, fica clara a intenção de desconstrução da imagem do corpo e a polêmica da Nova Figuração: “*[...] é absurdo falar em ‘nova figuração’ para a deliberada e atroz desfiguração de Bacon.*” (Argan, 1992, p. 489), que se apropria da figura humana para deformá-la e depreciá-la diante do público.

Outro artista que explorou a fragmentação da figura humana foi Wandy Warhol (1930-1987), grande idealizador da *Pop Art* americana (1960), considerado um dos precursores do uso dessa temática na pintura contemporânea. Sobre seus torsos: “*Ao rever as imagens de Warhol de corpo humano, tem-se a impressão que o artista preferia focalizar as partes ou fragmentos, como as cabeças, torsos, pênis ou pés.*” (King, 1996, p.42).

³ Sobre “Guernica”, afirma Argan (1992): “*Com ele morre a arte, a civilização ‘clássica’, a arte e a civilização cuja meta era o conhecimento, a compreensão plena da natureza e da história.*” (Argan, 1992, p.476)

A partir da década de 60 a Arte Objetual, que surge com o *Novo Realismo*⁴, propõe que a Arte se liberte da razão e da representação dos objetos. O corpo humano passa então a ser explorado como linguagem artística, e o movimento da *Body-Art* (1965) busca a dimensão perceptual do corpo e não apenas sua materialidade.

Iniciado por volta de 1965, o movimento da Body-art teve nos alemães e austríacos seus principais adeptos, seguidos por ingleses e italianos. No Brasil, Ligia Clark, Lygia Pape, Antonio Manuel e Hélio Oiticica, protagonizaram o movimento na esfera nacional. Destaque para Lygia Clark (1920-1988), que afirma: “*Não é o corpo, mas a fantasmática do corpo que me interessa [...]*” (citada por Canton, 2002, p.229), ou seja, um corpo ausente na materialidade do corpo.

O corpo para a body-art, concebido como um corpo investido de anotações míticas e fetichistas condicionadas pela sociedade, devia ser desmistificado a fim de que cada pessoa pudesse se manifestar ou se expressar naturalmente. É por esse motivo, entre outros, que as manifestações da body-art são sempre tão violentas e agressivas, tendo como base o próprio corpo do artista para a expressão conceitual.

Como o exemplo clássico da body-art, temos a artista plástica Gina Pane, cujos rituais de autoflagelação e sofrimentos, como queimaduras e cortes produzidos por ela em seu corpo, como relata Biancardi (1975): “*No final, Pane talhou o ventre com uma lâmina em volta do umbigo (símbolo dos Cosmos), testemunho sobre nossos corpos de pertencerem num passado pré-histórico a outro ser.*” (Cavalcanti, citado por Biancardi, 1975, p. 7).

Para Santaella (2003), a body-art participa desse processo de fragmentação e virtualização da imagem do corpo e, por conseguinte, das mudanças na relação do homem com o seu corpo, “*no momento mesmo em que, na trajetória da arte do século XX, a exploração do corpo do artista reduzido a si mesmo atingiu o seu limite, o seu ponto de saturação, no final dos anos 1970, uma outra grande transformação na relação do artista com o corpo, não apenas o seu próprio corpo, mas o corpo em geral, começou a se insinuar com o advento das tecnologias computacionais, da engenharia molecular, da explosão das tele-redes de informação e comunicação e das nanotecnologias.*” (Santaella, 2003, p.66).

Da virtualização do corpo

Nossa reflexão busca estabelecer relações entre o processo de Fragmentação da Figura Humana, desencadeado na virada do século 18 para o 19 quando o fragmento ganha autonomia e se estabelece

⁴ Para Argan: “movimento que, em 1960, toma o nome de *Nouveau Réalisme* não compromete nem limita a liberdade de criação dos artistas do movimento. Mostram-nos o real nos diversos aspectos de sua totalidade expressiva.” (Argan, 1992, p.555).

como um estilo no tratamento da figura humana, e o fenômeno da Virtualização do Corpo, apontada por Levy (1996) como uma “[...] nova etapa na aventura de autocriação que sustenta nossa espécie.” (Levy, 1996, p.27).

Para Levy (1996) a virtualização do corpo humano ocorre na medida em que, “[...] nossa vida física e psíquica passa cada vez mais por uma ‘exterioridade’, complicada na qual se misturam circuitos econômicos, institucionais e tecnocientíficos.” (Levy, 1996, p.27).

Ainda, segundo Levy (1996), uma das funções do corpo humano mais afetadas por esse processo de virtualização do corpo é a percepção⁵, cada vez mais externalizada e projetada para fora do corpo físico do homem. Essa externalização da percepção, promovida pelas novas tecnologias, nos lança para fora do nosso corpo o tempo todo, mas é reinventada permanentemente através das experiências que vivenciamos.

Portanto, com as novas tecnologias, “[...]o corpo sai de si mesmo, adquire novas velocidades, conquista novos espaços. Verte-se no exterior e reverte a exterioridade técnica ou a alteridade biológica em subjetividade concreta. Ao se virtualizar, o corpo se multiplica.” (Levy, 1996, p.33).

Levy (1996), conclui que “[...]a virtualização do corpo, não é, portanto, uma desencarnação, mas uma reinvenção, uma reencarnação, uma multiplicação, uma vetorização, uma heterogeneidade do humano.” (Levy, 1996, p.33).

Ao observarmos algumas obras contemporâneas que exploram o corpo como tema e que usam as novas tecnologias para sua poética, fizemos algumas relações com algumas obras clássicas do período Neoclássico - como as lições de anatomia e a representação de fragmentos do corpo humano - para refletir sobre a fragmentação da imagem do corpo humano como parte deste processo de virtualização do corpo do homem, já que um dos resultados apontados por Levy (1996) é a multiplicação desse corpo e da imagem desse corpo, via as novas tecnologias.

Proponho uma comparação entre os estudos realizados para a tela “A Balsa da Medusa” (1819), do pintor francês Théodore Géricault (1791-1824), que apresentam o tema singular de pedaços de pernas e braços humanos, representados por fragmentados, observados na obra “Fragmentos Anatômicos” (1818), e a obra “A Ceia” (1994) da artista plástica brasileira Diana Domingues, da série de vídeo-instalações “TRANS-E: o corpo e as tecnologias”.

Neste ambiente – instalação, Diana Domingues apresenta “[...]pedaços de corpo produzidos por videolaparoscopia, vistos dentro de tonéis de ferro. O calor do corpo do visitante, captado por sensores infravermelhos, faz um líquido pingar e escorrer sobre os tonéis, recebendo e dando sua energia. Simetricamente, doze peles de animais, seis de cada lado dos tonéis, como corpos secos, contrastam com as vísceras humanas ‘vivas por imagens’. O corpo do participante desloca-se entre corpos

⁵ Ver Levy (1996, p.28).

videográficos, entre vestígios de corpos virtuais e envia sinais de vida que fazem que os aparelhos, ao pingar, assumam funções vitais.” (Santaella, 2003, p.80).

Se recordarmos o comentário de Coli (2002) sobre a obra de Géricault e sua intenção de mostrar os fragmentos expostos e em putrefação: “[...] *figurações de partes mortas, a espera de putrefação.*” (Coli, 2002, p.8), podemos concluir que a relação entre as imagens daquela pintura (concebida em 1818) e as imagens que Diana usa para sua instalação (176 anos após), é a exposição explícita do corpo humano em fragmentos, cortados e separados do corpo intacto e original.

Uma necessidade secular de *representar* e de *ver* (o grifo é meu) o corpo em sua fragilidade, mutilado, multiplicado. Uma externalização comparada a virtualização do corpo, de que nos fala Levy (1996). Este corpo pode ser visto por dentro, através das imagens de Diana e por fora, através da exposição de suas carnes, expostas visceralmente através dos aspectos da morte, nas imagens de Géricault. O corpo humano, que em ambas as obras vive e morre, representa a necessidade da Arte de mostrá-lo, fragmentado, multiplicado, escancarado, real e exposto em sua materialidade e fragilidade física. Géricault explora o ilusionismo pictórico, as técnicas miméticas da época e atinge o realismo através da representação do corpo em sua fragilidade, suas carnes e a visão da morte. Enquanto que, Diana Domingues, expõe a sua visão da cruza da carne; dos tecidos humanos; das reentrâncias do corpo (Santaella, 2003) e a vida que flui e pulsa no corpo humano, através da tecnologia e dos novos meios técnicos, como a vídeo-instalação, poeticamente utilizados pela arte contemporânea e coerente com a época e a experiência da artista.

Dessa forma, parece que realmente a representação da figura humana fragmentada na arte, pode ser considerada como parte significativa de um processo de virtualização do corpo do homem e de sua relação com essa nova maneira de se olhar, já despertado pelos primeiros contatos com a ciência e a razão no Iluminismo.

Mas é em Santaella (2003), que encontramos uma opinião que fortalece nossas reflexões acerca da fragmentação da figura humana como parte de um processo de transformação na relação do homem com o seu corpo, que passa pela crise da representação até a virtualização (Levy, 1996), explorada na arte contemporânea, sobretudo, pelas artes do corpo biocibernético, do qual nos fala Santaella (2003): “[...] *a problemática do corpo não é, portanto, privilégio da arte tecnológica. A meu ver, sua intensificação crescente em todos os campos da arte foi uma antecipação que veio preparando o terreno para as artes do corpo biocibernético.*” (Santaella, 2003, p.68).

O sucessivo desmembramento dos corpos e a obsessiva destruição dos cânones de representação de um corpo intacto, belo e perfeito, apontam, portanto, para uma nova configuração do corpo: um corpo *virtualizado*, multiplicado pela fragmentação e representado, sobretudo, pela arte, ao mesmo tempo *real e virtual*. Um corpo alterado pelos processos tecnológicos, virtualizado - biocibernético.

Referências bibliográficas:

ARGAN, Giulio C. *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Trad. Denise Bottman e Frederico Carott. São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

BIANCARDI, C. S. C. *Os caminhos da "Body - Art"*. Trabalho da disciplina.

Procedimentos e técnicas de pesquisa II. São Paulo: ECA - USP, 1975.

CANTON, K. Arte contemporânea e corpo virtual. In LEÃO, L. (org.), *INTERLAB*, São Paulo, Ed. Iluminuras, 2002.

COLI, Jorge. O fascínio de Frank Einstein. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 02/06/2002. Caderno Mais! No. 538, p. 4-11.

SILVA, Ana M. O corpo do mundo: algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual. In GRANDO, J.C. *A (des) construção do corpo*. Blumenau: Edifurb, 2001.

KING, Margery. Rostos conhecidos, órgãos genitais, os retratos e torsos de Andy Warhol. In FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *Catálogo 23ª Bienal Internacional de São Paulo: Salas Especiais*. São Paulo. 1996. Vol.01, p. 40-53.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual*. Trad. Paulo Neves, São Paulo, Ed. 34, 1996.

OLIVARES, Rosa (1998). Pedacos de nós mesmos. In FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *Catálogo 24ª Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico - antropofagia e histórias de canibalismos*, São Paulo, vol. 01, 1998, p. 508-512.

SANTAELLA, Lúcia. As artes do corpo biocibernético. In DOMINGUES, Diana (org.) *A arte e a vida no século XXI*, São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

VILLAÇA, N. e GÓES, F. A emancipação cultural do corpo. In VILLAÇA, N. e GÓES, F. (org.) *Nas fronteiras do contemporâneo: território, identidade, arte, moda, corpo e mídia*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad/ FUJB, 2001.

Contribuições para o entendimento da soberania nacional a partir do acordo “stand by” de 2002 do Estado brasileiro com o Fundo Monetário Internacional

Rui Barbosa

Introdução

Vivencia-se atualmente uma globalização dos mercados produtivos, e uma nova sistemática de relações comerciais entre países.

Os processos de globalização são caminhos sem retorno, onde os mercados integram-se a interação constantemente, influenciando a vida cotidiana do cidadão.

A integração econômica advinda da globalização trouxe profundas mudanças na sociedade.

Em 1944, o dólar norte americano foi adotado no sistema monetário internacional com o acordo de Breton Woods onde a ONU, decidiu instituir um organismo com diversas atribuições entre elas a de socorrer os países com dificuldades em liquidez em dólar, o fundo monetário internacional (FMI). Estas operações são efetivadas mediante acordos internacionais, com condições e objetivos, tais ações poderiam em tese macular ou ferir a soberania nacional.

O Brasil no ano de 2002 fechou o terceiro. acordo (Standy-by) com o Fundo Monetário Internacional.

Neste contexto, onde se situa a Soberania Nacional frente aos tratados de Standy-By?

Este estudo analisa a estrutura da soberania, frente às transformações do mundo globalizado, sendo que tais conceitos, sobretudo no âmbito externo ou internacional, ganham novos contornos.

Este estudo caracteriza-se pelo levantamento bibliográfico como procedimento inicial, seleção da literatura de interesse, concatenação do pensamento encontrado a respeito do tema como fundamentação teórica e verificação dos fatos em confronto com a teoria, bem como a confrontação das respectivas definições.

Pretende-se demonstrar que as relações advindas da globalização acarretam uma nova visão de soberania nacional, frente aos sistemas econômicos.

1. Soberania nacional

A Constituição de 1988, no seu Título VII, Art. 170, abordando a Ordem Econômica e Financeira refere-se à Soberania Nacional Econômica, como um de seus princípios.

Segundo Silva (2002), a soberania econômica é distinta da soberania do Estado ou do poder supremo do Estado, dizendo respeito à independência em relação à economia e a tecnologia estrangeira.

Conforme indica o artigo 170, I da Constituição, a soberania econômica deve ser observada, tanto na elaboração de políticas públicas no âmbito interno, como na celebração de tratados e acordos internacionais.

De acordo com Reale (2004: 39) a questão da soberania é parcialmente jurídica, assim como é parcialmente histórico-social ou política, tanto assim que uma concepção exclusivamente jurídica da soberania seria tão falha quanto uma outra puramente social. Desta forma a soberania é sempre sócio-política-jurídica ou não é soberania.

Para Pinto Ferreira (1995) somente obter-se o conhecimento completo de soberania quando se realiza uma análise adequada dos processos sociais, a conceder um conteúdo histórico-político-sociológico à teoria jurídico-normativa do poder estatal.

Segundo Bonavides (1996: 129):

A soberania é una e indivisível, não se delega a soberania, a soberania é irrevogável, a soberania é perpetua, a soberania é um poder supremo, eis os principais pontos de caracterização com que Bodin fez da soberania no século XVII um elemento essencial do Estado.

