



DATA VENIA é a revista eletrônica do Curso de Relações Internacionais do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. De periodicidade trimestral, seu conteúdo não necessariamente coincidirá com o pensamento da FEBASP, mantenedora desta Instituição, mas será de inteira responsabilidade dos autores que subscreverão suas respectivas matérias.

As colunas serão alimentadas pelos professores do Curso, contando-se também com a colaboração do alunado, da Comunidade Febaspiana como um todo, e apenas marginalmente, ocorrerá a participação de colaboradores externos à Instituição.

Além de divulgar as notícias relacionadas ao Curso, as matérias publicadas reportar-se-ão às sociedades nacional e internacional, através de textos inéditos e não muito extensos, acolhendo-se também material redigido nos idiomas inglês e espanhol.

O conteúdo divulgado em DATA VENIA pautar-se-á pelo balizamento ético e pluralismo das idéias, as quais autoriza-se sua reprodução por quaisquer meios desde que se mencione suas respectivas fontes.

Editorial

Não vivemos para a escola, mas para a vida.

A primeira Revolução Industrial incutiu na maioria das pessoas a associação entre educação e trabalho, como se este resumisse a única finalidade daquela, e assim a Escola formaria apenas profissionais ao invés de cidadãos, ou seja, prepararia para o mercado de trabalho, mas não para a vida inteira.

Deixando-se de lado por ora àquelas escolas que não formam nem uma coisa nem outra, mas contribuem para a deformação de muitos, o elevado desemprego dos tempos modernos e, por sua vez, a baixa remuneração dos trabalhadores, nem todos profissionais, são fatores tendentes a suportar ao menos parte do argumento inicial, além da falsa premissa de que o estudo não compensa. Ora, se a empregabilidade já apresenta dificuldades para quem estudou, elas se avolumam numa relação inversamente proporcional aos anos de escolaridade de quem estudou pouco.

De nossa parte, acreditamos que os verdadeiros profissionais encontram-se em permanente e contínua formação; são como tarefas inacabadas e que extrapolam os muros acadêmicos, mas estes têm a obrigação de lhes fornecer um alicerce edificante à dignidade pessoal e profissional, à prática da cidadania. Nesses termos, almejamos qualificar recursos humanos, preparando-os adequadamente para o mercado de trabalho, mas também para o engrandecimento pessoal.

Foi com estas idéias que se estruturou o curso de Relações Internacionais da Faculdade de Belas Artes de São Paulo, sendo depositário de um excelente projeto pedagógico, um quadro docente altamente qualificado e uma moderna infra-estrutura de apoio que somados, constituem fatores indispensáveis à excelência no ensino e na formação de qualquer profissional.

Não foi mero acaso que cada um dos três itens acima tenha obtido conceito “A” do MEC, deixando-nos satisfeitos, todavia jamais acomodados, face à consciência de que vencemos uma batalha, mas a guerra está apenas começando.

Estamos seguros da vitória também em outras batalhas ulteriores, traduzidas por exemplo pela formação de bacharéis em Relações Internacionais qualificados para analisar, interpretar, sugerir, cooperar, enfim, dialogar com a sociedade internacional, intentando torná-la mais justa e menos assimétrica.

Tal segurança advém das armas de que dispomos para lutar e algumas delas já foram aqui delineadas. Advém ainda da garra, da competência e do apoio técnico e administrativo

provenientes da Comunidade Febasiana que a Belas Artes acolhe. Louve-se também o esforço e a boa vontade para com o curso de Relações Internacionais, emanados pela direção da Faculdade, desde os momentos iniciais de sua implantação.

Como para nós a prática sem teoria é curandeirismo, enquanto teoria dissociada da realidade é diversão acadêmica, a praxis das relações internacionais no curso da Belas Artes resultará na trilogia ensino, pesquisa e extensão. A propósito, a pesquisa científica já se fará presente a partir do terceiro semestre letivo.

E consonante à interdisciplinaridade subjacente às relações internacionais, primaremos pelo pluralismo e respeito à diversidade nas mais distintas instâncias; respeitaremos os limites impostos pela ética, justiça e legitimidade.

Imbuídos desse espírito e motivados pelo sentimento de equipe, conformando uma corrente em que cada elo se nutrirá dos esforços emanados pelos demais, não mediremos esforços para ratificar a missão, a concepção e os objetivos a que o curso de Relações Internacionais da Belas Artes se propôs.

Raimundo Ferreira de Vasconcelos

Cenários

As Missões da ONU e a Diretriz Brasileira em Relação às Forças de Paz

As graves mudanças da conjuntura internacional na década de 1990 revelaram, de modo dramático, a importância das Missões de Paz e do serviço de voluntariado como em nenhuma outra década desse século. As missões das Forças de Paz da ONU, que ocorreram na última década do século XX, se distinguem das anteriores por revelarem a escalada crescente de desumanização em que são submetidas hoje as populações civis que se vêem envolvidas por conflitos militares.

Os deslocamentos de refugiados das guerras civis étnicas que ocorreram em Ruanda/Burundi, em 1993, nos Bálcãs entre 1995-1998, mostraram ao mundo o potencial explosivo de disseminação que os conflitos regionais hoje em dia são capazes. Eles desorganizaram os já então débeis serviços de infra-estrutura dos países vizinhos em pouco meses. Pontos críticos, como a alta taxa de mortalidade infantil, más condições de higiene, difícil distribuição de víveres e remédios às populações carentes, e o assentamento dos refugiados, só se agravam quando não há a contenção de um conflito em seu estágio inicial.

A própria ONU reconhece que, para o sucesso dessas intervenções, seria necessário que as forças de paz se engajassem eficientemente em ações humanitárias. Não há mais missões que sejam puramente assistenciais, preventivas ou de segurança. A situação crítica em que se encontram várias populações pelo mundo, demandam ações efetivas urgentes que cubram todas as lacunas entre as atividades de ajuda humanitária, de manutenção da paz e de negociação ativa com as forças beligerantes. Em consequência dessa nova realidade, as Nações Unidas lançaram a demanda por um novo profissional, ativista em missões de paz.

O novo voluntário do século XXI deve ser capaz de atuar em contextos imprevisíveis. Estar capacitado para coordenar trabalhos humanitários dentro de uma estrutura multifuncional de trabalho, e familiarizado em tarefas tão distintas como as atividades assistenciais da ajuda humanitária e o uso dos recursos de logística e de comunicações de uma força de paz.

A Participação do Brasil em Missões de Paz da ONU

O Brasil não dispõe ainda de uma legislação específica para a participação em missões humanitárias no exterior, embora essas missões estejam previstas no artigo IV da Constituição Federal de 1988.

Após a primeira missão nos Bálcãs, em 1947, o Brasil participou – nas décadas de 1950 e 1960 – integrando forças internacionais de paz sob a égide da ONU, no Oriente Médio; e da OEA, no Caribe. A mais longa missão foi a do Oriente Médio (UNEF-1), que durou de 1957 a 1967, com a participação de um contingente de 600 militares aproximadamente que se revezaram em 20 contingentes.

Nas décadas seguintes foram poucas as missões, até seu reinício em 1989. Em 6 de julho de 1994, o presidente Fernando Henrique Cardoso pronunciou-se, afirmando o desejo do país ter assento permanente no Conselho de Segurança da ONU, e aumentar significativamente a sua participação nas suas operações. Desse modo, o país se dispôs a aumentar o seu efetivo no Departamento de Operações da ONU, e integrar o programa Stand by Forces, se convidado por àquela instituição.

Vale notar que o Brasil também ainda não dispõe de um corpo técnico especializado de voluntários para missões no exterior, atuando junto às instituições governamentais.

