

ISSN 1982 6532

S a b e r e s

Interdisciplinares



Revista do Instituto de Ensino Superior
Presidente Tancredo de Almeida Neves

Ano II, nº 4, jul.- dez./2009

Revista Saberes Interdisciplinares / Instituto de Ensino
Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves.

– Ano II, n.4 (2008)-.

São João del-Rei, MG, 2009

Semestral

ISSN 1982-6532

Editor Sílvio Firmo do Nascimento

1. Multidisciplinar. 2. Faculdade de Educação e Estudos
Sociais de São João del Rei 3. Sílvio Firmo do Nascimento
CDU 050

Catálogo: Mônica G. Palhares CRB6- 1695

IPTAN
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR
PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

DIRETORES PRESIDENTES

Dr. Nicolau de Carvalho Esteves
Dr. Fábio Afonso Borges de Andrada

DIRETORA GERAL

Prof^a Msc. Miriam Moreira Vicente da Silva

DIRETOR ACADÊMICO

Prof. Msc. Lenine Antonio dos Reis

COORDENADOR DE PESQUISA

Prof. Msc. Heberth Paulo de Souza

COORDENADORA DE EXTENSÃO

Prof^a Msc. Carla Leila Oliveira Campos

Endereço:

Av. Leite de Castro, 1.101 – Bairro das Fábricas
São João del Rei / MG - CEP – 36.301-182
Tel. (32)3379-2725 - Ramal 233

E-mail: revista@iptan.edu.br

Solicita-se permuta
We ask for exchange
Se pide canje

Linha editorial

A Revista *Saberes Interdisciplinares* abrange as grandes áreas do conhecimento humano, com o objetivo de divulgar e incentivar a produção científica, instituindo o debate acadêmico e promovendo a ótica multidisciplinar na análise de fatos e fenômenos da realidade.

Editor

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adelmo José da Silva (UFSJ)

Prof. Dr. André Malina (UFMS)

Profa. Dr^a Adriana da Silva (UNICAMP)

Prof. Dr. Antônio Carlos da Silva (CES-JF)

Prof. Dr. Carlos A. Cullen Soriano (Universidade de Buenos Aires – Argentina)

Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ)

Prof^a Dra. Cristiana Maria Machado Abranches Soveral Paszkiewicz (Universidade Nova – Portugal)

Prof^a Dra. Edelweiss Fonseca Tavares (UNIPAC)

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET)

Prof. Dr. João Bosco Batista (UFSJ)

Prof. Dr. José Gilberto da Silva (UNIPAC)

Prof. Dr. José Luís de Oliveira (UFSJ)

Prof. Dr. José Mauricio de Carvalho (UFSJ)

Prof^a Dra. Lídia Santos Soares (UFF)

Prof. Dr. Márcio Eurélio Rios de Carvalho (IPTAN)

Prof^a Dra. Maria Bellini (UNIPAC)

Prof^a Dra. Maria do Carmo dos Santos Neta (UFSJ)

Prof^a Dra. Maria das Graças Vieira (FMN-PB)

Prof^a Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas (UFJF)

Prof. Dr. Nuno Manoel Morgadinho dos Santos Coelho (UNIPAC)

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho (UFSJ)

Prof. Dr. Paulo Afonso Caruso Ronca (UNICAMP)

Prof. Dr. Paulo César de Oliveira (UFSJ)

Prof^a Dra. Raquel Vaserstein Gorayeb (Universidade Estácio de Sá)

Prof. Dr. Ricardo Vélez Rodriguez (UFJF)

Prof^a Dra. Rita Laura Avelino Cavalcante (UFSJ)
Prof. Dr. Romeu Cardoso Guimarães (UFMG)
Prof. Dr. Sebastião Rogério Góis Moreira (UNIPAC)
Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (UNICAMP)
Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento (IPTAN)
Prof^a Dra. Simone Aparecida Simões Rocha (IPTAN/UNIPAC)
Prof^a Dra. Sônia Maria de Souza (UFJF)
Prof^a Dra. Susana de Castro (UFRJ)
Prof. Dr. Tiago Adão Lara (CES-JF)

Conselho Editorial *ad hoc*

Prof. Msc. Alex Mourão Terzi (IPTAN)
Prof. Msc. Bruno Alves Ramos (UNIPAC)
Prof^a Msc. Cleo Fante (Universidade de Aveiro - Portugal)
Prof. Msc. Heberth Paulo de Souza (IPTAN/UNIPAC)
Prof^a Msc. Isabel Cristina Adão Schiavon (UNIPAC)
Prof^a Msc. Laise Machado Coelho (PUC-MG)
Prof. Msc. Lenine Antonio dos Reis (IPTAN / UNIPAC)
Prof^a Msc. Rosemary Aparecida Benedito (IPTAN)

Revisão

Prof. Msc. Alex Mourão Terzi - IPTAN
Prof^a Msc. Carla Leila Oliveira Campos - IPTAN
Prof. Msc. Heberth Paulo de Souza - IPTAN/UNIPAC

Tradução e versão

Prof. Esp. Ronaldo de Freitas Moreira - EPCAR

SUMÁRIO

Editorial

Artigos

Alguns aspectos de diferenças léxico-gramaticais em traduções trilingues de guias turísticos: uma reflexão sob o viés da Semiologia..... 15
Cláudio Márcio do Carmo; Rogério Alexandre das Dores

A ciência moderna e a construção de um saber sócio-espacial.....29
Raquel Faria Scalco

A crítica de Delfim Santos ao conceito de distração de Ortega y Gasset.....59

José Mauricio de Carvalho

Cristiana Maria Machado Abranches de Soveral e Paszkiewicz; Sandra Catarina Vilabril Rodrigues

A implantação da República em Portugal: principais implicações educativas.....71

Cristiana Maria Machado Abranches de Soveral e Paszkiewicz; Sandra Catarina Vilabril Rodrigues

Avaliação preliminar dos resultados parciais obtidos por empresas que implantaram o *Balanced Scorecard*.....89

Nicolau Carvalho Esteves; José Antônio de Sousa Neto

Contornos políticos, institucionais e epistemológicos do ensino jurídico.....115

Nuno Manuel Morgadinho dos Santos Coelho

Ensaio

Língua Portuguesa: suas diversidades e transformações.....135

Nívea Zanitti Bassi

Resenhas

Guia prático do alfabetizador.....145

Maristela Marques de Almeida Silva

Normas para publicação.....157



Editorial

S a b e r e s
Interdisciplinares

Editorial

Sentimo-nos honrados em apresentar o quarto número da Revista Saberes Interdisciplinares ao público acadêmico e aos interessados por uma leitura enriquecedora sobre temas das diversas áreas do conhecimento, da pesquisa, da extensão e da cultura. Com fisionomia interdisciplinar permanente, ela apresenta neste número artigos, ensaio e resenha originais de grande importância para aqueles que procuram evoluir na sua vida de pesquisadores, professores e estudantes. As reflexões nele apresentadas se destacam pela sistematização teórica do conhecimento em harmonia com a prática profissional. Noutras palavras, querem ser mediações de ensino-aprendizagem para possibilitar melhoria de vida para os que deles se servirem. A título de exemplo, contribuem para melhorar o ambiente das cidades, sobretudo com melhor atendimento dos turistas, numa visão crítica-científica moderna socio-espacial, especialmente no ensino jurídico e na adoção do Balanced Scorecard nas empresas etc.

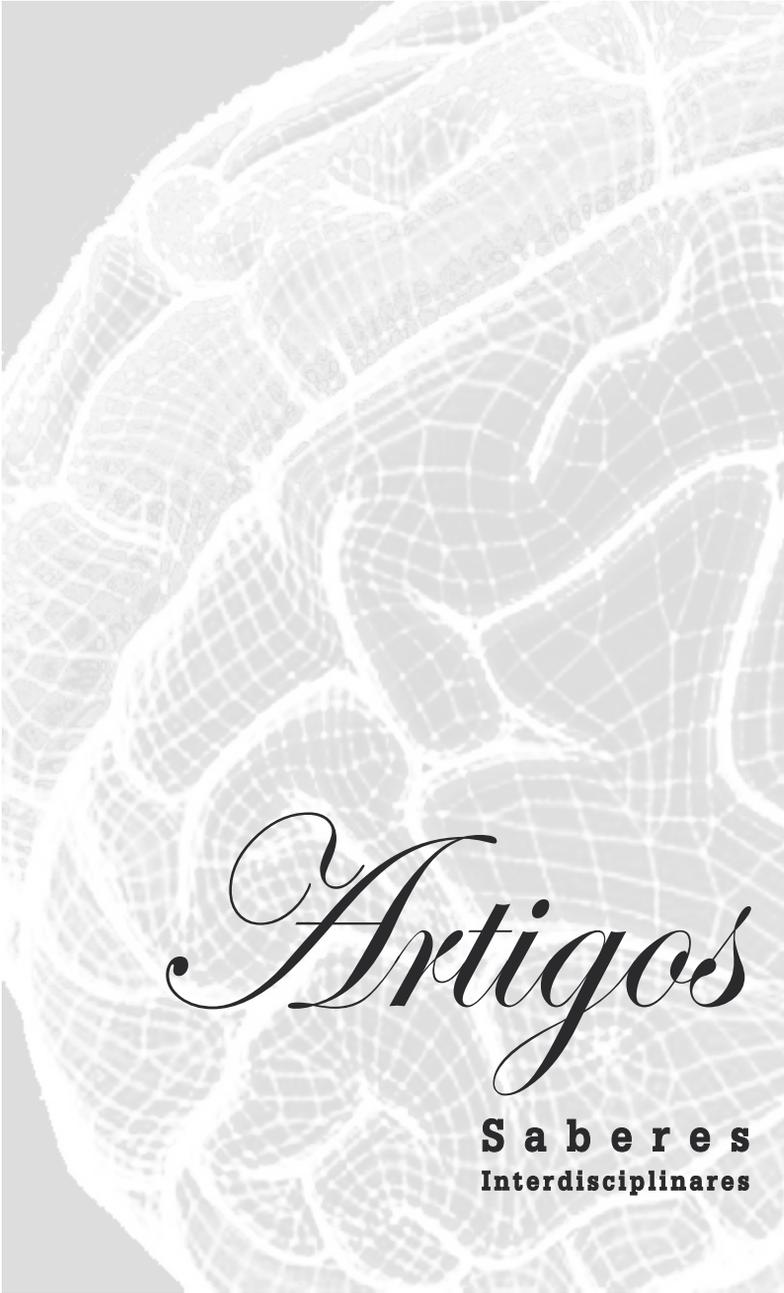
O quadro exposto revela o alcance dos objetivos do Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves – IPTAN: produzir e divulgar conhecimentos nas suas diversas áreas e níveis através de cursos, pesquisa, extensão e cultura, e ainda formar profissionais competentes para o mercado de trabalho.

Os desafios do conhecimento interdisciplinar são visualizados na constituição do saber científico, sabendo da

necessidade da integração das grandes áreas do conhecimento em geral com o específico da área do conhecimento durante a história até hoje. Constatando essa verdade, a Revista Saberes Interdisciplinares prossegue incentivando e apoiando os que possuem a ótica científica da pesquisa, notadamente na opção e seleção dos seus artigos, sem preconceito ideológico de crença, filosofia, política etc. Espera a colaboração indispensável de profissionais das diversas áreas e níveis do conhecimento, sobretudo de pesquisadores doutores, mestres, especialistas e alunos.

Por fim, agradecemos aos colaboradores deste periódico, sem os quais seria inviável o processo e realização deste trabalho que nos enobrece enormemente: diretores, coordenadores, conselho editorial, corretores linguísticos, tradutor dos resumos etc. Enfim, a nossa gratidão a todos que nos serviram de maneira geral.

Sílvio Firmo do Nascimento
Editor



Artigos

S a b e r e s
Interdisciplinares

Alguns aspectos de diferenças léxico-gramaticais em traduções trilíngues de Guias Turísticos: uma reflexão sob o viés da Semiologia

Cláudio Márcio do Carmo – UFSJ

Doutor em Linguística Aplicada – UFMG

Fone 3379-2462

E-mail: claudius@ufsj.edu.br

Rogério Alexandre das Dores – UFSJ

Graduado em Letras – Português/Espanhol – Faculdade CCAA-RJ

Fone: 3371-9695

E-mail: supremo_exodia@yahoo.com.br

Data de recepção: 02/09/2007

Data de aprovação: 23/04/2009

Resumo: Utilizando o referencial teórico da Semiologia, em conformidade com o pensamento e a metodologia propostos por Patrick Charaudeau, buscamos algumas diferenças léxico-gramaticais apresentadas no processo de versão de um texto de apresentação da capital do Estado de Minas Gerais em um Guia Turístico em Português, para duas outras línguas – Espanhol e Inglês. Nosso foco recai sobre sutilezas linguísticas que podem modificar a forma de representação das cidades nos Guias Turísticos, indicando posicionamentos discursivos diferentes com relação a ela e aos sujeitos envolvidos na produção e no consumo do produto turístico. Tomando como exemplo o Guia da cidade de Belo Horizonte (2005), analisamos o processo de representação da cidade a partir de escolhas de léxico e gramática que não obrigatoriamente se originavam nas peculiaridades do sistema das línguas. A análise indica que o consumo do produto turístico pode não ser o mesmo quando recebido em Português, Espanhol ou Inglês.

Palavras-chave: Semiologia – Representação – Contrato comunicativo – Cidade – Guia Turístico.

Introdução

Nesse artigo, pretendemos apresentar os resultados de uma pesquisa sobre diferenças léxico-gramaticais que, por menores que pareçam, podem influenciar na forma de visualização de uma cidade apresentada em versões traduzidas de um mesmo texto em Guias Turísticos. O referencial teórico utilizado é a Semiologia de Patrick Charaudeau.

A análise revela que diferentes escolhas linguísticas no processo tradutório podem interferir no processo de recepção textual, sugerindo construções discursivas diferentes das cidades apresentadas e dos turistas pretendidos quando da leitura dos textos nas traduções.

Para ilustrar isso utilizamos como referência a apresentação de Belo Horizonte¹ em Português do Guia Turístico de Belo Horizonte (2005) atribuída ao prefeito da cidade – Fernando Pimentel – e suas traduções para o Espanhol e para o Inglês.

Buscamos investigar como o prefeito da cidade, o qual assina a autoria da apresentação, se constitui e se representa como um EU sócio-discursivo no processo comunicacional, procurando determinar algumas diferenças sutis e relevantes do TU como destinatário pretendido.

Para tanto, começamos por apresentar de forma resumida os principais pressupostos e conceitos da teoria que serão utilizados na análise.

¹ O texto em Português e as versões espanhola e inglesa encontram-se em anexo.

Essa, por sua vez, inicia-se com uma descrição dos papéis sócio-discursivos e posteriormente das nuances léxico-gramaticais que imprimem semelhanças e diferenças em alguns desses papéis, ao indicar e, por isso, sugerir uma construção discursiva diferente da cidade com vistas a atingir um destinatário ideal.

1. A Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau

A Semiolingüística, conforme proposta de Patrick Charaudeau, remonta ao postulado do dialogismo e da polifonia de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 1979, 1992), já que postula as relações sociais numa encenação possibilitada e mediada pela linguagem, pelo comportamento linguageiro e discursivo que estabelece os papéis a serem exercidos no processo de comunicação numa espécie de encenação. Ou seja, os sujeitos nascem do dialogismo social mediado pela linguagem, pois é nessa sociedade e por meio do comportamento linguageiro que eles representam papéis diferenciados de acordo com a posição discursiva que assumem, uma posição sócio-historicamente definida.

Segundo Charaudeau (2000), o processo comunicacional ocorre em duas esferas distintas em diálogo, intituladas mundo real ou do fazer e mundo do discurso ou do dizer. Uma terceira esfera emerge da relação entre as anteriores e corresponde ao mundo situacional, caracterizado pela mise en scène, o que significa que o contrato situacional depende da

situação, da mise en scène em que determinados papéis são representados, encenados.

Do mundo real fazem parte o Eu_c (Eu comunicante) e seu interlocutor, o Tu_i (Tu interpretante). Do mundo do discurso emergem o Eu_e (Eu enunciador) e o Tu_d (Tu destinatário). Dessa forma, o Eu_c e o Tu_i correspondem a sujeitos empíricos e o Eu_e e o Tu_d correspondem a papéis discursivos, a sujeitos que emergem no, do e para o discurso numa determinada situação, numa determinada cena, a mise en scène. O Tu_d é, portanto, o sujeito para quem se enuncia, é uma expectativa, uma imagem de destinatário construída discursivamente, um sujeito ideal oriundo no discurso.

Nessa interação, o texto, local em que se materializam os discursos, liga-se ao autor, enquanto o discurso, o texto em relação a suas condições de produção, circulação e recepção, liga-se aos papéis representados pelos sujeitos empíricos envolvidos no processo de comunicação.

Nesse sentido, como se pode ver, esse referencial teórico-metodológico é relevante para o estudo de situações discursivas, razão pela qual foi escolhido para possibilitar o estudo da situação relacionada às apresentações das cidades turísticas, aqui consideradas como um instrumento que pode influenciar na construção que os destinatários podem fazer dos locais.

2. O processo comunicacional nas apresentações de Belo Horizonte

Fazendo uma análise do processo comunicacional proposto no texto em Português de apresentação da cidade de Belo Horizonte no Guia Turístico de Belo Horizonte (2005), pode-se discriminar os seguintes papéis:

Eu_c = Fernando Pimentel, sujeito empírico

Eu_e = Fernando Pimentel, prefeito da cidade de Belo Horizonte

Tu_i = Leitor em geral, empírico

Tu_d = Turistas interessados em cultura e lazer.

Em termos gerais, não há uma distância entre esses papéis. Entretanto, a análise de algumas escolhas léxico-gramaticais nas versões espanhola e inglesa demonstram sutis diferenças que levam a mudanças interessantes no Tu_d .

No caso da tradução espanhola, temos praticamente as mesmas escolhas o que leva a projeções discursivas semelhantes. A diferença está na frase “A capital mineira tem muito mais a oferecer aos seus visitantes e a Prefeitura de Belo Horizonte trabalha incansavelmente para que você possa apreciar o que nossa terra tem de melhor, com segurança.”

Essa foi traduzida por “La capital de Minas tiene mucho más para ofrecerles a sus visitantes y la Municipalidade de Belo Horizonte trabaja sin cesar para que usted pueda disfrutar con tranquilidad de lo mejor de nuestra tierra.” No texto do Eu_c , o Eu_e pressupõe um Tu_d no primeiro caso que precisa de segurança, enquanto no segundo caso temos um Tu_d que precisa

de tranqüilidade, escolhas lexicais que não possuem o mesmo valor semântico. Foi trocado também o modalizador incansavelmente, substituído pela locução *sin cesar* na versão espanhola a qual é relevante na indicação e atribuição de uma preocupação contínua com o turista.

Essa mesma frase foi traduzida para o Inglês como: “Minas Gerais' capital city has also lots more to offer visitors, and its Administration works tirelessly to ensure tourists may visit and enjoy the city's best attractions with all the required security.”

Aqui, o pronome de tratamento *você* é substituído por um nome seguido de uma frase relativa com verbo modal de forma bem incisiva ao Tu_d (tourists may visit). Todavia, uma das diferenças de maior relevância decorre devido ao acréscimo da expressão *all the required* como modificadora do nome *security*.

Isso significa que, em português se oferece segurança a você, em espanhol se oferece *tranqüilidad* a usted e em Inglês se oferece aos *tourists may visit Minas Gerais' capital city*, de forma enfática e em processo de valorização, *all the required security*.

Em outras palavras, a versão espanhola atenua a situação ao escolher o lexema *tranqüilidad*, ao passo que na versão inglesa temos uma valorização maior da cidade que se preocupa em oferecer toda a segurança requerida.

Estamos postulando que essas mudanças léxico-gramaticais podem construir e levar a um Tu_d diferente em cada

caso já que são oferecidos serviços também diferenciados aos Tu_i . Dessa forma, a construção da cidade e dos Tu_d tende a ser diferente se a recepção pelo Tu_i for em Português, Espanhol ou Inglês.

Discursivamente, o Tu_d em Português é alguém a quem se deve oferecer segurança num padrão de normalidade; em Espanhol, alguém a quem se deve oferecer tranqüilidade e, em Inglês, alguém a quem se oferece toda segurança requerida. Ou seja, o turista de língua inglesa, normalmente Tu_i proveniente de países anglo-americanos, é mais valorizado na produção do texto.

Ao percebermos que há no senso comum uma ideia de que turistas estrangeiros provenientes desses países possuem melhor situação financeira, é possível que a preocupação em valorizá-los e lhes oferecer segurança se ligue a uma tentativa de não perder financeiramente, o que pode talvez ser comprovado pelo caráter publicitário do restante do Guia.

Em síntese, algumas diferenças nas seleções lexicais e construções frasais, para além das modificações necessárias impostas por diferenças nos próprios sistemas das línguas, mostram uma proximidade entre a semântica dos textos em Português e Espanhol e apontam diferenças relevantes no texto em Inglês.

Do ponto de vista do turismo, essas diferenças devem ser consideradas, pois podem ser percebidas pelos leitores que recebem o texto em português e espanhol e representar uma perda ou complicações desnecessárias quanto às

interpretações. Ou seja, se nas escolhas lexicais for possível ao leitor a percepção de uma maior valorização de algum seguimento específico, os outros, ao se sentirem menos valorizados, poderão escolher outros locais, gerando principalmente possíveis perdas econômicas.

Considerações finais

A análise indica que é relevante retomar estudos que visem a esclarecer questões que podem ter um impacto positivo ou negativo na sociedade. Diferenças no processo tradutório das apresentações das cidades nos Guias Turísticos podem gerar condicionamento ou predisposição à visita, assim como podem levar ao contrário.

No caso específico de BH, em comum, os textos possuem um caráter promocional inerente, justificável pelas características e configurações do próprio gênero Guia.

A grande diferença ocorre na valorização maior da cidade e do turista (Tu_d) no texto em Inglês. A análise do processo comunicacional indica que o Eu_c e o Eu_e sugerem uma proximidade do Tu_d e do Tu_e , em Português e Espanhol, que podem levar os participantes desse processo, em termos de recepção, a perceberem BH de forma também próxima e talvez com uma interpretação mais comum do local, diferentemente do caso em inglês que sugere uma maior valorização da cidade e do próprio turista.

Os prováveis motivos parecem ter a ver com o fluxo maior de turistas que utilizam o Inglês e com uma ideia de que o

poder aquisitivo dos mesmos é maior. Nesse sentido, isso teria a ver com o fato de supostamente o número de turistas que usam o Espanhol ser menor e, no caso do texto em Português, também com o número menor de pacotes que incluem Belo Horizonte como uma opção em seus roteiros turísticos no Brasil.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARAUDEAU, P. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. et al. (Org). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges/FALE-UFGM, 1999.
- CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MACHADO, I. L. et al. (Org). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2000.

Anexo

Guia Turístico – Belo Horizonte 2005

Bem vindo à terceira capital do País. Aqui o turista encontra um setor de serviços bem estruturado e pronto para receber os visitantes. Acolhedora, Belo Horizonte possui uma rede hoteleira confortável, bares e restaurantes que oferecem a tradicional e diversificada comida mineira. A cidade também conta com espaços para realização de grandes eventos empresariais e culturais.

Belo Horizonte vem se consolidando como capital da cultura e do lazer. Todos os anos a cidade mantém as tradições juninas realizando o Arraial de Belô. A cada dois anos são realizados o Festival Internacional de Teatro (FIT) e o Festival Internacional de Quadrinhos (FIQ).

A capital mineira tem muito mais a oferecer aos seus visitantes e a Prefeitura de Belo Horizonte trabalha incansavelmente para que você possa apreciar o que nossa terra tem de melhor, com segurança.