2.1. Globalização e soberania

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 49, inc. I, que prevê o seguinte:

Art. 49. É da competência exclusiva do Congresso Nacional:

I – resolver definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Já o art. 84, inc. VIII, da Constituição Pátria prevê a atuação do chefe do Poder Executivo nas relações internacionais, com o seguinte teor:

Art. 84. Compete privativamente ao Presidente da República:

VIII – celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional.

Segundo Cruz (1998: 22):

Soberania Nacional, nos tempos atuais, debate-se para conciliar-se com um fato inegável: que as comunidades políticas – os Estados – fazem parte de uma sociedade internacional, que é regida por normas próprias. O Estado Soberano encontra-se, forçosamente, vinculado a obrigações externas junto com os demais Estados, obrigações estas que podem ter origens muito diversas. Podem ser resultado de tratados bilaterais, de convenções multilaterais ou podem ser resultado da existência, reconhecida e consolidada, de uma prática costumeira no âmbito internacional.

3. Direito internacional e nacional

Somos indivíduos geridos pelo ordenamento nacional, que nos confere legitimidade aos nossos direitos fundamentais em nossas ações.

Frente a globalização, também nos aproximamos da exteriorização no campo dos direitos fundamentais.

Segundo Kelsen os indivíduos do Direito Internacional (199: 22):

Esta declaración expresa una regla que no deja de tener excepciones. En modo alguno queda excluído en principio que se obligue y autorice directamente a individuos. En efecto, existen tanto normas de Derecho internacional general consuetudinario como normas de Derecho particular establecido por tratados en los cuales aparecen individuos como obligados y como autorizados de manera directa. Hay normas de Derecho internacional en que se designa directamente a aquel individuo cuya conducta constituye la materia de la facultad o del deber, que el Derecho internacional establece. Hay casos en que el Derecho internacional no confiere al nacional la designación del elemento personal, sino que él mismo la hace. Estas normas del Derecho internacional son normas completas, que no necesitan complemento.

Segundo Lobo (2001: 01):

A globalização econômica procura transformar o globo terrestre em um imenso e único mercado, sem contemplação de fronteiras e diferenças nacionais e locais. Tende a uma padronização e uniformização de condutas, procedimentos e relevâncias relativamente aos objetivos de maximização econômica e de lucros, a partir dos interesses das nações centrais e empresas transnacionais que, efetivamente, controlam o poder econômico mundial, sem precedentes na história.

De acordo com Negri (2003: 76):

Em certo sentido, poder-se-ia dizer que esta soberania imperial é externamente ilimitada, porque envolve, por assim dizer, o globo todo. A soberania imperial não tem exterior, não tem um fora.

4. O tratado “stand by” de 2002 e suas implicações para a soberania do Estado brasileiro

As regras do Direito Internacional Público bem como as normas da Constituição brasileira tratam das operações externas de natureza financeira de interesse da União.

Segundo Almeida (2002) pacote de standy-by entre o FMI e o Brasil equivalia em 1998 a 41 bilhões de dólares, dos quais só a metade foi efetivamente sacada. O Brasil realizou mais dois acordos desse tipo, um em setembro de 2001, por um montante equivalente a 15 bilhões, e o mais recente, em agosto de 2002, envolvendo a soma inédita de 30 bilhões de dólares, um dos mais importantes pacotes de apoio financeiro na história do FMI.

Segundo Mazzuoli (2005) acordos stand-by (*stand-by arrangements*) destinam-se a conceder apoio de curto prazo (de 12 a 18 meses) a países com problemas na balança de pagamentos, o que é a política mais comum de empréstimos do FMI.

Tais acordos de stand-by devem ser analisados frente a sistemática da soberania nacional, pois interferem internamente na gestão econômica.

Conclusão

A globalização condiciona-se a efetiva transformação do espaço e do tempo, retratando-se no contexto globalizado a hegemonia nacional, que ganha espaço cada vez mais sob o controle das organizações e das corporações transnacionais com poderes econômicos e políticos decisivos, capazes de se sobrepor e impor aos Estados-nação.

A Soberania Nacional surgiu como advento do Estado moderno e frente a globalização não tem a se perpetuar, pois envolve diretamente a mudanças sociais.

A soberania nacional como poder maior que se sobrepõe a todos os outros e, pode-se concluir que nada o limita, sendo elemento sem limites poderia tornar-se arbitrário.

A soberania, como elemento jurídico de independência do Estado tende a tornar-se relativa, e principalmente limitada não somente pela existência de outros Estados, mas por sua interdependência com eles e pela ação econômica.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Paulo. *A América Latina e os Estados Unidos desde o 11 de setembro de 2001*. São Paulo: Espaço Acadêmico, 2002.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. NUNES JR., Vidal Serrano. *Curso de direito constitucional*. 3.^a ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BONAVIDES, Paulo. *Ciência política*. 10.^a ed. São Paulo: Editora Malheiros. 1996, p. 126.
- CRUZ, Paulo Márcio. *Política, poder, ideologia e estado contemporâneo*. 3 ed. Curitiba: Juruá, 2002.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. SP: Saraiva, 2002, p. 74
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. SP: Saraiva, 2002.
- GRAU, Eros Roberto. *Ordem econômica na Constituição de 1988 (Interpretação e crítica)*. 8.^a ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.
- LEAL, Rosemiro Pereira. *Soberania e mercado mundial*. São Paulo, Ed. de Direito, 2002.
- LITRENTO, Oliveiros. *A ordem internacional contemporânea – Um estudo da soberania em mudança*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2001.
- LÔBO, Paulo Luiz Netto. *Direito do Estado Federado ante a globalização econômica*, Jus Navigandi, Teresina, outubro/2001. Disponível em <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=2243>>. Acesso em 07/09/2006.
- MAZZUOLI, Valeiro de Oliveira. *Natureza jurídica e eficácia dos acordos stand-by com o FMI*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.
- NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- NEGRI, Antonio. *Império*. RJ: DP & A editora, 2003.
- SEITENFUS, Ricardo. *Para Uma nova política externa brasileira*. Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 2004.
- SILVA, Américo Luis Martins da. *Introdução ao direito econômico*. Rio de Janeiro: Forense. 2002.
- SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 17.^a.ed. São Paulo: Malheiros, 1999.
- SOUSA, Washington Peluso Albino de. *Teoria da constituição econômica*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.
- TAVARES, André Ramos. *Tratado da arguição de descumprimento de preceito fundamental*. São Paulo: Saraiva, 2001.

O não-dizível em Tàpies

Anníbal Montaldi*

Antoni Tàpies é considerado o mais expressivo expoente da arte espanhola ainda vivo. Sua produção artística impressiona pela contemporaneidade em que trata a arte de um modo geral. Pintor autodidata, Tàpies começou a interessar-se pela vida artística no início da década de 40 do século XX, devido a treinos realizados durante uma convalescença de uma enfermidade que o obrigou a repouso durante dois prolongados anos durante a Segunda Guerra Mundial. A partir de então, Tàpies passou a dedicar-se inteiramente a arte até os dias atuais. Com 83 anos completos, Tàpies continua a produzir suas obras e a divulgar a arte contemporânea, inclusive a sua, através da Fundación Antoni Tàpies, em Barcelona.

Nesta pesquisa busco uma melhor compreensão da obra de Antoni Tàpies, para tal inicio o trabalho com os acontecimentos históricos e bibliográficos do autor que são relevantes no entendimento do seu pensamento e de sua obra e para os desdobramentos destes acontecimentos realizados pelo artista em sua produção artística.

Antoni Tàpies é um poeta da imagem, traduz os conceitos verbais, literários e filosóficos para as suas obras e os revela pelas imagens que proporciona ao observador. Porém Tàpies não “escreve” sobre cantigas de roda ou sobre poemas de amor, sem desqualificar tanto este tipo de obra, quanto o autor. Sua métrica não é alexandrina e muito menos trabalha com sonetos, sua sinfonia está além das notas ou da série em que estas são colocadas, ele busca mais. O revelar que possui em sua obra não é óbvio, muito menos instantâneo. Leitor de grandes pensadores, como Nietzsche, Schopenhauer e Sartre, relaciona-se com o observador à semelhança dos autores por ele lidos. Apesar de impressionar pela retórica e poética existente, a obra de tais pensadores necessita ser lida várias vezes, já que o pensamento lógico que impõem à sua retórica se torna claro logo que lemos à primeira vez, mas as verdades contidas, apesar de certeiras e pungentes são desveladas paulatinamente. O mesmo acontece com as obras de Tàpies. Sua busca encontra-se no desvelar.

* Mestrando pelo Instituto de Artes – Unesp, tema *Sexualidade e Morte em Tàpies*.

Para esclarecer tal ponto de vista, levemos em consideração a música. Podemos dizer que a sua reprodução tem como ponto de executabilidade a partitura desta a fim de que as ordens estabelecidas, como notas musicais, ritmo e tempo sejam de algum modo documentados e possíveis de reprodutibilidade. Neste instante a música passa a ter uma materialidade que não a pertence, pois a música em si, tocada não possui intrínseca esta forma palpável e atemporal que sua documentação sugere. O som erigido de uma partitura é abstrato, vide a efemeridade que possui na dissolução deste som ao ser propagado pelo espaço. O tempo consome a música, pois em um instante o que foi tocado dissolve-se no espaço.

O que permanece são as sensações que esta melodia imprime em nosso espírito.

A obra de Tàpies pode assemelhar-se à música. Apesar de possuímos o registro físico de uma obra, o que encontramos pela frente, não se traduz apenas com o material, a cor, o suporte e o gesto, mas a combinação destes elementos evoca um algo que está por ser revelado a mais do que a superfície que os retém. Ao depararmos com uma de suas obras a imagem traduz, de forma incontestável, uma simbologia existente em nossa cultura. Cultura esta que não se trata somente de uma lembrança escrita e histórica dos povos ibéricos, como os portugueses e os espanhóis. Esta cultura aproxima-se com eles através das navegações e colonizações, mas transpassam os momentos históricos do presente, do passado e aproxima-se de um tempo mais distante. Remonta além das fundações romanas de Barcelona e chegam ao princípio da humanidade.

Muitas vezes encontramos em sua obra ranhuras e marcas, que reivindicam nossos ancestrais pré-históricos. As marcas representam tanto a sobrevivência e os estados mágicos de vida, morte e reprodutibilidade da raça, quanto os primórdios de uma linguagem escrita simbólica e tribal.

Em primeira instância, retornamos à mágica da existência e permanência do homem anterior a qualquer religião organizada e pré-estabelecida. Um princípio matérico de criação e da origem da vida e o retorno à mesma através da morte como transformação da matéria e resignificação deste ciclo. Se fosse para citar as parábolas bíblicas, do pó viemos e ao pó retornamos. Mas estas questões do cristianismo estão posteriores às suas afirmações. Se alguma forma religiosa e divina se apresenta ela está muito mais próxima das formas iniciais, como a fertilidade da deusa-mãe, as cerimônias xamânicas ou as divindades orientais. E une a esta dita religiosidade às relações antagônicas que se estabelecem por um meio da união e contraposição dos opostos: sexualidade e reprodutibilidade, cura e doença, vida e morte.

Como segundo ponto encontramos uma linguagem própria que estabelece vínculos com os alfabetos iniciais de simbologia primitiva. Se recordarmos os possíveis significados dos símbolos encontrados em cavernas pré-históricas e as escritas orientais, como a suméria, a egípcia, a chinesa e todas as outras mais, podemos identificar a uma proximidade ao alfabeto próprio estabelecido e apresentado por Tàpies em algumas de suas obras. O que esperar destes códigos pessoais que

poucos dominam? A escrita que ele estabelece é semelhante a estas escritas citadas. Sua escrita se relaciona com o conhecimento que poucos possuem de um mundo que está encoberto por sinais, símbolos e mensagens cifradas, onde um caractere é acima de qualquer instância uma representação estilizada da informação que um dia foi figurativa. A escrita “tapiniana” em nenhum momento sequer se aproxima da escrita ocidental com seus caracteres abstratos, fonéticos e não representativos. Suas ranhuras alfabéticas são símbolos que remetem a sua história recebida. Elas aparentam os muros e paredes do bairro gótico de Barcelona, escritos pela artilharia franquista sobre seus conterrâneos, simultaneamente as identificamos com os escritos cuneiformes dos sumérios e babilônicos.

E assim percebo que aqui está a chave da apreensão da obra de Tàpies. O encontro entre o matérico e o espiritual, o simbólico e os símbolos, o palpável e o entendido. A arte de Tàpies está impregnada de um não-dizível atemporal que preenche o espírito. As certezas deslocam-se do papel lógico e racional permutando para um espaço que a nós se apresenta como único e conjuntamente comunitário de todo mundo.

A gestão do ensino fundamental na rede escolar SESI/SP

Mara Regina Alcasas de Arruda*

Paulo Sérgio Marchelli**

Introdução

FONTE: www.sesisp.org.br (2003)



Foto do Edifício Luís Eulálio de Bueno Vidigal, sede do SESI/SP

Este estudo tem como objetivo apresentar a estrutura organizacional da DEB (Diretoria de Educação Básica) do SESI/SP, cuja sede está situada na Avenida Paulista, no famoso edifício Luís Eulálio de Bueno Vidigal Filho¹ onde o atendimento prestado aos alunos no ensino fundamental é administrado.

O SESI/SP faz parte da estrutura do chamado Sistema S, criado no âmbito das políticas industriais brasileiras, composto por: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SEST – Serviço Social do Transporte, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

O SESI foi criado através do Decreto-lei n.º 9403, de 25 de junho de 1946, tendo como missão fundamental desenvolver e aplicar políticas que contribuam diretamente para o “bem estar dos trabalhadores da indústria, buscando a melhoria do padrão de vida no País”².

O SESI atua em 125 municípios do Estado de São Paulo no atendimento ao ensino fundamental (faixa etária de 7 a 14 anos) e, no presente estudo, apresenta-se uma análise desse atendimento

* Mestranda do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos. É Analista de Desempenho Operacional no SESI.

** Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

¹ Presidente do Ciesp e da Fiesp no período de 1980 a 1986. Os registros históricos citam que o nome foi dado ao edifício como uma homenagem dos empresários da época a um dos mais jovens presidentes que até então haviam passado pela entidade.

² Regulamento do Serviço Social da Indústria, p.17.

que compreende desde o ano de 2000 até 2005, mostrando-se tabelas e enfocando-se o atendimento tanto aos alunos considerados como beneficiários quanto aos não beneficiários do sistema. O SESI categoriza como Beneficiários os filhos de funcionários de empresas contribuintes do sistema e como Não-Beneficiários os filhos de funcionários de empresas de outros ramos de atividade, que não são contribuintes.