Em linhas gerais, adota-se como pré-requisito para a participação o interesse dos países beligerantes em que o Brasil participe da mediação do acordo de paz, aceitando a presença de observadores civís brasileiros e/ou tropas brasileiras, em seu território. Atendida essa pré-condição, a consulta dos países beligerantes é analisada pelo Ministério das Relações Exteriores,

responsável pela coordenação do processo decisório. A consulta recebe também o parecer do Ministério da Defesa [outrora Estado Maior das Forças Armadas – EMFA] que articula os três comandos militares, no levantamento de informações técnicas e operacionais. Uma vez concluído os pareceres ministeriais, ambos são remetidos à Presidência da República. Se a Presidência julgar pertinente a participação do Brasil em uma missão de paz no exterior, ela irá dirigir-se ao Congresso Nacional, pedindo sua autorização para o envio de tropas ao exterior. A autorização é dada por meio de um Decreto Legislativo. Uma força expedicionária então será criada por meio de um Decreto Presidencial, podendo ela contar com corpos civís de voluntários, submetidos ao comando militar da missão.

Embora não haja diretrizes de como integrar esses corpos de voluntários civís, existem normas políticas que indicam os procedimentos que as agências governamentais devem adotar, quando cooperam com organismos internacionais como a ONU e a OEA (1).

Isso não significa que não haja disposição das autoridades brasileiras para elaborar uma legislação específica para essas diretrizes. A postura atual da ONU de atuar com o voluntariado humanitário despertou em nosso Ministério da Defesa, bem como no MRE, a necessidade de se adestrar os técnicos do governo, tanto civís como militares, e o voluntariado civil, para a participação nas Forças de Paz da ONU. O Ministério da Defesa procura desenvolver uma doutrina de emprego das FFAA (Forças Armadas) para essas situações, enquanto o governo federal aposta na disseminação da Doutrina de Defesa Civil (2). Ambos convergem para a adoção de uma diretriz comum de ação a médio prazo, uma vez que o país partilha da visão da ONU de que é preciso se reformular o conceito de segurança global – dotando as Stand by Forces de mandatos mais flexíveis e de uma capacidade operacional multifuncional (3).

No plano político interno, a iniciativa resultou no envio de um projeto de lei ao Congresso Nacional, elaborado pelos MRE e Ministério da Defesa, para agilizar o processo de tomada de decisão para o envio de tropas ao exterior (4). E se, de fato, não houve ainda condições de se ter uma legislação específica sobre o tema, a razão é creditada à falta de recursos do governo federal.

Notas

(1) Direito Internacional Humanitário. Ministério das Relações Exteriores, IPRES. Brasília. 1988.

(2) A Doutrina de emprego da Defesa Civil é de sentido humanitário. As Forças Armadas têm como doutrina de emprego, em forças de paz, a manutenção da ordem pública.

(3) Managing Arms in Peace Process. United Nations Institute for Disarmament. New York, 1995.

(4) Monteiro. R. G. Anais do Encontro de Estudos Estratégicos – Fundação Alexandre de Gusmão. Brasília. 1996.

Paulo Tempestini

Doutor em Ciência Política e Professor do Curso de

Relações Internacionais da Belas Artes

Regionalização em foco

A integração econômica da América Latina

Em outubro de 1976, no limiar dos meus 30 anos de idade, participei, pela primeira vez, de uma reunião da Associação Latino Americana de Livre Comércio – ALALC, em Montevideú, capital do Uruguai e país-sede desta Associação. Eu representava, naquela época, os interesses de uma empresa alemã do ramo eletro-eletrônico, interessada em expandir a corrente de comércio nos países da América Latina, principalmente naqueles que abrigavam suas subsidiárias.

No contexto de uma integração regional, as negociações que se desenvolvem no âmbito de um bloco econômico têm origem na associação de classe nacional, que congrega as indústrias do país membro. No caso brasileiro, os interesses da indústria elétrica e eletrônica são discutidos na Associação Brasileira da Indústria Elétrica e Eletrônica – ABINEE. A cada reunião convocada especialmente para esta finalidade, nós, representantes da indústria nacional, analisávamos as possibilidades de expansão da Lista de Produtos que poderiam ser alvo de redução de alíquotas de importação. O determinante maior para a inclusão de um produto em uma negociação multilateral é a competitividade deste produto em termos de preço, qualidade, capacidade de produção e outros aspectos técnicos característicos do produto. Era necessário conciliar os interesses, negociar contrapartidas, propor barganhas por outros produtos ou mesmo linha de produtos para se consolidar uma lista deles que pudessem ser classificados como produtos intra-zonais, no jargão dos especialistas, com direito, portanto, a reduções de alíquotas de importação e outras barreiras não alfandegárias.

Cumprida esta etapa, se passava à aprovação entre as nações que faziam parte das negociações no âmbito da ALALC. Em diversas oportunidades não se logrou êxito na expansão dos Acordos devido, principalmente, às diferenças nos estágios de industrialização de cada país signatário. Assim, Brasil, México e Argentina promoviam entre si Acordos de Complementação, especialmente no tocante a produtos elétricos. Produtos do setor de telecomunicações não

eram analisados nesta época, porque os negociadores argentinos quase sempre se declaravam *sin mandato* para tais negociações, ou seja, os negociadores da Câmara Argentina – o equivalente da ABINEE – não representavam os interesses do setor de telecomunicações daquele país na mesa de negociações. Fatos como estes se repetiram em várias oportunidades. Neste interregno, crescia o nosso interesse particular pelo bloco econômico que se formava. Aprendemos que, para se alcançar uma integração regional era preciso influenciar as negociações junto aos delegados de governo, promovendo previamente entendimentos entre as subsidiárias e suas associações nacionais. Vou repartir um pouco do que aprendemos sobre a integração econômica da América Latina. O objetivo maior da precursora ALALC, como o próprio nome indica, foi o de criar uma zona de livre comércio entre os países da América Latina. Assim, em 1960 foi firmado um acordo inicial entre sete países: Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai. Deu-se início a um processo de maior integração econômica entre estes países, por meio da ampliação do tamanho de seus mercados e expansão do seu comércio recíproco. Posteriormente, Colômbia, Equador, Bolívia e Venezuela aderiram ao Acordo. Significava, portanto, a criação de um bloco econômico formado pelos Estados membros onde as mercadorias pudessem circular livremente sem que fossem cobrados os impostos de importação e exportação e sem que houvesse a imposição de medidas de efeito equivalente, tais como sobretaxas, quotas de importação e outras.

De acordo com a carta magna da Associação, as barreiras comerciais entre os Estados membros deveriam ser eliminadas em 12 anos, contados a partir de 1960, época da sua constituição. Tal programa de liberalização comercial deveria concretizar-se através da negociação periódica e coletiva de uma lista de produtos que deveriam ser libertos dos direitos aduaneiros e de qualquer outra medida de efeito equivalente. No entanto, dez anos depois ainda não se havia chegado sequer a uma aproximação de uma lista comum daqueles produtos, prevalecendo Acordos de Complementação firmados bilateralmente entre países signatários da Associação que desfrutavam de um estágio mais avançado de industrialização local, base para o intercâmbio de produtos e tecnologia.

Na década de oitenta foi assinado um novo Tratado de Montevideu, que criou a Associação Latino Americana de Integração – ALADI. Esta se constituiu como área de integração regional em virtude da “cláusula de habilitação” na Rodada de Tóquio do General Agreement on Tariffs and Trade – GATT. Em sua constituição, em 30 de outubro de 1947, o GATT, tendo como base uma cláusula que privilegiava uma nação mais favorecida, previa a diminuição dos impostos de importação e outras medidas para a liberalização do comércio internacional.