Através de programas sociais e convênios firmados com a iniciativa privada para a recuperação e manutenção de espaços públicos, o índice de violência é um dos mais baixos do País. Consulte o nosso guia Turístico e aproveite sua estada em Belo Horizonte.

Fernando Pimentel
Prefeito de Belo Horizonte

Le damos la bienvenida a la tercera capital del país, donde el turista encuentra un sector de servicios bien estructurado y listo para recibir a los visitantes. Acogedora, Belo Horizonte cuenta con una muy buena red hotelera y con bares y restaurantes que ofrecen la tradicional y variada comida minera. La ciudad también dispone de espacios para realizar grandes eventos empresariales y culturales.

Belo Horizonte se está consolidando como capital de la cultura y del ocio. Todos los años la ciudad celebra las tradicionales fiestas populares de junio – “juninas” – con el “Arraial de Belô”. Cada dos años se organiza el Festival Internacional de Teatro (FIT) y el Festival Internacional de Tiras Cómicas o Historietas (FIQ).

La capital de Minas tiene mucho más para ofrecerles a sus visitantes y la Municipalidade de Belo Horizonte trabaja sin cesar para que Brasil pueda disfrutar con tranquilidad de lo mejor de nuestra tierra. Con programas sociales y convenios firmados con empresas privadas para rehabilitar y mantener los espacios públicos, el índice de violencia es uno de los más bajos de todo Brasil.

Consulte nuestra Guía Turística y aproveche su estadía en Belo Horizonte.

Fernando Pimentel
Intendente de Belo Horizonte

Welcome to Belo Horizonte, the third largest city in Brazil. Here tourists will find a wellstructured service sector always on the go, ready to give all visitors the redcarpet treatment. With a warm, relaxed and friendly atmosphere, Belo Horizonte boasts an excellent chain of hotels, bars and restaurants where tourists may savor the state's traditional cuisine. The city also offers visitors several venues and facilities especially designed to host large corporate and cultural events.

Belo Horizonte has gradually built a reputation as the country's ideal capital city for housing cultural events and leisure activities. Among the festivals held in the city is “Arraial de Belô”, a city's country festival which traditionally takes place in the month of June. Every two years, the city also plays host to the “Festival Internacional de Teatro (FIT)” (International Theater Festival) and the “Festival Internacional de Quadrinhos (FIQ)” (International Cartoon Festival).

Minas Gerais' capital city has also lots more to offer visitors, and its Administration works tirelessly to ensure tourists may visit and enjoy the city's best attractions with all the required security. Moreover, following the implementation of social programs and cooperation agreements signed between the city's Administration and private sector entities for the recuperation and maintenance of public areas, the city's rate of violence is one of the lowest in the whole country.

Check our Tourism Guide and enjoy your stay in Belo Horizonte.

Fernando Pimentel
Belo Horizonte's Acting Mayor

Some Aspects of Lexical-Grammatical Differences in Guidebook's Trilingual Translations - a Reflection Under the Assumptions of Semi linguistics

Abstract: Based on the theoretical assumptions of Semi linguistics, and according to the thought and methodology proposed by Patrick Charaudeau, this work aims at emphasizing some lexical-grammatical differences that have been perceived during the process of translation from Portuguese into two other languages - Spanish and English – concerning the text of presentation of the Capital of the State of Minas Gerais in a tourist brochure. Our focus is on linguistic subtleties that are able to modify the way by means of which the cities are represented in the guidebooks, indicating different discursive views relating to the their representation and to the individuals which are involved in both the production and consumption of the tourist product. Taking as an example the guidebook of the City of Belo Horizonte (2005), we have analyzed the process of representation from lexical and grammatical choices that did not have their origins in the peculiarities of the system of both languages. According to the analysis, the consumption of the tourist product is not the same depending on whether the text is written in Portuguese, Spanish or English.

Keywords: Semi linguistics – Representation – Communicative Contract – City – Tour Guide

A ciência moderna e a construção de um saber sócio-espacial

Raquel Faria Scalco – UFV

Mestre em Geografia – UFMG

Fone: (31)8449-5369

E-mail: raquel.scalco@yahoo.com.br

Data de recepção: 02/02/2008

Data de aprovação: 09/11/2009

Resumo: O conhecimento científico, baseado nos pressupostos da modernidade, deve ser construído pelas disciplinas autônomas, sistematizadas através da construção de seu objeto, de seus métodos e de categorias de análises próprias. Desta maneira, a ciência moderna fragmentou o saber e se impôs como única forma válida de interpretação da "realidade", através do positivismo, do empirismo, da objetividade e da neutralidade. Nesse contexto da modernidade, as disciplinas, em geral, e a geografia, de forma específica, construíram barreiras disciplinares, diminuindo as possibilidades de diálogo entre elas. Na atualidade, urge a necessidade de superar os paradigmas da ciência moderna e construir saberes transversais, transdisciplinares, através da interpenetração entre as disciplinas e entre o conhecimento científico e o senso comum. Assim, torna-se possível que a construção do pensamento geográfico deixe de se constituir dentro de uma disciplina e passe a ser construído no campo de um saber sócio-espacial.

Palavras-chaves: Ciência – Modernidade – Geografia – Transdisciplinaridade

Introdução

Veremos no texto a seguir que a ciência moderna, baseada no conhecimento empírico e na racionalização do método positivista, transformou o saber socializado e aberto em conhecimento fechado, fragmentado em disciplinas e cada vez mais especializado. O seu objetivo sempre foi decifrar a realidade (e dominá-la), partindo-se da análise objetiva, para a construção de regras e leis gerais.

Nesse processo, as disciplinas deveriam empenhar-se na sistematização de seu objeto de estudo e na reflexão sobre seus métodos de análises próprios. Dessa maneira, pretende-se estabelecer limites bem definidos entre os territórios disciplinares através da criação de disciplinas “autônomas” e isoladas.

A Geografia e os geógrafos que se empenharam nessa tarefa enfrentaram grandes dificuldades. Primeiramente, foi necessário definir o objeto de estudo da disciplina. A terra? A paisagem? A realidade? O Espaço? Essa imprecisão persiste até os dias atuais, porém, autores de renome, como Milton Santos, reconhecem o espaço como o objeto de estudo da Geografia. Esse espaço é fruto da inter-relação estabelecida entre sociedade e o meioambiente. Assim entendido, esse objeto de estudo clama por relações de contato, diálogo entre disciplinas, entre conhecimento científico e outras formas de saber, pois a Geografia, por si só, delimitada em um campo disciplinar próprio, não seria capaz de entender, interpretar e explicar as complexas relações que se estabelecem na produção do espaço.

A Geografia seria, então, compreendida como uma disciplina de contatos, que, constantemente, utiliza-se da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade para dar conta da tarefa que lhe foi atribuída pela ciência moderna. Essa característica está associada a todas as disciplinas porque, na verdade, nenhuma delas deu conta da tarefa colocada pela ciência moderna de se tornar disciplina “autônoma”.

Outro ponto que merece reflexão é o do desejo da ciência moderna, e da Geografia no contexto da modernidade, de explicar a “realidade” como ela é. Com isso, a descrição e a análise da “realidade”, de forma objetiva, foram instituídas como métodos próprios da Geografia. Nesse contexto, não se refletiu sobre o que seria a “realidade” e se realmente existe uma “realidade” única ou se ela seria uma interpretação do observador, pesquisador e cientista. Além disso, a descrição que foi sugerida como um método de análise objetivo e neutro nada mais seria que a interpretação dada ao ambiente que se analisa, estando impregnado de subjetividade. Nessa perspectiva, a descrição do espaço, objeto de estudo da Geografia, é o método mais utilizado para a compreensão das relações que nele se estabelecem.

Assim, percebe-se que, para a compreensão das múltiplas relações que se dão no espaço complexo, é necessário um diálogo entre as diversas disciplinas e diversas formas de saberes não científicos. O cientista que se dispõe a estudá-lo deve compreender essa necessidade de *mobilidades*

sinestésicas, incluindo todos os campos de saber, inclusive os não-científicos. “O saber impõe esses movimentos do sujeito do saber: para além das fronteiras interdisciplinares; para além da própria ciência; para além da própria universidade” (HISSA, 2006, p. 9).

Dessa forma, faz-se necessária a modificação dos padrões estabelecidos pela ciência moderna, de fragmentação do conhecimento, de soberania frente a outras formas de saber, de se pensar como conhecimento neutro, objetivo e puro, e de acreditar na existência de verdades absolutas e de “realidades” ensimesmadas.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos, “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica” (SOUSA SANTOS, 2006, p.19). Assim, ele nos fala de um paradigma emergente que integra as disciplinas, dialoga com outras formas de saber e que supera a disjunção entre sujeito e objeto. O surgimento desse paradigma emergente se deve ao fato de que, de acordo com Hissa (2001, p. 57):

As disciplinas não existem em si mesmas. Foram moldadas à referência de seus contextos culturais, sofreram influência de todas as disciplinas de contato, e muitos de seus termos também são de interesse de vários outros campos de saberes.

O mesmo pode ser dito dos métodos de pesquisa que, muito mais atualmente do que no passado, circulam com grande liberdade através das fronteiras interdisciplinares.

Portanto, pretende-se aqui fazer uma reflexão acerca da ciência moderna e da fragmentação do saber, centrando na análise da sistematização da Geografia enquanto disciplina “autônoma”. Nesse processo de sistematização, fica clara a dificuldade da Geografia em estabelecer seu objeto e seus métodos de estudos próprios, pois ela pertence a um conjunto de disciplinas, com as quais estabelece contato, que formam o campo de saber sócio-espacial.

1 A origem transdisciplinar do saber científico: reflexões acerca da Geografia e de seu objeto.

1.1 A ciência moderna e as contradições geradas no seu processo de sistematização

A ciência moderna, instituída a partir do Iluminismo, tem raízes nos conhecimentos da antiguidade grega. Solidificou-se sob as bases da Lógica e da Matemática, na tentativa de estabelecer leis que pudessem explicar os fenômenos naturais.²

²Para maiores informações, ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

Para tanto, partia do isolamento dos fatos e da descontextualização para explicar o todo.

A ciência moderna tem como uma de suas principais características marcantes a sua hegemonia frente às demais formas de saber existentes. Nessa perspectiva, ela contrapõe conhecimento científico de senso comum e relega-o ao posto de imensa inferioridade como se este não tivesse importância alguma.

No século XIX se inicia um grande interesse pelas ciências sociais e, então, uma característica marcante surge no conhecimento científico: a fragmentação do saber. Anteriormente, apenas as ciências naturais eram reconhecidas como conhecimento científico, com seus métodos de análises próprios. A partir da sistematização do estudo dos fatos sociais, as ciências naturais e as ciências sociais passam a ter, cada uma, os seus métodos próprios e seus limites bem definidos, como se não existisse nenhuma relação entre elas. Dessa forma, a ciência moderna distancia os territórios disciplinares, torna-os ilhas e fragmenta, mutila o saber em disciplinas “autônomas” e acaba por impossibilitar o conhecimento integrado e integral dos fatos.

Esse modelo racionalista e simplificador parte de fragmentos para entender o todo e, dessa forma, acaba por mutilar a ciência em diversas disciplinas isoladas do contexto da totalidade. Essa ciência considera válida apenas a dimensão do conhecimento baseada em fatos e dados empíricos, e para

executar suas experiências, o sujeito cientista deve se afastar de seu objeto de estudo para atingir a objetividade.

Percebe-se, então, no sentido abordado, que a ciência, entendida sob o paradigma da modernidade, é dualista e fragmentadora: separa o sujeito do objeto, ciências naturais de ciências sociais, ciência e arte, razão e emoção, saber e conhecimento.

Para ser considerado conhecimento científico, o saber deveria delimitar um objeto de estudo e ter princípios epistemológicos e regras metodológicas bem definidas, como se os conceitos e temas transversais pudessem ser dilacerados em conhecimentos especializados. Surge, então, uma imensidão de disciplinas e de campos de saber cada vez mais fragmentados, dificultando o conhecimento de uma “realidade” complexa em constante mutação. Nesse sentido, Sousa Santos (2006, p. 74) afirma que: “Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber, orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor”.

Dessa forma, a ciência moderna instituiu a fragmentação do saber e o surgimento da superespecialização das disciplinas que dificulta a compreensão da realidade em sua complexidade, onde cada elemento ou campo de estudo se relaciona com os demais.

1.2 A origem transdisciplinar do saber científico

A ciência surgiu para explicar os fenômenos naturais e se propôs a sistematizar essas explicações através do pensamento lógico e matemático. Sendo assim, o seu objeto de estudo, a princípio, era bastante amplo e transversal, porém a concepção da ciência moderna e o método utilizado para sistematizá-la foi o da fragmentação, através da separação, classificação e isolamento dos fatos, para construir regras gerais. Nesse sentido, Hissa (2002, p. 257) argumenta: “No âmbito do saber, em algum momento do passado, tudo fazia parte de um todo, indivisível; mais adiante, o todo fragmenta-se em partes que solicitam autonomia; na contemporaneidade, experimenta-se a ausência do 'outro'.”

Parte-se do entendimento de que existe uma distinção entre conhecimento e saber. O “conhecimento” é especializado, hegemônico, informativo e fechado, limitando as relações entre as disciplinas; o “saber” está ligado à sapiência, sabedorias contra-hegemônicas, caracterizando-se por ser aberto e transfronteiriço.

A ciência deveria ser entendida, enquanto saber, como diálogo entre os diversos territórios disciplinares para compreender os objetos de estudo. Assim compreendida, a natureza da ciência é transdisciplinar, uma vez que para explicar os fenômenos não basta apenas uma disciplina, mas é necessário desenvolver um saber totalizante. Nesse sentido, Edgar Morin (1996, p. 135) afirma: “A ciência nunca teria sido

ciência se não tivesse sido transdisciplinar”. Porém, o desenvolvimento do conhecimento científico se desviou pela história e acabou favorecendo o aparecimento de uma série de contradições internas, contribuindo para sua crise, conhecida como crise da modernidade ou da atualidade.

Vale ressaltar que toda ciência, no sentido exposto acima, tem sua característica transdisciplinar e permitiu o intercâmbio das disciplinas, mesmo com o conhecimento científico delimitado entre elas. Porém, no processo de sistematização da ciência moderna, os limites (barreiras e separação entre as disciplinas) se fortaleceram e as fronteiras (possibilidade de diálogo e troca) se enfraqueceram.

Nesse contexto, existe ainda a questão da dificuldade de definição de métodos e objetos próprios de cada disciplina, pois “todas as disciplinas, pela própria natureza do conhecimento científico, demandam multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (HISSA, 2002, p. 274).

Assim, entende-se que a ciência é transdisciplinar³ na sua origem, mas se fragmentou na sua sistematização.

³A multidisciplinaridade deve ser aqui compreendida como a conscientização sobre a existência da diversidade de disciplinas, sem implicar necessariamente uma relação entre elas. Cada disciplina mantém sua metodologia e teoria próprias. Já a interdisciplinaridade compreende uma perspectiva teórico-metodológica comum, possibilitando diálogo e articulação entre as disciplinas. A transdisciplinaridade exige a transgressão das barreiras disciplinares, um enfoque teórico-metodológico unificado, integração entre as disciplinas pela superação dos limites disciplinares. A transdisciplinaridade não existe para substituir ou negar as disciplinas. Ela enriquece as disciplinas pelo diálogo de saberes. (HISSA, 2002, p. 274)

Essa sistematização dividiu a ciência em disciplinas e tornou dualista o seu entendimento, trazendo uma série de contradições internas ao próprio conhecimento científico.

Portanto, o próprio conhecimento científico fugiu ao controle de seus criadores e hoje exige uma reformulação do paradigma que o sustenta. “a ciência construiu um mundo que pede uma nova ciência” (HISSA, 2002, p. 307).

1.3 Por uma nova ciência

O conhecimento científico é um conhecimento que não se conhece. Essa ciência que desenvolveu metodologias tão surpreendentes e hábeis para apreender todos os objetos a ela externos, não dispõe de nenhum método para se conhecer e se pensar (MORIN, 1996, p. 20).

Estamos vivendo, hoje, uma crise da ciência moderna, a qual exige, por demanda da sociedade, uma postura mais reflexiva dos cientistas e das universidades, no sentido de se construir um novo paradigma da ciência. Esse tem como pressuposto possibilitar um diálogo cada vez maior entre os diversos territórios disciplinares, possibilitando a transgressão

das barreiras entre as disciplinas e a valorização do senso comum e dos conhecimentos contra-hegemônicos.

Além disso, a especialização das disciplinas e dos cientistas acabou por contribuir para uma compartimentalização do saber, dificultando o conhecimento da “realidade” complexa. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 74) acredita que: “É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos”.

É necessário, portanto, que as diversas áreas do conhecimento científico dialoguem entre si e estabeleçam relações com outros tipos de saberes não hegemônicos. De acordo com Sousa Santos (2006), a nova racionalidade da ciência está no seu enriquecimento epistemológico que acontece na interpenetração da ciência com o senso comum e pela valorização e complementação entre ambos. Dessa forma, é possível uma maior valorização dos lugares e dos saberes locais, diminuindo progressivamente a hegemonia do conhecimento científico sobre as demais formas de saber.

Essa transformação epistemológica viabiliza os diversos tipos de diálogo entre os saberes, visando à supressão dos limites disciplinares. Pode ser chamada de transdisciplinaridade, a qual “deve ser compreendida como a concreta atitude contra a crise da fragmentação do saber que inviabiliza a compreensão da complexa realidade, interdependente sob todos os aspectos” (HISSA, 2002, p. 265).

Além disso, o paradigma emergente tenta romper com a visão dualista da ciência moderna, tentando maior aproximação entre arte, ciência e filosofia, numa relação de interdependência e interpenetração. Nesse sentido, Cássio Viana Hissa chama a atenção para as diversas possibilidades da mobilidade das fronteiras:

Entre as disciplinas, a teoria e a prática, a razão e as sensibilidades, a imaginação, a criatividade e a representação analítica, o sujeito e o objeto, o improviso e o método, a ciência e a arte, a universidade e o mundo, a geografia e as disciplinas com as quais estabelece contatos (HISSA, 2002, p.16).

A Geografia, nesse contexto, requer ainda maior atenção, uma vez que desde sua origem se interessou por um objeto que relaciona constantemente o social e o natural e, assim, necessita urgentemente de um conhecimento integral e de ruptura de limites disciplinares para que consiga de fato dar conta de analisar mais complexamente o seu objeto de estudo.

2 A sistematização da Geografia: a delimitação do campo disciplinar a partir a demarcação de seu objeto e de seus métodos

2.1 Breve histórico do processo de sistematização da Geografia

A história da Geografia, geralmente, é contada a partir da sua sistematização com Humboldt e Ritter, porém sua história começa muito antes, na Grécia Antiga, juntamente com os estudos filosóficos, as lutas democráticas e os atos políticos. “A geografia, como a história e o teatro, é conhecimento diluído na filosofia, que é uma reflexão colocada à prática da vida e, por isso, referenciada pelo conhecimento” (MOREIRA, 1986, p. 16). Percebe-se, portanto, que, em sua origem, ela é um conhecimento eminentemente transversal, utilizado pela Filosofia na sua reflexão sobre o mundo. Cássio Hissa (2002, p. 276) acredita que:

A geografia apenas poderia ter existido sob a referência das práticas transdisciplinares. O projeto clássico da ciência é contraditório. Ele impede os movimentos transversais dos saberes ao buscar o isolamento da disciplina através da construção de seus limites.

A Geografia, enquanto disciplina “autônoma”, surge como uma ciência que estuda a superfície terrestre e todos os fenômenos a ela associados. Essa definição está relacionada

com o significado etimológico do termo Geografia (descrição da Terra).

Dessa forma, ela esteve associada a uma ciência de síntese, no sentido de integrar diversas disciplinas na explicação dos fenômenos, mas o que de fato ocorreu não foi uma síntese, e sim a utilização, pela Geografia, de disciplinas auxiliares na compreensão do espaço.

Diversos autores de outros campos do saber exerceram forte influência sobre os geógrafos, como as obras de: Montesquieu, Adam Smith, Marx, Engels e Malthus, entre outros. Assim, muitas teorias de outras disciplinas ajudaram a Geografia a entender as relações complexas entre o homem e o espaço, entre sociedade e natureza.

A Geografia Tradicional positivista propõe uma análise integrada dos diversos aspectos da realidade, porém nunca chegou a ser um conhecimento integrado, pois desde a sua origem tentou se tornar uma disciplina “autônoma”, como preconizado pela ciência moderna, afastando-se dos demais conhecimentos que a ajudavam na interpretação e explicação dos fenômenos terrestres. Nesse sentido, Milton Santos (1978, p. 97) acredita que:

Desde que a geografia começou a busca de sua individualização como ciência, os geógrafos tiveram a pretensão de que ela fosse, antes de tudo uma ciência de síntese, isto é, capaz de interpretar os fenômenos que ocorrem sobre a face da terra.

O início do processo de sistematização da Geografia se deu na Alemanha, no século XIX, com Humboldt e Ritter. Foi a partir deles que a Geografia ganhou a forma de ciência e construiu suas bases epistemológicas e metodológicas. A Escola Alemã se desenvolveu tendo como pressuposto o fortalecimento do capitalismo e de uma unidade territorial, baseando-se no conhecimento empírico e de síntese espacial.

Mais tarde se desenvolve, na França, a teoria do possibilismo e a Geografia regional, através de Paul Vidal de la Blache. Com ele, o eixo da discussão geográfica se desloca da Alemanha para a França, onde se manteve até meados do século XX. Foi na França que a Geografia assistiu a uma setorização e especialização sendo, primeiramente, dividida em Geografia Física e Geografia Humana e, posteriormente, em diversas outras subdivisões dentro dessas áreas.

Por volta dos anos 50, surgiu nos Estados Unidos a Revolução Quantitativa Teorética da Geografia, a qual logo se difundiu pelo mundo. Ela se apresentava como uma oposição à Geografia Tradicional desenvolvida na Europa. A Nova Geografia baseia-se na utilização de modelos e sistemas para explicar os fenômenos. De acordo com Ruy Moreira (1986, p. 44), essa mudança significou “o salto da fase descritiva, de que a geografia na realidade não saíra ainda, para a fase explicativa. Vale dizer: da fase pré-científica, em que ainda se encontraria a geografia em pleno século XX, para a fase da cientificidade”.

Essa “revolução” não rompeu com as bases da Geografia Tradicional, sendo, na realidade, uma nova forma

mais sofisticada de fazer a mesma coisa, porém com um aparato tecnológico bem mais elaborado, com o uso de modelos, com a teoria de sistemas e o uso de tecnologias mais avançadas na elaboração de mapas e no planejamento territorial.

Uma outra vertente do movimento de renovação da Geografia visava à ruptura com o pensamento anterior, no sentido de criticar o desenvolvimento da Geografia como poder de dominação. Neste sentido, a Geografia Crítica surge como uma vertente que buscava não apenas descrever ou explicar o mundo, mas transformá-lo através da Geografia e de uma reflexão sobre os problemas sociais e políticos.

Fazendo uma análise do processo histórico da constituição da Geografia enquanto disciplina “autônoma”, Paul Claval considera que:

Existiram três grandes cortes no pensamento geográfico. O primeiro corresponde à transformação trazida pelo triunfo do espírito naturalista no final do século XVIII e os nomes de Humboldt e Ritter são lembrados como os mais representativos desta mudança, que se traduziu por uma sistematização da explicação e por uma descrição metódica na geografia. O segundo corte se situou no final do século XIX; ele corresponde ao momento de institucionalização da disciplina e foi marcado por uma compartimentação do saber geográfico: a geografia geral

a geografia geral física e a geografia regional. Finalmente, o terceiro grande corte foi aquele vivido nos anos 50 e corresponde à transformação da geografia em uma ciência social (CLAVAL, 1982, *apud* GOMES, 1996, p. 46).