A entidade surge com o propósito de atuar em áreas onde a oferta de serviços sempre foi insatisfatória. Em sua estrutura apresentam-se diversas diretorias que procuram gerenciar o processo de atendimento as necessidades do trabalhador da indústria e de seus familiares. “Ao assumir responsabilidades para o desenvolvimento social, o SESI estimula a prática da participação, a construção do conhecimento coletivo e o exercício da cidadania³”. Observa-se isso exposto claramente nos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI/SP⁴, que registra a preocupação da Diretoria de Educação Básica com as mudanças na educação do país.

A partir do ano de 1990 questões ligadas a gestão escolar, estruturação, ensino e aprendizagem são chamadas à discussão, acompanhando as mudanças em educação e em busca da qualidade e educação de excelência.

Essa necessidade, na busca de uma educação de excelência, se supre no ano de 1995, quando a Diretoria de Educação Básica, através da Resolução SE 132, de 02/06/95 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, recebe a incumbência da supervisão própria delegada, que transformará as bases da educação no SESI/SP e buscará uma identidade própria para fortalecer suas ações em educação, conforme retratado no Regimento Comum do Sistema Escolar SESI/SP em seu artigo 9º.

O processo de construção da gestão democrática será fortalecido por meio de medidas e ações nos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão das unidades do sistema escolar SESI-SP, mantidos os princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais⁵

A responsabilidade da DEB na implantação de suas ações reflete positivamente nas salas de aula, destacando-se a incumbência que a supervisão do trabalho educacional tem de melhorar o desenvolvimento dos alunos e de toda a equipe escolar envolvida. Assim, no ano de 2001 foram contratados, através de concurso interno, Analistas Pedagógicos que atuavam diretamente com os professores,

³ SESI/SP. Disponível em <www.sesisp.org.br>. Acesso: 20.nov.2006.

⁴ Referenciais Curriculares da rede escolar SESI/SP, 2003.

⁵ Regimento Comum do Sistema Escolar, SESI/SP / SESI/SP, p. 5.

[...] assistindo-os e promovendo reflexões da e sobre a prática em sala de aula, socializando experiências didático -metodológicas, avaliando o processo de formação de modo compartilhado, sistematizando as idéias, teorizando e produzindo fazeres pedagógicos, enfim, construindo, coletivamente, a proposta educativa dos sistema escolar SESI-SP – tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.⁶

No ano de 2001 houve também a contratação, por meio do mesmo concurso interno, dos Analistas de Desempenho Operacional, que ficam responsáveis por atuar diretamente nas unidades escolares, analisando a sua organização com a finalidade de acompanhar o seu desempenho em vários aspectos relacionados à parte administrativa e operacional, buscando garantir a qualidade nas produções da escola que impactam diretamente em suas salas de aula.

Os dados apresentados, a seguir, neste artigo foram obtidos em fontes primárias, constituídas pelos registros de produção das áreas técnicas da DEB (Diretoria de Educação Básica) do SESI/SP.

1. Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo – resumo histórico

O SESI/SP foi criado em 25 de junho de 1946 pela Confederação Nacional da Indústria, nos termos do decreto-lei n.º 9403, que “criou, por solicitação do governo, o serviço de aprendizagem industrial (o SENAI), e implementou, tendo à frente Roberto Simonsen, um serviço de assistência social e ‘educação moral e cívica’ (o SESI)”⁷.

Pelo Artigo 1º do mesmo decreto-lei “fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar o Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade de estudar, planejar e executar, direta e indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes”⁸

O surgimento do SESI, que visou à melhoria de vida aos trabalhadores da indústria em todo o país, procurou “contribuir para a melhoria de vida no país e para o aperfeiçoamento do espírito de solidariedade entre as classes no contexto de 1946: período pós-guerra, marcado pela transição de uma economia agrária para uma industrial, elevada taxa de natalidade, migrações, imigrações e um sistema escolar pouco expandido”⁹

⁶ Definição dada às funções da Analista Pedagógico nos Referenciais Curriculares da rede escolar SESI/SP, p.14.

⁷ LEOPOLDI, Maria Antonieta P. *Política e interesses: as associações industriais, a política econômica e o Estado na industrialização brasileira*, p.87.

⁸ Decreto-lei n.º 9403 de 25 de junho de 1946, p.8.

⁹ Referenciais Curriculares da rede escolar SESI/SP, p.11.

O Sistema S é o maior complexo de educação no Brasil, mantido com recursos advindos da contribuição compulsória das empresas contribuintes de 1,5% calculado sobre a folha de pagamento de seus funcionários¹⁰.

Assim, em 1947 tem início a Divisão de Educação Social, cujo objetivo era a educação social dos trabalhadores adultos, sendo que o primeiro curso popular de adultos foi instalado no Frigorífico ARMOUR S.A.

Em 1948 cria-se então a Subdivisão de Educação com os Cursos Populares, Cursos Especializados, Biblioteca do SESI e Cinema Educativo.

No ano de 1953, a Subdivisão de Educação passa a integrar a Divisão de Educação e Cultura, prestando os serviços em cursos populares, cursos infantis, cursos de orientação e leitura, curso de corte, costura e bordados e cursos de divulgação cultural.

No ano de 1959 ocorre a criação da Divisão de Educação Fundamental, apresentando em sua estrutura, as seguintes áreas: Diretoria, Assistência Técnica, Secretaria, Serviço Informativo Cultural, Centros Educacionais, Centros de Artes Industriais, Comissão e Seleção de Livros, Subdivisão de Educação de Base e Subdivisão de Extensão Cultural.

Em 1995 foi criada então a Divisão de Educação Básica, apresentando em sua estrutura Diretoria, Assessoria, Subdivisão de Supervisão de Ensino, já então delegada, Subdivisão Administrativa do Interior, Subdivisão Administrativa da Capital, Subdivisão de Análises e Controle Escolar, Subdivisão de Educação Infantil, Subdivisão de Ensino Fundamental e Subdivisão de Educação para Jovens e Adultos.

E, finalmente em 2001, ocorre a mudança na estrutura passando a chamar-se Diretoria de Educação Básica, objeto de estudo deste trabalho e que será explanado seguir.

2. A estrutura da Diretoria de Educação Básica (DEB)

Na figura 1 a seguir, está representada a estrutura da Diretoria de Educação Básica, a composição da diretoria, suas gerências e áreas técnicas, responsáveis pelo acompanhamento de 211 unidades escolares que compõem a rede escolar SESI/SP.

¹⁰ A contribuição ao sistema S pode ser realizada: indiretamente, quando o pagamento do valor devido é realizado diretamente pelo INSS que repassa esses valores para o Departamento Nacional, que novamente os repassa ao Departamento Regional e diretamente, contribuição realizada pela empresa diretamente ao Departamento Regional, através de contrato.

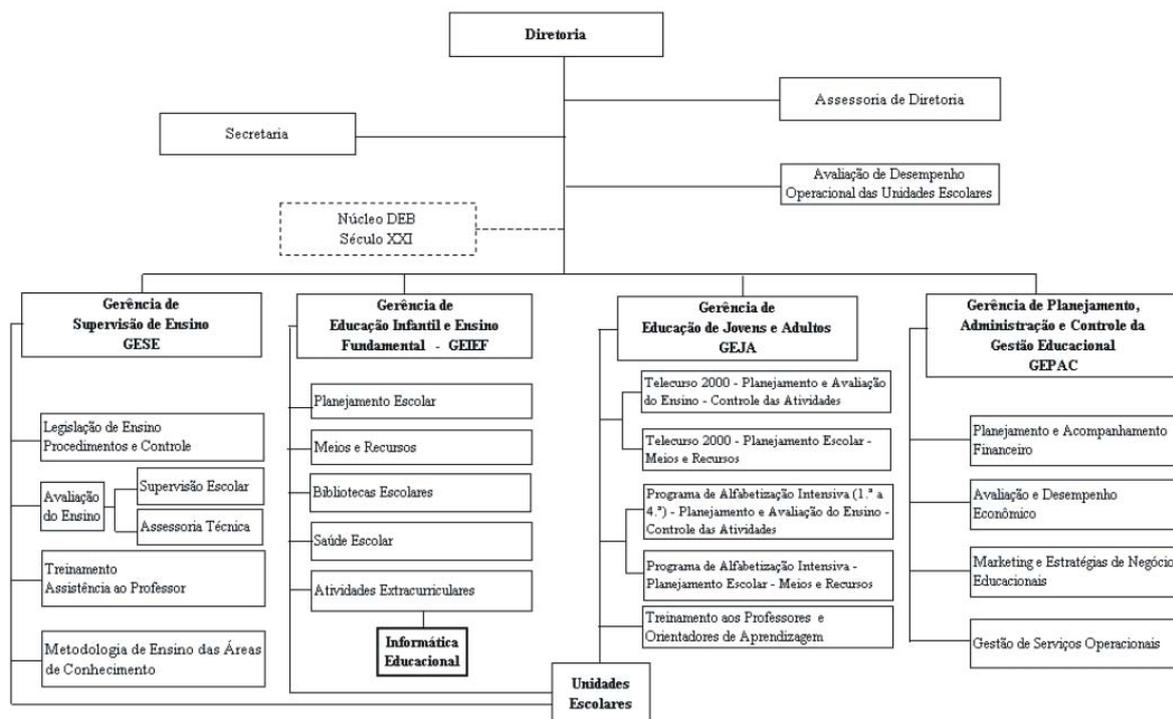


Figura 1

Organograma Diretoria de Educação Básica – SESI/SP

Fonte: Guia de normas técnicas administrativas para as unidades escolares do SESI/SP. Capítulo X – Estrutura Organizacional dos Departamentos do SESI/SP e SENAI/SP, Siglas, Telefones e E-mails. p.243 – ano:2003

Através do organograma apresentado acima, observa-se a estrutura da DEB, que apresenta a Diretoria e suas áreas de monitoramento da qualidade: Núcleo DEB Século XXI e Avaliação de Desempenho das Unidades Escolares. A DEB é composta de 04 (quatro) gerências: GESE (Gerência de Supervisão de Ensino), responsável por todo o desenvolvimento administrativo e pedagógico relativo ao Ensino Fundamental e Educação Infantil; GEIEF (Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental), responsável pelo gerenciamento voltado à manutenção dos prédios escolares, desenvolvimento de programas para a saúde escolar, bibliotecas escolares e atividades extracurriculares; GEJA (Gerência de Educação de Jovens e Adultos), responsável pelo desenvolvimento administrativo e pedagógico dos programas relacionados a Jovens e Adultos; e GEPAC (Gerência de Planejamento, Administração e Controle da Gestão Educacional), responsável pelos controles das contas/financeiro, marketing e demais serviços operacionais.

A estrutura formada está empenhada no atendimento das unidades escolares, emanando orientações, a fim de assegurar o desenvolvimento das ações da escola de forma assertiva e respeitando-se as legislações vigentes.

3. Atendimento ao Ensino Fundamental

O atendimento ao ensino fundamental realizado pelo Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo sob gestão da Diretoria de Educação Básica, demonstra a preocupação da entidade em melhorar a qualidade de vida dos cidadãos e visa desenvolver habilidades e competências, possibilitando ao aluno conhecer a realidade e, sobretudo, ser capaz de transformá-la numa realidade melhor, mais igualitária, humana e solidária.

Os atendimentos na área de educação vão além do ensino fundamental, pois observa-se projetos tais como o PETI (Projeto de Educação em Tempo Integral), que foi criado em 2005 e implantado na cidade de Osasco, no chamado Centro de Atividades “Luís Eulálio Bueno de Vidigal Filho”, para atendimento aos alunos da unidade escolar de ensino fundamental da própria escola localizada nesse Centro de Atividades.

O principal objetivo do projeto é dar uma educação de tempo integral aos alunos do ensino fundamental, criando condições para o desenvolvimento e aprofundamento de estudos, leitura, educação nutricional, esportes, atividades lúdicas, artes visuais, teatro, música, cuidados com o meio ambiente e com si próprio, valorização e reconhecimento de atitudes de cooperação, solidariedade e cidadania.

Outra proposta observada refere-se ao Programa CQV (Cidadania e Qualidade de Vida), que visa, sobretudo, proporcionar a participação dos alunos, que identificam as questões que interferem na unidade escolar ou na comunidade onde a escola está inserida e buscam soluções possíveis, tentando minimizar e transformar os reflexos dos problemas na vida da escola e da comunidade envolvida. Dentro dessa concepção os alunos desenvolvem projetos tais como: “Escola Amada, Escola Cuidada”, “Vamos enfrentar de frente a violência nas escolas”, “Campanha do Agasalho”, “Campanha do Alimento”, entre outros eventos que buscam o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida dentro e fora da escola.

No âmbito do ensino fundamental tem-se a Biblioteca Escolar¹¹, ferramenta de apoio ao professor na ampliação dos saberes dos alunos. A estrutura oferecida e a distribuição das bibliotecas pelo Estado de São Paulo, conforme podemos observar no gráfico 1, busca a interação do docente com o desenvolvimento de atividades pedagógicas, ampliando o processo ensino aprendizagem, possibilitando reflexão, pesquisa escolar e desenvolvimento do prazer pela leitura.

¹¹ No total são 52 bibliotecas no Estado de São Paulo, com acervo informatizado de aproximadamente 5.000 volumes divididos em obras de referência, obras de conhecimento geral, obras pedagógicas, literatura infanto juvenil, emeroteca, videoteca e periódicos, acesso a Internet, canal educativo, apoio à pesquisa, empréstimo domiciliar.

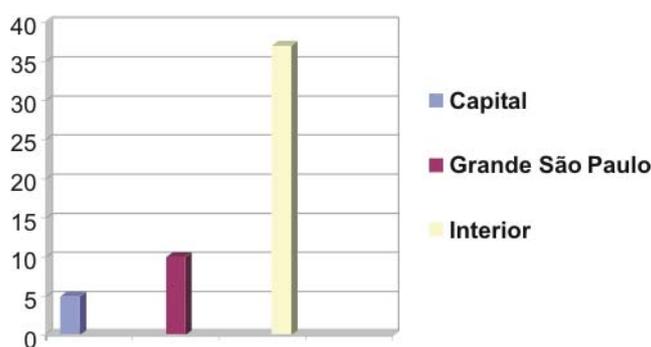


Gráfico 1

Distribuição das bibliotecas escolares no Estado de São Paulo

Fonte: Registros de dados do Serviço Social da Indústria – SESI/SP – Ano de 2006

Observa-se no gráfico que a maior concentração de bibliotecas ocorre no Interior do Estado (37 unidades), seguido pelas unidades da Grande São Paulo (10 unidades) e por último as escolas da Capital (5 unidades), a distribuição apresentada dessa forma está ligada à distribuição das unidades escolares de ensino fundamental e ensino infantil.