Entre 1973 e 1979 o GATT promoveu a “Rodada de Tóquio”, na qual as partes contratantes firmaram uma cláusula que permitia a adoção de tarifas preferenciais no comércio entre países em vias de desenvolvimento com o fim de reduzir ou eliminar mutuamente os impedimentos de seu comércio recíproco. O objetivo da ALADI, portanto, é o de promover o comércio bilateral entre os Estados membros e entre esses e terceiros países, por meio de acordos bilaterais e multilaterais, com a meta de chegar a um mercado comum latino-americano caracterizado pela adoção de preferências tarifárias e não tarifárias. São países membros da ALADI a Argentina, a Bolívia, o Brasil, o Chile, a Colômbia, Cuba – que ingressou em 26 de agosto de 1999 -, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Compreende, portanto, um território de quase 20 milhões de quilômetros quadrados e mais de 430 milhões de habitantes.

Os mecanismos da ALADI são mais flexíveis que os da ALALC e se baseiam em acordos de alcance regional (todos os membros da associação) e acordos parciais (acordos comerciais que concedem preferência a produtos específicos) firmados normalmente por dois países membros. Os acordos parciais mais amplos são também chamados “acordos de complementação econômica”.

Em 1985 foi assinada a “Declaração de Foz do Iguaçu” entre Brasil e Argentina (com a finalidade de criar uma associação preferencial entre os dois países), criando as bases para a futura integração do cone sul. Alguns anos mais tarde, mais especificamente em 1988, foi assinado, novamente entre o Brasil e a Argentina, o “Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento”, que tinha por objetivo consolidar um espaço econômico comum em 10 anos, por meio da liberalização comercial e da homogeneização das políticas macroeconômicas dos países signatários.

A partir daquela data foram assinados 24 protocolos sobre temas diversos, relacionados a produtos alimentícios industrializados, indústria automobilística, cooperação nuclear, bens de capital etc.. Aqueles acordos foram abreviados em um acordo único, denominado “Acordo de Cooperação Econômica no. 14”, assinado em dezembro de 1990, no âmbito da ALADI, que constituiu o referencial adotado posteriormente no Tratado de Assunção.

Em agosto de 1990 Paraguai e Uruguai juntaram-se ao processo em curso e em 26 de março de 1991 foi assinado o Tratado de Assunção, que estabeleceu os mecanismos para a formação de uma zona de livre comércio e de uma união aduaneira entre os Estados membros, hoje conhecida por Mercosul.

Dentre os objetivos do Mercosul, destacamos

- Coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais
- Desgravação tarifária e não tarifária (quotas, restrições fito-sanitárias) ou medidas de efeito equivalente;
- Adoção de uma pauta aduaneira comum;
- Constituição de um regime geral de origem, de um sistema de solução de controvérsias e de cláusulas de salvaguarda;
- Estabelecimento de listas de exceção aos “produtos sensíveis” até 31 de dezembro de 1994, com tratamento diferenciado para o Paraguai e Uruguai.

Em 17 de dezembro de 1994 foi assinado o Protocolo de Ouro Preto, que criou uma nova estrutura institucional do Mercosul, concedendo-lhe uma personalidade jurídica de Direito Internacional Público. Tal Protocolo estabeleceu a data de 1o. de janeiro de 1995. visando a aplicação da pauta aduaneira comum para aproximadamente 85% dos produtos oriundos de terceiros países.

Com base nestas idas e vindas e, sobretudo, na experiência acumulada neste particular segmento de atuação, podemos afirmar que o sucesso de um bloco econômico está fortemente condicionado à formação de uma cultura entre os povos que seja alicerçada por uma união de forças e exploração racional e sustentada de suas riquezas naturais, em busca de um maior desenvolvimento e melhorias da condição de vida, saúde, educação e trabalho dos habitantes dos países membros deste bloco. O estudo da formação, intensificação e melhoria institucional de um organismo de cooperação internacional interessa ao estudante de relações internacionais porque a vontade política para a integração, embora esteja incorporada na maioria das Cartas magnas dos países, deve pressupor a adesão do homem de negócios, do produtor, do industrial, dos comerciantes, a quem compete entender, aproveitar e utilizar as novas e múltiplas possibilidades que são colocadas à sua disposição pelos Tratados firmados. Sobretudo, porque os estudantes terão em suas mãos o futuro de nossos países, por onde passa a integração econômica, social e tecnológica das nações.

Fauzi Timaco Jorge

Economista e mestre em Economia política Internacional;

Coordenador e Professor do Curso de Administração de Empresas da Belas Artes.

Caminhos da humanidade...

Essa coluna será alimentada principalmente por historiadores, tratando de matérias alusivas a caminhos passados, atuais e quiçá, futuros, trilhados pela humanidade, contextualizados, por

exemplo, por conflitos de concepção e/ou interesses subjacentes ao desenvolvimento sustentável, à mundialização do capital, ao choque de civilizações etc. Aguardem nossa próxima edição.

Especificidade cultural

Memória e cidades mundiais

“Aquilo que sabemos que, em breve, já não teremos diante de nós torna-se imagem”. Esta afirmação de W. Benjamin (1991:84) sobre o cenário profundamente transformado de Paris sob as pás, enxadas e alavancas do prefeito Haussmann, na segunda metade do século XIX, e as imagens ou o imaginário que logo suscitará, guarda uma justa correspondência com a cidade de São Paulo.

O binômio destruição/construção e segregação constituiu-se no elemento fundante da modernidade das cidades, particularmente daquela que passa a dar uma feição, no final do século XIX, às metrópoles européias, quando uma ordem burguesa impõe sua hegemonia na sociedade capitalista. Essa hegemonia traduziu-se no espaço urbano por meio da expulsão das camadas populares dos lugares públicos e da imposição de um modelo de ordem social e urbana que passou a organizar e disciplinar todo tipo de usos, práticas e fluxos da rua (Pechman, 1994).

Quase um século depois, poderíamos sugerir que um dos pólos daquele binômio, o da destruição/construção, converteu-se no da preservação. Sob a lógica temporal que instituiu as cidades modernas – associada à fugacidade do novo, que quase instantaneamente se desvanece e adquire a qualidade do velho -, passa-se a assistir ao estabelecimento de uma outra lógica que busca paralisar o efêmero, imobilizar esta fugacidade, buscando preservar o passado, conferindo uma estabilidade ou, pelo menos, uma identidade menos mutante à cidade. Todavia, ao se observar a permanência de um dos pólos, o da segregação, questionamos quais são os velhos sentidos que permanecem e os novos que emergem nesta nova lógica que busca salvar uma memória da cidade, envolvendo lembranças, mas também esquecimentos/ocultamentos.

Desde a última década do século passado a cidade de São Paulo vem acompanhando uma tendência mundial, espelhada na experiência das cidades européias e norte-americanas, ao ser palco de alguns projetos de “revitalização” e “requalificação” das áreas centrais, especialmente de seu centro antigo, nas quais se destacam as ruas ligadas ao “Triângulo Histórico” – Praça da Sé, Largo São Bento, Largo São Francisco – (Frúgoli, 2000), e antigas áreas industriais como a da região da Luz. Estes projetos, ainda em andamento, e outros, que não ultrapassaram a polêmica nos meios de comunicação, como a “Maharishi São Paulo Tower” nos antigos bairros operários do Brás e Pari, circunscrevem-se no atual contexto de internacionalização da economia, que se

traduz na concorrência entre as metrópoles para atrair investimentos e entrar no circuito econômico e cultural da globalização (Arantes, 2000). Os desdobramentos culturais e urbanos desta concorrência, que tem como um dos principais protagonistas o poder público, residem na transformação do patrimônio histórico arquitetônico e urbanístico destas áreas em territórios potencialmente valorizáveis pelo capital, seja ele imobiliário, seja ele financeiro, seja ele da indústria cultural, a fim de, entre outros objetivos, transformá-los em centros atrativos para negócios, projetos de lazer e culturais e paisagem turística (Harvey, 2000; idem, 2000).