Analisando esse processo histórico, fica a reflexão de qual seria realmente o objeto e os métodos de estudo da Geografia, uma vez que, no seu processo de constituição enquanto ciência (disciplina autônoma), essas questões, muitas vezes, foram deixadas de lado.

2.2 O objeto e os métodos de estudo da Geografia

Existem grandes contradições epistemológicas acerca de qual seja realmente o objeto de estudo da Geografia. Poucos pesquisadores investiram na construção de uma teoria da Geografia, delimitando seu objeto e seus métodos, no sentido de torná-la uma disciplina “autêntica” e “autônoma”. Percebe-se, portanto, a necessidade imposta pela ciência moderna, de delimitação do objeto de estudo para que uma disciplina se constitua enquanto conhecimento científico.

Para alguns autores, ela é vista como o estudo da superfície terrestre, outros definem a Geografia como o estudo das paisagens, outros como o estudo do espaço e ainda existem aqueles que a definem como o estudo das relações do homem com o meio. Assim, inexistente um consenso sobre qual seria o

objeto de estudo da Geografia, sendo que essa definição está intimamente relacionada à corrente do pensamento geográfico seguida pelo autor: se a Geografia Tradicional (descritiva); se a Geografia Pragmática (explicativa) ou se a Geografia Crítica (social).

Milton Santos, um autor questionador que se destaca na corrente da Geografia Crítica, define o objeto de estudo da disciplina como o espaço social, produzido através das relações sociais e de trabalho que se realizam em um determinado meio, transformando-o. Para ele, cabe à Geografia estudar “o conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ação que formam o espaço” (2004, p. 62). Mas qual espaço? O espaço geográfico? O espaço do mundo? E mais, o que se entende por espaço?

O espaço pode ser entendido como sendo formado pela paisagem física, que resulta das formas naturais modificadas pela ação antrópica, pela sociedade, que dá vida e dinâmica a essa paisagem. Porém, o espaço é tema de interesse de diversas outras áreas, sendo, portanto, objeto de estudos transdisciplinares. Assim, entende-se que o objeto de estudo da Geografia é a relação entre sociedade e natureza, sendo uma disciplina de contato entre ciências naturais e sociais. Dessa forma, a Geografia, para entender a complexidade do seu objeto de estudo, deve dialogar com disciplinas afins, utilizando

também métodos alheios a ela, para que possa compreender o espaço de forma abrangente e sistêmica. Nesse sentido, Armando Correa Silva questiona:

Como obter uma visão do todo – o espaço geográfico [...]? O Problema se põe porque nem Humboldt, nem Ritter, nem Ratzel, nem Vidal de La Blache, nem Christaller, nem Elisée Reclus, nem Max Sorre, nem Pierre George, nem a grande maioria dos geógrafos clássicos e modernos consegue chegar a uma visão de conjunto. [...]. Isto quer dizer que cada geógrafo mantém a tradição de ciência de síntese, mas termina por abandonar uma parte do todo (SILVA, 1988 *apud* HISSA, 2002, p. 273).

Essa compartimentação e fragmentação é uma característica própria da ciência moderna que, para compreender o seu objeto de estudo, o fragmenta em partes que possam ser estudadas. Além disso, a ciência moderna instituiu o positivismo lógico, o racionalismo e o empirismo como método único para a produção e sistematização do conhecimento científico. Cássio Hissa define o método da seguinte maneira:

O método diz respeito às concepções amplas de interpretação do mundo, de objetos e de seres, referentes às posturas filosófica, lógica, ideológica e política que fundamentam a ciência e os cientistas na produção do conhecimento (HISSA, 2002, p. 159).

Portanto, de acordo com os preceitos da ciência moderna, a Geografia deveria desenvolver um método próprio para experimentações e comprovações de suas teorias, seguindo os princípios do positivismo, racionalismo e empirismo. Dessa forma, o conhecimento deveria ser produzido a partir do formalismo lógico-matemático, provado através de experiências, em que o sujeito cientista deveria se afastar do objeto de estudo, através da razão. E mais, o todo deveria ser compreendido através de seu fracionamento em partes que poderiam ser estudadas dessa forma.

Tratada dessa maneira, a Geografia deveria dividir e fragmentar seu objeto de estudo para entendê-lo. Assim, nasceram as diversas especialidades dentro da Geografia, na pretensão de compreender a complexidade de seu objeto de estudo. Porém, a realidade é outra. A “totalidade” é que explica as partes, sendo imprescindível à Geografia o contato com outras disciplinas para analisar, entender, explicar e produzir o espaço.

Outro ponto de questionamento em relação ao método de estudo da Geografia diz respeito à forma como ela é definida. Ao se acreditar que a Geografia é a ciência que estuda os fenômenos da superfície terrestre, parte-se do pressuposto de que o seu método de análise principal é a observação e a descrição de tais fenômenos. Posto dessa maneira, o observador capta apenas a aparência das coisas, e não a sua essência, o que explica os fenômenos. Assim, cabe ao geógrafo ir além da

aparência, do imediatamente visto pelo sentido da visão. Cabe a esse profissional descobrir a essência, que para HISSA (2002, p.185), consiste em “descobrir o movimento do que não está disponível. Esse é o significado do olhar geográfico, metamorfoseando-se em olhar espacial”.

Outra questão é que, ao utilizar o olhar como método científico de análise da Geografia, a ciência estaria se contradizendo, uma vez que todo olhar, observação, é influenciado pelas experiências anteriormente vividas pelo observador, perdendo, dessa forma, a objetividade, racionalização e a neutralidade pregadas pela ciência moderna como pressupostos para se produzir o conhecimento científico.

Além disso, por imposição da ciência moderna, o sujeito pesquisador e cientista deve se afastar do seu objeto de estudo para conseguir atingir a objetividade. Porém, se o objeto de estudo da Geografia é o espaço, espaço do mundo, espaço físico, espaço do existir, como separar o sujeito do objeto?

E mais, sendo o espaço o objeto de estudo da Geografia, é preciso ressaltar que as suas categorias de análise (paisagem, lugar, região e território) são todas transversais, exigindo um conhecimento transdisciplinar em sua análise, uma vez que trata da relação entre natureza e sociedade.

Exatamente por isso, a Geografia encontrou dificuldades ao longo de sua história de se encaixar na divisão dualista da ciência moderna entre ciências sociais e naturais. Isso, justamente porque o seu objeto de estudo, o espaço geográfico, é um tema transversal e complexo que não

corresponde a essa separação simplificadora da ciência moderna.

Fica claro, assim, que as disciplinas de uma forma geral e a Geografia, em particular, devem conhecer seus limites e suas fronteiras para poder dialogar com outras disciplinas e outras formas de saberes, no sentido de possibilitar a democratização do saber e a construção de uma ciência mais condizente com a realidade em que vivemos, que está em constante transformação e, por isso mesmo, exige caminhar no sentido do desconhecido e demonstra a provisoriedade das ciências diante de um mundo cambiante.

2.3 Categorias geográficas: para o desenvolvimento de um saber sócio-espacial

A ciência moderna e, conseqüentemente, as disciplinas se estruturam a partir de um conjunto de teorias, conceitos e categorias próprias que permitem o conhecimento aprofundado de um objeto de estudo também próprio, através de métodos próprios. Assim se daria a construção de disciplinas “autônomas”, no processo de sistematização do conhecimento científico.

As categorias de análise das disciplinas podem ser entendidas como “instrumentos conceituais que, colocados à disposição de determinada disciplina científica, contribuem para a compreensão do que se procura pesquisar e para a abordagem do seu objeto de estudos” (HISSA, 2001, p. 50).

Essas categorias derivam do exercício de teorização e de produção do conhecimento científico. Nesse sentido, as categorias são utilizadas na compreensão do mundo, sendo consideradas pela ciência moderna uma forma de se conhecer o “real”, um instrumento objetivo de análise da “realidade”. Mas qual “realidade”? O que se entende por “realidade”? E mais, é possível entendê-la de forma objetiva? Não seria a análise dessa “realidade” também uma interpretação feita pelo sujeito observador?

Nestes termos, convencionais, poder-se-ia pensar sobre o significado de realidade, tal como concebido pela ciência moderna: a realidade seria, em princípio, feita do que é concreto, daquilo que é tomado como realmente existente, tido como verdadeiro (MARQUEZ, 2006, p. 8-9).

Cabe aqui uma reflexão acerca do que é algo concreto, do que pode ser dito como verdade, ou ainda, realmente existente. As coisas, os objetos, os lugares não existem por si sós. Existem na sua relação com a sociedade, e nada mais são do que uma interpretação que se dá a eles. Uma verdade relativa, uma forma de ver e estar no mundo, uma representação do espaço contextualizado.

Trazendo a questão para o campo da Geografia, novas questões surgem. Se as categorias são criadas para possibilitar o entendimento do objeto de estudo de uma disciplina,

as categorias geográficas devem contribuir no entendimento e análise do espaço. O espaço, bem como a paisagem, o lugar e o território, não existem em si mesmos. Existem em relação ao homem que os analisa. “As categorias geográficas de lugar, paisagem e território constituem intermediações possíveis entre a imagem e o espaço real” (MARQUEZ, 2006, p. 1).

No que se refere às categorias analíticas internas da Geografia, Milton Santos (2004, p. 22) comenta:

Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão internacional do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas contéúdos. Da mesma maneira e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar; das redes e das escalas.

Assim, as categorias internas da Geografia necessitam de conceitos, objetos e métodos externos à disciplina. O espaço geográfico, exatamente por requerer análises transversais no seu entendimento, necessita de categorias transdisciplinares para que possa ser compreendido enquanto saber e conhecimento científico.

Pode-se perceber, ainda, que esses conceitos não têm origem apenas na Geografia, mas foram gestados, também, nas Artes Plásticas, na Antropologia, na Ciência Política, na Economia e na Sociologia, e ainda hoje são utilizados por essas

disciplinas na análise de seus objetos de estudo. Assim, esses conceitos não estabelecem relação de pertencimento apenas com a Geografia. Pertencem a um conjunto de disciplinas, podendo-se afirmar que tanto as categorias como os territórios disciplinares são moventes e se interpenetram.

Além disso, vale ressaltar que a Geografia, como uma disciplina que pretende analisar o espaço, demanda contato com outras disciplinas, uma vez que ela sozinha não consegue dar conta da análise da “realidade” complexa. O espaço e seu entendimento pedem reflexões transdisciplinares, e, portanto, categorias transdisciplinares. Cássio Hissa fala sobre metacategorias, que são transcendentais, que se movem entre os territórios disciplinares.

A sua transcendência é de natureza estrutural que, em princípio, refere-se ao próprio caráter integrado dos saberes e à própria natureza da ciência. Isso quer dizer que determinados conceitos são trabalhados simultaneamente por mais de uma disciplina, não lhes cabendo qualquer imposição de propriedade e, muito menos, de um monopólio disciplinar específico (HISSA, 2001, p. 56).

Assim, as categorias geográficas ultrapassam os limites disciplinares e passam a pertencer a um conjunto de disciplinas. Dessa forma, a Geografia seria uma, entre tantas disciplinas, que contribui para a construção de um saber sócio-espacial.

Esses territórios disciplinares são moventes, se metamorfoseiam e se interpenetram. Portanto, a construção do pensamento geográfico ultrapassa a fronteira da Geografia e se dá no âmbito da produção do pensamento sócio-espacial.

Conclui-se, portanto, que a ciência moderna, no seu processo de sistematização do conhecimento, fragmentou os saberes e os transformou em disciplinas que deveriam, constantemente, investir na construção de suas bases metodológicas e epistemológicas. Nesse processo, o conhecimento foi fragmentado, buscando cada vez mais a especialização das disciplinas. Hoje, percebe-se, mais do que nunca, a necessidade de se repensar essa questão. Assim, surgem campos de resistência que refletem sobre novas formas de produção do conhecimento mais integradas, mais solidárias e mais subjetivas, estabelecendo relações de interdependência entre os diversos territórios disciplinares e as diferentes formas de saber.

Considerações finais

O processo de globalização, bem como o uso de tecnologias avançadas, tem contribuído para a produção de espaços cada vez mais complexos. Se o espaço pode ser compreendido como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ação” (SANTOS, 2004, p. 21), infere-se que as relações entre a sociedade e o meio também são cada vez mais complexas. Nesse contexto, como se podem compreender essas questões através da simplificação e da

fragmentação dos saberes? O mundo clama por novas formas de produção do conhecimento baseadas em abordagens integradas entre as disciplinas e as diversas formas de saber.

Na contemporaneidade, também se percebe o surgimento de problemas ambientais que necessitam de estudos complexos e integrados. A Geografia, enquanto disciplina que estuda as relações entre natureza e sociedade na constituição e transformação do espaço, tem dedicado cada vez maior atenção aos conflitos e problemas ambientais advindos de uma relação insustentável entre o homem e o espaço.

Nessa perspectiva, a conscientização sobre a problemática ambiental nos últimos anos do século XX torna ainda mais clara a necessidade de transformação da Geografia em uma ciência sócio-ambiental e em um saber sócio-espacial. No sentido do termo, isso quer dizer que se torna necessário que a Geografia supere os limites interdisciplinares e estabeleça relações com saberes contra-hegemônicos na busca de soluções para os problemas ambientais.

Isso se faz necessário uma vez que a origem desses problemas está na interface de questões biológicas, físicas, sociais, políticas e econômicas. Assim, para solucioná-los é necessário que as barreiras interdisciplinares sejam transpostas e os paradigmas da ciência moderna sejam quebrados, na busca da construção de um saber sócio-espacial. De acordo com Hissa (2002, p. 285): “O que aqui se intitula de conhecimento sócio-espacial demanda movimentos consistentes de integração, de aproximação de discursos e de ruptura de fronteiras

interdisciplinares”.

Conclui-se, então, que, para a Geografia realmente responder às demandas de sua criação enquanto conhecimento científico, ou seja, para que ela possa de fato analisar, entender, explicar e contribuir para a produção do espaço, devem ser utilizados métodos, conceitos e categorias transdisciplinares. E mais, o conhecimento científico deve ser penetrado pelo senso comum. Dessa maneira, a Geografia deixaria de ser disciplina “autônoma”, para se transformar em um saber sócio-espacial. Essa necessidade surge pelo fato de que, “por mais que a geografia tenha investido na demarcação de suas fronteiras, por mais que tenha obtido êxito no referido empreendimento, o seu território é feito de passagens – típico dos espaços de fronteiras” (HISSA, 2005, p. 19).

Referências

GOMES, Paulo César. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HISSA, Cássio. *Mobilidade das Fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

HISSA, Cássio. Categorias Geográficas: reflexões sobre a sua natureza. In: *Caderno de Geografia*. Belo Horizonte: V11, n. 17, p. 49-58. PUC-MG: FUMARC, 2º sem. 2001.

HISSA, Cássio. Recortes de Lugar. In: *Geografias: Revista do Departamento de Geografia/ Programa de Pós-Graduação em*

Geografia, Departamento de Geografia do Instituto de Geociências, UFMG. Belo Horizonte: V.2, n1, p.7-21, jan/jun, 2006.

HISSA, Cássio. Sobre pensamentos de Paul Vidal de La Blache: reflexões sob a referencia do presente. In: *Geografia*. Rio Claro: V.30, n.1, p. 5-20, jan/abr, 2005 (arquivo em PDF).

MARQUEZ, Renata. Arte e Geografia: olhar através das frestas. In. COSTA, Maria Helena e FREIRA-MEDEIROS, Bianca (Org). *Imagens Marginais*. Natal: UFRN, 2006 (arquivo em PDF).

MORAES, Antônio Carlos. *Geografia: pequena história crítica*. 6 ed., São Paulo: Hucites, 1987.

MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia*. São Paulo: Brasiliense, 7 ed., 1986.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*; TRAD. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, revista e modificada pelo autor, 1996.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 4 ed., 2006.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP. São Paulo, 4 ed., 1 reimpr., 2004 (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Hucitec, 1978.

Modern Science and the construction of socio-spatial knowledge

Abstract: The scientific knowledge, based on the assumptions of the modernity, should be constructed by the autonomous subjects, systematized through the construction of its object, its methods and of own analysis' categories. In this way, the modern science has fragmented the knowledge and has imposed itself as the unique valid way of understanding the 'reality', through the positivism, the empiricism, the objectivity and the neutrality. In this context of the modernity, the subjects, in general, and the Geography, in a specific way, have constructed disciplinary obstacles, decreasing the possibility of dialogue between them. Nowadays, it is urgent the necessity to overcome the paradigm of the modern science and to construct transverse and trans-subject knowledge, through the interpenetration between the subjects and between the common sense and the scientific knowledge. In this way, it is possible that the construction of the geographic knowledge stops being constructed inside a subject and begins to be constructed in the field of social-space knowledge.

Key words: Science – Modernity – Geography – Trans-subjectivity

A crítica de Delfim Santos ¹ ao conceito de distração de Ortega y Gasset

José Maurício de Carvalho – UFSJ

Pós-Doutor em Filosofia – Universidade Nova de Lisboa

(Portugal) e UFRJ

Fone: (32)3379-2482

E-mail: mauricio@ufsj.edu.br

Data da recepção: 13/11/2008

Data da aprovação: 28/10/2009

Resumo: A crítica de Delfim Santos ao conceito orteguiano de distração não contradiz o entendimento do filósofo espanhol de que a distração revela algo do modo humano de ser. Delfim Santos segue a filosofia raciovitalista e a usa para completar a tese existencialista de construção de um sentido da vida pela razão. No entanto, observa que nem toda distração é desejável, mas só a que contribui para a construção do sentido. Quando a distração promove o autoesquecimento é indesejável, pois alimenta a crise de sentido de que fala a fenomenologia existencial.

Palavras-chave: Crise – Distração – Raciovitalismo – Fenomenologia – Autoesquecimento

Introdução

Ao pensar a existência humana como questão fundamental para ser enfrentada pela filosofia do seu tempo, o filósofo português Delfim Pinto dos Santos entende acompanhar o filósofo espanhol José Ortega y Gasset. Trata-se de olhar a vida como agir contínuo e compromisso de elevação espiritual das obras humanas consolidadas na cultura. “Delfim Santos considerou a cultura e os valores em geral como um espaço privilegiado para o aprofundamento dos estudos sobre o homem” (CARVALHO, 1999, p. 13). Delfim Santos afirma em Temas de flagrante atualidade (1929) que: “É o tema de nosso tempo – como diz Ortega y Gasset -, exigência de radical superação construtiva. Compete-nos criar e seguir uma trajetória que eleve a altitude vital de nossa geração” (CARVALHO, 1999, p. 9).

Nesse entendimento a elaboração de um sentido para a vida tem um aspecto pessoal, mas também dimensão social, para a qual a vida particular com exigência ética contribui. Uma existência comprometida com a excelência é construída por escolhas de índole moral, conforme esclarece em Meditação sobre a cultura publicada em 1947 (CARVALHO, 1999, p. 397) nos seguintes termos: “O homem não está na terra para ser apenas espectador. Tudo exige a sua interferência e a própria abstenção é ainda ação”. Essa elaboração conceitual significa o rompimento com o idealismo alemão e com o materialismo, seu correlato. Delfim Santos fala da vida concreta, da vida de cada um de nós que se realiza numa dada situação.

A elaboração do sentido aparece como esforço de superação das dificuldades que a vida coloca entre o homem e seus projetos. “Delfim Santos aproveitou-se da abertura fornecida por Heidegger para afirmar a transcendência do homem, pois, ele acreditava que o próprio ser do homem não é já concluído, mas um sendo como sendo” (CARVALHO, 1996, p. 88). Ao se esforçar para realizar aquilo que entende dar significado para sua vida, o homem enfrenta obstáculos sentidos intimamente, mas cuja origem está na instabilidade da vida percebida como crise. A avaliação de que o século passado foi um período de forte crise foi comum a vários pensadores. Um resumo do que pensaram diferentes filósofos pode ser encontrado em *Ética e crise na sociedade contemporânea* (GONÇALVES, 2008 *apud* CARVALHO, 1999, p. 7), obra que apresenta diferentes análises “em torno do conceito de crise, característica indubitável e recorrente na sociedade tecnológica contemporânea”. A percepção dessa crise foi muito palpável entre os pensadores do último século.

Por que se falou tanto em crise? Porque a sociedade tecnológica foi vista como geradora de crise. Apesar das possibilidades, ela, que oferece em conforto e bem-estar material, afasta o homem dele mesmo, conforme esclarece Delfim Santos em *O homem e seu destino* (1951, p. 125): “Nunca foram tão vastas e prometedoras as possibilidades no domínio das transformações materiais, mas também nunca o homem se sentiu tão desorientado e incapaz de compreender as consequências e o sentido último das coisas novas que pode pôr

ao seu serviço”. O motivo da crise não é o enriquecimento da sociedade ou as possibilidades que a tecnologia e a ciência trouxeram, mas o afastamento do homem daquilo que se tem como próprio dele, a possibilidade de agir moralmente.

A construção de um sentido para a vida significa a superação da crise, ou nela daquilo que afasta cada homem do seu projeto vital, como explica Delfim Santos em *Fuga* (1946). Ali diz: “O signo desta inadequação funda entre o ideal e o real, ou entre o que faz e o que deveria fazer, arremessa o homem num ambiente que lhe tornou natural por ser constante: a preocupação” (SANTOS, 1946, p. 371).

Elaborar o sentido da existência pede que o homem não se afaste de si, não se esqueça dele mesmo, não deixe de olhar para si porque a existência pede que ele responda ao que está a sua volta. Esse fato nos coloca diante do papel da distração e do quanto ela contribui ou não para o autoesquecimento, reconhecido por Delfim Santos como promotor da crise. José Ortega y Gasset usa a distração como elemento fundamental da superação do autoesquecimento, sendo nesse aspecto acompanhado por Delfim Santos. No entanto, Delfim Santos faz profundas críticas ao conceito orteguiano de distração, o que nos coloca o problema do vínculo entre a distração e o sentido da existência no pensamento de Delfim Santos, pois ele usualmente desenvolve as intuições fundamentais do filósofo espanhol.

A crítica ao conceito orteguiano de distração

A crítica elaborada por Delfim Santos ao conceito orteguiano de distração não contradiz o entendimento do filósofo espanhol de que a distração ajuda o homem a falar de si mesmo ou chegar ao núcleo do seu modo de ser. Ao adotar esse entendimento, Delfim Santos alia-se à tradição raciovitalista e a usa para completar a noção existencialista de autodescoberta como objetivo de vida. Em outras palavras, a superação do autoesquecimento que está na raiz da crise do seu tempo não é só uma questão racional a ser posta e explicitada pela filosofia, mas também depende da descoberta do mundo de cada homem através da distração e da dimensão lúdica. O cerne da crítica delfiniana ao conceito de distração de Ortega y Gasset foi formulada em *Filosofia da distração, Ortega e o teatro* (1946, p. 373) nos seguintes termos:

Ortega revelou-nos o seu segredo: teorizou a apologia da distração. Depois de a identificar com o jogo, considerou o homem que se distrai, que procura sair de si e entregar-se a um mundo irreal, como melhor expoente da humanidade. É claro que o mesmo se poderia dizer dos que procuram os paraísos artificiais. Mas Ortega cometeu uma tremendíssima distração. O homem que cria e se entrega à irrealidade de um outro mundo no sentido autêntico que a filosofia pretende atingir, não é o homem que se distrai de si mesmo.