Com relação às unidades escolares diretamente ligadas à Diretoria de Educação Básica, o SESI/SP possui na sua atual estrutura 211 escolas que atendem ao Ensino Fundamental, Infantil e Jovens e Adultos. As escolas estão distribuídas pelo Estado, sendo na estrutura de CATs (Centros de Atividades) que totalizam 51 distribuídos no Estado de São Paulo, sendo estruturas que oferecem além da educação, atividades ligadas as áreas de saúde, alimentação, lazer, esporte e sociocultural ou em prédios isolados. No caso dos prédios isolados, em muitos casos esses são cedidos pela Prefeitura e cabe ao SESI/SP manter a equipe docente e efetuar os demais gastos advindos da sua utilização.

Em outros casos, quando os prédios são alugados, cabe ao SESI/SP o pagamento do aluguel e demais gastos citados.

As escolas que atendem o Ensino Fundamental totalizam 176 unidades, divididas entre Capital, Grande São Paulo e Interior, conforme apresentado no gráfico 2.

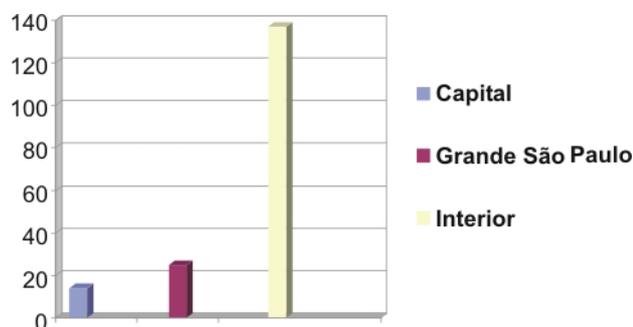


Gráfico 2

Distribuição das escolas de ensino fundamental do SESI no Estado de São Paulo

Fonte: Registros de dados do Serviço Social da Indústria – SESI/SP – Ano de 2006

Pode-se observar que o atendimento em números de escolas, no que se refere a Capital, é de 14 unidades. Na Grande São Paulo tem-se 25 unidades escolares, constatando-se uma maior concentração no Interior do Estado, correspondente a 137 unidades.

A apresentação acima se refere apenas a prédios, estruturas físicas, porém o objeto maior desse estudo é apresentar efetivamente a quantidade de alunos atendidos pelo ensino fundamental, dados que impactam na melhoria de vida dos cidadãos, sendo o objetivo primordial de criação do SESI.

4. Atendimentos realizados no ensino fundamental

As tabelas 1 a 6 apresentadas a seguir retratarão os números dos atendimentos realizados pela DEB na prestação de serviços educacionais nos anos de 2000 a 2005. Os números serão apresentados em categorias B – Beneficiários, alunos que são filhos de funcionários da empresa contribuinte do sistema SESI e NB – Não Beneficiários, alunos que são filhos de trabalhadores de outros ramos econômicos, ou seja, empresas que não são contribuintes do sistema.

As tabelas trarão no “campo” Modalidade de Ensino Fundamental, os chamados ciclos, forma de organização dessa modalidade adotada pela DEB. Vale ressaltar, para melhor compreensão do leitor, a equivalência dos ciclos em séries: Ciclo I Inicial (1ª série), Ciclo I Final (2ª série), Ciclo II Inicial (3ª série), Ciclo II Final (4ª série), Ciclo III Inicial (5ª série), Ciclo III Final (6ª série), Ciclo IV Inicial (7ª série) e Ciclo IV Final (8ª série).

TABELA 1

ATENDIMENTO AO ENSINO FUNDAMENTAL NO SESI/SP – ANO 2000					
Modalidade – Ensino Fundamental	N.º turmas	Matrícula Geral		Eliminação Geral	
		B	NB	B	NB
Ciclo I – Inicial	397	9.922	3.683	321	168
Ciclo I – Final	420	10.181	5.581	307	218
Ciclo II – Inicial	412	8.266	7.158	184	233
Ciclo II – Final	419	7.844	8.185	161	237
Ciclo III – Inicial	425	7.615	8.656	133	271
Ciclo III – Final	423	7.131	9.305	168	361
Ciclo IV – Inicial	435	6.562	10.075	136	342
Ciclo IV – Final	421	5.665	9.687	176	406
TOTAL	3.352	63.186	62.330	1.586	2.236

Fonte: Dados primários coletados do SISGER – Sistema de Informações Gerenciais – SESI/SP.

A Tabela 1 apresenta os dados de atendimento ao ensino fundamental no ano de 2000, onde se observa que nos Ciclos I Inicial e Final, Ciclo II Inicial o número de matrícula geral é maior na categoria Beneficiário, fato contrário no Ciclo II Final, Ciclo III Inicial e Final, Ciclo IV Inicial e Final onde o atendimento é superior na categoria Não-Beneficiário do sistema.

No “campo” eliminação geral os números apresentados na tabela referem-se a alunos que mudam de escolas. Essa mudança pode dar-se dentro da rede SESI ou fora dela, não são números que expressam simplesmente uma evasão escolar.

TABELA 2

ATENDIMENTO AO ENSINO FUNDAMENTAL NO SESI/SP – ANO 2001					
Modalidade – Ensino Fundamental	N.º turmas	Matrícula Geral		Eliminação Geral	
		B	NB	B	NB
Ciclo I – Inicial	381	9.804	3.341	342	146
Ciclo I – Final	396	10.410	4.629	307	205
Ciclo II – Inicial	417	9.795	5.579	228	175
Ciclo II – Final	410	8.168	7.495	154	213
Ciclo III – Inicial	413	7.782	7.779	161	216
Ciclo III – Final	425	7.539	8.840	208	333
Ciclo IV – Inicial	415	6.655	8.621	184	297
Ciclo IV – Final	431	6.093	9.617	187	467
TOTAL	3.288	66.246	55.901	1.771	2.052

Fonte: Dados primários coletados do SISGER – Sistema de Informações Gerenciais – SESI/SP.

Na tabela 2, os dados de atendimento ao ensino fundamental referentes ao ano de 2001, demonstrando que no Ciclo I Inicial e Final, Ciclo II Inicial e Final e Ciclo III Inicial, a concentração maior de atendimento refere-se à categoria Beneficiário do sistema. No Ciclo III Final, Ciclo IV Inicial e Final os números demonstram-se superiores na categoria Não-Beneficiários do sistema.

TABELA 3

ATENDIMENTO AO ENSINO FUNDAMENTAL NO SESI/SP – ANO 2002					
Modalidade – Ensino Fundamental	N.º turmas	Matrícula Geral		Eliminação Geral	
		B	NB	B	NB
Ciclo I – Inicial	365	9.963	2.478	324	106
Ciclo I – Final	383	10.195	3.942	304	188
Ciclo II – Inicial	396	9.771	4.593	216	140
Ciclo II – Final	414	9.460	5.980	203	161
Ciclo III – Inicial	408	7.839	7.144	168	211
Ciclo III – Final	415	7.557	8.012	180	246
Ciclo IV – Inicial	422	7.018	8.215	171	242
Ciclo IV – Final	411	6.141	8.308	163	302
TOTAL	3.214	67.944	48.672	1.729	1.596

Fonte: Dados primários coletados do SISGER – Sistema de Informações Gerenciais – SESI/SP.

A tabela 3 apresenta os dados de atendimento da modalidade ensino fundamental no ano de 2002, onde se observa no Ciclo I Inicial e Final, Ciclo II Inicial e Final e Ciclo III Inicial um maior número de atendimento na categoria Beneficiário. No Ciclo III Final, Ciclo IV Inicial e Final o número de atendimento é superior na categoria Não-Beneficiários.

TABELA 4

ATENDIMENTO AO ENSINO FUNDAMENTAL NO SESI/SP – ANO 2003					
Modalidade – Ensino Fundamental	N.º turmas	Matrícula Geral		Eliminação Geral	
Fase		B	NB	B	NB
Ciclo I – Inicial	370	10.147	2.573	294	119
Ciclo I – Final	365	10.015	3.351	277	126
Ciclo II – Inicial	381	9.405	4.279	246	150
Ciclo II – Final	395	9.334	5.408	190	192
Ciclo III – Inicial	412	8.801	6.213	232	189
Ciclo III – Final	404	7.395	7.620	192	267
Ciclo IV – Inicial	410	6.854	7.720	158	247
Ciclo IV – Final	417	6.326	8.161	148	295
TOTAL	3.154	68.277	45.325	1.737	1.585

Fonte: Dados primários coletados do SISGER – Sistema de Informações Gerenciais – SESI/SP.

A tabela 4 apresenta os dados de atendimento ao ensino fundamental no ano de 2003, onde se observa no Ciclo I Inicial e Final, Ciclo II Inicial e Final e Ciclo III Inicial o atendimento maior de alunos da categoria Beneficiários. No Ciclo III Final, Ciclo IV Inicial e Final o número desse atendimento é superior na categoria Não-Beneficiário.

TABELA 5

ATENDIMENTO AO ENSINO FUNDAMENTAL NO SESI/SP – ANO 2004					
Modalidade – Ensino Fundamental	N.º turmas	Matrícula Geral		Eliminação Geral	
Fase		B	NB	B	NB
Ciclo I – Inicial	364	10.192	2.708	319	135
Ciclo I – Final	370	10.476	3.965	298	298
Ciclo II – Inicial	363	9.577	4.373	250	250
Ciclo II – Final	377	9.292	5.405	208	208
Ciclo III – Inicial	389	9.151	5.989	210	210
Ciclo III – Final	404	8.573	7.152	213	213
Ciclo IV – Inicial	395	7.104	7.693	214	214
Ciclo IV – Final	404	6.219	7.974	154	154
TOTAL	3.066	70.584	45.259	1.866	1.682

Fonte: Dados primários coletados do SISGER – Sistema de Informações Gerenciais – SESI/SP.

A tabela 5 apresenta os dados de atendimento ao ensino fundamental no ano de 2004, onde se observa no Ciclo I Inicial e Final, Ciclo II Inicial e Final, Ciclo III Inicial e Final, o número maior de atendimento a categoria Beneficiários. No Ciclo IV Inicial e Final o número de atendimento é superior na categoria Não-Beneficiários.

TABELA 6

ATENDIMENTO AO ENSINO FUNDAMENTAL NO SESI/SP – ANO 2005					
Modalidade – Ensino Fundamental	N.º turmas	Matrícula Geral		Eliminação Geral	
Fase		B	NB	B	NB
Ciclo I – Inicial	367	10.212	2.751	351	152
Ciclo I – Final	364	10.685	3.799	349	156
Ciclo II – Inicial	369	9.988	4.308	290	161
Ciclo II – Final	363	9.475	4.931	170	140
Ciclo III – Inicial	377	9.176	5.466	255	172
Ciclo III – Final	390	9.030	6.358	225	225
Ciclo IV – Inicial	398	8.200	6.974	231	245
Ciclo IV – Final	391	6.744	7.508	193	281
TOTAL	3.019	73.510	42.095	2.064	1.532

Fonte: Dados primários coletados do SISGER – Sistema de Informações Gerenciais – SESI/SP.

A tabela 6 apresenta os dados do atendimento ao ensino fundamental no ano de 2005, onde se observa no Ciclo I Inicial e Final, Ciclo II Inicial e Final, Ciclo III Inicial e Final e Ciclo IV Inicial um maior número de atendimento na categoria Beneficiário. No Ciclo IV Final o número de atendimento é superior na categoria Não-Beneficiários.

Considerações finais

A proposta deste estudo foi apresentar a estrutura da Diretoria de Educação Básica do SESI/SP, entidade esta que serve como referência ao país devido à qualidade do seu atendimento. A estrutura DEB comporta bibliotecas, projetos e organograma. A preocupação com a educação de qualidade faz a DEB manter uma estrutura organizada e sistematizada para atender às unidades escolares e sobretudo acompanhar suas ações, emanando orientações no sentido de corrigir rumos e tornar o desenvolvimento de uma educação o mais assertiva possível, refletido diretamente em suas salas de aula.

Para apresentar a DEB fez-se necessário tratar do SESI/SP, trazendo um breve histórico a fim de contextualizar e explicar o Sistema S, não só do ponto de vista da obtenção dos recursos, mas sobretudo a importância da sua criação e sua contribuição na educação.

Este estudo apresentou os dados da Rede Escolar SESI/SP no atendimento do ensino fundamental, por meio dos quais se observa que o número de alunos, em muitos casos, apresenta-se superior na categoria Não-Beneficiário. Tal fato decorre de alguns fatores tais como a constatação de que no momento de ingresso nas escolas do SESI os alunos eram filhos de funcionários de empresas beneficiárias, mas que no decorrer de seus estudos houve mudança nessa condição, pela opção da família em mudar de ramo de atividade ou pelo fato dos pais terem ficado desempregados. Destaca-se que os alunos do SESI não são excluídos do sistema, mesmo diante da mudança de

categoria dos responsáveis. Outro fator é a possibilidade de ingresso na rede escolar SESI de crianças que não são filhos de funcionários de empresas beneficiárias.

Observa-se nas tabelas dos anos de 2000 a 2005 o total de 299.582 alunos matriculados. Nos locais onde a demanda de atendimento à categoria Beneficiários é insuficiente para o número de vagas, a unidade escolar pode inscrever alunos que fazem parte da categoria Não-Beneficiários do sistema. Uma vez que ingressam no sistema escolar SESI, os alunos poderão, no decorrer dos seus estudos, mudar de categoria. Assim, Beneficiários podem passar à categoria Não-Beneficiários e vice-versa.

Nota-se que no decorrer dos anos o número de atendimentos da categoria Beneficiário aumentou gradualmente. Pode-se inferir que na mudança de um ciclo para outro os alunos permanecem na categoria Beneficiário ou mudam da categoria Não-Beneficiário e que também tem-se o ingresso de um maior número de alunos dessa última categoria.

Pode-se, com essa análise, perceber que existe um aumento no número de empregos na indústria, pois o número de atendimento à categoria Beneficiários tem aumentado e se mantém através do vínculo empregatício do funcionário, verificado anualmente em cada unidade escolar.

Assim, o SESI/SP vem cumprindo, nesses seus 60 anos de existência, seu papel no que diz respeito à educação, principalmente no atendimento aos filhos de funcionários da indústria, somando um total de 409.747 alunos matriculados da categoria Beneficiários; porém, proporcionando também atendimento aos alunos provenientes de outros ramos de atividades não considerados beneficiários do Sistema S.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9403 de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. Serviço Social da Indústria (SESI), São Paulo, 1973.

REGULAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Serviço Social da Indústria (SESI), São Paulo, 1973.

SITE SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI/SP). Disponível em <www.sesisp.org.br>. Acesso: 20.nov.2006

REFERENCIAIS CURRICULARES DA REDE ESCOLAR SESI/SP. Serviço Social da Indústria (SESI): São Paulo, 2003.