Na medida em que estas áreas da capital paulista, por uma série de razões de ordem histórica, econômica e social, encontram-se “deterioradas”, “degradadas” e ocupadas por ambulantes, moradores de rua, de cortiços, imigrantes clandestinos, prostitutas, consumidores de drogas, enfim, por uma população, que à despeito de suas particularidades, sobrevive do mercado informal, seja ele de trabalho, seja ele imobiliário, bem como fora da ordem moral e legal, estes processos de revitalização e requalificação trazem em seu bojo uma forte tendência ao enobrecimento destas áreas, através das tentativas de expulsão desta população, intensificando o crescente processo de segregação espacial na cidade.

Não há dúvidas acerca da necessidade de intervenção destas áreas, em nome da preservação da memória e do patrimônio histórico e arquitetônico, todavia, isto implica atentar para o fato de que a relação, na atualidade, entre o presente e o passado é constitutiva não de uma, mas de múltiplas memórias que dizem respeito à forma como as classes sociais e grupos distintos não apenas experimentaram este passado, mas como representam-no, a fim de dar legitimidade, no presente, ao que deve ser preservado ou revitalizado, como deve ser, e sobretudo, como esta preservação/revitalização está ligada ao seu lugar e o lugar do outro na cidade (Pechman, 1994).

Essas imagens sobre o presente, elaboradas a partir de uma determinada representação sobre o passado (e vice-versa), ora gravitam em torno de um consenso, ora eclodem em diferenças, revelando uma disputa pela imposição de uma representação hegemônica acerca do que é a própria cidade, ou seja, da sua identidade.

Portanto, refletir sobre a identidade da cidade, não significa negar o espaço urbano também como cenário turístico ou centro de negócios e serviços – características que podem qualificar e alçar a metrópole paulistana ao status de “cidade global” – mas antes, atentar para as correlações políticas e econômicas muito desiguais envolvidas no processo de sua produção. É o que se depreende da forte presença da Associação Viva o Centro, representada pelo capital imobiliário e financeiro, pelos setores de serviços, comércio e instituições públicas e privadas, entidade civil bastante atuante junto aos poderes públicos na proposição de projetos de

revitalização do centro antigo da cidade.(Frúgoli, 2000). Apesar da sua importante atuação, ainda assim, o reconhecimento da legitimidade do conflito em torno da apropriação do espaço bem como da negociação com esta população, para além do tratamento estritamente policial e/ou assistencialista, parece ser ainda a grande lacuna dos atuais projetos de requalificação, revitalização e preservação destas áreas centrais.

A presença desta população no palco não só da cidade, mas também da sua história, requer o seu reconhecimento como sujeitos históricos da cidade, portadores de uma memória, ainda que ameaçada pela experiência da destituição, da violência, das drogas, da precariedade do trabalho e da moradia.

Arantes, O, Vainer, Carlos, Maricato, E. A cidade do pensamento único. Desmanchando consensos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

Benjamin, Walter. Obras escolhidas III. Charles Baudelaire. Um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Frúgoli, H. Centralidade em São Paulo. Trajetórias, conflitos e negociações na metrópole. São Paulo: Cortez/Edusp/Fapesp, 2000.

_____ “Conflitos e negociações em torno da requalificação do centro de São Paulo: a Associação Viva o Centro”. Plural. Sociologia, USP, São Paulo, 8:29-62, 2o. sem. 2001.

Harvey, D. A Condição Pós-Moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

Pechman, Robert M. “Os excluídos da rua: ordem urbana e cultura popular”. In: Bresciani, Stella (org.). Imagens da cidade – séculos XIX e XX. São Paulo: ANPUH-SP/Marco Zero/Fapesp, 1994.

Rolnik, Raquel. A cidade e a lei. Legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: Nobel/Fapesp, 1997.

Villaça, Flávio. Espaço Intra-urbano no Brasil. São Paulo: Studio

Nobel. FAPESP. Lincoln Institute, 1998

Verônica Pereira Sales

Doutoranda e Mestre em Sociologia

Professora do Curso de Relações Internacionais da Belas Artes

Ecos da mídia

Esta coluna se destina a comentar ou tão somente reproduzir, no todo ou em partes, material veiculado na mídia falada, televisiva, impressa ou on line, atinente aos interesses acadêmicos de relações internacionais.

Nesta edição especial da estréia de DATA VENIA, seu conteúdo esteve voltado mais para a profissão do “internacionalista”, visando maiores esclarecimentos aqueles que pretendem abraçar esta jovem e promissora carreira profissional. Por conta disso, reproduziremos a seguir trechos de um artigo publicado pela Gazeta Mercantil, em 30/05/2000, sob o título

Globalização abre mercado para o diplomata empresarial

Atraídos por novas oportunidades geradas com a internacionalização das economias e, ao mesmo tempo, desestimulados pelo sistema hierárquico conservador do Itamaraty, profissionais da área de relações internacionais estão abandonando o antigo sonho de serem diplomatas e partindo em direção às empresas privadas. Demanda fora do governo não falta: as empresas custaram a perceber que, para ter um diferencial em suas negociações internacionais, é preciso muita diplomacia e, por isso, estão indo atrás de pessoas com uma visão que vai além do comércio exterior: conhecer a cultura e a política dos países, assim como a história da formação dos blocos comerciais, ajuda, e muito, a criar um ambiente favorável para o fechamento de um grande contrato internacional ou mesmo na hora de abrir uma empresa fora do País. É esse tato dos “internacionalistas” que as empresas estão buscando. “Se você tem apenas conhecimento técnico e administrativo quando faz uma transação com certos países está arriscado a perder o negócio”, diz o gerente da área de relações internacionais e comércio exterior da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), José Carlos Maya.

A formação diversificada – a base forte é de economia, direito e história – é o que distingue esses profissionais. “Esse diplomata empresarial abre caminhos. Ele faz a diferença na hora de negociar com um cliente, já que as empresas são muito parecidas no que diz respeito à produção e tecnologia”, diz o diretor corporativo de recursos humanos da Monsanto, Felipe Westin.

Não faz muito tempo que a agroquímica voltou os olhos para essa área internacional, mas Westin já prevê os resultados futuros nos valores da organização. “À medida que formos avaliando os resultados, pretendemos ampliar o quadro.”

Do lado do profissional, a situação está bastante favorável. Roberta Duarte, formada em Relações Internacionais pela PUC-SP, em 1999, entrou no último programa de trainees do Citibank e garante que seu conhecimento amplo na área internacional já permite agregar valor ao trabalho no banco. “Entendo o processo jurídico da negociação, também sei se a economia de

determinado país vai afetar a nossa área de ‘cash management’ e consigo fazer a interface com todas as áreas do banco”, assegura Roberta, que fala inglês, francês e espanhol, disciplinas obrigatórias na maioria dos cursos de relações internacionais.

O tempo para se chegar aos topos e os salários oferecidos são dois pontos díspares entre o caminho público e o privado nessa área. Se o interesse for pela diplomacia, a primeira barreira é o vestibular para entrar no Instituto Rio Branco. São três meses e meio de provas difíceis e cerca de 100 candidatos para cada uma das pouco mais de 20 vagas oferecidas a cada ano. Formado pelo Instituto Rio Branco, o diplomata tem um longo processo hierárquico pela frente: cinco níveis diferentes (entre secretário, conselheiro e ministro), até chegar a embaixador, o topo da pirâmide cada classe, cinco a seis anos. O salário ainda está em torno dos R\$6 mil. O embaixador Amado, diretor do Instituto Rio Branco e 32 anos de diplomacia, afirma que recebe, brutos, R\$ 9 mil.

Daniel Barros, recém-formado em relações internacionais e com experiência profissional em duas multinacionais, também não se imagina um diplomata de carreira, até pela dificuldade de se entrar nesse campo “tão conservador”.