O problema que Delfim Santos identifica na meditação

orteguiana não é o repúdio à distração como elemento fundamental da vida. Delfim Santos acompanha Ortega ao reconhecer que ela é importante. No entanto, observa que nem toda distração é desejável, não o é aquela que promove o autoesquecimento. A distração representada pela busca de fundamentos para o mundo descoberto pela percepção sensível é desejável. Em outras palavras, a distração não é indesejável, Ortega está correto, mas aquela que promove o autoesquecimento deve ser evitada, conclui Delfim Santos (1946, p. 374):

Quase todo mundo está alterado e na alteração o homem perde o seu atributo essencial: a possibilidade de meditar, de recolher-se dentro de si mesmo para pôr-se consigo de acordo e precisar o que crê e o que não crê, o que da verdade estima e o que da verdade detesta. A alteração obnubila-o, cega-o, obriga-o a atuar mecanicamente em frenético sonambulismo.

Reconhecendo que a distração está no eixo essencial da filosofia orteguiana, eis o que ela tem de essencial, ela contribui para o ensimesmamento, e este para a criação do sentido. A distração é importante se ajuda a superar o autoesquecimento. O caminho para isso é favorecer o ensimesmamento, acrescenta nosso filósofo:

Esquecendo, por distração, o significado simbólico da atuação do

ator – que parecia querer tratar quando se referiu a Ofélia – Ortega esqueceu também, que o público (esse público que lhe pareceu passivo por estar centrado, confundindo assim movimento com atividade) vive e sofre, ri e chora, aclama-se e desespera com o que o ator lhe sugere e mostra. Só é passivo quando se distrai, mas quando segue o drama, é ele mesmo ator, é herói ou vítima, conforme a ressonância do seu mundo interior com o papel desempenhado pelo ator. O teatro é, r e p e t i m o s , i n t i m i z a ç ã o e ensimesmamento e um poderoso agente na descoberta de nós próprios (SANTOS, 1946, p. 376).

Em resumo, quando a distração contribui para que o homem se encontre com ele mesmo, ela está na linha do ensimesmamento orteguiano e é válida.

Quando a distração promove o autoesquecimento contribui para a crise de sentido percebida no seu tempo.

Em outro artigo denominado Fuga (1946) se explicita a construção do sentido entendido como desenvolvimento do projeto vital. A crise é apresentada como o afastamento do homem de si mesmo. Ali escreve: “A fuga, neste sentido, é sempre o encontro do homem consigo mesmo. E é esta a tarefa mais difícil a que se lhe depara: encontrar-se. A distração afasta-o de si, a fuga torna-o consigo mesmo coincidente” (SANTOS, 1946, p. 372). O uso de fuga como aquela distração que promove a descoberta do sentido da vida é característico da forma de pensar de Delfim Santos.

Considerações finais

Pensar a vida como a construção de sentido possui um inegável caráter ético, o que nos faz enxergar a crise como uma questão de valor. É o que entende Delfim Santos. Entretanto, em Ortega y Gasset, crise é também um problema gnosiológico que emerge quando as crenças de um tempo são questionadas e o ensimesmamento tem igualmente implicação ontológica, o que dá ao problema uma dimensão ampla. Por esse motivo a meditação delfiniana se amplia para além da ética, sem deixar de ser ética.

O debate ético é trazido para a particularidade da vida concreta das pessoas. Essa é uma sugestão da fenomenologia existencial que nosso filósofo acolheu. A vida é o tema de nosso tempo, mas ela é condição e não o valor maior. A vida é a construção de um sentido que comporta valores maiores que ela.

Dos anos trinta aos sessenta, quando Delfim Santos publicou o principal de seus trabalhos sobre a questão, as experiências humanas estavam marcadas pela ideia de crise. Os anos trinta começaram com a grande depressão econômica de 29, a produção mundial diminuiu 40%, o comércio mundial encolheu mais de 60%. A crise teve face econômica, mas se reduziu só a ela. Os sistemas políticos totalitários acabaram com a paz do cidadão, veicularam a superioridade racial de grupos atingindo o conceito de pessoa humana. As guerras difundiram a violência, o pós-guerra trouxe a divisão do mundo

e os riscos do conflito nuclear. Muitos foram os elementos da crise.

A filosofia de Delfim Santos partiu da realidade concreta do homem, procurou entender a crise que o alcançava, retomou a questão da pessoa e do que a caracteriza. A raiz das várias crises estava no próprio homem, concluiu Delfim Santos. A filosofia ocupa-se daquelas questões que desafiam o homem e não parece possível deixar de lado a crise vivida e as formas de superá-la.

Este trabalho analisa uma pequena parte da filosofia delfiniana, mas uma parte importante porque atinge o núcleo do diálogo que entabulou com Ortega y Gasset. Esclarece o que é ou não aceitável para levar adiante o entendimento de Karl Jaspers de que o desafio dos filósofos naqueles dias era impedir os homens de se esquecerem do que os faziam notáveis.

O caminho assumido por Delfim Santos para recuperação de si é diverso do apontado por Karl Jaspers. O motivo é a sua aproximação com Ortega y Gasset. O alemão entende que o período de descanso é oportunidade de profunda concentração intelectual para que o significado da existência humana possa ser construído diante do autoesquecimento e do vazio que ele provoca. Eis o que diz: “A orientação filosófica nasce da obscuridade em que cada um se encontra, do desamparo que sente quando, em carência de amor, fica o vazio, do esquecimento de si, quando devorado pelo afadigamento, súbito acorda assustado e se pergunta: que sou eu, que estou descurando, que deverei fazer” (SANTOS, 1946, p. 110).

O filósofo lusitano considera que essa recuperação venha também pela distração e não só do esforço intelectual. O que é preciso é entendê-la corretamente. Afirma (1982): “Se ainda não o fez, contemple o leitor, que já está em pleno gozo das suas férias, na criança que, perto de si, entregue a si próprio, se ocupa, incrivelmente absorvida no seu mundo simbólico, com qualquer coisa que, para nós, já perdeu infelizmente todo o sentido” (SANTOS, 1982, p. 532). Ele esclarece o que significa deixar-se guiar pela criança que habita o interior de todos nós no Comentário ao filme *Aldeia Branca* (1982, p. 319): “não são as crianças descendentes dos adultos, mas sim os adultos descendentes da criança que foram e de que (...) se esqueceram”.

Nota

1. Delfim Pinto dos Santos nasceu na cidade do Porto a 6 de novembro de 1907 e morreu em 25 de setembro de 1966 em Lisboa. Licenciou-se em Ciências Históricas e Filosóficas na Universidade do Porto, especializando-se, posteriormente, em Filosofia nas principais universidades europeias. Foi aluno de Moritz Schlick (1882-1936), havendo participado dos seminários promovidos por Edmund Husserl (1859-1938), Werner Heisenberg (1901-1976) e Jean Piaget (1896-1960). Nos seminários dedicados ao estudo da obra de Nicolai Hartmann (1848-1906) foi colega de Martin Heidegger (1889-1976), tomando contato direto com o pensamento do mestre alemão. Em seu doutoramento na Universidade de Coimbra foi arguido por Joaquim de Carvalho (1892-1958) e Francisco Lopes Vieira de Almeida (1888-1962). Mais tarde tornou-se Catedrático na Universidade de Lisboa, havendo também sido professor no Bristish Institute of Philosophy e na Aristotelian Society. Visitou, por incumbência do Ministério da Educação de Portugal, diversas universidades europeias, entre as quais: a de Madri, Paris, Londres, Frankfurt, Heidelberg, Roma e Viena. Em abril de 1963 tornou-se Diretor da Fundação Gulbenkian. Desde que veio ao Congresso Nacional de Filosofia em Mendoza, Argentina, tomou contato com intelectuais brasileiros reunidos à volta de Miguel Reale. Essa aproximação consolida-se com sua vinda ao Congresso Internacional de Filosofia de São Paulo, ocorrido entre 9 e 15 de agosto de 1954. Um melhor entendimento de sua aproximação intelectual com os brasileiros será possível com a divulgação de sua correspondência com os brasileiros, fato que esperamos ocorra brevemente.

Referências

- CARVALHO, José Mauricio de. *A idéia da filosofia em Delfim Santos*. Londrina: EDUEL, 1996.
- CARVALHO, José Mauricio de. *Filosofia da cultura*, Delfim Santos e o pensamento contemporâneo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- GONÇALVES JR., Arlindo Ferreira.(org.) *Ética e crise na sociedade contemporânea*. Aparecida: Idéias e letras, 2008.
- JASPERS, Karl. *Iniciação Filosófica*. Tradução de Manoela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães, 1987.
- SANTOS, Delfim. *Filosofia da distração*. Obras Completas. v. III. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1982.
- SANTOS, Delfim. Fuga. *Obras Completas*. v. III. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1982.
- SANTOS, Delfim. Meditação sobre a cultura. *Obras Completas*. v. III. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1982.
- SANTOS, Delfim. Comentário ao filme A Aldeia Branca. *Obras Completas*. v III. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1982.
- SANTOS, Delfim. O homem e seu destino. *Obras Completas*. v. II. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1982.
- SANTOS, Delfim. Temas de flagrante atualidade. *Obras Completas*. v. I. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1982.

Delfim Santos' criticism about Ortega and Gasset's concept of distraction

Abstract: Delfim Santos' criticism about the Ortegian concept of distraction does not contradict the Spanish philosopher's thought, according to which distraction reveals a little of the human way of being. Delfim Santos follows the so-called 'Ratiovitalism' philosophy, and he uses it to complete the existentialist thesis of the construction of a meaning of life by means of reason. Nevertheless, he observes that not every distraction is regarded as desirable, except the one that contributes to the construction of meaning. When distraction promotes self-forgetfulness, it is regarded as undesirable, because it feeds the crisis of meaning to which the existential phenomenology refers to.

Keywords: Crisis – Distraction – Ratiovitalism – Phenomenology – Self-forgetfulness

A implantação da República em Portugal: principais implicações educativas

Cristiana Maria Machado Abranches de Soveral e Paszkiewicz –

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal

Doutora em Filosofia – Universidade Nova – Portugal

Fone: 00351223751037

E-mail: csoveral@gmail.com

Sandra Catarina Vilabril Rodrigues – Primeiro Ciclo Básico -
Portugal

Mestre em Educação – Universidade de Trás-os-Montes e Alto
Douro - Portugal

Telefone: 00 351 276334523

E-mail: sandra.vilabril@iol.pt

Data da recepção: 28/09/2009

Data da aprovação: 28/10/2009

Resumo: O presente artigo pretende analisar os efeitos que a Implantação da República, no ano de 1910, teve no sistema educativo português. As autoras comentam as implicações decorrentes da Reforma do Ensino Básico de 1911 e as mudanças operadas pela sua aplicação, incidindo as suas análises nas principais formas de erradicação dos principais problemas do ensino português à época: analfabetismo, insuficiência de edifícios da escola primária e deficiente preparação científico/pedagógica dos professores deste grau de ensino.

Palavras-chave: História do ensino em Portugal – Primeira República Portuguesa – Reforma do Ensino Básico de 1911.

Introdução

Numa época em que a identidade nacional se dilui numa identidade europeia e mundial, típica da era da globalização, torna-se imperativo conhecer e pensar sobre a riqueza do património histórico/intelectual de cada país.

Consideramos que a actualização em termos pedagógicos, só poderá fazer sentido se nos dispusermos a apreender e a reflectir sobre as heranças legadas pelos que nos antecederam. Para planear com segurança o futuro, devemos ter sempre em linha de conta as considerações do passado, na medida em que incorporando conhecimentos baseados em experiências já efectivamente comprovadas, contribuímos para a formação de uma opinião esclarecida.

Aproxima-se o ano do primeiro centenário da Implantação da Primeira República Portuguesa, motivo que nos levou a deixarmos aqui o nosso tributo a um grupo de filósofos – educadores, que num projecto ambicioso, procuraram mudanças estruturais no ensino público nacional. A Primeira República, sendo uma das etapas mais ricas, não deixou de ser igualmente, uma das mais controversas e polémicas.

A queda da Monarquia, para muitos, deveu-se fundamentalmente ao reconhecimento da inépcia e da fraqueza desta, para dirigir os interesses e o destino do povo Português. A Primeira República pretendia iniciar um projecto com vista a «reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação» (CARVALHO, 2001, p. 651).

Com a Implantação da República, ressurgiram as esperanças de que tudo iria ser diferente. Era intenção da 1ª República a dignificação do Homem vinculada na sua promoção moral e social, através da Educação: «Por isso, o combate ao analfabetismo, a difusão da cultura popular e o empenhamento na Educação se transformaram numa bandeira que uniu na Educação muitos Republicanos» (CORTESÃO, 1981, p. 16).

No início, a República deparou-se com um panorama deveras preocupante:

- 1) O analfabetismo atingia cerca de 70% da população (sobretudo o sexo feminino);
- 2) Era necessário construir muitas mais escolas do que as existentes, para cobrir toda a população escolar;
- 3) O corpo docente estava mal preparado, além disso, era mal pago e pouco prestigiado no seio da sociedade (CARDONA, 1997, p. 34).

A instrução surge assim, tal qual uma cruzada, como refere Bárbara (1979, p. 90), citando o Dr. Afonso Costa, Ministro do Governo Provisório.

Pretendia-se reformar a mentalidade portuguesa, pela via da instrução e da educação. Rómulo de Carvalho refere mesmo que a República pretendia «conseguir a transformação mental do nosso país (...). As crianças de então seriam os Homens de quem se esperava a consolidação da República» (CARVALHO, 2001, p. 664).

Na mesma linha, Sampaio (1975, p. 10-11) ressalta do preâmbulo de Decreto de 29 de Março de 1911, a crítica ao legado Jesuíta, e a apologia de um ensino exclusivamente centrado e moldado a partir dos valores éticos, patrióticos e humanistas. A instrução primária foi o alvo preferencial das reformas levadas a cabo pelo Governo Republicano.

Até ao fim da Primeira República podem-se contabilizar três Projectos de Reforma uns mais bem sucedidos do que outros. Debruçaremos-nos no decorrente da Reforma de 1911, tentando evidenciar o que propunha de mais importante, para melhorar a situação do ensino em Portugal.

A Reforma de 1911

Logo após a Implantação da República, é formada uma Comissão à qual presidiam o Dr. João de Barros e João de Deus Ramos, figuras conceituadas no meio Republicano, e profundos conhecedores das questões educativas e das inovações pedagógicas, cuja principal incumbência era a de preparar a Reforma da Instrução Primária (BELO, 1999, p. 19).

A dita Reforma foi publicada por Decreto a 29 de Março de 1911, mas logo a seguir envolta em ocorrências pouco felizes, já que os seus autores vêm a público dizer que o texto publicado não estava de acordo com o texto original. João de Barros afirmou tratar-se de uma «cópia infiel, a tradução incorrectíssima do nosso projecto» (SAMPAIO, 1975, p. 15).

Rómulo de Carvalho classifica esse facto como «triste (...) e desalentador» (CARVALHO, 2001, p. 665); acrescenta

ainda, que o referido documento, caso fosse concretizado, «nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução (...)» (CARVALHO, 2001, p. 665).

O mesmo autor considerou esta reforma como um sonho, atendendo à real situação em que se encontrava o nosso país: pobreza, ignorância, falta de estruturas e equipamento, quer material, quer humano.

Apesar destes entraves iniciais, a Reforma foi levada a cabo e dela constam avanços importantíssimos para a democratização que se avizinhava no nosso país. Em seguida analisaremos sumariamente cada uma delas.

1-Autonomização do Ensino Infantil ao Ensino Primário

No decreto mencionado, não se legislou apenas sobre o Ensino Primário, mas também, sobre o Ensino Infantil. Já era a terceira vez que se legislava, em Portugal, sobre o Ensino Infantil; no entanto não se vislumbraram quaisquer frutos com estas iniciativas.

Contudo, na introdução do decreto, já o referimos, alude-se ao imperativo de libertar as crianças portuguesas da influência Jesuíta, como tal, alterar radicalmente os rudimentos deste grau de ensino (CARDONA, 1997, p. 38).

O ensino infantil oficial conhece uma certa expansão, quando instituído pelo Decreto de 29 de Março de 1911. De salientar que, só com a intenção de Reforma por parte do Governo Republicano, o Ensino Infantil adquiriu um estatuto.

As grandes linhas de força apontadas, no referido Decreto, foram:

1- Abrangia as crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade: «As crianças das escolas infantis serão distribuídas, sem distinção de sexo, por grupos de quinze a vinte crianças e graduadas mais pela diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso, que pela idade» (artº 6º).

2- Pretendia ser uma forma de preparação para o Ensino Primário. Visava «a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças (...)» (artº 5º).

3- Dos programas constavam várias temáticas, tais como, «preliminares de leitura e escrita, contos, lendas tradicionais, noções de geografia descritiva, aquisição de hábitos morais (...) cores e formas das coisas, noções de animais, vegetais e minerais da região, designação das partes do corpo humano, desenho e modelagem (...)» (artº 6º).

4- Propunha-se ainda que o ensino fosse graduado em harmonia com o desenvolvimento físico e psíquico da criança. Contudo, não podemos deixar de ressaltar quão extensos nos parecem os programas, dada a idade cronológica das crianças a que se destinavam, e conseqüentemente o seu amadurecimento intelectual.

5- Relativamente aos espaços que estas escolas ocupariam, determinou-se a criação de «edifícios próprios, construídos em terrenos vedados que sejam isolados de outras construções e da via pública, e com espaço bastante para plantações, recreios e

jogos ao ar livre» (artº 22º). Estava igualmente previsto a construção de balneários e dormitórios, nestes espaços. Intenções estas um pouco utópicas, na nossa opinião, dada a situação económica do país, à data.

6- No que diz respeito ao corpo docente, previa-se que este grau de ensino fosse ministrado por professoras (sexo feminino), diplomadas na especialidade. Só que estas não existiam, daí prever-se a contratação de «professoras nacionais ou estrangeiras», desde que demonstrassem competência (artº 23º).

7- Em relação à formação destas educadoras, previa-se que esta fosse feita nas escolas já responsáveis pela formação das professoras do ensino primário, tendo a duração de um curso geral, que correspondia a quatro anos e, posteriormente, uma formação mais específica, com a duração de dois anos.

Não obstante as boas intenções, em 1927 só existiam cinco Jardins – Escola, do Ensino Infantil Oficial em Portugal (MARQUES, *apud* BÁRBARA, 1979, p. 98).

Em contrapartida, o Ensino Infantil particular iniciou, na mesma época, um projecto notável, sobretudo os Jardins Escolas João de Deus, orientados por João de Deus Ramos. Nestes, praticavam-se as três grandes virtudes da democracia, enunciadas por João de Barros, em *A Educação Republicana* (1916) as quais passamos a citar: «O respeito pela personalidade humana, desde o seu vago início na criança, que é a liberdade; o culto da Pátria, que é o civismo; o mútuo auxílio e assistência na vida, que é a solidariedade» (BARROS, *apud* CARVALHO, 2001, p.669)

2 - Divisão do Ensino Primário em três escalões:

2.1 - Ensino Primário Elementar

Pelo Decreto de 29 de Março de 1911, remodela-se o ensino primário oficial.

Um dos principais objectivos dos Republicanos, em matéria de educação, seria a extinção ou redução do analfabetismo.

Para levar a cabo este intento, teria de se pôr em prática toda uma reestruturação do Ensino. O Ensino Primário passou assim por uma série de medidas, das quais salientamos as seguintes:

- 1- recenseamento de todas as crianças em idade escolar;
- 2- divisão do Ensino Primário em três graus: elementar, complementar e superior;
- 3- criação e difusão das escolas móveis oficiais.

Essas três medidas, constituíram o cerne de toda a revolução que o Governo Republicano pretendeu operar no Ensino Primário, em Portugal.

O Ensino Primário Elementar era composto por 3 anos de escolaridade obrigatória.

O recenseamento das crianças em idade escolar passou a ser obrigatório e da responsabilidade das Juntas de Paróquia de cada freguesia. A todas as crianças com idade compreendida entre os 7 e os 14 anos de idade, era exigido que frequentassem a escola, caso esta não distasse mais de 2 quilómetros do seu local de residência.

Esta medida visava combater o analfabetismo nas camadas mais jovens da população. Para alargar este combate a outras camadas etárias, o Governo Republicano previu a criação de Escolas Móveis.

As Escolas Móveis já anteriormente tinham assumido um papel preponderante na Educação dos Portugueses. Bárbara (1979) refere mesmo que esta forma de ensino tinha obtido excelentes resultados, já no início do século, e ainda sob a alçada da Monarquia: «em 1903 – 1904, o número total de alunos em exame fora de 17396 (...). Em 1900 havia 2620 escolas móveis» (BÁRBARA, 1979, p. 100).

Contudo, estas não tinham, até à data da Reforma de 1911, adquirido um carácter oficial, embora este propósito fosse incluído em vários diplomas. As Escolas Móveis visavam combater o analfabetismo, nas localidades em que não se justificasse a criação de uma escola fixa.

Só em 1913 se criaram as primeiras Escolas Móveis oficiais, ao todo 120, que seriam distribuídas por todo o país. Eram tidas pelos próprios governantes republicanos como «absolutamente indispensáveis na luta contra o analfabetismo» (BÁRBARA, 1979, p. 101) e ainda, como o veículo que protagonizava a máxima rentabilidade da escola; já que não era o edifício que ficava à espera dos alunos, mas sim aquele que ia ao encontro destes: «Não podemos esperar que o artista, o trabalhador, o operário, venham à escola; é necessário que a escola vá ao atelier, à oficina, à fábrica, ao campo» (Excerto de entrevista dada pelo Ministro da Instrução Pública,

Dr. Sousa Júnior, ao jornal O Século, a 13 de Julho de 1913).

Apesar de Carvalho considerar, que os resultados obtidos por este tipo de escolas «se reduziram apenas a uma achega para remediarem o grande mal do analfabetismo» (CARVALHO, 2001, p. 672), não podemos deixar de salientar quão oportuna nos surge esta iniciativa republicana, tendo em linha de conta que à data existiam ainda inúmeras freguesias que não tinham escolas fixas. Como tal, o serviço prestado pelas escolas móveis, constituiu, sem sombra de dúvida, um marco na educação Portuguesa.

Cerca de 13000 inscritos, de ambos os sexos, as frequentavam anualmente (SAMPAIO, 1975, p. 26). Contudo, foram muitas as vozes discordantes em relação ao aparente sucesso desta iniciativa. A extinção ou redução do analfabetismo exigiria medidas mais amplas: aos alunos apenas lhes era exigido que aprendessem a ler e a escrever, conhecimentos estes que acabariam por cair no esquecimento, pois a lida na agricultura e noutra espécie de trabalhos ligados ao mundo rural, não lhes deixava grande disponibilidade para exercitarem estas técnicas aprendidas.

Uma significativa ala de pensadores republicanos opinava, que tão reduzido saber, não arrancava o povo português da ignorância, apenas a disfarçava por escassos tempos.

Neste grupo de críticos, salientam-se os nomes de Adolfo Coelho e António Sérgio, bem como o de Leonardo Coimbra.

Este último defendia que «(...) o problema não está em acabar com o analfabetismo (...). É preciso ensinar este povo a pensar, a trabalhar e a amar» (COIMBRA, 1994, p. 37-38).

Tem também Delfim Santos uma visão mais exigente sobre a questão do analfabetismo. Oijamos o que ele nos diz:

O analfabetismo é um conceito relativo e não parece que o adulto que apenas frequentou os três anos obrigatórios da escola primária, que escreve o seu nome com penoso esforço e soletra com dificuldade, embora já não conte pelos dedos, possa merecer entrar na categoria dos não analfabetos (SANTOS, 1987, p. 120).

E acrescenta ainda: «... Porque aprender a soletrar, a ler sem compreender e a escrever o próprio nome sob prosa ininteligível, não é certamente ser alfabeto» (SANTOS, 1987, p. 297).