LEOPOLDI, Maria Antonieta P. *Política e interesses: as associações industriais, a política econômica e o Estado na industrialização brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIA DE NORMAS E PROCEDIMENTOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS PARA AS UNIDADES ESCOLARES SESI/SP. Serviço Social da Indústria (SESI): São Paulo, 2003.

REGIMENTO COMUM DO SISTEMA ESCOLAR SESI/SP. Serviço Social da Indústria (SESI): São Paulo, 1998.

Abordagens interdisciplinares e empresariais do filme *Matrix*

Gerson Zuzarte*

Introdução

No atual mundo globalizado, a inclusão social em todos os seus aspectos é um dos fatores de maior importância na sociedade. Podemos dizer que a educação é uma importante ferramenta de inclusão social, pois ela possibilita, desde que bem dada, uma inclusão social do cidadão e por consequência uma ascensão econômica, cultural, profissional e social.

O objetivo deste trabalho está voltado para uma visão do cinema na educação e a partir deste ponto fazer uma análise do filme *Matrix* e provar que ele pode ser utilizado como uma ferramenta educacional em sala de aula através de sua interdisciplinaridade.

Assim, com uma nova ferramenta isto será positivo, pelas mudanças ocorridas no ambiente educativo, na metodologia do aprendizado e nos métodos que melhor apoiaram os aprendizes, ao lhes oferecer uma nova visão de como aprender, viver e trabalhar, enfim um cidadão que possa interagir no seu meio social.

A Microsoft, que possui um grupo de Estudos de Soluções em Educação, afirma que:

“... a chamada para a mudança educacional e para um programa para dirigir um conjunto de habilidades do século XXI está sendo feita por educadores, por quem faz as regras, pela indústria, pais, e por aprendizes de todas as idades. Além dos nossos programas corporativos e esforços nós temos o privilégio de participar de comissões nacionais e parcerias para direcionar estas questões constrangedoras para o aprendiz do século XXI. O que se segue irá referenciar algumas das investigações e resultados destas parcerias: cada uma formada com o objetivo de manter o ensino relevante para aprendizes de todas as idades ao alavancar as ferramentas de nosso tempo.”

Mediante a dificuldades para pesquisas bibliográficas em livros, o alicerce principal da metodologia empregada neste trabalho foi a de pesquisas revistas, artigos e publicações on-line,

* Mestrando do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos e professor do Centro Paula Souza (ETE e FATEC).

optando-se pelo método dissertativo para a composição do trabalho, aliando-se a realização de pesquisa sobre as abordagens que o filme tem na área educacional além do fato notório de ele ser um filme de ação e ficção.

O presente trabalho será apresentado em quatro capítulos, compostos de itens e subitens.

No primeiro capítulo abordamos o cinema e um pouco de sua história onde será abordado a invenção do cinema e a sua tecnologia. O segundo capítulo trata do cinema na educação e como ele pode ser visto como um meio de comunicação de massa, como ele poderia ser utilizado em sala de aula e uma visão do cinema como objeto de pesquisa e de trabalho.

O terceiro capítulo é dedicado a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade e como esses dois tópicos justificam a utilização de uma nova ferramenta educacional como a proposta em nosso trabalho. Finalmente no quarto capítulo, o filme *Matrix* e sua interdisciplinaridade aplicada a educação e treinamento empresarial, neste capítulo abordaremos o aspecto criptológico e as abordagens interdisciplinares com ênfase nas disciplinas de filosofia, lógica, semiótica, religião, história, cibercultura e inovação tecnológica.

Desenvolvimento

Capítulo I – Cinema e sua história

1. Invenção do cinema

Reproduzir a realidade é um desejo imemorial do ser humano. Desde que começou a se comunicar, ele passou a utilizar técnicas para recriar o mundo em que vive: das primitivas pinturas feitas nas paredes das cavernas à utilização da perspectiva nos quadros renascentistas. Mas foi só com a fotografia, no século XIX, que a imagem obtida conseguiu manter um maior grau de fidelidade ao objeto retratado. Os irmãos Lumière são considerados pelos historiadores os verdadeiros inventores do cinema não apenas por terem filmado, em 1895, as primeiras imagens em movimento (a chegada de um trem à estação e a saída dos operários da fábrica de equipamentos fotográficos da família Lumière), mas também por as terem projetado, em dezembro daquele ano, a uma platéia que adquiriu ingressos para assistir à exibição realizada no subsolo do Café de Paris.

Capítulo II – Cinema na educação

2.1 Cinema visto como um meio de comunicação de massa

Entre os distintos meios de comunicação social, o cinema tem grande capacidade para transmitir valores, atitudes e modelos porque no cinema se reinterpreta a realidade circundante e inclusive, e se reinventa de forma espetacular. Por isso, o cinema desempenha um papel fundamental nos processos de socialização e educação.

Capítulo III – Pedagogia de projetos e interdisciplinaridade

3.1 Pedagogia de projetos

A pedagogia de projetos é uma forma de trabalhar o conhecimento de forma interdisciplinar e o aluno torna-se co-autor de sua aprendizagem, possibilita a este não só depender da escolha dos professores, decidir e comprometer com suas escolhas, assumir responsabilidades e por fim ser agente de sua aprendizagem, produzindo algo que tem um sentido e uma unidade.

3.2 Interdisciplinaridade

Os alunos devem ser estimulados a pensar de forma interdisciplinar e global. Planejar um programa com base nessa concepção implica considerar, concomitantemente, cada item do trabalho escolar em dois níveis de coerência: interna, com o corpus selecionado para a disciplina, e externa, em três níveis:

- com a área em que se insere a disciplina;
- da área com as outras duas áreas propostas nos PCN;
- da área com a realidade social.

3.3 Expectativas em torno do cinema educativo através da pedagogia de projeto através do filme *Matrix*

Nosso objetivo é verificar de que forma o cinema é capaz de contribuir para a aprendizagem, cruzando a sua linguagem com o discurso escolarizado, e como essa integração pode valorizar e enriquecer o processo educacional. Visando portanto, ao diálogo entre Educação e Cinema, elegemos como objeto de trabalho o filme *Matrix*. O ensaio buscou priorizar o cruzamento e a aprendizagem das linguagens e a interdisciplinaridade, ou seja, cinema e discursos literários, uma vez que o filme aborda diversas áreas do conhecimento.

Um dos objetivos de se trabalhar a relação entre as diversas disciplinas e o cinema é focalizar uma comparação possível entre linguagens diferentes, demonstrando como elementos e características de uma poder estar presentes na outra. Quando relacionamos os códigos visuais e sonoros do cinema com os códigos verbais da literatura, promovemos o enriquecimento das formas por meio de suas diferenças e semelhanças. Inicialmente o texto literário é passado na escola de maneira apenas verbal, ou seja, o primeiro contato é por meio da escrita - e posteriormente ele pode ser absorvido de modo diferenciado numa linguagem cinematográfica.

Da mesma forma que o texto literário narra uma história, um acontecimento, o cinema também se constitui numa arte narrativa. A narração cinematográfica privilegia as imagens, movimento, a

sonoridade. É através desses elementos que tomamos conhecimento do narrado. A posição da câmara, os cortes, as luzes, tudo, colabora para o enriquecimento da mensagem que se deseja passar.

A leitura de vários tipos de texto é essencial na sociedade em que vivemos. A partir do momento em que estamos expostos a um mundo cheio de linguagens diversas, temos de nos preparar para entender criticamente o que elas nos oferecem. Cabe à escola explorar e trabalhar o cruzamento dessas linguagens, a fim de preparar melhor o aluno para enfrentar as novas realidades geradas pelos meios de comunicação. O cinema se ajusta a um trabalho pedagógico que busca a interação e o aperfeiçoamento do aluno na leitura de novos códigos.

Capítulo IV – Filme *Matrix* e a sua interdisciplinaridade aplicada na educação

4.1 Filosofia no filme *Matrix*

Podemos dizer que o filme *Matrix* é um “oásis” de paradigmas filosóficos. Incrível semelhança com a “Alegoria da Caverna” de Platão, onde todos vivemos presos dentro de uma caverna, conhecendo apenas a sombra do real, acreditando na mesma superficialidade da realidade exemplificada no filme. Aqueles que conseguiram sair da caverna viam as coisas como realmente são, não apenas suas sombras. Mas, por outro lado, a “realidade” de Platão era sublime, diferente da realidade do filme *Matrix* onde o mundo real é decadente.

O autor Carolyn Korsmeyerem no artigo “Vivendo na *Matrix*: Alguns Problemas Filosóficos Clássicos” ela comenta o seguinte sobre o filme *Matrix* : “A suposição de *Matrix* é a de que uma pessoa pode passar toda vida feita de ilusões causadas por estímulos ao cérebro, induzidos num ser passível, imóvel, para o qual a paralisia do sono é um estado permanente. Indivíduos aprisionados na *Matrix* - “um mundo de sonho gerado por computador” (como define Morpheus) – acreditam estar experimentado a vida com todas as suas familiaridades e riquezas. Seus receptores de sentidos estão conectados à *Matriz*, de modo que paladar, olfativo, tato , visão e audição são estimulados (ou simulados) na suprema suposição de que *ser é perceber*. O enredo do filme permite levantarmos não só veneráveis problemas filosóficos sobre a relação de mente e corpo e a incerteza do conhecimento, mas também paranóias mais contemporâneas sobre o poder político num mundo infestado pela cibernética. Este ensaio concerne um aspecto específico de tais questões: a experiência sensorial e o meio pelo qual o filme apresenta o que os filósofos denominam “ceticismo em relação aos sentidos”.

4.2 Lógica no filme *Matrix*

No filme *Matrix* temos que este pode ser utilizado na disciplina de Lógica Formal pois ele é rico para se trabalhar as inferências pois existe um estreito paralelismo entre elas e os argumentos pois ambos exigem provas (evidências) e conclusões que se encontram em relação mútua

4.3 Semiótica no filme Matrix

A Semiótica é a ciência geral do signo, ou seja, o estudo dos signos. De acordo com “O Livro Ilustrado de Signos e Símbolos”, um símbolo é “algo que através de sua natureza ou aparência reflete ou representa outra coisa mais profunda que ele mesmo”. O filme *The Matrix* é recheado de vários símbolos complexos. De fato, muitos deles têm uma gama de significados, interpretações ou definições.

4.4 Religião no filme Matrix

A história paralela de *Matrix*, que pode ser menos evidente para alguns espectadores, é repleta de simbolismos religiosos, alguns deles já utilizados em livros de ficção científica. Do hinduísmo, mitologia grega, budismo ao catolicismo, as referências surgem a todo momento e compõem a base do enredo central do filme.

4.5 História no filme Matrix

No filme, pode-se usar dois referenciais nas aulas de história :

- Cypher, quando janta com o agente Smith, diz que quer ser um ator famoso e não quer se lembrar de nada; como o seu verdadeiro nome é Reagan, temos uma referência ao caso do referido presidente dos EUA que sempre alegava que não se lembrava nada sobre o caso do Irã-contras.
- Outro fato é o ataque das máquinas 250.000 a Zion, no último filme da trilogia, onde atacam por um pequena entrada e são bloqueadas por um pequeno número de habitantes de Zion; neste caso, temos uma referência à batalha das Termófilas na Grécia, quando um número reduzido de soldados de Esparta tentou bloquear, através do estreito de Termófilas, o ataque de mais de 250.000 soldados persas.

4.6 Inovações tecnológicas no filme Matrix

O filme além de abordar vários tópicos interdisciplinares temos também que ressaltar a inovação tecnológica, pois o referido filme tinha algumas colocações que eram ficção em 1999 mas que hoje já estão se tornando fatos concretos. Temos alguns exemplos como o controle cerebral patentado pela Sony, banco de dados de vidas humanas planejado pelo departamento de defesa dos EUA, o ser humano ser usado como uma bateria humana através de pesquisas no Japão pelo Panasonic's Nanotechnology Research Laboratory assim como outras citadas pelo filme.

4.7 Dromologia no filme *Matrix*

Dentro da Dromologia, o estudo dos impactos na sociedade e na cultura causadas pela velocidade cinematográfica produzida pelas novas tecnologias, vemos a última etapa do desenvolvimento tecnológico, os veículos estáticos, audiovisuais e informáticos, que podem conduzir alguém a algum lugar muito distante, até do outro lado do mundo se necessário, de forma muito veloz e sem que a pessoa saia do lugar.

4.8 Artes no filme *Matrix*

Podemos usar o filme *Matrix* em uma aula de cinema onde se ressalta a adaptação de um livro ao cinema e como isso poderia ser encarado pelo respectivo autor; neste caso podíamos citar a opinião de William Gibson, autor do cyberpunk, *Neuromancer*.

4.9 A Cibercultura no filme *Matrix*

Devido ao grande enfoque no filme no mundo virtual temos que este filme também é excelente para ser usado em sala de aula sobre este assunto, pois podemos tomar o enfoque da arte da cibercultura pelo fato do filme ser riquíssimo neste ponto, pois o gênero canônico da cibercultura é o mundo virtual.

Conclusão

Os dados apresentados no transcorrer deste trabalho mostram que o cinema pode ser utilizado como uma ferramenta bem eclética em sala de aula e que os profissionais de educação têm de utilizar todos os recursos disponíveis para que ocorra uma inclusão social do aluno através da educação.

Os educadores têm de estar abertos a novas tecnologias e metodologias, pois, caso não estejam, podem ser considerados “*despreparados*” para utilização de novas tecnologias da comunicação e, assim, acabam sendo limítrofes perante às novas formas de comunicação e expressão na área educacional.

Com relação ao objeto de nosso trabalho, que era a abordar a interdisciplinaridade do filme *Matrix* e seu uso como ferramenta educacional e empresarial, deste modo contextualizamos o uso do respectivo filme nas disciplinas de Filosofia, Lógica, Semiótica, Religião, História, Inovação Tecnológica, Dromologia, Artes e Cibercultura.

Esperamos que este trabalho seja uma sugestão para que educadores tenham seus paradigmas mais flexíveis e criem novos signos de competência e de sucesso na área educacional e, com isso, nossos alunos e profissionais possam se tornar cidadãos criativos, produtivos, solidários, felizes, ou seja, aptos a serem incluídos na sociedade de uma maneira digna, com uma visão macro da sociedade e de todo seu potencial como cidadão

Contadores de histórias: retratos e recortes de São Sebastião

Rita Ribeiro Pinheiro Sales*

São Sebastião configura-se nos documentos históricos, textos atuais e relatos orais como um centro de valores e significados que se expressam por meio de um discurso que retrata a cidade em seu cotidiano. Os moradores tornam-se sujeitos de um convívio onde o passado e o presente preenche suas vidas e os transformam em narradores de acontecimentos. Essas narrativas refletem a maneira de entender o mundo e sua cultura.