Alem disso, ele acredita que o glamour que a diplomacia já teve perdeu-se junto com a importância da política externa brasileira frente às relações comerciais internacionais. Antes mesmo de se formar ele trabalhava como analista de comércio exterior na AMP, onde aprendeu a lidar com logística intraempresa, e começou este ano trabalhando na SKF, outra grande companhia do setor de autopeças, depois de selecionado por “headhunters”. “Com a globalização, as multinacionais surgem como novos atores nas relações internacionais e têm poder de mudar a economia de um país. Numa nacional existe possibilidade de crescimento. Além disso, você pode optar por empresas com culturas e filosofias diferentes”. Barros acredita, no entanto, que ainda falta um pouco da administração no curso de relações internacionais. Para chegar à posição atual de especialista na divisão de apoio a negócios da SKF, ele diz que valeu mais a experiência no primeiro emprego do que a formação universitária. “As empresas não colocam anúncio nos jornais procurando especialistas em relações internacionais. Elas buscam pelo conhecimento e pela habilidade. O movimento de busca por esses profissionais ainda é novo. “A pessoa formada em relações internacionais traz um valor muito importante no relacionamento entre os países, enquanto aquele voltado apenas para o comércio exterior ajusta-se mais ao negócio produto a produto, afirma a diretora adjunta de recursos humanos do Bank Boston, Denise Asnis.

Hoje são 8 mil os alunos de graduação em relações internacionais no Brasil, fora os cursos de especialização e pós-graduação. “No início, o número de pessoas que cursava relações internacionais junto com outros cursos era grande. Hoje a maioria já tem o curso como primeira opção”, conta o coordenador da PUC, Reginaldo Mattar Nasser. Na Faap, o curso vai completar o quarto semestre de existência agora no meio do ano e a procura mais que duplicou no período. “Como a profissão ainda é muito nova, ainda se vê muitos advogados, economistas e administradores trabalhando nos departamentos internacionais das empresas. Mas isso deve mudar em breve”, diz o diretor da Faculdade de Economia e Relações Internacionais, Silvio Passarelli.

A procura pelo curso no Instituto Rio Branco, no entanto, não diminui em razão da maior demanda da iniciativa privada, garante o embaixador André Amado, diretor do Rio Branco. Atualmente, o Itamaraty tem no exterior cerca de 130 postos, sendo por volta de 90 nas embaixadas e o restante nos consulados.

Eventos

FÓRUM DE PROFISSÕES

A Faculdade de Belas Artes tem participado dos Fóruns de Profissões realizados nas principais escolas do ensino médio da capital paulista, levando informações sobre suas atividades, cursos e respectivas profissões, com o propósito de facilitar a escolha profissional e evitar a migração de um curso a outro(s), após o ingresso na Faculdade. Para tanto, conta com equipes lideradas pela Srta. Elisabeth Mittendorfer, Relações Públicas da Faculdade e organizadora de eventos internos/externos, e pelo Sr. Joaquim Rodalto, responsável pela Central de Informações e processo seletivo/vestibulares, além da colaboração dos Coordenadores de Cursos e demais Professores da Belas Artes, a fins de atuar como plantonistas, esclarecendo dúvidas sobre os itens acima, bem como proferindo palestras, algumas delas verdadeiras aulas magnas.

Desde maio p.p. o Curso de Relações Internacionais da Belas Artes também passou a fazer parte desse roteiro, estando presente nos seguintes eventos.

III Fórum de Profissões, realizado no Colégio Santo Estevam, no qual o Coordenador do Curso, Prof. Raimundo Vasconcelos, proferiu palestra sobre o referido curso, finalizando-a com respostas às indagações dos candidatos interessados nessa área profissional.

No mesmo dia, o Prof. Raimundo atuou ainda no plantão de dúvidas, respondendo questões relacionadas às relações internacionais, desta feita, na UNIEXPO 2002 – III Exposição de Universidades e Profissões, realizada em 25/05/02 no Colégio Santa Maria. Atuação semelhante se deu ainda nos eventos a seguir.

Fórum de Orientação Profissional, realizado em 08/06/02, no Colégio XII de Outubro.

IV Fórum Informativo das Universidades e Profissões, realizado no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, em 10/08/02.

BANDPRO 2002 – Band nas Profissões, atividade realizada no Colégio Bandeirantes, em 17/08/02. Neste evento, o curso de Relações Internacionais se fez representar pela Profa. Elisabeth Mittendorfer, enquanto o Professor Raimundo comparecia ao Simpósio organizado pelo COC – Colégio Oswaldo Cruz, na cidade de Osasco/SP, proferindo palestras sobre as respectivas áreas profissionais de Economia e de Relações Internacionais.

Jornada das Universidades e Profissões 2002, realizada em 24/08/02, no Colégio Agostiniano São José – Unidade II.

Jornada Profissional – 2002, organizada pelo Colégio Pueri Domus, em 21/09/02, ocasião em que a Belas Artes mais uma vez esteve presente, levando informações sobre seus cursos e demais atividades.

Ressalte-se que em todos esses eventos, o interesse pela área de relações internacionais foi uma constante e conformou-se crescente a cada evento realizado.

· CONGRESSO

I Congresso de Iniciação Científica da Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Evento promovido pela COP – Central de Orientação à Pesquisa, coordenada pela Professora Dra. Maria Augusta Justi Pisani – e realizado nos dias 22 e 23 do mês de agosto de dois mil e dois, nas instalações da Faculdade.

A solenidade de abertura ocorreu em nosso auditório e cuja mesa fora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Paulo A. Gomes Cardim – Diretor Presidente da Belas Artes

Prof. Vicente di Grado – Diretor Geral

D. Maria Lúcia Gomes Cardim – Diretora Administrativa

Profa. Dra. Maria Augusta Justi Pisani – Coordenadora da COP

Após a solenidade de abertura do Congresso, teve início a apresentação das monografias inscritas para esse evento, o qual contou com a devida atenção do público que lá compareceu.

O corpo docente e discente do Curso de Relações Internacionais aguarda a segunda edição do referido Congresso, para que também possamos divulgar nossas pesquisas.

· I SEMANA DIPLOMÁTICA

O Curso de Relações Internacionais da Belas Artes promoverá a I Semana Diplomática, a realizar-se em outubro próximo, nas instalações da Faculdade.

Este evento se repetirá anualmente, colocando em discussão sempre um tema específico e relevante da agenda internacional, prolongando-se por três dias consecutivos. Estarão presentes convidados externos ligados à arena internacional, além do corpo docente e discente de Relações Internacionais da Faculdade. O evento dividir-se-á ainda em três modalidades assim distribuídas: palestras, mesa redonda e debate, todos eles debruçados sobre o tema escolhido para discussão.

Na agenda

12/08/02 – Início do semestre letivo na Belas Artes.

Os calouros foram recepcionados pelos respectivos Coordenadores de Cursos. Mais especificamente, aqueles do Curso de Relações Internacionais puderam conhecer algumas dependências da Faculdade, a exemplo da Biblioteca, do Setor de Multimídia etc., encerrando-se a receptividade ao som da banda musical Prato do Dia. Vale acrescentar que a Faculdade de Belas Artes tem por norma não participar de nenhum tipo de trote.

09/09/02 – Terá início o processo seletivo de candidatos aos cursos da Belas Artes, visando o preenchimento de vagas no primeiro semestre de 2003. Maiores informações serão obtidas pelo telefone 5576-7300 ramal 112, ou através de mails enviados para info@belasartes.br

14/09/02 – Acontecerá o UNIVERSITAT & FIRMA 2002.

I Encontro Brasil-Alemanha de Universidades e Firmas, a realizar-se no Colégio Humboldt – São Paulo. O Curso de Relações Internacionais se fará representar através da pessoa de seu coordenador, Prof. Raimundo Vasconcelos, juntamente com os demais cursos da Belas Artes, mediante a presença da Profa. Elisabeth Mittendorfer, Relações Públicas da Faculdade, além de uma equipe de funcionários e professores da Belas Artes.