Posteriormente, em 1930, pelo Decreto nº 18819 de 5 de Setembro, assiste-se à extinção das escolas móveis.

2.2 - Ensino Primário Complementar

Após os três anos da escolaridade obrigatória, e uma vez aprovados no respectivo exame, os alunos de dez anos de idade poderiam enveredar por dois caminhos alternativos: pelo ensino Secundário, ou caso não pretendessem prolongar os

estudos, por uma via denominada por Ensino Primário Complementar. Esta via de ensino, facultativa e gratuita, tinha a duração de dois anos e os seus programas eram idênticos na estrutura (apenas mais vastos) ao ensino elementar, já que incluíam o ensino de caligrafia, fotografia, prática de exercícios militares, jardinagem e até horticultura.

Pretendia-se neste grau desenvolver e acrescentar algumas directrizes a fim de «revelar as aptidões naturais e preparar para qualquer profissão» (artº 25º).

Nos programas, além do prolongamento dos objectivos do ensino primário elementar, estavam já previstas algumas noções que preparassem o indivíduo para o mundo do trabalho: «O ensino primário complementar (...) contém noções simples de economia rural ou fabril, conforme a região (...)» (artº 35º). Bárbara (1979, p. 99) opina que os programas eram demasiados extensos, e que ignoravam completamente as reais características e capacidades cognitivas das crianças nesta idade. Os ditos programas, enfatiza a autora, privilegiavam o didactismo e a memorização.

2.3 - Ensino Primário Superior

Ao ensino primário complementar, que terminava igualmente com um exame, seguia-se o ensino primário superior, ensino facultativo, gratuito e com a duração de 3 anos, portanto, em princípio dedicado a adolescentes dos 12 aos 14 anos de idade.

Estas escolas destinavam-se,

não somente a aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos nas escolas elementares e complementares, mas também e principalmente, a estimular, desenvolver e educar, por uma aprendizagem conveniente nos alunos que as frequentem, as aptidões naturais que possuam e que desejem valorizar para a vida (artº 32º).

O programa do curso incluía 17 disciplinas, entre as quais o Francês e o Inglês. No final, após um exame, era atribuído um certificado de curso, o qual habilitava os alunos à matrícula nas Escolas Normais Primárias, nas Escolas Industriais, Agrícolas, Comerciais Profissionais e Técnicas, ou permitia, ainda, a passagem para o Liceu ao nível da classe equivalente.

A criação destas escolas era da responsabilidade das Câmaras Municipais de Lisboa e Porto, e das principais capitais de Distrito com mais de 10.000 habitantes, ou nas quais estivessem instalados importantes centros comerciais ou fabris.

Apesar de se revestirem de extrema importância, este tipo de escolas só viria a entrar em funcionamento volvidos oito anos, com a Reforma de 1919 (BÁRBARA, 1979, p. 100).

3 - Formação de professores

Também a formação do professorado foi contemplada por esta Reforma. O decreto de 29 de Março de 1911 estabelecia três Escolas Normais Primárias: Lisboa, Porto e Coimbra.

Para a matrícula nestas escolas, de indivíduos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, exigia-se apenas a aprovação no curso de ensino primário superior, ou da classe correspondente dos Liceus.

Propôs-se um curso geral, ministrado em quatro anos, onde se contemplavam 19 disciplinas divididas entre as áreas pedagógicas científicas e cultural, com dimensão teórica e prática. Existiam ainda cursos especiais para cada sexo, onde se podia aprender, desde economia doméstica a exercícios militares.

Fruto do interesse da época, por todas as inovações pedagógicas que se iam concretizando no exterior, nota-se no currículo destes cursos uma séria preocupação em atingir os preceitos enunciados pela pedagogia de Fröebel e, segundo Cardona (1997), também estava cada vez mais demarcada «a influência das ideias de Montessori» (CARDONA, 1997, p. 36).

A estas escolas normais, estava prevista uma anexação de instituições auxiliares, tais como ginásios, parque de jogos, escola de cegos e surdos-mudos e outras mais, onde os futuros professores teriam ao seu alcance, todos os meios disponíveis a fim de se prepararem convenientemente para suas futuras funções.

A preparação dos docentes para o ensino liceal, primário superior e normal primário, foi igualmente objecto de análise pelos legisladores desta Reforma.

A Reforma de 1911 foi objecto de atenção da maioria dos intelectuais da época. Apesar de lhe reconhecerem algum mérito, quanto a um esforço sério para tentar melhorar o ensino nacional, muitas foram as críticas apontadas. A título de exemplo, oiçamos a opinião de Leonardo Coimbra, no Discurso proferido na Festa do Sindicato dos Professores Primários, realizada no Teatro Sá da Bandeira, logo em Abril de 1911, apenas um mês após a publicação do Decreto da Reforma:

Tenho de referir-me ainda que ligeiramente à reforma do ensino primário: (...) O relatório que a precede bem o mostra. Há nele um vago idealismo, aparecendo sem plena e robusta consciência (...) Há erros de psicologia na distribuição dos trabalhos escolares. Uma lamentável confusão entre meios e fins da instrução. O preconceito modernista da utilidade prática tolhe a visão do relativo valor da técnica. O ensino moral é péssimo e o recrutamento de professores é um círculo vicioso (COIMBRA, 1994, p.37-38).

Apesar das vozes discordantes, não poderemos deixar de realçar o mérito da Reforma no que diz respeito às tentativas de erradicação dos principais problemas do ensino português à data: analfabetismo, insuficiência de edifícios da escola primária e deficiente preparação científico/pedagógica dos professores deste grau de ensino.

A execução das medidas apontadas no Decreto não era tarefa fácil, dadas as condições em que se encontrava o sistema económico/social do país. Aliada às dificuldades económicas, temos a prevalência de uma mentalidade pouco vulnerável à aceitação de mudanças de comportamento social.

Muitas foram as alterações que a Reforma de 1911 foi sofrendo ao longo dos anos, acabando por ser substituída em 10 de Maio de 1919, pelo Decreto 5787/A, lei base da Reforma de 1919. Contudo, não poderemos deixar de enfatizar o seu contributo para a História da Educação Portuguesa, sobretudo ao nível da relevância dada às exaltações de raiz nacionalista que decorreram dos primeiros projectos republicanos.

Referências

- BÁRBARA, A. Madeira. *Subsídios para o estudo da Educação em Portugal*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1979.
- BELO, José M. C. *Para uma teoria política da educação – actualidade do pensamento filosófico, pedagógico e didáctico de Delfim Santos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- CARDONA, Maria João. *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*, Colecção Infância, Porto: Porto Editora, 1997.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- COIMBRA, Leonardo. «A Montanha», In: *Cartas, Conferências, Discursos, Entrevistas e Bibliografia Geral*, Fundação Lusíada, Lisboa: ano I, nº 33, 1994.

CORTESÃO, Luiza. *Escola, Sociedade, que relação?* Porto: Afrontamento, 1981.

PASZKIEWICZ, Cristiana de Soveral, *A Filosofia Pedagógica de Delfim Santos*, Lisboa: INCM, 2000.

SAMPAIO, José Salvado. *O Ensino Primário 1911 -1969*. Lisboa: volume I, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975.

SANTOS, Delfim. *Obras Completas*. Lisboa: vol. III, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

The implantation of the republic in Portugal - the main educational implications

Abstract: The subsequent article intends to analyse the effects of the Implantation of the Republic in 1910 in the Portuguese Educative System. The author comments on the implications resulting from the 1911 Elementary Teaching Reform and the changes produced by its implantation, concentrating on the main forms of annihilation of the critical problems concerning portuguese teaching at the time: illiteracy, lack of primary school facilities and teacher's deficient scientific/pedagogical preparation.

Key words: History of teaching in Portugal – 1st Portuguese Republic – 1911 Elementary Teaching Reform.

Avaliação preliminar dos resultados parciais obtidos por empresas que implantaram o balanced scorecard

Nicolau Carvalho Esteves – IPTAN

Médico - FUNJOB

Mestre em Administração – FEAD – BH

Fone: (32)8406-1036

Email: nicolauesteves@uol.com.br

Jose Antonio de Sousa Neto – Fundação Pedro

Leopoldo/Fundação Dom Cabral

PhD em Finanças – University of Birmingham

Londres – Inglaterra

Fone: (31)9295-2222

Email: jose.antonio.sousa@terra.com.br

Data de recepção: 13/02/2008

Data de aprovação: 28/10/2009

Resumo: O objetivo deste artigo é verificar se as empresas brasileiras e multinacionais com filiais no Brasil que implantaram e desenvolveram o “Balanced Scorecard” (BSC) como ferramenta de gestão estratégica nos últimos anos já obtiveram resultados satisfatórios. Foram utilizadas técnicas padronizadas de pesquisa que consistiram de pesquisa bibliográfica descritiva e de levantamento do tipo survey. A amostra para o levantamento se compõe de 53 empresas nacionais e estrangeiras com filiais no Brasil, de médio e grande porte, que implantaram o “Balanced Scorecard” nos últimos cinco anos. Ao final do trabalho, constatou-se que a maioria das empresas já obtiveram melhorias gerais no entendimento da estratégia corporativa, na comunicação interna e, principalmente, atingiram o alinhamento organizacional e a obtenção de sinergias corporativas, transformando essas em vantagens competitivas. Sugeriu-se que os instrumentos de avaliação dos resultados obtidos na organização após a implantação do BSC sejam re-estruturados, objetivando analisar com mais precisão se houve de fato mudanças significativas na organização.

Palavras-Chave: Estratégia – BSC – Gestão estratégica – Alinhamento organizacional

Introdução

No mercado organizacional cada vez mais competitivo, marcado por drásticas mudanças e turbulências, é imperativo que as organizações tenham resposta rápida aos vários desafios que o mercado apresenta, sendo necessárias a definição das estratégias de negócio, a revisão das técnicas utilizadas e as atividades operacionais. Nesse contexto, é importante repensar a gestão do desempenho.

Muitas organizações reconhecem que os atuais sistemas de gestão de desempenho não estão suficientemente articulados com a estratégia e os objetivos de negócio.

Camargos e Dias (2003) consideram que falta uma abordagem balanceada e focada no desempenho, seja ele financeiro ou não, de forma a integrar a estratégia, os processos e os indivíduos aos objetivos e metas da organização.

Joyce, Nohria e Roberson (2003) avaliam que, para superar deficiências nesses sistemas e propor um aumento substancial na eficácia da gestão organizacional, surgem a cada momento inúmeras ferramentas e instrumentos que buscam modificar esse cenário.

A literatura tem demonstrado que, na última década, uma dessas ferramentas, em particular o Balanced Scorecard (BSC), idealizado nos EUA na década passada por Kaplan e Norton, tem cada vez mais atraído a atenção dos líderes empresariais.

Kaplan e Norton (2000) determinam que o real objetivo

da implantação do BSC é promover uma ferramenta eficaz na organização capaz de motivar e avaliar o desempenho da empresa, dos funcionários e dos processos de trabalho como um todo.

Estudos de Soares Júnior e Prochnik (2003, p. 2) demonstram que a metodologia do BSC vem rapidamente ganhando adeptos no mundo inteiro. “Dados de uma pesquisa da consultoria Bain & Co, publicada na E-manager, indicam que 50% das empresas americanas listadas na Fortune 1000 adotaram o Balanced Scorecard. Nos países da Europa, a taxa de adoção está entre 40 e 45%”, segundo os autores.

O crescimento da utilização do BSC nas empresas, inclusive no Brasil, demonstra a preferência dos gestores e responsáveis pela utilização dessa ferramenta para auxiliar na administração das empresas. Porém, a falta de conhecimento dos gestores e principalmente falhas durante a implementação fazem com que inúmeras empresas não obtenham os resultados que esperam com o BSC.

Destaca-se que implantar o BSC como ferramenta de gestão estratégica é tarefa difícil. Exige procedimentos complexos e, principalmente, a motivação de todos os participantes da organização, que devem estar envolvidos em torno do objetivo principal traçado.

Soares Júnior e Prochinik (2003, p. 2) descrevem que pesquisa realizada com as quinhentas maiores empresas brasileiras, concluiu que 90% delas falham na implementação de suas estratégias. De acordo com a mesma fonte,

porcentagem semelhante foi verificada entre empresas americanas.

Contudo, embora a implantação do BSC exija muito cuidado e critério, aquelas organizações que de fato seguem os passos determinados e se envolvem com a ferramenta obtêm resultados satisfatórios a curto prazo, melhorando significativamente a gestão e integração de suas estratégias em torno de um mesmo alinhamento organizacional.

Diante do contexto apresentado acima, o presente artigo pretende responder ao seguinte problema: quais os principais resultados obtidos por empresas brasileiras e multinacionais com filiais no Brasil que implantaram e desenvolveram o BSC como ferramenta de gestão estratégica nos últimos cinco anos?

Espera-se que o desenvolvimento dessa pesquisa seja uma contribuição prática para os profissionais da administração, disponibilizando dados atualizados sobre os resultados já obtidos por empresas que implantaram e desenvolveram o BSC nesse período.

Espera-se também que, a partir desses resultados, inovações e estratégias sejam propostas para minimizar as dificuldades encontradas, propondo maiores possibilidades de sucesso para as organizações que optem por utilizar tal ferramenta.

Tomamos como estratégia metodológica as técnicas padronizadas de pesquisa classificadas por Vergara (2003), quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa foi descritiva. Esse tipo de pesquisa, na visão de Vergara (2003,

p.47), expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Quanto aos meios e para que esse universo fosse explorado, foi também utilizada a técnica de Pesquisa Bibliográfica. A Pesquisa Bibliográfica, segundo Vergara (2003, p. 48), "é um estudo sistematizado desenvolvido com base em materiais publicados em livros, revistas e jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público".

Na segunda parte deste texto, veremos como foi realizada a pesquisa de levantamento do tipo survey. Esse, segundo Malhotra (2001, p.179), baseia-se no interrogatório dos participantes, aos quais se fazem várias perguntas sobre seu comportamento, intenções, atitudes, percepção, motivações e características.

O objeto de estudo deste trabalho foi composto por 53 empresas brasileiras e estrangeiras com filiais no Brasil, de médio e grande porte, que implantaram o Balanced Scorecard nos últimos cinco anos (a partir da data da realização da pesquisa), apresentando, também, uma estrutura formalmente definida.

A amostra foi obtida através da participação de um dos autores em vários seminários destinados a empresários promovidos pela Symnetics, empresa de consultoria, ligada à Kaplan & Norton, especializada na implantação do Balanced Scorecard.

Os setores de atuação das empresas participantes estão demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1: Setores de atuação das empresas participantes da pesquisa

Descrição	Empresa	Percentual
Finanças	7	13,00%
Industria de Bens de Consumo	14	27,00%
Prestação de Serviços	21	40,00%
Serviços Básicos (energia, saneamento etc.)	6	12,00%
Tecnologia	4	8,00%
Total de empresas respondentes	53	100,00%
Total	53	100,00%

Fonte: Resultados da pesquisa obtidos em 2007 para a dissertação de mestrado de Nicolau Carvalho Esteves, intitulada "Avaliação preliminar dos resultados parciais obtidos por empresas que implantaram o Balanced Scorecard", apresentada na FEAD-MINAS.

Para a realização da pesquisa, foram aplicados questionários, baseados em um roteiro semi-estruturado, especialmente elaborado para essa finalidade.

Após a realização da coleta, os dados obtidos foram organizados e tabulados, de forma a permitir sua análise e interpretação à luz dos conhecimentos teóricos. Foram utilizadas ferramentas simples para a realização da análise descritiva, tais como a tabela de frequências absolutas e relativas para a realização da demonstração dos percentuais e elaboração dos gráficos. Os softwares utilizados foram o SPSS 12.0 para tabelas e o Excel para os gráficos.

As propostas, sugestões e considerações finais foram realizadas com base na teoria estudada, resultados da pesquisa e conhecimentos do autor e pesquisador.

1 Revisão da literatura

1.1 Definição de Estratégia

Os conceitos sobre estratégia são bastante complexos, pois procuram adaptar-se às mudanças ocorridas no mercado

nos últimos tempos, atendendo às necessidades das organizações e do mercado.

Assim sendo, pode-se dizer que “estratégia” seja um tema complexo em sua própria existência, não podendo obter uma única definição. Ela precisa ser pensada considerando-se as diferentes situações representadas pelos desafios de liderança, pela mudança no ambiente, pelo esforço de inovação e pela globalização dos mercados.

Em Ferreira (2001), estratégia pode ser definida como (1) a arte militar de planejar e executar movimentos e operações de tropas, navios e/ou aviões, visando a alcançar ou manter posições relativas e potenciais bélicos favoráveis a futuras ações táticas sobre determinados objetivos. (2) Arte militar de escolher onde, quando e com que travar um combate ou uma batalha. (3) Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos. (4) Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos.

Como se pode observar, estratégia é definida de várias formas. Alguns a consideram um plano ou um guia de ação para o futuro. Outros acreditam que seja um padrão demonstrado pela consistência no comportamento ao longo do tempo. Para alguns teóricos, seria uma posição, isto é, a localização de determinados produtos em determinados mercados. Enfim, seria uma perspectiva, ou seja, a maneira de uma organização fazer as coisas. Completando essa relação, Mintzberg et. al. (2000) consideram-na um truque ou uma “manobra” para

enganar oponente ou concorrente.

Estratégia significava inicialmente a ação de comandar ou conduzir exércitos em tempo de guerra – um esforço de guerra (WRIGHT, KROLL, PARNELL, 2000).

Autores e historiadores explicam de formas diversas o conceito de estratégia em sua formulação e aplicação. Ansoff e Mc Donnell (1993) consideram o processo formal (formalização) da estratégia e Mintzberg *et. al.* (2000) afirmam que estratégia são ações formuladas para dar estabilidade à organização.

Estratégia é um campo povoado por uma pluralidade de paradigmas. Kaplan e Norton (2006, p.73) sugerem que se “deve conhecer os fundamentos que dão sustentação às bases teóricas das abordagens sobre estratégia, para se entender mais adequadamente o tema”.

Apesar da variação dos conceitos de estratégia e as descrições resumidas das principais concepções das escolas de pensamento estratégico, para efeitos nesta pesquisa será considerada a seguinte definição:

Estratégia: refere-se aos planos da alta administração para alcançar resultados consistentes com a missão e os objetivos gerais da organização, enquanto a gestão ou administração estratégica consiste em decisões e ações administrativas que auxiliam a assegurar que a organização formula e mantém adaptações benéficas com seu ambiente. Manter um ajuste compatível entre o negócio e seu ambiente

é necessário para viabilidade competitiva. Como tanto o ambiente quanto a organização modificam-se para a passagem do tempo, esse processo constitui um interesse constante para a administração (WRIGHT, KROLL E PARNELL, 2000, p. 24-25).

Importa considerar que uma eficiente gestão da estratégia começa com o reconhecimento de que não se trata de uma gestão de indicadores, mas sim, de um processo de mudança.

1.2 O Balanced Scorecard

The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance (Balanced Scorecard – Medidas que impulsionaram o desempenho) foi o primeiro artigo publicado sobre o assunto em 1992 pela Harvard Business Review – HBR (CALABRIO, 2001, p.100).

Putting the Balanced Scorecard to Work foi a segunda publicação também realizada pela HBR no ano de 1993, com enfoque na importância dos indicadores ligados à estratégia do negócio (CALABRIO, 2001, p.100).

Funcionando como um painel de bordo para os executivos, o Balanced Scorecard é uma ferramenta de Business Intelligence que permite passar da estratégia à ação.

Em uma análise objetiva, o conceito de BSC utiliza ferramentas de controle que transformam a missão e estratégia de uma organização num conjunto coerente de objetivos mensuráveis que possam ser facilmente analisados,

disponibilizados e monitorados pela administração, bem como por unidades de negócio, departamentos ou mesmo por colaboradores de uma organização.

Atualmente, consolidado como uma ferramenta de gestão de empresas, o Balanced Scorecard é uma das formas mais avançadas de gestão e ajuda na melhora do desempenho das empresas.

Müller (2001) ensina que obtêm melhores resultados aquelas empresas que desenvolvem instrumentos eficazes para avaliar se seus objetivos e metas estão sendo alcançados e tal questão é obtida através da utilização do BSC.

Nos dizeres do autor: “Como ferramenta de mensuração, o BSC, possui o objetivo de desenvolver um novo modelo de medição do desempenho que possibilita vincular as medidas de performance à estratégia da organização” (MULLER, 2001, p. 17).

A partir das suas quatro perspectivas padrão, o BSC procura incorporar no processo de gestão de uma empresa todos os avanços obtidos com relação ao negócio em um sistema de gestão estratégica integrado. Kaplan e Norton (2000) salientam que através do BSC é possível desenvolver metodologias que possibilitam também a gestão do conhecimento, a aprendizagem e o crescimento organizacional.

O *Balanced Scorecard* é, portanto, um sistema balanceado de gestão porque promove um equilíbrio entre as principais variáveis estratégicas, envolvendo o domínio de três atividades interligadas entre si, isto é, a geração de valor é igual

à descrição da estratégia, mais a mensuração da estratégia, mais a gestão da estratégia (MULLER, 2001).

Conforme descreve Rocha (2000), o BSC oferece um método simples para articular a estratégia e monitorar o progresso das metas estabelecidas.

Isso acontece porque, como avalia Donlon (2003, p. 84), “o propósito do Balanced Scorecard é descrever, mensurar e gerenciar a estratégia. Seu desdobramento pelas sucessivas camadas organizacionais permite que todos esses efeitos difundam-se por toda a organização”.

Conforme a lógica estabelecida pelo método, Kaplan e Norton (1997) apontam que um Balanced Scorecard deve possuir os seguintes componentes: objetivos estratégicos, indicadores-chave de desempenho, estabelecimento de metas ao longo do tempo e planos de ação e projetos estratégicos.

Segundo Kaplan e Norton (1997, p.11-15), o principal objetivo do BSC está no alinhamento estratégico com as ações operacionais da empresa por meio das seguintes ações:

- Esclarecer e traduzir a visão e a estratégia: que tem início com um trabalho de equipe da alta administração para traduzir a estratégia de sua unidade de negócios em objetivos estratégicos específicos. Os objetivos devem ser organizados em um diagrama simples que mostre a relação de causa e efeito nas diferentes perspectivas de negócio da organização. Para cada objetivo devem ser identificadas as medidas ou indicadores de desempenho, a fim de que seja simples e rápida a mensuração de desempenho nos diversos níveis e que a análise da

performance da organização seja menos subjetiva.

- Comunicar e associar objetivos e medidas estratégicas: A comunicação serve para mostrar a todos os funcionários os objetivos críticos que devem ser alcançados para que a estratégia da empresa seja bem sucedida.

Assim, o objetivo maior do Balanced Scorecard é otimizar a performance de implementação da estratégia definida para a organização.

Em essência, o desdobramento do BSC significa sintonizar toda a organização com a estratégia. Envolve o desenvolvimento e alinhamento de cada scorecard com o de nível superior, por meio de objetivos estratégicos, indicadores alvo e iniciativas que permitam monitorar as contribuições de cada unidade e de cada indivíduo para os objetivos gerais da empresa.

Kaplan e Norton (2006) lembram que, além do alinhamento interno das unidades de negócio e de serviços, a organização pode explorar outras oportunidades de alinhamento, principalmente aquelas relacionadas aos parceiros externos (clientes, fornecedores etc.).

Segundo os autores, “A construção de scorecards com parceiros externos (clientes-chave), fornecedores ou parceiros de joint ventures, oferece mais uma oportunidade de criação de valor por meio do alinhamento” (KAPLAN e NORTON, 2006, p. 16).