Alguns narradores foram criando destaque pessoal e suas histórias tornaram-se temas que polarizam um ambiente coletivo. Revelam imaginações que se tornam atraentes e sedutoras.

Os temas expressam a natureza, devoções, os medos, o respeito pelo mar, o cotidiano. Uma história rica com singularidades que guardam 500 anos de memória contada e registrada, ora por pesquisadores, ora pelo próprio povo.

Esses contadores, através de suas histórias estão dando voz aqueles que não tem. É como um saber intuitivo da oralidade transmitido pelas gerações e também da importância do registro desta história que acontece na forma de fotos, escrita de contos, causos, expressões artísticas em barro, teatro, dança e comidas típicas.

Nesta comunicação pretendo trazer para debate a produção de uma contadora de história que se destaca e imprime uma marca própria à cidade.

A obra é oral, escrita e gravada na forma de CD.

A senhora Neide Palumbo, professora da 1ª escola em São Sebastião, aposentada representa a cidade como Contadora de História. Autora do livro: São Sebastião do meu tempo de menina, onde escreve várias histórias nos brindando com relatos que demonstram um retrato de São Sebastião no início do Séc. XX.

* Psicopedagoga e mestranda do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

Como produto da arte de contar história, a autora também produziu um CD.

É uma contadora de história tradicional mas demonstra através do seu trabalho uma preocupação com as questões da contemporaneidade. Neste ano representou São Sebastião num seminário Internacional de Contadores de Histórias realizado em São Paulo. Presença marcante como convidada para fazer palestra e contar história nas Faculdades, Escolas, Câmara Municipal e nos demais eventos culturais que acontecem na cidade.

Devido a essa preocupação com o registro podemos estender essas histórias a um trabalho pedagógico sistematizado nas escolas.

Neste trabalho pedagógico proposto o objetivo é:

- Possibilitar as crianças escutarem as histórias dos mais velhos.
- Facilitar o acesso aos saberes, valores, experiências de sua própria comunidade. (a memória de um grupo é única)
- Criar vínculos com a história e a comunidade.
- Garantir espaço de oralidade na escola.
- Guardar relatos de professores, caderno de alunos.
- Registrar as atividades, socializar através de livros e cds.
- Valorização da memória e da experiência.
- Esse trabalho gera um sentimento de pertinência.

Quanto mais o aluno e o professor conhecer sobre sua história se torna sensibilizado a lutar por decisões políticas que buscam fazer um trabalho para manter viva a memória e tradição de um povo. Neste contexto surgiu em São Sebastião o Centro Cultural: São Sebastião Tem Alma, que tem como objetivo: a mobilização e organização social das comunidades tradicionais na defesa dos seus interesses relativos a pesca, legislação ambiental, legalização de posses de terras e artesanato.

Essas colocações nos permitem entender um espaço de ordenação de valores onde a narrativa e o discurso oral integram-se ao mundo coletivo.

Podemos entender como os temas discutidos são atuais, pertinentes, necessários a reflexão da possibilidade de conciliar, história, tradição e contemporaneidade. Esses temas criam representações onde a cidade e o meio urbano conseguem viver suas possibilidades de encontro e de conhecimento através das gerações.

Neste sentido vislumbro o ato de contar histórias como uma ponte para ligar as pessoas afetivamente e efetivamente tornando-as mais íntegras, solidárias e tolerantes.

As histórias, sejam elas oriundas da tradição ou da contemporaneidade traz em seu bojo o imaginário, o simbólico, o lúdico, o sonho, as recordações, as memórias. Esse mergulho subjetivo é o que nos permite caminhar para entender a grande missão do homem que é dar a luz a si mesmo.

Referências bibliográficas

- A MATA ATLÂNTICA... nas mãos das crianças. Secretaria da Educação de São Sebastião, 1999.
- BRITO, Lúcia Dultra (org.) *O alvo é a vida*. O professor e a criança de São Sebastião interagindo com seus valores. São Sebastião, 1997- 2000.
- Cadernos CERU / Centro de Estudos Rurais e Urbanos, nº 1 (Março 1968), São Paulo: CERU / USP, n. 12, 2001.
- Cadernos CERU / São Paulo: CERU/ USP, nº 16, 2005.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003- (Coleção Educação Contemporânea).
- DIEGUES, Antônio Carlos. *Enciclopédia caiçara*. Vol 1. O olhar do pesquisador. São Paulo: HUCITEC – NPAUB- CEC/ USP, 2004.
- FRANÇA, Ary. *A ilha de São Sebastião*. Estudo de geografia humana. São Paulo: IGEOG/USP, 1951.
- GUERREIRO, Nícia. *Costa sul do litoral norte*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1998.
- GUERREIRO, Nícia- Xixico- Carapirás. *Entendendo o peixe de Boiçucanga*. São Paulo: Via das Artes, 1994.
- HISTÓRIA ORAL: Revista da Associação Brasileira de História Oral, n. 5, junho 2002. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org). *Desafios da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: CERU, 2001.
- MAMBERTI, Maria José. *Caderno de lembranças*. Recordações de uma brasileira do início do século. Organização Sergio Mamberti. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.
- Meio ambiente, Secretaria Municipal da Educação de São Sebastião. Editora Print Vale. 1997.
- Mitos e lendas de São Sebastião. vol. L. 4ª ed. 2003.
- PALUMBO, Neide. *São Sebastião do meu tempo de menina*. 2ª ed. São Sebastião, SP.
- SÃO SEBASTIÃO, 500 ANOS. Nossa história, natureza e gente. Prefeitura Municipal de São Sebastião. Janeiro, 2002.
- RAMOS, Regina Helena de Paiva. *Cidadania pede passagem*. A história das sociedades de amigos da Costa Sul de São Sebastião: 2003.
- RESSUREIÇÃO, Rosângela Dias da. *São Sebastião: transformações de um povo caiçara*. São Paulo: humanistas, 2002. (Memória dos municípios brasileiros).
- VIVIANI, Patricia. *Mitos e lendas de São Sebastião*. 3ª ed. Secretaria de Cultura e Turismo, 1996.

Dissertações em análise musical: um estudo de caso

Luciana Elena Sarmento*

A Análise Musical é uma das áreas da música que teve maior desenvolvimento ao longo do século XX. Além de uma disciplina que faz parte do currículo das universidades de música já na graduação, é também uma subárea de pesquisa dos programas de Pós-graduação em música. Com a implantação dos cursos de Pós-graduação a partir de 1980, a Análise Musical ganhou mais espaço porque parecia ser a área que mais atendia à exigência do meio acadêmico por uma maior cientificidade na pesquisa musical.

Ciente do seu grande desenvolvimento no século XX e da sua importância como campo de estudo, foi feita uma pesquisa (Rumos da Análise Musical – RAM) de caráter bibliográfico, do tipo “estado da arte”, que teve como objetivos apresentar um inventário de toda a produção acadêmica brasileira da subárea Análise Musical e esclarecer de qual modo e em quais condições essa produção tem se dado. Foram encontrados trabalhos em 11 universidades brasileiras mais um conservatório musical, a saber: Conservatório Brasileiro de Música (CBM); Pontifícia Universidade Católica (PUC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade Rio (UNIRIO); Universidade de São Paulo (USP).

A partir do contato com os trabalhos levantados durante a pesquisa (artigos, dissertações, memoriais, teses e livros) foi elaborado um questionário inicial que desencadeou na criação de um banco de dados - que dentro em breve estará disponível na internet – no qual foram catalogados todos os trabalhos encontrados que continham Análise Musical.

O objetivo desta comunicação é apresentar resultados parciais relativos à coleta de dados sobre as teses, dissertações, artigos e memoriais defendidos de 1982 a 2005 nas três universidades públicas

* Está no quarto ano de bacharelado em piano no Instituto de Artes da Unesp. Desde 2005 participa do grupo de pesquisa *Rumos da Análise Musical* e de congressos de iniciação científica. É bolsista do CNPq/PIBIC.

paulistas - Unesp, Unicamp e Usp - que tratam de Análise Musical aplicada a obras compostas para piano solo de autores brasileiros.

O número total de teses e dissertações defendidas no Brasil que tem análise musical no período acima descrito, encontradas no catálogo da pesquisa RAM é 295. Cumprindo a primeira fase dessa pesquisa, foram consultadas 250 dissertações/teses nesse catálogo, e, constatou-se até agora que 37 tratam de análise musical aplicada a obras para piano; destas 18 encaixam-se aos objetivos desta comunicação.

Abaixo, um pequeno quadro de cada um desses trabalhos:

- 1) *Título:* A pianística de Camargo Guarnieri apreendida através dos vinte estudos para piano. USP
Autor: Maria José Dias Carrasqueira de Moraes. 1994
Por meio dos 20 estudos para piano de Camargo Guarnieri a autora buscou identificar seu código técnico pianístico e os procedimentos composicionais utilizados pelo artista.
- 2) *Título:* “O Antropofagismo” na obra pianística de Gilberto Mendes. UNESP
Autor: Antonio Eduardo Santos. 1995
Fazendo um levantamento e uma análise da produção pianística de Gilberto Mendes, o autor pesquisou seu ecletismo antropofágico demonstrando o inter-relacionamento da realidade concreta com sua obra, que buscava possíveis propostas de novas soluções sonoras, além de uma atualização e internacionalização da música brasileira
- 3) *Título:* A obra pianística da compositora Adelaide Pereira Silva. UNESP
Autor: Maria Mati Sakamoto. 1996
É uma dissertação de cunho pedagógico que faz um resgate histórico da vida e obra da compositora, visando realizar um estudo analítico dessas obras, identificando suas características nacionalistas e seu código técnico pianístico
- 4) *Título:* Francisco Mignone: Seis Estudos Transcendentais. Análise crítica e interpretativa. Unicamp
Autor: Ana Cláudia Brito da Silva Giroto. 1998
Por meio dos Seis Estudos Transcendentais de Francisco Mignone a autora faz um levantamento histórico da vida e obra do compositor, e, através de depoimentos do mesmo e de musicólogos do seu tempo, apresenta uma visão crítica da sua vida como músico e professor.
- 5) *Título:* Interpretação e Comentário sobre a Quarta Sonata de Francisco Mignone. USP
Autor: Vera Astrachan. 1999
“A presente dissertação buscou colocar em foco a ambivalência entre uma fragmentação aparente e uma grande unidade subjacente”
- 6) *Título:* Choro para piano e orquestra de Camargo Guarnieri: formalismo estrutural e presença de aspectos da música brasileira. UNICAMP

Autor: Maurício Zamith Almeida. 2000

Por meio do estudo do Choro para piano de Camargo Guarnieri, esta pesquisa objetiva analisar a relação entre os aspectos da música nacionalista e o formalismo estrutural característicos da obra do compositor.

- 7) *Título:* Estudos para piano de Osvaldo Lacerda: um panorama brasileiro da técnica pianística. UNICAMP

Autor: Cíntia Costa Macedo. 2000

Essa dissertação tem a análise musical como objetivo primeiro. Atinge essa meta abordando aspectos interpretativos e técnico pianísticos da obra supracitada, destacando os elementos essenciais que caracterizam cada estudo e descrevendo os elementos musicais da estrutura de cada peça.

- 8) *Título:* A Poética nos 16 Poesilúdios para piano de Almeida Prado – Análise Musical. UNICAMP
Autor: Adriana Lopes da Cunha Moreira. 2002

Essa dissertação objetiva contribuir para a bibliografia acerca da música contemporânea brasileira, por meio do estudo, análise e divulgação dos 16 Poesilúdios para piano de Almeida Prado.

- 9) *Título:* Esther Scliar – um olhar perceptivo. USP

Autor: Maria Aparecida Gomes Machado. 2002

Faz um resgate da vida e obra da compositora, analista e professora Esther Scliar. Oferece uma contextualização da paridade vida-obra através de parâmetros cronológicos.

- 10) *Título:* Alceo Bocchino: Sonatina para piano – análise crítica e interpretativa. UNICAMP

Autor: Josely Maria Machado Bark. 2002

Essa pesquisa visa realizar uma análise da Sonatina para piano de Alceo Bocchino.

- 11) *Título:* O idiomático de Camargo Guarnieri nos 10 improvisos para piano. USP

Autor: Alex Sandra de Souza Grossi. 2002

Por meio dos 10 improvisos para piano de Camargo Guarnieri, essa dissertação objetiva estudar e reconhecer as principais características da linguagem musical do compositor.

- 12) *Título:* Santoro: uma história em miniaturas. UNICAMP

Autor: Iracele A. Vera Lívero de Souza. 2003

Colabora com a bibliografia acerca da música contemporânea brasileira, além da divulgação da mesma por meio de uma análise interpretativa dos Prelúdios para Piano de Cláudio Santoro.

- 13) *Título:* O piano de Miguez: subsídios para um resgate interativo. USP

Autor: Renato Carlos Nogueira Figueiredo. 2003

Faz um resgate histórico da vida e obra do compositor romântico brasileiro Leopoldo Miguez, apresentando subsídios materiais para uma possível re-inserção destas obras no repertório dos atuais e futuros intérpretes.

- 14) *Título:* Trente-six histoires pour amuser les Enfants d'un Artiste, de Francisco Lacerda. USP
Autor: Ana Margarida Lins Leal de Camargo. 2003
“(…) averiguação das origens desse tipo de concepção musical mínima, (…) que identificamos como sendo aquele segundo conceito hesitante de miniatura sem característica, citado por Ortolan.”
- 15) *Título:* Aspectos de textura na música de Heitor Villa-Lobos. USP
Autor: Renata Botti. 2003
“Procuraremos apontar determinados padrões texturais que reforçam a identidade de sua (Heitor Villa-Lobos) linguagem musical.”
- 16) *Título:* O carimbó na visão de Ernest Mahle: absorção de melodias e ritmos folclóricos em uma peça de concerto. UNESP
Autor: Leci Maria Rodrigues Parreira. 2004
É um estudo musicológico que se utilizou da análise como ferramenta para este fim. Objetiva inquirir de que maneira o compositor absorveu e utilizou melodias e ritmos de uma manifestação folclórica em uma peça de concerto.
- 17) *Título:* O idioma pianístico de Heitor Villa-Lobos – Técnica aplicada em quatro peças. UNICAMP
Autor: Tarcísio Gomes Filho. 2004
Investiga o idioma pianístico de Villa-Lobos por meio da análise de quatro peças que fazem parte da formação da maioria dos alunos de piano, sendo elas “A lenda do Caboclo”, “Choro no. cinco, Alma Brasileira”, “Valsa da dor” e “Poema Singelo”. Faz um roteiro dos principais problemas técnicos encontrados e suas soluções.
- 18) *Título:* A Toccata e a Sonata de Camargo Guarnieri: uma abordagem técnica para a performance. UNICAMP
Autor: Sérgio Luiz de Souza. 2004
Faz um estudo detalhado das obras acima com o intuito de dar suporte à construção da performance musical.