De 28 a 30 de outubro de 2002, a Faculdade de Belas Artes de São Paulo, através do curso de Relações Internacionais, promoverá sua I SEMANA DIPLOMÁTICA. A Segurança e o Sistema Internacional no Limiar do III Milênio será o tema debatido pelos convidados externos juntamente aos professores e alunos do Curso.

De 06 a 08 de novembro de 2002, a UNB – Universidade de Brasília – sediará o III Encontro Anual do “FÓRUM UNIVERSITÁRIO MERCOSUL” (FoMerco).

Dicas de leitura

HUNTINGTON, Samuel. **O Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva Ed., 1997.

MIYAMOTO, Shiguenoli. “**O Estudo das Relações Internacionais no Brasil: o estado da arte**”. Em: Revista de Sociologia e Política, no.12, junho de 1999.

THURLOW, Lester. **O Futuro do Capitalismo: como as forças econômicas moldam o mundo de amanhã**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

E veja também: www.interneg.org/in/

Site especializado em negociações internacionais (em inglês).

Uma questão de métodos

Além do senso comum

Uma das questões com que os estudantes universitários irão se deparar ao longo de toda sua trajetória acadêmica atende justamente pelo nome de métodos. Tal conceito termina gerando uma verdadeira confusão inicial entre os alunos, e não sem razão. Sou partidário de uma divisão básica do conhecimento que diz o seguinte: existe o senso comum e o senso crítico. O primeiro diz respeito ao conjunto de saberes que adquirimos ao longo de nossa vida, e sobre os quais na maioria das vezes dedicamos pouca reflexão. Eles são um repositório seguro daquilo que necessitamos para a nossa sobrevivência imediata e, mesmo, para o nosso convívio social mais básico e, em muitos casos, mais intenso. Por mais que a academia se refira ao “senso comum” de uma maneira desdenhosa, creio que, num nível mais imediato, ele se constitui em importante aspecto de nossa existência cotidiana. Já o segundo demanda uma reflexão continuada e aprofundada sobre determinados problemas ou eventos que nos chamam a atenção. O “senso crítico” implica em trabalho intelectual, caracterizado por leituras, reflexões, discussões e a produção de resenhas, ensaios e toda a sorte de material escrito.

Vamos aprofundar um pouco. Do “senso comum”, por exemplo, uma pessoa sabe pela prática que, para fritar um ovo basta colocar óleo numa frigideira e esquentá-lo sobre um fogão. Simples e direto – o suficiente para que ela sacie a sua fome. Aqui, é desnecessário o conhecimento científico das reações químicas que envolvem o calor, o óleo, a gema e a clara do ovo. Tal saber seria obtido, é óbvio, através do exercício do “senso crítico”, conforme exposto acima.

Por outro lado, suponhamos um caso que envolva não um ovo ou uma porção de óleo, mas pessoas de carne e osso. Pensemos, por exemplo, numa família. Suponhamos que esta família seja formada pelos pais e por três filhos adultos. Todos trabalham numa região industrial, no setor metalúrgico. Em determinado ano, uma crise econômica força a indústria que os emprega a fechar e a família vê-se desempregada. Passam os meses e ninguém naquela casa consegue arranjar um emprego de carteira assinada e com todos os direitos trabalhistas garantidos pela Constituição. Depois de um determinado tempo, aquelas pessoas desistem de procurar trabalho e passam a se contentar com “bicos” e coisa do gênero, ao mesmo tempo em que começam a apresentar toda a sorte de problemas como alcoolismo entre alguns de seus membros, apatia generalizada e a recusa em receber dicas de vizinhos sobre emprego. Estes mesmos vizinhos podem, a certa altura, começar a achar que naquela família todos se tornaram vagabundos e que merecem as dificuldades que atravessam. Este seria um lado perverso do “senso comum”...

Um pesquisador ou observador atento da realidade social, por seu turno, tomando conhecimento dessa situação começaria a fazer uma série de questionamentos. Por exemplo, ele se perguntaria se aquela família havia trabalhado no ramo industrial por muito tempo; qual tipo de trabalho especializado cada um fazia; qual o tipo de indústria o empregaria no seu dia à dia, isto é, se era do setor de máquinas-ferramenta ou do automobilístico; se a cidade em que moravam estaria tendo um problema generalizado de desemprego industrial; e se, finalmente, problemas psicológicos sérios estavam se desenvolvendo entre eles, inviabilizando, no curto prazo, uma reação pessoal contra o infortúnio.

Posteriormente, este mesmo pesquisador ou observador começaria a elaborar sistematicamente as suas indagações iniciais, tentando elencar uma série de explicações para o problema dessa família. Ele poderia se perguntar se eles receberam algum tipo de apoio de alguma instituição governamental ou da sociedade civil, como um sindicato. Indagaria se essa família terminou chegando à conclusão de que o ramo industrial havia se tornado, para ela, inviável como fonte de sustento remunerado – e se seus membros consideraram a possibilidade de conseguir trabalho em outros setores, como o de serviços, ou, então, de constituir uma pequena empresa. Finalmente, poderia perguntar se, ao entender essa situação, esse grupo de

peças foi percebendo que não havia nenhum tipo de treinamento profissional para um novo tipo de profissão, estímulo a alguma atividade empresarial e, no limite, que os governos, o local e o federal, não possuíam nenhum tipo de plano de ação nesse campo – o que em jargão de Ciências Sociais chamamos de “ausência de políticas públicas”. Esse tipo de questionamento e atitude só poderia ser concebido com a utilização do “senso crítico”.

Quando o aluno acaba de chegar à universidade, costumo dizer o seguinte: a obtenção de um determinado tipo de “senso crítico” é o objetivo maior de um curso superior. Exige trabalho, dedicação e disciplina. Para obter esse tipo de conhecimento, o estudante terá que aprender a utilizar justamente o método, que pode ser dividido, de uma maneira simplificada, em dois: o método de estudo e o método de trabalho científico. O primeiro diz respeito à organização das atividades de leitura e de atividades mais imediatas que serão exigidas desde o primeiro dia de aulas. Ele é uma etapa necessária e essencial para qualquer progresso pessoal. Já o segundo liga-se à idéia do entendimento dos procedimentos científico-críticos que norteiam qualquer campo do conhecimento, seja ele a Física, a Biologia, a Sociologia ou as Relações Internacionais.

Introdução feita, a idéia dessa coluna é, ao longo das próximas edições, apresentar e discutir tópicos ligados à Metodologia, com a ênfase nos problemas que são próprios da disciplina de Relações Internacionais. Procurar-se-á esclarecer algumas questões, como a organização dos estudos, num plano mais básico, ou os links entre as diferentes ciências que estudam os problemas existentes nas Relações Internacionais e o tipo de metodologias de trabalho científico que elas utilizam – como a estatística ou a teoria dos jogos, por exemplo.

Espera-se criar um canal de comunicação entre todos os leitores que venham a se interessar por essas questões. Nesse sentido, a coluna se propõe a ser uma via de mão dupla, sujeita a críticas e sugestões.

Bem vindos a Uma Questão de Métodos.

Flávio Rocha de Oliveira

Doutorando e Mestre em Ciência Política

Professor do Curso de Relações Internacionais da Belas Artes

Resenhas & Sinopses

Resenhas & Sinopses é uma coluna destinada a notificar e comentar lançamentos editoriais, além de teses e dissertações de interesse da área de relações internacionais. Aguardem nossas próximas edições.