Assim, sendo, pode-se dizer que o Balanced Scorecard cria condições para alinhar todos os recursos organizacionais:

conselho de administração, equipes executivas, unidades de serviço compartilhado, unidades de negócios, áreas de apoio, tecnologia da informação, recrutamento e treinamento de empregados, para que foquem intensamente a implementação da estratégia.

2. Apresentação dos resultados

As análises apresentadas a seguir vão relacionar os resultados da pesquisa realizada e a revisão da literatura elaborada, procurando pontos de convergência entre a teoria e os estudos citados no decorrer do trabalho com a prática vivenciada pelas empresas que implantaram o Balanced Scorecard nos últimos cinco anos e que participaram desta pesquisa.

Verificou-se que a implantação do BSC em empresas brasileiras e em multinacionais com filiais no Brasil abrange diferentes setores da economia. Destaca-se, porém, que a maior concentração de empresas que implantaram o BSC nos últimos cinco anos, segundo resultados da pesquisa realizada, atua no setor de prestação de serviços (40% dos participantes da pesquisa) e nas indústrias de bens de consumo (27%).

A literatura pesquisada demonstra que o BSC é uma ferramenta que pode ser implantada em empresas de diferentes portes. A única questão relevante a ser considerada e citada por Kaplan e Norton (2006) é a necessidade de uma estrutura organizacional formal, com departamentos autônomos e integrados, visto que a implantação do BSC necessita de uma

certa formalização nos processos de trabalho para facilitar a elaboração de metas e objetivos a serem alcançados, assim como para que seja possível mensurar resultados.

Verifica-se, então, uma relativa diversificação das empresas que participaram desta pesquisa, levando a crer que no Brasil o BSC tem sido implantado e desenvolvido por empresas de diferentes tamanhos e quantidades de funcionários. A pesquisa realizada para o desenvolvimento do presente artigo, segmentou as empresas participantes em organizações que implantaram o BSC como ferramenta de gestão nos últimos cinco anos, e os resultados obtidos apontam que a maioria dessas empresas há mais de três anos já possuía o BSC.

Tal resultado leva a crer que grande parte dessas empresas já podem mensurar resultados proporcionados com a implantação do BSC, o que é positivo para que o problema deste trabalho seja respondido com objetividade.

A decisão de implantar o Balanced Scorecard como ferramenta de gestão estratégica nas organizações pesquisadas partiu predominantemente da Presidência ou da Diretoria Executiva e ainda do Departamento de Planejamento Geral.

A literatura pesquisada (Kaplan e Norton, 1997 e 2006; Soares Júnior e Prochnik, 2003 e Coutinho e Kallas, 2005) considera que decisões relacionadas a ferramentas de gestão e planos estratégicos devem ter o total apoio e partir sempre da alta cúpula para, além de criar condições favoráveis, possibilitar um maior envolvimento de todos os departamentos e participantes da organização.

Considera-se, então, que as empresas participantes da pesquisa valorizaram os ensinamentos, tanto dos idealizadores do BSC como de outros autores para implantar e desenvolver o BSC.

Cabe ainda dizer que, na grande maioria dos casos, a decisão de destinar recursos ou incluir a implantação do BSC no orçamento estratégico da organização partiu da Diretoria ou da Presidência, o que sugere que, nas empresas pesquisadas, as maiores decisões estratégicas ainda são tomadas pela alta cúpula.

Importante mencionar que a decisão de implantar o BSC partindo da cúpula da organização traz o envolvimento significativo do CEO² em toda a fase de implantação e desenvolvimento das ferramentas.

Este resultado é comprovado na pesquisa realizada, visto que na grande maioria das empresas que participaram desta pesquisa o CEO esteve muito envolvido durante as etapas de implantação e desenvolvimento do BSC, reflexo direto do alto percentual de empresas pesquisadas que tiveram como setor decisor da implantação do BSC a alta cúpula.

² *Chief executive officer* ("Diretor-executivo" ou "diretor-geral", em português), mais conhecido como CEO, é um termo em inglês para designar a pessoa com a mais alta responsabilidade ou autoridade numa organização. Apesar de ser teoricamente possível haver mais de um CEO numa empresa, geralmente o posto é ocupado por somente um indivíduo, temendo-se que tal compromisso crie conflito dentro da organização sobre quem tem o poder de decisão. Todos os outros executivos prestam contas ao CEO (<http://pt.wikipedia.org>). Acesso em 11 de março de 2010.

Melhorar a gestão, criar e desenvolver vantagens competitivas no mercado de atuação e a possibilidade de criar sistemas formais para avaliar e medir desempenho foram os principais motivos apontados pelas empresas para terem implantado e desenvolvido o BSC como ferramenta de gestão estratégica.

É possível observar que os principais motivos citados pelas empresas que implantaram o BSC como ferramenta de gestão estratégica nos últimos anos e que participaram desta pesquisa vão de acordo com estudos brasileiros (Muller, 2001; Soares Júnior e Prochinik, 2003; e Kállas, 2003) que apresentam praticamente os mesmos motivos para outras empresas brasileiras terem implantado o BSC.

Por outro lado, o alinhamento organizacional, a possibilidade de criação de sinergias e a gestão integrada das estratégias apontadas por Kaplan e Norton (1997 e 2006) e ainda por Moreira (2002), e Coutinho e Kállas (2005), embora estejam implícitos na implantação e desenvolvimento do BSC, não foram citados pelas empresas que participaram da pesquisa.

Mas vale a pena citar que Kaplan e Norton (2006) determinam que o real objetivo com a implantação do BSC é promover uma ferramenta eficaz na organização capaz de motivar e avaliar o desempenho da empresa, dos funcionários e dos processos de trabalho como um todo.

Assim sendo, conclui-se que as empresas que implantaram o BSC como ferramenta de gestão estratégica e

participaram desta pesquisa conhecem bem os seus benefícios e a que tal ferramenta se destina.

No que se refere à existência de dificuldades no momento de definir indicadores estratégicos e variáveis a serem consideradas para a implantação e desenvolvimento do BSC, observa-se que a definição dos mapas estratégicos foi o procedimento mais difícil citado na pesquisa (48% mencionaram ter sido “muito difícil” defini-los com clareza e objetividade).

Muller (2001) e Kallás (2003) ensinam que a definição dos mapas estratégicos é fundamental para a obtenção da integração de todos os setores e do apoio dos colaboradores da organização durante as etapas de implantação do BSC, visando, a longo prazo, ao total alinhamento organizacional em torno das metas e objetivos traçados.

Por outro lado, a definição das metas e objetivos e dos indicadores de desempenho não foi considerada procedimento difícil, e as empresas que participaram da pesquisa, em sua maioria, não encontraram maiores dificuldades para realizar este procedimento.

O resultado obtido vai de acordo com o que ensinam Kaplan e Norton (2000 e 2006) e ainda de acordo com o que descrevem Rocha (2000) e Mintzberg *et al* (2004). Tais autores destacam a complexidade da elaboração dos mapas estratégicos, ressaltando, ao mesmo tempo, a importância de uma definição eficaz para que a implantação e o desenvolvimento do BSC obtenham sucesso em todas as suas

etapas.

Verificou-se que a maioria das empresas que implantaram o BSC nos últimos cinco anos já obtiveram importantes resultados. A maior parte das empresas pesquisadas (84%) já obtiveram melhorias significativas no entendimento das estratégias organizacionais por todos os seus participantes da organização após a implantação do BSC como ferramenta de gestão estratégica.

Em 81% dessas empresas já foi possível identificar e obter o alinhamento organizacional, criar e desenvolver sinergias corporativas, transformando-as em vantagens competitivas.

A esse respeito vale a pena destacar novamente o que dizem Kaplan e Norton (2006). Segundo os autores, o Balanced Scorecard é uma importante ferramenta capaz de gerar um eficaz alinhamento organizacional, criando uma série de valores para a corporação.

Além disso, Muller (2001), Moreira (2002), Soares Júnior e Prochinik (2003), Rezende (2003), Kállas (2003) e Mintzberg *et al* (2004) ressaltam o alinhamento organizacional como um dos mais importantes benefícios a ser obtido com a implantação do BSC como ferramenta de gestão estratégica.

Importante ainda mencionar que, nas empresas onde o BSC proporcionou alinhamento organizacional, em 67% dos casos já foi possível obter resultados financeiros positivos para os acionistas. Kaplan e Norton (2000 e 2006) lembram que o conceito de alinhamento está relacionado ao crescimento e ao

lucro, e, em última instância, ao resultado do alinhamento entre as pessoas, os clientes, as estratégias e os processos.

Assim sendo, de acordo com o tempo médio em que o BSC foi implantado nas empresas que participaram desta pesquisa, considera-se satisfatório o resultado apresentado.

Destaca-se ainda que as melhorias na comunicação interna, outro benefício a ser obtido com a implantação e desenvolvimento do BSC como ferramenta de gestão estratégica, já foram obtidas por 45% das empresas que implantaram essa ferramenta nos últimos cinco anos, pois as mesmas mencionaram que sua comunicação interna “melhorou muito”.

Deve-se ainda considerar o grande percentual de empresas que já melhoraram a comunicação. O alto percentual de empresas que já obtiveram muitas melhorias na comunicação interna e ainda empresas que obtiveram melhorias medianas nesse quesito leva a crer que, quanto maior o tempo de implantação do BSC, maiores são as possibilidades de melhoria na comunicação.

Considerações finais

Após a realização do presente trabalho, cabe dizer inicialmente que um dos maiores desafios da Administração moderna é saber processar sua estratégia através de uma gestão eficaz, fazendo com que esta integre todos os setores da organização, permitindo a obtenção de resultados satisfatórios

para a própria empresa, clientes, colaboradores e para a sociedade de uma maneira geral.

Assim sendo, a implantação de modelos de gestão estratégica apresenta-se como uma tendência cada vez mais crescente nas organizações, sendo que o Brasil acompanha de perto o que vem acontecendo com o mundo dos negócios nos últimos tempos.

Verificou-se que a ferramenta de gestão estratégica mais utilizada e comentada nos últimos anos no meio organizacional é o Balanced Scorecard, desenvolvido na década de noventa por Kaplan e Norton, com o objetivo maior de permitir ao gestor, através de um conjunto articulado de indicadores de desempenho, estabelecer uma linguagem mais precisa na transmissão da estratégia empresarial.

A comprovação dos benefícios obtidos através da implantação e desenvolvimento do BSC como ferramenta de gestão estratégica ao longo dos anos fez com que milhares de empresas, de portes variados e participantes de diversos setores da economia, optassem por tal ferramenta para modificar suas estratégias e propor um alinhamento organizacional integrado. No Brasil, esse crescimento também é observado, mas, diante da escassez de pesquisas específicas que apontem resultados voltados para as empresas brasileiras, este artigo apresentou resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral verificar se as empresas brasileiras e multinacionais com filiais no Brasil que implantaram e desenvolveram o Balanced Scorecard como ferramenta de gestão estratégica nos últimos

anos já obtiveram resultados satisfatórios.

A pesquisa discutiu também algumas dificuldades encontradas por essas empresas no momento de determinar indicadores e variáveis nas etapas iniciais de implantação do Balanced Scorecard.

A esse respeito, destaca-se que a precisa definição dos mapas e indicadores estratégicos no momento de implantar o BSC foi a principal dificuldade encontrada pelas empresas que participaram da pesquisa.

Verificou-se que em grande parte das questões, às quais os respondentes foram submetidos, há um alto índice de empresas que ainda não sabem avaliar os resultados do BSC. Porém, grande parte dessas mencionam estar satisfeitas ou muito satisfeitas com a sua implantação.

Esse resultado é reflexo do pouco tempo de implantação, visto que os próprios idealizadores do BSC destacam que alguns resultados e benefícios a longo prazo, dependendo do planejamento estratégico realizado no momento da implantação do BSC, chegam a ser de em média 4 anos.

Observou-se que, quando a decisão partiu da Diretoria ou Presidência das empresas participantes, obteve-se um maior envolvimento do CEO durante a implantação e desenvolvimento do BSC, e esse é um fator fundamental para seu sucesso.

Por outro lado, a ausência ou insuficiência de recursos destinados à implantação e desenvolvimento do BSC ou a sua

inclusão no planejamento estratégico da organização também partiu, na maioria dos casos, da Diretoria ou Presidência.

Dessa forma, pode-se concluir que em algumas empresas o valor alocado não foi suficiente ou não foi totalmente suficiente pela ausência de inclusão do planejamento financeiro nos planos estratégicos da empresa, e não por erros de departamento.

Além disso, é relevante mencionar que a decisão de implementar e desenvolver o BSC em uma organização partindo da Diretoria ou Presidência providencia também outros ganhos visto que a disponibilização do tempo dos envolvidos é bem maior em empresas onde a decisão parte da alta cúpula.

No que se refere à obtenção de resultados após a implantação do BSC como ferramenta de gestão estratégica, identificou-se que a grande maioria das empresas já obtiveram melhorias gerais quanto ao entendimento da estratégia corporativa, melhorias na comunicação interna e principalmente conseguiram o alinhamento organizacional e a obtenção de sinergias corporativas, transformando estas em vantagens competitivas.

Na maioria dos casos, apenas a criação de um sistema formal de avaliação de desempenho e mensuração de resultados estratégicos ainda não foi um benefício obtido com a implantação do Balanced Scorecard como ferramenta de gestão estratégica.

Porém, observou-se, em geral, que os processos de

implantação são convergentes com os princípios enunciados pelos dois autores e pela maioria da literatura pesquisada, o que leva à conclusão de que, nos últimos cinco anos, as empresas que participaram desta pesquisa conseguiram benefícios importantes para a melhoria de sua gestão e desdobramento da estratégia.

Cabe dizer ainda que, embora a adoção do BSC ainda esteja começando, já se notam diversas diferenças na sua montagem entre as empresas e algumas especificidades relativas à cultura nacional. Por fim, destaca-se que as empresas continuam atribuindo grande importância ao BSC e investindo no processo, o que parece garantir sua relevância como tema de pesquisa no futuro próximo.

Sugere-se finalmente que os instrumentos de avaliação dos resultados obtidos na organização após a implantação do BSC sejam reestruturados para que seja possível analisar com mais precisão se houve de fato mudanças significativas na organização e se o BSC possibilitou a criação de sinergias, melhorias nos processos de trabalho, melhoria na comunicação interna e a criação de sistemas formais de incentivo.

Referências

- ANSOFF, Igor H.; MCDONNELL, Edward J. *Implantando administração estratégica*. São Paulo: Atlas, 1993.
- CALABRIO, Lori. A revolução analisada dez anos depois. *Revista HSM Management*, n. 27, julho-agosto 2001.

CAMARGOS, Marcos Antonio; DIAS, Alexandre Teixeira. Estratégia, Administração estratégica e estratégia corporativa: uma síntese teórica. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 10, janeiro/março 2003.

COUTINHO, André Ribeiro; KALLÁS, David. *Gestão da estratégia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DONLON, Barnaby S. *Construção de um programa de desdobramento*. Harvard Business School Publishing, julho-agosto de 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 21 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

JOYCE, William; NOHRIA, Nitin; ROBERSON, Bruce. *O que (realmente!) funciona*. Rio de Janeiro: Campus. 2003.

KALLÁS, David. *Balanced Scorecard: aplicação e impactos*. Um estudo com jogos de empresa. [Dissertação de mestrado]. São Paulo, FEA/USP, 2003.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. *Estratégia em ação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. *Organização orientada para a estratégia: como as empresas que adotam o Balanced Scorecard prosperam no novo ambiente de negócios*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

Preliminary evaluation of the partial results obtained by companies that have implemented Balanced Scorecard

Abstract: This paper aims at verifying if Brazilian companies, and multinationals with branches in Brazil, which have implemented and developed *Balanced Scorecard* (BSC) as a strategic management tool in the last years, have already obtained satisfactory results. Research standard techniques, which consisted of descriptive bibliographical research and of survey-based research, have been used. The sample for the survey consists of 53 medium and large-size national and foreign companies with branches in Brazil, that have implemented *Balanced Scorecard* in the last five years. At the end of this work it was possible to verify: (1) Most of the companies have already obtained improvements in their internal communication and in reaching an understanding of corporative strategy; and (2) The companies have reached the organizational alignment and have obtained corporative synergies, transforming them into competitive advantages. It was suggested that the evaluation tools of the results that have been obtained in the companies after the implementation of BSC should be restructured, aiming at analyzing more precisely if there were actually significant changes in the organization.

Keywords: Strategy – BSC – Strategic Management – Organizational Alignment

Contornos políticos, institucionais e epistemológicos da crise do ensino jurídico³

Nuno Manuel Morgadinho dos Santos Coelho – UNIPAC

Doutor em Filosofia do Direito – UFMG

Fone: (32)3693-8923

E-mail: nunocoelho@unipac.br

Data de recepção: 13/12/2007

Data de aprovação: 30/04/2009

Resumo: O presente artigo discute aspectos sócio-político-culturais e epistemológicos que condicionam a educação jurídica universitária no Brasil. Trata-se, assim, de refletir, numa abordagem preliminar e panorâmica, sobre a capacidade de o ensino jurídico dar conta das transformações da sociedade contemporânea (marcada pela intensa mudança) e das transformações do próprio sistema jurídico, em ligação com os fundamentos epistemológicos que estão na sua base (que tipo de ciência do direito é pressuposta, e qual o papel das outras ciências sociais na formação do jurista). O artigo discute também os condicionantes político-institucionais da crise do ensino jurídico, atentando para o modo como as ciências sociais em geral são historicamente tratadas pelas políticas públicas de desenvolvimento da pesquisa e do ensino superior no Brasil. Propõe, ainda na perspectiva institucional, uma reflexão sobre a relação entre a crise da prestação jurisdicional no Brasil e a crise do ensino jurídico.

Palavras-chave: Crise do ensino jurídico – Ciência do direito – Faculdades de Direito.

³Este artigo é resultado de projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) sob financiamento da FUNADESP – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior

Introdução

Há décadas o problema do ensino jurídico, de sua crise e necessária reforma vêm instigando as mais brilhantes mentes de nossa cultura jurídica e jurídico-pedagógica, de modo que não é pouco o acúmulo de conhecimento e de debates produzidos em torno da questão, como também são muitas já as experiências para modernizar o ensino do direito.

Esforçamo-nos todos em entender o atual ensino do direito em nosso país, para poder vislumbrar a sua crise, o que é uma condição preliminar para refletir sobre a sua reforma.

Gostaríamos de levantar aqui algumas dimensões da crise e perceber como elas se relacionam, contribuindo de toda forma para a manutenção e o agravamento do modelo de ensino jurídico tradicional entre nós.

1- Ensino jurídico e realidade social

O primeiro aspecto que salta aos nossos olhos é o descompasso entre a realidade social, cultural e política e o ensino do direito.

O professor Tércio Sampaio Ferraz Júnior debruça-se sobre os debates parlamentares (1826) tendentes à instalação dos Cursos de São Paulo e Olinda (ocorridos em 1827) e constata uma orientação eminentemente escolástica, de sentido dogmático onde o ensino devia limitar-se a textos previamente determinados e a exposição e comentários das opiniões dos doutores reconhecidos (FERRAZ JÚNIOR, 1979).

Apesar da influência do cartesianismo, empirismo e ecletismo que naquela época se desenvolviam, “conservou-se o espírito da escolástica, onde os conhecimentos eram desvinculados da realidade circundante e a lógica visava a preparar o estudante para disputas retóricas e de sentido ornamental” (FERRAZ JÚNIOR, 1978).

Quanto à realidade circundante, a vida em sociedade mudou muito desde o marco da criação dos cursos jurídicos no Brasil: mega-fenômenos como os da industrialização e da urbanização transfiguram-na por completo. Tornou-se mais complexa, compondo-se dos mais variados segmentos titulares de visões do mundo e de interesses muito próprios. E o que se dirá da revolução representada pela velocidade da informação, com advento e popularização do rádio, da televisão, do telefone etc. e que agora mais uma vez nos surpreende com a informática? A sociedade contemporânea, tendo mudado muito desde aquele tempo, caracteriza-se pela permanente e intensa mudança.

O Estado, particularmente, sofreu radicais informações. O Estado liberal obriga-se apenas a intervir na vida do indivíduo como Estado mínimo, passamos ao chamado Estado Social – cuja Constituição declara direitos sociais (sem os quais os direitos individuais não passam de abstração) e o obriga a encargos comissivos em face de um cidadão concretamente carente de educação, saúde, cultura, meio ambiente saudável etc. – que, por sua vez, dá lugar à construção do Estado Democrático de Direito, do qual a Constituição de 1988 é a

pedra angular e constitui o marco do processo de reconstrução paradigmática de todo o sistema jurídico e da ciência do direito brasileiros.

Com isso torna-se o Estado mais complexo, refletindo o que ocorreu na sociedade. O ensino jurídico, porventura, acompanhou essas mudanças do mundo e do próprio mundo do direito?

Enquanto as relações em sociedade se transformaram visivelmente, o ensino jurídico continua assentado sobre os mesmos pilares conservadores, permanecendo “congelado”. Essa transformação é demonstrada pela experiência acadêmica e pelo parecer dos especialistas. Joaquim Falcão (1988) entende “a crise como a perpetuação, continuada nos dias de hoje, das características fundamentais do modelo de ensino jurídico importado de Portugal para o Brasil em 1827”.

Quais as causas desse descompasso? Será devido à “natureza” conservadora do direito e, em particular, dos seus estudiosos, professores e dirigentes universitários? Por que sobrevive o sistema vigente, mesmo sendo repellido pelos alunos e pelos mais argutos especialistas como arcaico e ineficaz, e pelo mercado de trabalho, visto como incompetente para formar os profissionais de que necessita o mercado de trabalho e com experiências isoladas como alternativas? Uma reflexão preliminar sobre esse problema seria necessária para revermos nossas expectativas sobre os resultados esperados da sua reforma.

Para Falcão (1988), a ineficiência das críticas e respectivas propostas reformistas deve-se ao caráter superficial da análise sobre a crise. Com uma visão defeituosa e limitada ao problema, toma seus sintomas por causas e, portanto, não chega a investigá-las, não podendo alcançar resultados que possibilitem soluções. Daí a importância de insistir na continuação, aprofundamento, intensificação e multiplicação dos debates e investigações sobre as causas reais do problema. Tais reflexões devem contar com profissionais de outras áreas, metodologicamente mais preparados na ciência da economia, da sociedade, da política etc., que, junto dos juristas, poderiam construir análises instrutivas sobre intervenções e soluções mais eficazes e radicais.

A crise do ensino jurídico está associada à crise da sociedade. Não é nosso intuito tratar da questão aqui, apenas abordaremos alguns problemas relativos à questão do ensino jurídico.

A política universitária governamental “estabelece que o desenvolvimento econômico e social exige o sacrifício das ciências humanas em prol das ciências exatas e da tecnologia” (FALCÃO, 1988, p. 75). Estabelecida pelos militares (e sem motivos justificáveis), coaduna-se com o momento tecnocrático que vivemos, cuja pior consequência (ou objetivo?) é a “debilitação do repensar crítico das condições sociais e políticas existentes, principal objetivo histórico das ciências humanas e sociais” (FALCÃO, 1988, p. 75).

2- Educação jurídica e políticas públicas de educação e pesquisa

O sistema público universitário como um todo não tem sido considerado prioridade, hajam vista as escassas verbas que se lhe destinam e o seu usual contingenciamento, com direto reflexo sobre o salário dos professores. Se nas áreas tecnológicas isso ocasiona a perda dos profissionais para o setor privado ou para o exterior, nos cursos jurídicos se presta a fortalecer o caráter secundário da atividade docente. É visível o reflexo sobre as condições materiais para o ensino e as (vergonhosamente) escassas e desatualizadas bibliotecas.