Há seis trabalhos com análise musical como objetivo primeiro (7, 8, 10, 11, 15 e 17); cinco com o objetivo de fazer um resgate histórico da vida e obra do compositor (3, 4, 6, 9, e 13); quatro fundamentando interpretações musicais (1, 5, 12, e 18); dois utilizando-se da análise como ferramenta para outras áreas, sendo um para fazer avaliação de estilo do compositor/obra (2) e um fazendo estudos musicológicos (16) e um abordando questões teóricas (14).

Os métodos de análise musical empregados foram: análise motivica, formal rítmica; da forma; técnica; estrutural; interpretativa; harmônica; análise da textura, dinâmica e timbre; teoria dos conjuntos; análise do contorno melódico por meio do estudo das pequenas unidades musicais que compõem a arquitetura musical, com base na lógica e na coerência; análise da estrutura através de

sínteses contrapontísticas apresentadas em gráficos com vozes condutoras; além da investigação das técnicas de composição e os procedimentos composicionais adotados, observando quais os elementos utilizados pelo compositor e como ele os manipula. A fundamentação teórica dessas análises está em Schoenberg, John White, Vincent Persichetti e Julio Bas, entre outros.

Referências bibliográficas

BENT, Ian D. "Analysis". In: SADIE, Stanley (org.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan, 1980, p. 340-388.

FERREIRA, Norma de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação e Sociedade*, Campinas, nº. 79, 257-272.

KERMAN, Joseph. *Musicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Criatividade e submissão na aula de música: uma compreensão segundo Winnicott

Scheilla Regina Glaser*

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

Em se falando de artes em geral, a relação do seu aprendizado com criatividade pode parecer ser absolutamente natural, mas não é. A idéia de criação artística costuma trazer, por si só, uma “aura” de inovação e originalidade que acaba por confundir o trabalho do músico-pedagogo. Restringindo-se ao universo de ensino do instrumento musical e articulando saberes de áreas distintas, aparando-se nos conceitos de complexidade e intersubjetividade presentes no Pensamento Sistêmico (Vasconcellos, 2002), este ensaio propõe uma reflexão a respeito do assunto a partir três perguntas: O que se entende por criatividade? Como ela está presente em sala de aula? Como, na posição de professor, posso favorecer seu desenvolvimento nos alunos?

Segundo Cleusa Sakamoto, o fenômeno criatividade apresenta 4 principais eixos de estudo: “1 – do ponto de vista da pessoa criativa, 2 – do ponto de vista do processo criativo, 3 – do ponto de vista do produto criativo e, 4 – do ponto de vista das influências ambientais” (SAKAMOTO, 2004, p. 23). O foco de olhar em cada um desses aspectos acaba por direcionar o estudioso a uma visão mais voltada para o produto criativo ou para o desenvolvimento humano e suas relações com o ambiente. A mesma autora explica que “diferentes autores, de acordo com a sua perspectiva (teórica e/ou prática), conceituam Criatividade a seu modo e a vinculam a uma determinada aplicação, dependendo da área de sua atuação profissional” (SAKAMOTO, 2004, p. 24), mas reforça que não se trata de muitas criatividadees, “mas de concebemos e articularmos o que dela é concebido, com especificidade, considerando sempre que estamos abordando “uma” de suas faces de modo peculiar e parcial” (Idem).

No ensino musical, é bastante comum o foco no produto criativo, enquanto os demais aspectos costumam ser menos lembrados. Pensar a criatividade sob o ponto de vista do produto criativo

* Mestre e Bacharel em Música pelo Instituto de Artes da UNESP, Especialista em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação.

** Professora do Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP. Livre Docente em Técnicas de Musicalização, Doutora em Antropologia, Mestre em Psicologia da Educação

habitualmente induz a pensar que ser criativo é inventar algo que não existia antes num determinado espaço (comunidade, sala de aula, sociedade, e outros) e, portanto, o produto criativo estaria restrito à manifestação de algo original em termos do ambiente.

Porém, segundo Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista estudioso do desenvolvimento humano, criatividade é um atributo do ser humano, um potencial inato e o fenômeno criativo está vinculado à relação do ser humano com o ambiente e que se apresenta na maneira pela qual o indivíduo re-elabora a realidade externa, dando-lhe sua contribuição pessoal. É um potencial presente em todas as pessoas e que participa da constituição da própria personalidade de cada uma, assim como de sua maneira de abordar o mundo. Segundo Sakamoto, estudiosa do autor, a criatividade “participa de importantes conquistas do desenvolvimento humano: a estruturação da identidade pessoal e o estabelecimento de uma relação “verdadeira” com o mundo, pautada nos parâmetros de realidade” (SAKAMOTO, 1999, p. 33).

Para o autor que estamos examinando, o potencial criativo pode ser encontrado “em conjunto com a projeção de detalhes introjetados em todos os esforços produtivos, e devemos reconhecer a criatividade potencial, não tanto pela originalidade de sua produção, mas pela sensação individual de realidade da experiência e do objeto” (Winnicott, 1990, p.130). O mesmo autor enfatiza que a criatividade está relacionada com a abordagem do indivíduo à realidade externa e, sob este prisma, “tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos” (Winnicott, 1975, p. 98).

Inicialmente é importante mencionar que Winnicott desenvolveu uma idéia de amadurecimento do ser humano, transformando-a em teoria, hoje abrigada pela Psicanálise. Sua teoria psicológica ressalta a existência de um potencial criador no ser humano que permeia todo o seu desenvolvimento, e a partir de suas idéias é possível conceber a existência de um “clima” que pode favorecer o desenvolvimento deste potencial. A Dr^a Sakamoto, cujo trabalho de doutorado fundamenta-se na visão winnicottiana, conceitua este ambiente favorável à criatividade estudado por Winnicott como sendo uma *atmosfera criativa*.

Em sua visão de ser humano, Winnicott parte do princípio segundo o qual o desenvolvimento do indivíduo depende de um *continuar a ser*, condição básica para que haja desenvolvimento. Para continuar a ser, o bebê recém-nascido precisa de um suporte confiável - ao que a teoria winnicottiana chamou de uma “mãe suficientemente boa” - que se adapte às suas necessidades. Esta função, exercida pela mãe ou pelo ambiente e que atende às exigências de desenvolvimento de um ser humano desde o início da vida, possibilita ao bebê que ele tenha a “ilusão” de criação. Em poucas palavras, isso significa que a relação mãe-bebê acontece de tal maneira que, quando ele necessita de algo, esse algo acontece, dando-lhe a “ilusão” de tê-lo criado, e isso ocorre desde as primeiras mamadas. Com isso, para o bebê, é como se o efeito partisse de si próprio e não do ambiente externo, o que lhe desperta “a ilusão de criar o mundo”. No período pós-parto, em que a mãe está

toda disponível para o bebê, numa tal identificação com o recém-nascido que a torna capaz de acompanhar suas necessidades e supri-las com bastante exatidão, o estado da mãe é chamado por Winnicott de *estado de preocupação materna primária*. Com o passar do tempo, essa identificação total da mãe com o bebê vai diminuindo, de forma que, após alguns meses, esse estado de envolvimento total se dissolve e ela passa a ter condições de retornar às suas atividades habituais. Na maior parte dos indivíduos, esse processo se dá sem maiores transtornos.

Winnicott fala em mãe suficiente boa e em ambiente suficientemente bom, para enfatizar a não necessidade de perfeição nessa relação. Seria algo como mãe suficientemente boa para que o processo acima mencionado ocorra. A desadaptação da mãe, ou *fracasso gradual materno*, é necessária porque é nos momentos das pequenas brechas de não atendimento imediato das necessidades do bebê, que este inicia sua elaboração do ambiente. Nesse momentos, a mente do bebê começa a “suprir” a espera ou ausência do objeto desejado por meio de elaborações, o que oferece espaço para que o bebê se relacione com o ambiente. Como exemplo, pode-se citar a percepção pelo bebê de determinados ruídos que significam o preparo do alimento.

À medida que a criança se desenvolve, surge um momento em que adota o que Winnicott chama de *objeto transicional*. Este objeto transicional é aquela peça escolhida pela criança, que a passa a carregar o tempo todo, principalmente nos momentos de maior tensão (um pedaço de pano, um bichinho de pelúcia) com a qual estabelece forte vínculo emocional, pelo caráter simbólico que adquire. Esse objeto corresponde a uma simbolização do ambiente, representando o que lhe faz falta naquele momento (sua mãe, algo do próprio ambiente), e que, pela aproximação física, lhe imprime uma sensação de segurança. Seja qual for a sua natureza, esse objeto é externo, provém do ambiente, mas, ao ocupar a função de objeto transicional, adquire outro significado, atribuído pela criança, e que responde à sua necessidade de simbolizar. Nessa função, ele não é apenas um objeto interno, uma fantasia, mas, também, não é apenas externo; daí, ser chamado transicional – ponte entre conteúdos da própria criança e do ambiente.

Como tal, ele reúne em suas propriedades os fatores: interno (pessoal, subjetivo), e externo (ambiental, objetivo). É algo que lida com a capacidade da criança de criar, de imaginar, uma transição entre o absolutamente pessoal e o meio ambiente. Ao território relacionado a esta transição Winnicott deu o nome de *Espaço Transicional* ou *Potencial*, correspondendo a Terceira Área da Experiência humana e, segundo Sakamoto (2004, p. 30), é o “lugar” em que a experiência criadora tem origem. Nele ocorrem as vivências culturais do ser humano e é nele que o potencial criativo se expressa. “Neste lugar de vida e relacionamento encontram-se sediados o brincar da criança, as artes, a religião, o viver imaginário e o trabalho científico criador” (SAKAMOTO, 2004, p.31). Nele, segundo Sakamoto (2004, p. 31), os fenômenos externos são usados a partir de alguma amostra derivada da realidade interna, ou, então, existe uma expressão pessoal que se manifesta como potencial onírico ou a serviço do sonho. Ao mesmo tempo, a expressão de elementos subjetivos e o uso de recursos estão

presentes na realidade objetiva. Em suas palavras, é neste espaço que o ser humano experimenta algo que “é expressão peculiar de seu Eu, mas que também está apoiada nos contornos da mundo externo deste e, portanto, não pertence exclusivamente ao mundo interno ou tampouco ao mundo externo, mas é permeada pelo mundo externo e pelo mundo interno ao mesmo tempo” (SAKAMOTO, 2004, p.31). É nessa área intermediária que ocorre o brincar da criança, correspondendo ao espaço das relações culturais e religiosas, no indivíduo adulto. A inibição de experiências neste espaço, por restrições externas exacerbadas, equivale à inibição da manifestação criativa.

Diante disso, embora o potencial criativo seja inerente a todo ser humano e o espaço potencial exista em todo indivíduo que completou seu desenvolvimento sem intercorrências muito prejudiciais, é necessário que existam algumas condições para que o potencial criativo se manifeste, as quais, em essência, são associadas a um tipo de ambiente que valorize a contribuição pessoal do indivíduo naquilo que ele produz.

O oposto ao relacionamento criativo com o ambiente é a submissão. No relacionamento de submissão, segundo Winnicott, “o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação” (WINNICOTT, 1975, p.95). A submissão tende a ocasionar reações apáticas nos indivíduos, porque está associada a um sentido de inutilidade e de desvalorização do sentimento de que a contribuição pessoal é importante.

Importante ressaltar que Winnicott não está dizendo que adaptações ou submissão a certas regras não sejam necessárias e importantes para a vida social. O que ele argumenta é que a base de relacionamento com a vida, ou com certas situações dela, pode estar pautada no impulso criativo ou na submissão e isso acarreta conseqüências.

No caso do ensino do piano, por exemplo. Embora muitos professores de música sejam afetivos e digam se preocupar com o aluno, o ensino da música erudita costuma incorporar muitos conceitos do passado, como valorização da criança precoce, expectativa de obediência incondicional e adoção de modelos tradicionais de ensino. Em síntese, esses modelos têm por base o controle de tudo o que o aluno faz e valorizam a sua submissão à regras impostas pelo professor como sendo “tradicionais”. Estabelecidos principalmente na passagem dos séculos XIX-XX, esse modelos têm sido criticados, mas ainda são bastante utilizados. Embora sejam procedimentos que promovem certa segurança pelos resultados comprovados no passado, eles desconsideram que o jovem atual apresenta características diversas daquelas presentes no momento em que esse modelo de ensino se estruturou ¹.

Ao conduzir um programa de trabalho que não oferece praticamente nenhum espaço para a criatividade do aluno, corre-se o risco de, concomitantemente, transmitir a mensagem de que existe apenas um caminho para aquisição do conhecimento musical e que não vale a pena buscar alternativas

¹ Para aprofundar-se neste assunto, sugere-se a leitura de Glaser, 2005 e Fonterrada, 2005.

diferentes. Isso que pode ser entendido como desrespeito à pessoa do aluno, como ser humano capaz dar sua contribuição pessoal ao processo de ensino-aprendizagem, além de desvalorizar seu potencial criador. Se adotarmos a idéia de criatividade presente na linha winnicottiana, veremos que isto é um problema, pois a manifestação do potencial criativo está relacionada à manutenção da vida saudável. Levar uma criança ou adolescente a um processo de inibição ou descrença em seu próprio potencial não deveria fazer parte do ensino musical.

O ambiente criativo pode ser promovido na sala de aula de muitas maneiras, que vão, desde o estímulo para o aluno organizar sua rotina de estudo e preparação de material para aulas, até sua colaboração na escolha das peças a serem estudadas, pesquisas relacionadas com a obra em estudo e realização de auto-avaliação. Embora esses exemplos, habitualmente, não sejam considerados elementos criativos, pois a criatividade, na educação musical, está muito associada à criação de um produto musical, sob o ponto de vista do pensamento winnicottiano, eles são até mais importantes do que a criação do produto original em si, pois fazem parte de um agrupamento de atitudes que permite ao indivíduo estabelecer uma relação com o aprendizado na qual o impulso criativo pode fazer-se presente, o que não é uma simples reação a estímulos, mas o seu compromisso em assumir as rédeas da própria aprendizagem.

Pode-se argumentar que construir com o aluno um processo em que a criatividade esteja sempre presente é a base para que ele possa criar suas obras musicais e interpretações. O impulso criativo está presente em qualquer pessoa, mas “é naturalmente necessário para um artista na produção de uma obra de arte” (WINNICOTT, 1975, p. 100).