SOS da Linguagem

Bricolagens, histórias e poemas como formas alternativas de representação do processo reflexivo de professores

O desenvolvimento de professores, promovido através de um processo reflexivo sobre a prática pedagógica, é um consenso nos dias de hoje. Muitos são os trabalhos de pesquisa já desenvolvidos nesta área. Podemos ler e aprender muito sobre o assunto, em trabalhos como os de Zeichner & Liston (1987a), Nóvoa (1992), Schön (1987), Smith (1992), Magalhães, (1990), Liberali (1994), entre outros.

Porém, os estudos desenvolvidos por estes pesquisadores têm como característica principal a observação e desenvolvimento de um processo reflexivo partindo da sala de aula. Ou seja, o professor é acompanhado por um pesquisador iniciando-se um processo de observação das aulas, seguido de encontros reflexivos para se discutir sobre a aula (reflexão sobre a prática). Objetiva-se que o professor consiga, após um determinado tempo, refletir sobre sua aula no instante que esta está em andamento (reflexão na ação).

Tendo como pressupostos teóricos os estudos de Connelly & Clandinin (1988, 1990, 1994, 1995, 1998) e Clandinin & Connelly (1994, 1995, 1986), este artigo objetiva apresentar e discutir sobre a Pesquisa Narrativa, que busca abrir caminhos para o processo reflexivo do professor, através da reconstrução de suas histórias de vida.

O foco principal deste trabalho é a reflexão sobre a prática do professor, tendo como ponto de partida suas histórias de vida. Este artigo baseia-se no estudo realizado durante os trabalhos de mestrado desenvolvidos pelas autoras, que tinham como objetivo básico o entendimento do fazer pedagógico observando-se as relações entre o “eu” professor e o “eu” pessoa.

Neste trabalho, inicialmente estaremos apresentando a pesquisa Narrativa, seus momentos e suas características. Em seguida, apresentaremos alguns trechos de narrativas de vida de professores e concluiremos traçando uma relação entre as histórias apresentadas e a prática pedagógica de acordo com o explicitado no parágrafo anterior.

Como o termo narrativa é utilizado para um tipo de texto literário que apresenta uma autobiografia ou biografia, ficamos tendo apenas esse referencial quando se fala em narrativa de vida. No entanto, os pesquisadores que trabalham com narrativas de vida dentro da Pesquisa narrativa (Narrative Inquiry, Connelly & Clandinin, 1995), consideram o texto escrito como um produto de todo um processo reflexivo instaurado. Assim, percebemos que a definição de uma

narrativa de vida não é baseada somente em um texto, e sim no início e no desenvolvimento de um processo reflexivo, possibilitado pela proposta de se realizar uma narrativa de experiências.

Quando Connelly & Clandinin (1995) definem e se referem ao termo narrativa, eles estão tratando de um instrumento característico de um tipo de pesquisa que se inicia com a proposta de uma narrativa/relato, um contar de histórias (oral para si mesmo), um recontar (para si e para outros), um construir, um reconstruir e a construção de um futuro de possíveis transformações das histórias contadas. O texto escrito é o produto final de todo esse processo de pesquisa vivido. Portanto, para Connelly & Clandinin (1994), uma narrativa de experiências é, ao mesmo tempo, um fenômeno observado (a estória contada) e um método de pesquisa (a narrativa) para reflexão e análise deste fenômeno (p. 416).

Mapeando as Fases da Pesquisa Narrativa

Para auxiliar o entendimento da Pesquisa Narrativa, intentaremos fazer uma divisão do processo de Narrativa em momentos distintos. No quadro 1, mostramos resumidamente como estas fases e suas subdivisões ocorrem cronologicamente, discutindo-as logo em seguida.

Quadro 1. Mapeando as Fases da Pesquisa Narrativa

| Momentos | Título | Momentos |
|-----------------|--|--|
| Primeiro | Recobrar e contar de histórias | Diálogo interior do 'eu' para mim mesmo Apresentação Oral das histórias para o Grupo ou pesquisador |
| Segundo | Reconstrução das histórias contadas | -x- |
| Terceiro | Transformações que apontam para o futuro | -x- |

Primeiro Movimento: O Recobrar e Contar de Histórias

Esta primeira fase divide-se em dois momentos: o primeiro acontece em um diálogo interior do eu para mim mesmo. O participante da pesquisa recobra suas histórias e as reconta para si próprio, selecionando as que deseja apresentar. O segundo momento acontece quando da apresentação oral das histórias para o grupo ou pesquisador.

Segundo Movimento: Reconstrução das Histórias Contadas

Este segundo momento acontece depois da apresentação das histórias e representa o momento em que o apresentador reflete sobre o que foi relatado, buscando construir e reconstruir significados e traçando um paralelo entre si mesmo e sua prática de sala de aula.

Terceiro Movimento: as Transformações Que Apontam para o Futuro

A partir da reconstrução das histórias, o pesquisador participante traça alternativas de possíveis transformações de sua prática pedagógica, apontando e levantando, também, questionamentos para posturas futuras.

Apesar do seqüenciamento aqui apresentado, é preciso esclarecer que cada pessoa pode ter um tipo de envolvimento e desenvolvimento no decorrer do processo de uma Narrativa. Algumas pessoas desenvolvem os três movimentos simultaneamente. Ou seja, ao contar e recontar suas histórias para si mesmo, elas já iniciam um processo de reflexão que culmina na reconstrução das mesmas e em descobertas ou levantamentos de significados e questões a serem investigadas, para uma possível transformação futura em sua prática pedagógica. Outras pessoas somente iniciam o processo de reflexão após a apresentação oral das histórias. Outras, ainda, só o conseguem após um tempo de amadurecimento sobre o que é estar participando de uma Pesquisa Narrativa.

O propósito de se Apresentar a Narrativa de Vida

Porque apresentar as histórias em público? Porque se pode ter a participação do outro em seu processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Os participantes do grupo ouvinte ou o pesquisador envolvido na pesquisa, transformam-se em interlocutores atuantes que podem levantar questões (através de cartas a serem escritas a posteriori ou oralmente logo após a apresentação das histórias) antes não observadas por aquele que conta histórias e, assim, enriquecer o entendimento e as reconstruções das mesmas.

E as histórias não contadas? É extremamente importante refletir sobre a seleção de histórias que são apresentadas. Tudo é importante neste tipo de pesquisa, por exemplo, a seleção das

histórias que serão apresentadas, as razões de omitirmos algumas histórias, a forma como as histórias são contadas (através de Anais , fotos, ou figuras, etc.), o porquê algumas histórias nos emocionam mais, etc. O “não contar” de algumas histórias pode estar diretamente relacionado com questões fundamentais para o desenvolvimento do si mesmo. Podemos não contar algumas histórias, mas é preciso tentar entender as razões pelas quais não as contamos, e assim, fazermos novas descobertas.

Como citamos acima, a forma como uma narrativa é apresentada deve ser, também, cuidadosamente examinada. A maneira como agrupamos determinadas histórias e como as apresentamos, por exemplo: a apresentação das mesmas, através de Anais ou não, pode nos mostrar em que fase do processo de pesquisa estamos, ou que tipo de comportamento ou postura sobre nós mesmos queremos dar maior enfoque. Posteriormente, tentamos refletir e entender que tipo de “eu” queremos apresentar para nós mesmos e para os outros; ou seja, que tipo de face queremos pintar. É a reconstrução de nosso “eu” pessoal e/ou profissional que se poderia responder à pergunta: “Que professor sou eu? “.

Qual a Importância de se

Viver um processo de Pesquisa Narrativa?