A demanda crescente por vagas na universidade, a que o Estado não pôde e não pode atender, levou à proliferação das instituições privadas de ensino, poucas delas ostentando padrões razoáveis de qualidade, mas nem por isso deixando de obter licença para seu funcionamento e reconhecimento de seus diplomas.

O precário ensino fundamental e médio também responde pela crise do ensino jurídico. O não oferecimento de profissionalização técnica e a não valorização das respectivas profissões ensejam o direcionamento para o sistema universitário não por vocação, mas como caminho exclusivo para uma participação qualificada no mercado de trabalho, visto muitas vezes como uma ilusão.

Ao mesmo tempo, a péssima qualidade do sistema público de educação básica impossibilita o real acesso da clientela menos favorecida ao ensino superior, que

invariavelmente fica retida pelo vestibular, dificultando que estejam expressos nas universidades públicas os pontos de vista e demandas de conhecimento das camadas economicamente menos elevadas. Largas camadas populacionais dirigem-se para instituições sem pesquisa nem extensão (e, assim, não são universidades na acepção constitucional), não convivem com a reflexão crítica. Sem oportunidade de integrar-se a atividades de pesquisa e extensão, elas perdem a oportunidade de desenvolver suas habilidades e atitudes essenciais ao jurista.

Por outro lado, a crise do ensino jurídico tem no obscurantismo e autoritarismo, prevalentes na administração pública brasileira, um instrumento eficaz de reprodução do sistema tradicional, evidente principalmente pela falta de democracia e participação na gestão universitária que contribui para o alheamento da classe estudantil do cotidiano aos problemas e desafios da escola, preocupando-se apenas com a aquisição de diploma, ainda que por meios fraudulentos. Fortalece-se o pacto do cinismo com a mediocridade em que finge-se aprender e ensinar. Essa alienação é ainda maior (muitas vezes, é total) nas Instituições privadas. Esse aspecto é muito importante para analisar a crise do ensino jurídico com impacto direto sobre o tipo de jurista formado. O ensino jurídico é um processo educacional e, como tal, é um processo ético, em que está em jogo a formação do caráter e da inteligência das pessoas envolvidas. Esse desenvolvimento precisa completar-se num ambiente democrático marcado pelos valores da

tolerância, do respeito à diferença, da participação, do diálogo, da democracia e do pluralismo. Uma escola autoritária tende a formar pessoas autoritárias, e a integração da educação jurídica no contexto da construção do Estado Democrático de Direito exige uma transformação de todas as faculdades de direito em espaços democráticos.

A sangrenta repressão política promovida pelo Golpe Militar de 1964 asfixiou o movimento popular pelo fechamento dos sindicatos e outras organizações de expressão das oposições e esquerdas, que tiveram no movimento estudantil válvula de escape para manter um mínimo de atuação. Embora tenha havido a abertura política, o movimento estudantil ainda não tematiza suficientemente os desafios da qualidade do ensino, e assim se mantém incapaz de compreender a crise do Ensino Superior, não contribuindo para sua superação.

3- Educação jurídica e a crise da prestação jurisdicional no Brasil

A crise do ensino jurídico está acoplada à crise do Judiciário, cuja causa está na falta de acesso daqueles que possuem menor renda. Não se concebe o ensino jurídico sem um sistema judicial elitista, nem vice-versa. A uma experiência jurídica excludente e elitista deve corresponder, como sua base de sua sustentação, um sistema de ensino jurídico baseado também na exclusão.

O formalismo caracteriza o processo judicial, extrapolando o necessário à segurança da relação processual e

coadunando-se com o formalismo reinante em nossos cursos. Assim como a sacralização de determinados termos e expressões, que são imprestáveis para suprir as exigências técnicas e inacessíveis aos “não iniciados”, há imposição de respeito que não se consegue pelo exercício normal e competente da função jurisdicional.

Anseia-se por um processo instrumental “de resultados”, ao mesmo tempo, legitimado democraticamente e orientado pelo respeito aos direitos fundamentais. Esse processo deve-se começar pelas próprias faculdades de direito. São necessárias, por exemplo, atividades extensionistas a provocar no estudante visão mais social do processo e dos objetivos concretos do Judiciário, colocando-o no contato com as angústias daqueles a quem o Judiciário não atende.

Enfim, nem sempre os direitos humanos não são respeitados no Brasil. Infelizmente, cresce no senso comum a ideia de que tais direitos podem ser negados a determinadas pessoas. Seria uma banalidade. Há faculdades de direito que são cúmplices dessa ideologia. Quando esse conteúdo consta do programa de Direito Constitucional, ensina-se de um modo formal sem a respectiva garantia pelo poderes públicos.

4- Ensino jurídico e Ciência do Direito

Podemos perceber a estagnação do ensino jurídico em coerência com as características fundamentais da Ciência do Direito. Gostaríamos de refletir sobre os caracteres básicos: o isolamento do Direito e dogmatismo.

O ensino do Direito tem sido um sistema fechado em si mesmo, dependendo da concepção de direito que lhe é subjacente. Uma consequência angustiante dessa acepção de direito é o fato de ser conhecimento ultrapassado, desconexo do econômico, social e cultural. Assim, o direito não dá resposta às demandas das novas formas de relacionamento e conflitos sociais (por exemplo: os movimentos de luta pela terra) da sociedade moderna. O direito passa a ser considerado inútil como mecanismo de controle social e de promoção do bem comum.

No entanto, não é exato que o Direito objetivo venha ignorando o surgimento das novas ralações que lhe exigem regramento: há novíssimas normas a jurisdicionar problemas como os das relações massificadoras de consumo, da proteção do patrimônio cultural e histórico, do meio ambiente, da infância e da adolescência, da circulação de informações, da virtualização das trocas financeiras etc. no Brasil e no mundo.

A vivência jurídica está a experimentar transformações que já são verdadeiras respostas à sua evidente falta de operacionalidade, ineficiência a qual o professor José Eduardo Faria (1987, p. 20) configura ressaltando oito fatores básicos: 1º – o questionamento do princípio *rebus sic stantibus* face às contradições e à intensa mudança social; 2º – o rompimento de vários princípios de Direito constitucional já consolidados; 3º – a marginalização jurídica pelo não acesso às instituições de Direito, decorrentes da marginalização social; 4º – a emergência de controles antecipados (BOBBIO), formas de

prevenção ao lado de tradicionais formas de repressão, ampliando os níveis e limites do liberalismo jurídico (intervenção estatal no domínio privado); 5º – incapacidade crescente de adaptação de que ao lado do monopólio da violência legítima do Estado existem poderes difusos, disciplinadores, que escapam à concepção liberal do poder jurídico político; 6º – constatação de novas lutas sociais não previstas nas estruturas das instituições jurídicas, escapando-lhes hipoteticamente (nos códigos e leis); 7º – advento das experiências jurídicas alternativas (informatização das justiça) (FARIA, 1987, p. 20).

Ocorre que, quando o Direito chega a acompanhar a mudança social, o ensino jurídico não acompanha o Direito. Diríamos, assim, que o ensino jurídico em crise padece de uma dupla extemporaneidade.

Esse quadro é acompanhado pela exclusão dos valores das nossas investigações e preocupações. Com isso o jurista faz teoria, limitando-se à exegese do Direito posto, recusando-lhe a crítica; ensina, voltando o horizonte dos alunos para o passado e ensinando a pensar a partir de um sistema pronto, supostamente harmônico e continente de todas (e únicas) respostas jurídicas possíveis; e o pior, tal jurista aplica o Direito, desresponsabilizando-se pelas consequências que de sua prática jurídica podem resultar.

Por esse caminho podemos vislumbrar a estreita relação entre o isolamento do Direito, já anotado, e o seu dogmatismo.

Segundo José Eduardo Faria (1987, p. 28), são características imbricadas:

Esta concepção dogmática se caracteriza pelo caráter bastante abstrato de suas elaborações, categorias e construções — abstração essa que leva não só a um progressivo distanciamento da realidade, mas, igualmente, ao seu próprio abastardamento sob a forma de uma vulgata positivista ingênua e reducionista.

Considerações finais

O isolamento e o dogmatismo jurídicos nos dão o perfil do Ensino Superior em Direito. Neles fundamentam-se os currículos e conteúdos programáticos (que ademais denunciam como há, também, na mesma intensidade, isolamento entre os ramos do Direito como há entre esse e as demais ciências sociais) desligados dos problemas emergentes do mundo social. Bem como a metodologia predominante: a aula magistral, monologada e maçante, sem possibilidade — por falta de tempo que seja — de debate, muitas vezes autoritária, limitada a repetir noções superficiais já encontradas nos manuais e livros rentes aos Códigos.

O Ensino do Direito deve partir do vínculo entre Direito

e prática jurídica e os valores maiores da existência humana, chamando a atenção para as consequências sociais da incidência jurídica.

É preciso, especialmente, romper com um paradigma científico que afirma que o destino do direito é alheio e independente do modo como ele é conhecido pelo cientista do direito e apropriado pelo jurista. Especialmente, é preciso conscientizar-nos de que a experiência do direito – que tem no seu ensino um momento muito especial – é constitutiva de destino enquanto comunidade. Tornamo-nos o que somos ao viver o direito, e o ensino do direito integra o processo pelo qual o direito se torna o que é. De certa forma, nosso destino, enquanto comunidade, está em jogo nas Faculdades de Direito.

Referências

ARRUDA JR., Edmundo L. de. *Ensino Jurídico e Sociedade*. Formação, Trabalho e Ação Social. São Paulo: Acadêmica, 1989.

Brasileira e Perspectiva do Ensino Jurídico. In: *Revista Jurídica*, n. 10, 42-52. Campinas: UNICAMP, 1994.

_____. *Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas do Ensino Jurídico*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1978.

BITTAR, Carlos Alberto. Reforma do Currículo da faculdade de Direito. In: *Revista da Faculdade de Direito*, n. 81, 71-111, São Paulo: FADUSP, 1986.

CESARINO JUNIOR, A. F.. O Jurista na Era Tecnocrática. In:

Revista da Faculdade de Direito, n. 64, 189-206, São Paulo: FADUSP, 1969.

CHAVES, Antônio. Reformulação do Ensino do Direito Civil. Novas Técnicas. Um Programa. In: *Revista da Faculdade de Direito*, n. 70, 37-78, São Paulo: FADUSP, 1975.

COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. A Pesquisa na Graduação das Faculdades de Direito no Brasil – segundo os arquivos das agências de fomento. In: *Revista Onze de Agosto*, São Paulo: FADUSP, março de 1996.

COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. *Avaliação Discente*. Comunicação ao XX Encontro Nacional de Faculdades de Direito. Belo Horizonte: FDUFG, 1992.

COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. Autonomia Universitária. In: *Revista Onze de Agosto*. São Paulo: FADUSP, agosto de 1996.

COMPARATO, Fábio Konder. Reflexões sobre o Método do Ensino Jurídico. In: *Revista da Faculdade de Direito*, n. 74, 119-139, São Paulo: FADUSP, 1979.

CURY, Vera de Arruda Rozo. Um Repensar Crítico sobre o Ensino Jurídico na Faculdade de Direito PUCCAMP. In: *Revista jurídica*, n. 10, 5-24, Campinas: UNICAMP, 1994.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Classe Dirigente e Ensino Jurídico: uma Releitura de Santiago Dantas. In: *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, n. 21, 41-77, Rio de Janeiro: Conselho Federal, jan.-abr. 1977.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. *Os Advogados – Ensino Jurídico e Mercado de Trabalho*. Recife: Massangana, 1988.

- FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. (Coord.) O Ensino Jurídico e as Associações de Classe dos Advogados. In: *Revista de Direito Constitucional e Ciência Política*, n. 5, 55-91, 1986.
- FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1987.
- FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. O Ensino Jurídico e a Função Social da Dogmática. In: *Encontros da UnB*, 108-117, Brasília: UnB, 1978/1979.
- FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. A Realidade Política e o Ensino Jurídico. In: *Revista da Faculdade de Direito*, n. 82, 198-212, São Paulo: FADUSP, 1987.
- FERRAZ, A. Criação dos Cursos Jurídicos e a Concepção da Ciência do Direito. In: *Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras*, Brasília, 1979.
- FERRAZ JR., Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In: *Encontros da UnB*, 67-71, Brasília: UnB, 1978/1979.
- GIL, Otto. Exame e Crítica do Ensino Jurídico no Brasil. *Separata da Revista Trimestral da Divisão jurídica do Instituto do Açúcar e do Alcool*, n. 33, Rio de Janeiro: GB, 1968.
- GRINOVER, Ada Pellegrini. O Advogado e a Formação Jurídica. In: *Revista da Faculdade de Direito*, n. 73, 103-114, São Paulo: FADUSP, 1978.
- HERKENHOFF, João Batista. A Justiça ao Alcance de Todos – Entrevista. In: *Família Cristã*, n. 727, 6-8, São Paulo: Paulinas, jun. 1996.
- HORTA, José Luiz Borges, *Coragem e Vanguarda*; brevíssima releitura da Revisão Curricular na Faculdade de Direito da UFMG.

Niterói: A., 1996. 12p. [Apresentado por ocasião do XVII Encontro Nacional dos Estudantes de Direito].

LIRA, Ricardo Pereira. Tempo de Mudança. In: *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, n. 21, 57-65. Rio de Janeiro: Conselho Federal.

MELO FILHO, Álvaro. Currículos Jurídicos: Novas Diretrizes e Perspectivas. In: *Revista dos Tribunais*, n. 720, 327-346, out. de 1995.

MELO FILHO, Álvaro. Novas Diretrizes para o Ensino Jurídico. In: *Revista de Processo*, n. 72, 99-108, out-dez 1995.

MELO FILHO, Álvaro. Currículo Jurídico – um Modelo Atualizado. In: *Revista de Processo*, n. 65, 104-119, jan-mar 1992.

NALINI, José Renato. Em Torno à Elevação de Qualidade do Ensino do Direito no Brasil. In: *Revista dos Tribunais*, n. 703, 247-252, São Paulo: RT, maio de 1994.

NALINI, José Renato. O Novo Ensino do Direito. In: *Revista dos Tribunais*, n. 715, 342-351, São Paulo: RT, maio de 1995.

NALINI, José Renato. *Impasses e Alternativas nos Cursos de Direito no Brasil*. Ceará: UFCE, 1982.

OLIVEIRA, Regis Fernandes de. A Universidade e a Justiça. In: *Revista dos Tribunais*, n. 692, 48-51. São Paulo: RT, junho de 93.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Foro Universitário como Instrumento Efetivo de Acesso à Justiça e Melhoria da Qualidade do Ensino Jurídico. In: *Revista dos Tribunais*, n. 712,

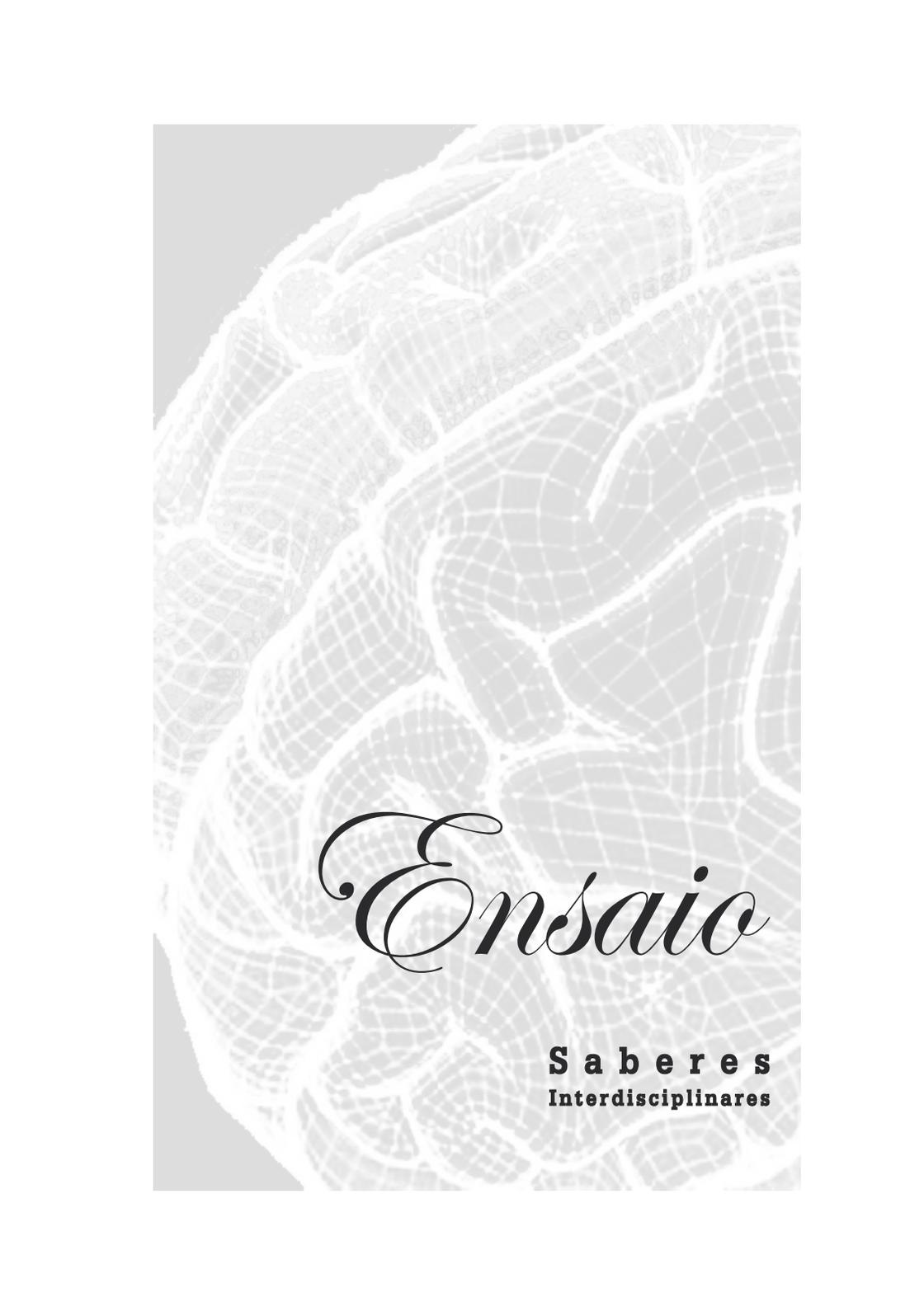
320-325, São Paulo: RT, fev. de 1995.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Lições e Lembranças de Santiago Dantas. In: *Revista da OAB-RJ*, n. 16, Rio de Janeiro: OAB-RJ, 2º quadrimestre de 1981.

Political institutional and epistemological aspects of the crisis in legal education

Abstract: The article talks about the legal education in Brazilian University. It researches its cultural, social and political conditions and its epistemological and institutional framework. How is it connected to social changes of contemporary society? Which conception of science does it reproduce? How has been it considered by research and high education public policies? Is there any relation between the crisis of legal education and the legitimacy crisis of Brazilian judicial system?

Key-words: Legal education crisis – Jurisprudence – Faculties of Law.



Ensaio

S a b e r e s
Interdisciplinares

Língua portuguesa: suas diversidades e transformações⁴

Nívea Zanitti Bassi

Graduanda em Normal Superior – UNIPAC

E-mail: niveazanitti@hotmail.com

Fone: (32) 3372-5495 / (32) 88320462

Data de recepção: 17/08/2009

Data de aprovação: 28/10/2009

As obras contidas no livro *Português: fator de identidade e resistência* (Editora Sagarana) escritas pelas autoras Glória Maria Carvalho, Maria Antonieta Cohen, Maria Auxiliadora Leal, Maria Seabra e Maria de Nazaré Silva, trazem de maneira objetiva alguns conhecimentos sobre língua portuguesa e deixam bem claro de que não há um molde de como estudar a língua portuguesa. Muitas novas palavras estão sendo inseridas no nosso cotidiano, ou seja, o português, a todo momento, está sofrendo transformações. Algumas dessas modificações e influências que a língua portuguesa sofreu e sofre devido à grande mistura de diferentes povos e línguas no território brasileiro serão abordadas a seguir.

Primeiramente, será abordada a influência da língua inglesa no vocabulário brasileiro, como o uso de expressões linguísticas, o linguajar dos mineiros e as diversas gírias existentes na língua portuguesa.

A língua inglesa é muito importante no mundo moderno, pois é a língua mais utilizada para a comunicação entre os povos. As razões desse aumento do inglês no idioma brasileiro se devem ao fato de o inglês ser dominante no setor econômico, político, cultural e científico. O que se pode concluir é que a língua está relacionada ao poder econômico que ela desempenha em relação ao mundo.

Ao longo da história, as línguas influenciaram e sofreram modificações de outros idiomas como, por exemplo, as palavras: hambúrguer, shopping, Milk shake, que foram trazidas do inglês e que atualmente já estão incluídas no dicionário brasileiro.

Não se pode negar que algumas palavras vindas da língua inglesa são muito necessárias, pois elas preenchem um espaço do cotidiano deixado pelo português que, às vezes, não possui termos adequados para definir expressões. Existem muitas palavras estrangeiras que não podem ser traduzidas, pois há a ausência de uma palavra materna que as traduza e as expresse exatamente em português seu sentido original.

Diante de tantas influências de outra língua surge uma dúvida: Será que o Português está sendo ameaçada de extinção? O autor Mário Alberto Perini, um dos autores do livro Português, língua pátria, fator de identidade e resistência, acredita que os termos que as pessoas utilizam hoje, como por exemplo: surfar, deletar ou tratar de marketing não significam desaparecimento da língua, mas uma mudança no vocabulário. O autor afirma que o português, como toda língua,

precisa crescer para dar conta das novidades do mundo moderno, ou seja, o português não está sendo extinto, mas está ampliando e modificando com o passar do tempo.

O inglês não é uma ameaça para a língua desde que os brasileiros não estimem mais a língua estrangeira que a sua própria. O importante é iniciar um processo de valorização de todas as línguas e tornar as populações mais próximas das diversidades culturais, pois, aprender uma nova língua é a forma de conhecer novas culturas, novos conhecimentos e entender o contexto do mundo atual.

Aldo Rabelo, deputado federal do PC do B, propôs em dezembro de 2008 uma lei que, segundo ele, busca promover, defender e proteger a língua portuguesa. De acordo com Rabelo as expressões estrangeiras utilizadas no Brasil dificultam a comunicação dos brasileiros. Segundo o projeto proposto a palavra estrangeira deve ser traduzida quando for utilizada para uma comunicação aberta ao público.

Não é decretando lei que vai melhorar a relação dos falantes com o seu idioma como o deputado alega. Mais eficaz seria a conservação de uma boa qualidade de ensino e o estímulo aos jovens a ler, escrever e se atualizar com o mundo.

As expressões idiomáticas representam a variedade linguística do Brasil, sendo abordadas nos parágrafos a seguir.

Elas estão presentes no dia-a-dia do brasileiro e não se restringem a um aspecto específico da vida e a uma determinada camada social. Elas assumem um significado diferente daquele que as palavras teriam isoladas umas das outras.

O objetivo da utilização de expressões seria suprir necessidades linguísticas ou enfatizar algo. Para Maria Auxiliadora da Fonseca Leal, mestre em Língua Portuguesa e, uma das autoras do livro *Português, língua pátria*, fator de identidade e resistência, dizer esta expressão: “hoje a cobra vai fumar” e “hoje o bicho vai pegar” comunica melhor o sentido de “hoje teremos trabalho”. Percebemos a função dessas expressões que é enriquecer e destacar a intensidade dos sentimentos de alguém.

Poucas pessoas sabem, mas as expressões idiomáticas têm origem nos fatos muito antigos e que foram passados de geração para geração e até hoje são utilizados pelos brasileiros. Como por exemplo, a expressão “pão duro”. Segundo Fonseca Leal, vem do apelido dado a um mendigo que era chamado de Pão Duro (pedia nem fosse um pedaço de pão duro) e que teria deixado grandes depósitos nos bancos e em várias casas nos subsídios.