Concluindo, o clima facilitador da criatividade depende basicamente de uma atitude de não censura extrema e imediata, de não controle excessivo e na aceitação das contribuições pessoais do aluno. Quando o aluno estabelece uma relação de submissão com o estudo, pode realizar as tarefas dentro dos padrões esperados, mas não está experienciando com autenticidade, e sua vivência não pode ser considerada sob um enfoque criativo. Com base nas considerações expostas, compreende-se que, para gerar produtos considerados socialmente criativos (uma obra musical ou sua interpretação), o processo de ensino/aprendizagem do instrumento precisa contribuir para que a relação do aluno com o ambiente esteja pautada na criatividade, em todos os seus aspectos.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOGOMOLETZ, Davy. Winnicott e a música. Dezembro de 1992. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>> . Acesso em 20/01/2006.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- GLASER, Scheilla Regina. *Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor*. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2005.
- RAJOTTE, Laurier. Le musicien et la pratique: entretien avec Héléne Maltais. *La Scene Musicale on line*, vol. 10, nº 2, octobre 2004. Disponível em: < <http://www.scena.org>>. Acesso em: 17/07/2005.
- Revista Viver mente&cérebro*, memória da psicanálise nº 5, Winnicott. São Paulo: Duetto, 2005.
- SAKAMOTO, Cleusa Kazue. *A criatividade sob a luz da experiência: a busca de uma visão integradora do fenômeno criativo*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Instituto de Psicologia da USP, 1999.
- _____. *O gênio criador*. São Paulo: casa do psicólogo, 2004.
- SCHAFER, Murray. A nova paisagem sonora. In: *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- VAISVERG, Tânia M. J. Aiello. A arte e o viver criativo no pensamento de Winnicott. In: SEKEFF, Maria de L.; ZAMPRONHA, Edson. (org) *Arte e cultura II: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *O pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.
- WINNICOTT, Donald. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.
- _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.
- _____. *W. Tudo começa em casa*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

História e cultura de famílias imigrantes: italianos e espanhóis no bairro do Ipiranga

Silvana Moura Riguengo*

Este artigo trata da imigração italiana e espanhola para o Brasil, no século XX. Refere-se aos imigrantes que se instalaram no bairro do Ipiranga, trazendo consigo suas raízes, sua cultura, sua religiosidade e suas esperanças. Vieram em busca de uma vida melhor para si e para seus descendentes, e de maiores oportunidades de emprego e qualidade de vida. Aventuraram-se nesta terra distante e desconhecida, tendo que, enfrentar um novo país em formação.

O cenário da época destacava-se por um contexto sócio-econômico que abrangia a libertação dos escravos e as políticas de incentivo a imigração com a finalidade de adquirir mão de obra para os trabalhos nas lavouras e nas indústrias em formação na cidade de São Paulo. Era evidente a necessidade do país ocupar seu território para defender suas fronteiras”¹.

“Os grupos no poder, consideravam que o trabalhador europeu poderia atender com mais eficiência às necessidades de produção e aos novos interesses sócio-culturais. Os atributos desejados não eram somente ligados à qualificação técnica, mas à expectativa de dedicação intensa ao trabalho, assiduidade e pontualidade, o que permitiria a formação de uma sociedade moderna, apoiada na cultura branca, mas ao mesmo tempo, conservadora da ordem, disciplinada e moralizada.”²

1. Histórico da imigração

1.1. Imigração italiana

A imigração italiana ocorreu primeiro que a espanhola no Brasil, a partir de 1820, sendo que até 1978 compunham o total de 29% da população brasileira³. Esta recorrência se deu por causas das condições sócio-econômicas da Itália. E por este fator trouxe grandes benefícios ao nosso

* Mestranda do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

¹ www.cpdoc.fgv.br

² BESEN, Ricardo, www.igler/urbanização.

³ ADAS, Melhen. *Panorama geográfico do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1980, p.160-163.

país como: trabalhador com técnicas diversas e diferenciadas de modo a suprir as novas necessidades de produção e construção; aos novos interesses nos traços culturais incorporando assim sua culinária, sua música, sua arquitetura, entre outros e sua dedicação ao trabalho e seu perfil fiel às normas e condutas.

1.2. Imigração espanhola

A imigração espanhola ocorreu inicialmente na década de 80 do século XIX, com a chegada dos primeiros espanhóis para trabalharem nas lavouras de café no estado de São Paulo. Foi intensificada com os grandes sofrimentos sentidos por esta população. No começo do século XX, houve a Revolução Russa, a gripe espanhola e a 1ª Guerra Mundial. Não bastando os acontecimentos anteriores, houve a guerra civil espanhola de 1936 a 1939 que trouxe ao povo espanhol grande tristeza e até um desencantamento de sua terra natal. Pois foi uma “batalha ideológica entre os adeptos do fascismo e do socialismo, onde os líderes do Exército lutavam contra as crescentes tendências socialistas e anticlericais do governo da Frente Popular Republicana do presidente Manuel Azanã”⁴.

Os espanhóis aparecem em terceiro lugar como etnia que mais imigrou para o Brasil, atrás dos portugueses e italianos. Mas, aparecem em primeiro lugar, como característica de povo que mais trouxeram a família, ou seja, foram os que mais trouxeram esposa e os filhos⁵.

De “1880 a 1972 eles representam cerca de 14% do total de imigrantes deste período.”⁶

Outro dado significativo, conforme o “censo de 1920, é que 78% dos espanhóis residem no estado de São Paulo.”⁷ Nessa época eles ocuparam áreas do bairro do Ipiranga.

2. Trama da parentela

2.1 Imigrantes italianos

A trama da parentela iniciou com a imigração da família Antonialli, que por volta de 1895, deixou o norte da Itália, próxima da cidade de Veneza, para se dirigir ao Brasil com o objetivo de trabalharem na cafeicultura. Foi assim que o casal Luigi Antonialli e Josefina Campanaruto chegou ao país; viúvo ele contraiu segunda núpcias com Ana Saran. Os filhos nascidos na Itália, rumaram para o Brasil, e aqui a prole aumentou fixando-se no município paulista de Casa Branca. A grande dedicação ao trabalho, quer como colonos, quer como meeiros, aliados a sua honestidade, proporcionou-lhes

⁴ www.cpdoc.fgv.br

⁵ ibdem

⁶ www.diasmarques.adv.br

⁷ www.diasmarques.adv.br

condições de adquirir suas próprias terras. O grupo familiar principalmente a lavoura do café, não descuidando, porém, da cultura de subsistência (arroz, feijão, batata, milho, mandioca entre outras) e de algumas cabeças de gado. Com discernimento próprio das “pessoas de bem”, o líder Antonialli encaminhou seus filhos à escola para que fossem alfabetizados e assim pudessem enfrentar com menos dificuldades as adversidades que eventualmente o mundo lhes reservaria. Os filhos foram se casando, constituindo novas famílias e, portanto, mais braços para a agricultura e para o desenvolvimento do país. Em 1989 a descendência de Luigi Antonialli gerava em torno de 1 400 pessoas, das quais 1 300 estavam vivas. No dia dezesseis de abril desse ano as descendentes confraternizaram-se em grande festa realizada em Casa Branca, no interior de São Paulo.

O último filho ao nascer do foi Artílio Antonialli. Este casou-se com Carmem Chueco. Esta imigrante espanhola chegou ao Brasil com apenas dois anos de idade, e sua família também se fixou na cidade de Casa Branca. Seu pai não se dedicou à cafeicultura e sim a compra e venda de verduras, trazendo-as do campo e vendendo-as com uma carroça puxada a cavalo na cidade. Ficou ele conhecido como por sua imagem de “verdureiro” e tornou-se marcante por usar a carroça puxada a cavalo. Desta união nasceram seis filhos: (Thereza, Joana, José Carlos, Antonio, Darci e Roseli).

Com a morte de familiares perderam o encanto e migraram para São Paulo. Ao chegar na cidade instalou-se junto a conhecida Dolores, que lhe alugou uma das suas casinhas situada na rua 1822, no bairro do Ipiranga. No começo foi difícil, mas como o bairro estava em grande desenvolvimento, principalmente nas instalações de indústrias, logo todos arrumaram emprego e tocaram a vida na cidade.

O casal que ficou em Casa Branca (Carmen Artílio) também decidiu vender a carroça e sua casinha para tentar trabalho e buscar melhores perspectivas de vida para toda a família na cidade. As indústrias ampliavam-se a cada dia e as possibilidades eram boas. Estes vieram e foram se instalar inicialmente no município de Utinga, onde já morava uma irmã do Artílio. Está com o dinheiro que trouxera comprou um terreno com três casinhas, uma para morar e duas para alugar. Mas não deu certo, pois não conseguiram bons inquilinos e neste íterim Carmem perdeu um bebê do qual lhe trouxe muita tristeza. Decidiram voltar para a cidade de Casa Branca. Mas neste meio tempo as coisas por lá também mudaram e o emprego estava bem escasso não dando para o sustento da família. Deslocaram-se então para São Paulo. Tornaram-se moradores no bairro do Ipiranga, na rua 1822, no número 172, junto com a família anterior de Carmem. Por volta de 1940 todos unidos, trabalhavam e se divertiam na cidade grande.

Desta família, o pai Artílio trabalhava na fábrica de motores e câmbios de caminhões tornando-se um técnico eficiente e sendo requisitado para resolver estes tipos de problemas fora da cidade de São Paulo. Dos seus seis filhos, cinco trabalharam na Indústria das Linhas Correntes no mesmo bairro. Os filhos foram estudar na EE “Visconde de Itauna rua Silva Bueno. Frequentaram essa escola nos anos 40 e 50, caminhavam a pé e os irmãos mais velhos eram responsáveis pelos menores.

2.2. Imigrantes espanhóis

A família Sanchez, chegou ao Brasil em 1952, primeiramente com o seu representante Vicente Sanchez Garrido. Este veio com a finalidade de conhecer o lugar, verificar se havia condição de trazer sua família para se instalar e se havia meios de trabalho para sua família. Assim que chegou desembarcou como tantos imigrantes no Porto de Santos e subiu a serra em busca da terra tão falada: São Paulo.

Chegando à cidade instalou-se na pensão de um galego na rua Costa Aguiar, no bairro do Ipiranga e já começou a trabalhar em uma fábrica no bairro do Cambuci. Verificando as perspectivas de melhora da cidade em profundo movimento de transformação e expansão ordenou que a família para cá viesse. Em 1953 a família Sanchez vendeu sua casa em Lagunilla, província de Salamanca na Espanha e partiu para o Brasil. Bonifácia com seus três filhos: (Alberto, Ramon e Catalina) viajaram de navio para o cá. Ao atracarem no porto do Rio de Janeiro, esta família se viu em grande desespero, pois se encontravam em uma terra distante da sua, com uma língua que não lhe era familiar e com etnias diversas, entre elas a africana, da qual nunca haviam tido contato. Mas ao chegarem ao Porto de Santos, Vicente estava a espera e juntos viajaram de trem para São Paulo. Tornaram-se sócios da pensão do “galego”. Bonifácia trabalhava na organização e preparação das refeições dos 28 pensionistas e dá confecção de “quentinhas” que Vicente vendia na fábrica que continuava a trabalhar no Cambuci.

Este pequeno comércio e parceria durou apenas dez meses. Uma briga muito intensa entre o galego e Vicente, a fim de evitar problemas maiores Bonifácia juntou sua família, seus pertences, o dinheiro da família e comprou uma outra pensão no bairro do Ipiranga, agora na rua Cisplatina esquina com a rua 1822. Era um negócio mais valorizado pela sua autonomia.

A escolarização para desta parentela era muito valorizada, pois na Espanha já estudavam os dois filhos mais velhos. Chegando ao Brasil deram continuidade aos seus estudos, e todos os filhos freqüentaram a EE. Visconde de Itaúna.

3. A presença da religiosidade. Lembranças das famílias

Junto com os portugueses, os italianos e os espanhóis se uniram nos laços religiosos, fixando nesta terra nova sua cultura e tradição da religião Católica Apostólica Romana. Traziam consigo, sua devoção aos santos e santas, suas rezas, terços e sobre tudo seu modo de ver a vida e a morte.

A tradição da religião católica foi instalada no Bairro do Ipiranga, pelo convívio na Igreja São José, construída em 1919. Depois tornou-se uma paróquia, onde ocorriam eventos voltados à educação, esporte, cultura e lazer. Nessa igreja destacou-se a obra do Padre Ballint reconhecido pelas suas iniciativas na região⁸.

⁸ VIÉGAS, Rosemari Fagá, Godoy, Marília G. Ghizzi. *Ipiranga em tela: retratos e histórias*. Arteconhecimento.

Na década de 50 esta igreja oferecia encontro as famílias de todas as idades que freqüentavam as missas em vários horários e em outros momentos, como nas tardes de domingo em que apresentavam filmes ou faziam bailes no salão paroquial, proporcionando momentos de alegria e socialização para esta comunidade.

Um outro foco de reunião era na Igreja Nossa Senhora Aparecida data de meados do século XX e tem um destaque pelos seus trabalhos de filantropia e inclusão social. Esta igreja situada na Vila Carioca começou como uma capela, para onde foi designado o Padre Mário. Este, segundo relatos da comunidade apresentava um comportamento rígido com as crianças que faziam a catequese por volta do período de 1950 a 1980.

Lembranças de família

As famílias tinham a tradição de se encontrarem todos os domingos nas casas de seus pais, sogros e avós. Todos compartilhavam suas histórias, seus acertos e seus erros, a fim de melhor compreender a vida e o mundo, respeitando a experiência e a sabedoria dos mais velhos. A alegria de estarem juntos: rezarem na missa aos domingos em agradecimento a Deus; a mesa farta, das participações em festas religiosas e populares, como a festa em 19 de março de cada ano – Dia de São José, natal, também carnaval e festa junina. Além de bailes de salão que gostavam de ir ao Clube Atlético Ipiranga, no Clube Mutua, no salão da Igreja São José entre outros.

O esporte também fazia parte da família Antonialli. Entre os que destacavam-se havia o José Carlos no time do Clube Mútua na Vila Carioca e Antonio, conhecido como Toga no mesmo time e também no time de Várzea da Portuguesinha do Sacoman, onde hoje é a maior favela de São Paulo, Heliópolis.

Referências bibliográficas

ADAS, Melhen. *Panorama Geográfico do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1980, p.159.

BESEN, Ricardo. www.igler/urbanização.

VIÉGAS, Rosemari Fagá e GODOY, Marília G. Ghizzi. *Ipiranga em Tela: Retratos e Histórias – Arteconhecimento*

Site:

www.acdoc.fgv.br

www.diasmarques.adv.br – Imigração no Brasil: Histórico, Italianos, Espanhóis, Japoneses...

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 e/ou co-autores deverá constar a instituição à qual se vincula e o endereço eletrônico para contato.
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 duas vias impressas. 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.