Veja a origem de algumas expressões que foram retiradas de várias pesquisas pela internet:

Sem eira nem beira – Os telhados de antigamente possuíam eira e beira, o que mostrava que o dono da casa era rico. Possuir eira e beira significava riqueza. Sem eira nem beira significava que a pessoa seria pobre, não teria dinheiro.

Abraço de tamanduá – Para capturar sua presa o tamanduá se deita de barriga para cima e abraça seu inimigo e assim ele o esmaga. Abraço de tamanduá significa deslealdade, traição.

Memória de elefante – Recordar-se de tudo. Esse termo é usado, pois o elefante é um animal com grande capacidade de memorização, por isso a expressão “memória de elefante”.

Nhenhenhém – Queixa, reclamação. Vem da palavra nheem dos Tupis que significa falar, dizer.

Não dar o braço a torcer – Não ceder de modo algum.

Pagar o pato – Punição do inculpado. O termo vem do jogo de destreza, antigo e favorito: correr o pato. Nas aldeias em Portugal, corria-se e agarrava-se o pato. Falhando, pagava-se o pato.

Todas essas expressões são resultados de uma coleção de experiências de vários sujeitos. Foram criadas e estimuladas para recriar os pensamentos de quem delas emprega. A língua não pode ser usada isoladamente em relação aos seus falantes, ela é uma junção de culturas e valorizações da língua brasileira.

A região mineira sofreu influências linguísticas de várias outras regiões do Brasil como São Paulo, Goiânia e Bahia. Diante de tantas variedades de culturas podemos explicar a razão de Minas Gerais ser uma das regiões com maior riqueza e diversidade linguística, é o que veremos a seguir.

Jânia Ramos, no texto “Porque o mineiro fala trem?” expõe que a expressão “trem” vem do latim “trabere”, verbo que significa tirar, ou puxar alguma coisa. Essa palavra chegou ao Brasil no século XVII quando um Padre Antônio Vieira usou a palavra “trem” para designar um agrupamento de pessoas que carregava muitas bagagens e mantimentos.

Porém, outros estudiosos afirmam que a palavra “trem”

teve origem inglesa / francesa da palavra *train* que significa conjunto de objetos que formam a bagagem de um viajante. O comboio ferroviário recebeu o nome de trem justamente porque trazia os trens, as bagagens das pessoas. E assim fizeram uma assimilação e deram o nome ao transporte ferroviário de trem.

O mineiro menciona a palavra *trem* para expressar diversos sentimentos, tais como: uma ideia positiva: "o trem bom sô"; negativa: "o trem difícil"; ou contemplativa: "o trem" etc. De um modo geral "trem", é usado para intensificar os significados das palavras "coisa", "troço" e "algo".

As gírias são uma das maiores representantes do vocabulário popular brasileiro por isso é de suma importância estudá-las.

A gíria é normalmente classificada como palavra vulgar, utilizada pelas camadas mais populares da sociedade. Ela é inventada, modificada através do tempo de acordo com as necessidades de comunicação e surge espontaneamente. Gírias como "broto", "supimpa", entre outras não são mais utilizadas pelos brasileiros e são uma prova de como novas palavras vão sendo inseridas no vocabulário e outras deixas de lado.

A gíria para muitos não é bem apreciada, pois gera não só um processo de esquecimento, mas também de aversão pelo vocabulário oficial, ou seja, pessoas que pronunciam abusivamente gírias podem acabar deixando de utilizar o português de origem. Por ser utilizada pelas camadas mais pobres, a gíria para alguns é sinônimo de marginalidade e miséria.

Porém, a gíria se pronunciada no momento certo, pode transmitir uma grande expressividade desde que, esteja adequada a mensagem, ao ambiente e ao receptor da informação. Pode ser utilizada no intuito de fazer segredo, humor ou distinguir grupos. Além de representar uma grande expressividade, ela também representa uma grande praticidade na comunicação informal, no entanto, é importante lembrar que não devemos usá-la na escrita, pois esse tipo de vocabulário só é aceito na fala.

De acordo com Maria Cândida Trindade e Maria de Nazaré Serra, autoras do livro *Português, língua pátria, fator de identidade e resistência*, não há como impedir que a gíria aumente em nossa sociedade. Para elas, o que se pode fazer, nas escolas, é conscientizar os alunos de que para cada lugar existe uma linguagem ideal para se comunicar.

Independente da preocupação com a boa linguagem, o que é realmente de valor para nós é entendermos que a gíria vai além de um simples vocabulário, é uma linguagem diferenciadora, ou seja, é uma maneira que os grupos populares têm de marcarem presença na sociedade.

Referências

EUSTÁQUIO, Freitas José; ALMEIDA, Mol Maria Lúcia de. *Português: Língua pátria, fator de identidade e resistência*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. (Col. Lições de Minas, 8), 120p.

Sites:

www.horixontemaximo.blogspot.com Data de acesso: 17/08/2009.

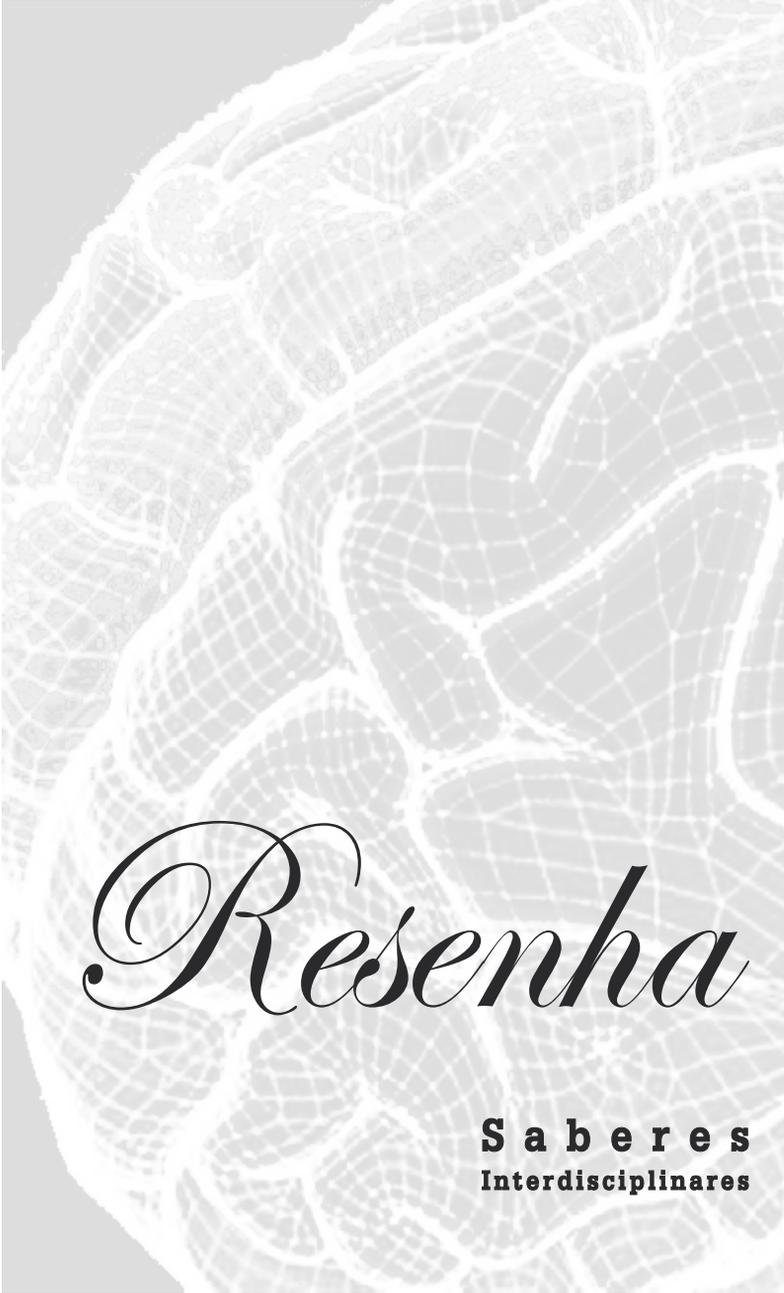
www.recantodasletras.uol.com.br Data de acesso: 17/08/2009.

www.revista.fapemig.br Data de acesso:17/08/2009.

www.soportugues.com.br Data de acesso:17/08/2009.

www.teclasap.com.br Data de acesso:17/08/2009.

⁴Trabalho desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa, no 3º período do Curso Normal Superior da UNIPAC – São João del-Rei – MG, no 1º semestre de 2009, sob orientação do Prof. Heberth Paulo de Souza.



Resenha

S a b e r e s
Interdisciplinares

Guia prático do alfabetizador⁵

Maristela Marques de Almeida Silva

Graduanda Normal Superior – UNIPAC

E-mail: sms@ufsj.edu.br

Fone: (32)3371-8331

Data de recepção: 17/11/2009

Data de aprovação: 16/12/2009

Resenha de: CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1994. 95 p.

Uma vez que é através da linguagem que os sujeitos sociais interagem, constroem e negociam sentidos, evidencia-se a importância da alfabetização como etapa inicial, em termos formais, no processo de formação de sujeitos leitores e escritores proficientes no sentido de compreenderem essa dimensão social da linguagem e se valerem dela em suas práticas sociais da forma mais proveitosa possível.

Nesse sentido, considerando-se que compete ao alfabetizador fornecer subsídios iniciais para a formação de sujeitos aptos para o uso eficaz da linguagem, não somente enquanto código, mas como prática social, em sua relação e

⁵ Trabalho desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa, no 3º período do Curso Normal Superior da UNIPAC – São João del-Rei – MG, no 1º semestre de 2009, sob orientação do Prof. Heberth Paulo de Souza.

convivência em uma sociedade letrada, o Guia prático do alfabetizador consiste em uma ferramenta indispensável para a formação de educadores.

Escrito em 1994 por Marlene Carvalho, então professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o livro remete ao Guia teórico do alfabetizador, de Miriam Lemle, também publicado pela Série Princípios. De fato, a própria autora reconhece que sua obra constitui uma complementação desse trabalho anterior, na medida em que seu livro enfoca a alfabetização sob um aspecto prático, enquanto Lemle fornece conceitos e pressupostos teóricos básicos para o embasamento do alfabetizador no exercício de sua função.

Vale mencionar que foi exatamente a criação de um curso de extensão para alfabetizadores que motivou a professora Marlene Carvalho a escrever o Guia prático do alfabetizador, livro no qual a autora expõe conhecimentos e percepções acerca da alfabetização com base na experiência adquirida nos vários anos de funcionamento do curso. Além disso, essa obra é produto de inquietações da própria autora, cujo histórico de atuação profissional inclui trabalhos em escolas municipais, onde as condições de trabalho são, por vezes, precárias.

De fato, expor as condições de produção deste livro se torna relevante na medida em que se trata não de uma obra teórica alheia à real condição dos alfabetizadores, mas de um

resultado de trabalho empírico, que tem como base inquietações, dúvidas e anseios tanto de alfabetizadores que frequentaram esse curso como da própria Marlene Carvalho.

Escrito em uma linguagem clara e objetiva, Guia prático do alfabetizador se propõe a fornecer um direcionamento para o trabalho de alfabetização tanto de crianças quanto de jovens e adultos. Além disso, sua proposta de alfabetização transcende a noção simplista de que alfabetizar consiste tão-somente em ensinar leitura e escrita.

Carvalho não fornece exercícios mecânicos de estímulo e adestramento à escrita e à leitura, pois sua preocupação reside em despertar o alfabetizando, através de atividades que levem o aluno a pensar acerca dos processos e funcionamento da linguagem.

Em termos formais, a obra se divide em duas partes. Na primeira, a autora, preocupada em orientar a prática docente, propõe atividades com vistas a estimular a leitura e ensinar a escrita, atentando-se sempre para o aspecto social da linguagem. Carvalho defende que essa consciência deve ser despertada desde o início do processo de alfabetização, e não a posteriori, uma vez que a linguagem não tem sentido pleno fora dessa dimensão.

Para Carvalho, alfabetizar implica fornecer subsídios para que o educando venha a produzir textos coerentes, criativos e objetivos. Implica, também, formar bons leitores, isto é, leitores críticos, que interajam com o texto em uma leitura que, longe de passivamente decodificadora, seja

construtora de sentido.

Dessa forma, demonstra uma visão interativa da leitura, na medida em que preconiza um ensino de leitura centrado na interação leitor-texto, de modo que o ato da leitura não se limite à decodificação de signos, mas seja construtor de significados. Nessa ótica, portanto, o saber não é transmitido pelo texto, mas sim construído através da interação em um processo relacional.

Tal posicionamento tem implicações decisivas tanto na leitura quanto na escrita. Na leitura, o aluno-leitor é interpelado a participar do processo de construção do sentido, enquanto que na escrita este aluno deve ser incentivado a expressar com clareza e objetividade suas concepções de mundo.

Na segunda parte do livro, a alfabetizadora discute metodologias de alfabetização, apresentando como sugestão, sob a perspectiva dos métodos globais de ensino-aprendizagem, três diferentes esquemas metodológicos que auxiliam o alfabetizador no ensino da leitura e escrita: a partir da palavra contextualizada, da frase e do texto.

A alfabetização a partir do texto, por exemplo, é motivadora na medida em que fornece ao aluno uma impressão de que ele está caminhando rapidamente no sentido de chegar ao que lhe interessa.

Por sua vez, a alfabetização a partir da frase, que deve ser iniciada com uma sentença criada pelo professor ou mesmo pelo aluno, constitui um processo que valoriza a interpretação, uma vez que leva o aluno a construir sentidos através do enunciado.

Já a alfabetização iniciada a partir da palavra contextualizada pode consistir, com efeito, em um interessante ponto de partida, desde que o professor não trabalhe a palavra de forma isolada, ou seja, desconsiderando a totalidade em que ela se apresenta, pois a palavra possui apenas um sentido vago quando isolada de seu contexto enunciativo.

Dessa forma, uma vez que o contexto configura um elemento essencial para a compreensão da palavra, uma alternativa para o alfabetizador seria tomar como base uma palavra-chave que apareça no texto, partindo do específico para se apreender o geral, o contexto como um todo.

De qualquer modo, o fato de apresentar mais de uma proposta metodológica faz com que essa obra atenda a diferentes demandas de professores, na medida em que a realidade vivenciada na prática em sala de aula exige, por vezes, que o professor tenha de optar entre diversas propostas metodológicas, sobretudo para suplantar obstáculos como a heterogeneidade dos alunos não apenas em termos sociais e culturais, mas também cognitivos.

Assim, ao fazer sugestões que podem ser adaptadas, Carvalho demonstra compreender que não basta oferecer modelos prontos, uma vez que cabe ao professor encontrar o melhor caminho para alfabetizar, levando em conta a realidade e a condição do material humano que está sob sua responsabilidade.

Vale mencionar que, embora se trate de um guia, seu

livro não tem a ambição de fornecer modelos prontos, mesmo porque a realidade vivenciada em sala de aula exige constantes adaptações. Nesse sentido, cabe ao educador refletir e estudar o melhor método que atenda às necessidades de seu alunado.

Pode-se afirmar, portanto, que o Guia Prático do Alfabetizador consiste não em um manual didático prescritivo, mas em um conjunto de pressupostos e sugestões que convergem para uma perspectiva de ensino-aprendizagem efetivamente formativa. Com isso, Carvalho busca intervir exatamente na postura do professor diante da sua relação com seu material didático e seu material humano, os alunos.

De fato, em ambas as partes de seu livro, Carvalho incentiva o alfabetizador a acreditar em uma proposta de ensino-aprendizagem que permita ao aluno aprender construindo e construir aprendendo.

O mundo extraescolar está repleto de signos linguísticos que fazem parte do cotidiano dos alunos mesmo antes de ingressarem na escola. A alfabetização deve levar em conta essa diversidade de linguagens – formal, informal, numérica – e utilizá-las no processo de alfabetização, por meio de jogos e outras atividades lúdicas, para que o alfabetizando veja sentido real na alfabetização, e não a entenda como um processo alheio a sua realidade social e cultural.

Para tanto, é preciso, antes mesmo de aprender a decodificar as letras e os sons, mostrar o que se obtém com a leitura e torná-la atraente, fazendo com que o aluno perceba,

efetivamente, os diversos sentidos e usos sociais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, um detalhe importante, enfatizado por Carvalho, é a concepção clara do educador acerca do que seja a “leitura”. Isso porque uma determinada turma pode obter maiores ou menores resultados dependendo do que o educador considera como “bons resultados” no que se refere à leitura.

Com isso, uma mesma turma em que, sob o ponto de vista da leitura como decodificação de símbolos, poder-se-ia considerar o rendimento do alunado como positivo, também se poderia considerar esse mesmo rendimento, sob uma perspectiva dialógica e interativa, como medíocre.

Defendendo explicitamente a perspectiva de leitura interativa, Carvalho aponta a importância de ler em voz alta histórias e textos de vários gêneros, de modo a fazer com que os alunos participem da leitura, fazendo criar hipótese, idéias, compreender e interpretar a leitura.

Agindo dessa forma, o educador já conseguiria fazer com que o alfabetizando se sentisse em interação efetiva com a leitura, e isso contribui relevantemente para que este último se torne, progressivamente, um leitor crítico, pois sua formação levaria não à alienação, mas ao esclarecimento através do embate construtivo com o texto.

Além disso, Carvalho discute a alfabetização tendo como foco diferentes tipos de alunos, não se limitando à educação infantil. Nesse prisma, ela procura desconstruir o pressuposto de que é necessariamente mais difícil alfabetizar

um adulto do que uma criança. A diferença, para ela, reside não no tipo de alunado, mas na forma de atuação pedagógica e didática do professor em relação a diferentes demandas de alunos.

Nessa perspectiva, a alfabetização se torna bem mais formadora quando o professor se vale de recursos e materiais conforme a realidade do aluno. Assim, a alfabetização do adulto exige diferentes ferramentas, na medida em que o professor geralmente tem de lidar com sujeitos de realidades diferentes. Ou seja, o êxito de um método de alfabetização depende muito da forma com que o educador intervém junto a sua clientela.

Um outro ponto relevante a ser destacado no texto é o fato de Carvalho, enquanto professora, reconhecer a tendência da sociedade em culpar os educadores pelo mau desempenho do alunado na prática da leitura. De fato, a incompreensão na leitura é um problema que afeta o sistema educacional como um todo e está contribuindo para o fracasso escolar, mas a culpa não deve recair apenas sobre o professor: trata-se de todo um sistema que precisa ser revisto.

Dessa forma, cabe ao educador, ao trabalhar a leitura e escrita com os seus alunos, demonstrar ser, também, um bom leitor e escritor, pois os alunos, sobretudo os iniciantes, tendem a se identificar com a figura do professor.

Além disso, o professor também precisa adotar uma perspectiva dialética e criativa de ensino. Para tanto, faz-se necessário um constante refletir sobre a prática docente, e a consciência de que a formação do educador nunca se encerra,

pois se trata de um processo evolutivo de crescimento e amadurecimento, favorecido pela junção entre teoria e prática, bem como pela reflexão acerca da sua atuação diária na prática escolar.

No entanto, além da formação do docente, a autora destaca a influência de problemas estruturais que também afetam negativamente o processo de ensino-aprendizagem, tais como os baixos salários, as condições de trabalho adversas, a precariedade de bibliotecas e salas de leitura, além do ambiente familiar, baseado muitas vezes na ausência do hábito de leitura.

Nesse sentido, a leitura do Guia prático do alfabetizador oferece, tanto ao alfabetizador quanto ao estudante, futuro educador, importantes subsídios para se pensar a prática escolar, a perspectiva pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.



*Normas para
Publicação*

S a b e r e s
Interdisciplinares

Normas para publicação na Revista Saberes Interdisciplinares

1 - Modalidades das publicações

A revista Saberes Interdisciplinares é um periódico científico semestral, destinado à publicação de trabalhos inéditos, de áreas temáticas diversificadas, nas formas de artigos científicos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos trabalhos relativos a todos os ramos do saber, escritos de forma acessível, limitando-se ao essencial os aspectos mais técnicos, nos idiomas português, inglês e espanhol, em sintonia com o cursos existentes no Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo Almeida Neves e da Universidade Presidente Antônio Carlos em São João Del-Rei – MG.

II - Normas para Publicação

Avaliação dos trabalhos: todos os trabalhos encaminhados à Revista Saberes Interdisciplinares serão submetidos à aprovação de dois pareceristas “ad hoc”, que poderão sugerir aos autores eventuais modificações no texto.

Direitos autorais: os trabalhos aceitos e publicados tornam-se propriedades da Saberes Interdisciplinares, implicando automaticamente a cessão dos direitos autorais. Os autores receberão dois exemplares da revista em que tiverem seu trabalho publicado.

Encaminhamento dos artigos: os originais deverão ser enviados à Revista Saberes Interdisciplinares em duas vias impressas, acompanhadas de disquete ou e-mail com o texto digitado no programa Word for Windows 6.0 ou superior, corpo 12 e fonte Times New Roman, espaçamento 1,5 não ultrapassando a 15 páginas, no formato A4.

Estrutura: os artigos devem obedecer à estrutura convencional do artigo científico, de acordo com a NBR-6022, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), observando as seguintes normas:

- **Título do artigo** - centralizado no topo da página - deve indicar, resumidamente, o conteúdo do trabalho.
- **Nome do autor** - seguido da titulação, departamento e/ou programa e instituição a que estiver vinculado, com endereço eletrônico.
- **Resumo (NBR-10520)** - apresentação concisa dos pontos relevantes do trabalho, localizado antes do texto, na língua original, e em inglês, ao final do texto (Abstract), limitando-se a 250 palavras (mais ou menos dez linhas), com apenas um parágrafo inicial.
- **Palavras-chave** - seleção de palavras e expressões que indiquem o conteúdo do trabalho (também em inglês (key words), recomendando-se o mínimo de três e o máximo de cinco palavras-chave).

- **Introdução** - deve estabelecer com clareza o objetivo do trabalho, preferencialmente relacionando-o com outros do mesmo campo e apresentando, de forma sucinta, a situação em que se encontra o problema investigado.
- **Numeração progressiva (NBR-6024)** - os títulos das divisões e subdivisões dos artigos devem ser precedidos de numeração progressiva: 1, 1.1, 2, 2.1 e assim por diante.
- **Citações (NBR-10520)** - as citações formais (transcrição) curtas devem vir inseridas no texto, entre aspas. Citações longas, com mais de três linhas, devem constituir um parágrafo independente, recuado, em espaço 1. A indicação da referência (fonte) de onde foi retirada a citação deve constar de sobrenome do autor, data e página(s). Exemplo (Souza, 2006, p. 41-45). A indicação bibliográfica completa deverá constar das referências ao final do trabalho.
- **Siglas e abreviações** - deverão estar seguidas de suas significações, por extenso, na primeira menção no texto.
- **Notas** - as notas explicativas, quando necessárias, devem vir numeradas de acordo com o seu aparecimento e colocadas ao final do texto.
- **Referências (NBR-6023)** - devem estar imediatamente após o texto, em ordem alfabética, contendo as referências

completas das obras citadas no artigo. Exemplo:

Artigo consultado de periódico

BARROS, A. T. Cenário internacional e o discurso da Folha de São Paulo sobre a privatização no Brasil. *Tuiuti: ciência e cultura*, Curitiba: s.n, v. 5, n. 1, p. 24-32, mar. 1996.

Livro

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

Artigo retirado de jornais

COUTINHO, Wilson. O Paço da Cidade retorna ao seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar.1985. Caderno B, p. 6.