Antes de iniciar o Mestrado, voluntariei-me para ser uma das participantes de uma pesquisa desenvolvida por uma doutoranda de uma Universidade. Essa investigação tinha como foco o desenvolvimento do professor proporcionado por sessões de ensino reflexivo (“reflective teaching”). Minhas aulas eram filmadas por mim mesma. Depois, eu as assistia, seguindo uma agenda provida pela pesquisadora e escrevia diários sobre as aulas. Posteriormente, havia um encontro no qual eu e a pesquisadora discutíamos e levantávamos questões sobre a aula. Tudo era muito interessante e a partir desse período, comecei a me ver e a me ouvir em sala. Porém, algo era estranho: parecia haver um vazio em algum lugar, mas eu não sabia dizer o que é que faltava. Quando comecei o curso de Mestrado e, particularmente, quando tomei contato com a Pesquisa Narrativa, tudo ficou mais claro. Percebi que para começar a refletir sobre meu “si-mesmo”, primeiramente seria necessário conhecer este “si-mesmo”. Do contrário, muitas reflexões poderiam não ter alicerces muito fortes.

Com a apresentação de sua Narrativa, Mello (1999) passou a se conhecer não só em sala de aula, mas como pessoa. Pode, então, observar melhor sua prática pedagógica. Tudo passou a fazer mais sentido e o vazio já não mais existia. Assim, após o desenvolvimento do processo de Pesquisa Narrativa, percebeu que:

“Quando abri minha vida, abri um armário com inúmeras portas. Abri as cortinas e a sala ficou mais ampla e mais clara. Agora sinto-me mais segura. Percebi que realmente sou parte participante do processo em que estou inserida. Meu caminhar se faz com passos mais firmes. A viagem é quem vai indicar a direção a seguir e sei que muitas outras portas ainda podem se abrir.”

Olhando para o texto da narrativa

De acordo com Santaella (1996), o termo linguagem deve ser observado de forma muito mais ampla do que a visão de linguagem considerado apenas como uma forma de representação verbalista. Tendo como base a literatura pesquisada e nossas experiências pessoais com textos de narrativas de vida na Pesquisa narrativa, podemos explicitar que na narrativa podemos utilizar o discurso verbal e o discurso não-verbal. Porém, mesmo quando estamos utilizando o texto verbal, utilizamos o mesmo sob uma outra perspectiva: a língua será um dos veículos que transportará a experiência, ou transportará o pesquisador até a experiência de vida que deverá ser o seu foco principal de interesse. Terminada a viagem, “abandona-se” o veículo e retém-se a atenção nos problemas e questionamentos levantados através das experiências relatadas. Ou seja, tentamos olhar predominantemente para a experiência relatada e não para a forma lingüística do texto produzido. A forma lingüística, entretanto, poderia dar acesso a questões não observadas. Porém, de acordo com Polkinghorne (1995), também estamos muito mais interessadas na observação do conteúdo das histórias do que em sua forma.

Segundo Connelly & Clandinin (1990), o que difere a narrativa comum de um texto científico é o comprometimento deste último com o processo reflexivo, gerador de desenvolvimento e transformação de toda uma postura de vida e, conseqüentemente, a transformação da prática profissional do professor. Uma narrativa comum caracteriza-se por um relato descompromissado que objetiva somente informar o leitor. Uma narrativa de vida enquanto texto científico, por outro lado, caracteriza-se por um processo complexo de contar, recontar, reviver e reconstruir significados a partir das experiências vividas (Connelly & Clandinin, 1990).

Uma narrativa pode ser apresentada de diferentes e variadas formas. Eisner (1981, 1991, apud Diamond, 1995) expõe que uma narrativa pode ser contada através de recursos artísticos tais como fotografias, letras de músicas, linhas de um filme, diários, etc. Segundo ele, estaríamos “explorando a força da forma para informar” (p. 50) . Após termos passado por um processo de Narrativa, concordamos plenamente com Diamond (1995), quando este declara que “em uma pesquisa baseada nas artes, podemos escrever visualmente de maneira que essa escrita (texto) reflita como é sentido o que está sendo visto, tendo-se consciência de que ver é sentir” (p. 12,).

Baseada nesta visão de “texto” é que Mello (1999) se inspirou, ao longo de seu processo de pesquisa, a escrever o seguinte pensamento sobre a utilização da língua em uma narrativa.

Pintando Palavras

Como não sei pintar, pinto com as palavras
Meu pincel é a caneta e minha tinta as palavras
O papel é a tela e meu texto minha obra de arte
As palavras são apenas o veículo da imagem que quero desenhar
Porém, para que se possa ver a imagem
É necessário ver o que está pintado
E não ler o que está escrito.

Assim, em uma narrativa, é necessário transcender a palavra, aquilo que está escrito. Acredito que o texto desenvolvido em uma narrativa poderia ser o ponto inicial para uma outra pesquisa que se detivesse mais amplamente em analisar o texto/discurso enquanto primeiro objeto de estudo. No entanto, em uma pesquisa narrativa nos detemos no processo de construção e reconstrução das histórias. O processo é o ponto mais importante. É certo que algumas metáforas utilizadas na narrativa ajudam a levantar questões a serem discutidas e refletidas. No entanto, o enfoque é no conteúdo das histórias como um todo.

As três primeiras características da narrativa, portanto, seriam a utilização do texto não-verbal, a visão de língua enquanto um veículo e a utilização de textos de cunho artístico ou literário como poemas, prosas, etc.

Uma outra característica do texto da narrativa é a utilização da primeira pessoa do singular. Esta pode ser atribuída à voz muito forte e independente que os participantes de uma Pesquisa Narrativa adquirem durante o processo reflexivo. Connelly & Clandinin (1990) consideram a problemática do “eu” em uma narrativa da seguinte forma: segundo eles, em uma narrativa há diversos “eus”. O “eu” pode falar enquanto participante, pesquisador, professor, homem ou mulher, crítico da narrativa e construidor de teoria (p.9). Porém, fica explícito, tal como em Peshkin (1988) que todos esses “eus” são uma só pessoa que assume suas diferentes subjetividades no decorrer do processo de investigação da Narrativa. Diamond (1995), por sua vez, afirma que há uma só voz refletindo ecos diversos. Portanto, a utilização da primeira pessoa do singular em uma narrativa passa a ser, ao contrário de outros tipos de pesquisa, um processo natural assumido pelo pesquisador e ou participante da pesquisa.

Pires (1998) comenta sobre o seu processo de assumir a sua voz.

“O uso de linguagem expressiva auxiliou-me na escrita da minha dissertação. O discurso acadêmico era um obstáculo para mim. A falta de familiaridade com as regras do discurso acadêmico e a impessoalidade provocavam tamanho estranhamento em mim que eu me sentia incapaz de escrever. Parecia que eu não poderia dizer nada ou muito pouco. Isto porque eu não era alguém. O meu texto precisaria ter a voz de outros, os quais, nos parâmetros canônicos da academia, eram muito mais importantes que eu. Ao entrar em contato com esta nova visão acadêmica, a qual permite ao professor colocar sua própria voz, vivi, num primeiro momento, a sensação de sentir-me muda. As outras vozes diziam-me: “Fale!” e eu não sabia “o que” falar. Essas vozes continuavam: “Vamos lá, agora você pode falar!”, “Vamos, fale!”.

“Desta maneira, escrever na primeira pessoa parece ter posto fim à minha mudez. Esta é a minha pesquisa e isto é o que eu tenho a dizer sobre ela. Neste trabalho encontram-se meus objetivos, meus interesses e minhas razões por me interessar pelas questões aqui apresentadas. Como escreveu Eisner (1991:36) eu sou “a pessoa” por trás destas palavras.

Bem, o narrativista conta sua história em primeira pessoa e quem é o seu primeiro destinatário? Na narrativa este primeiro destinatário parece ser o nosso próprio “eu”, ou pelo menos seríamos o destinatário primeiro de nosso próprio discurso porque apesar de em um determinado momento do processo de pesquisa, termos a impressão de que o ouvinte é o destinatário principal (o participante relata suas histórias para o pesquisador ou mesmo para um grupo de pessoas participantes no processo), mesmo durante este momento acredito que o que acontece é um recontar e reviver de experiências “diante do outro” e não “para o outro”.

Analisando a narrativa, parece ficar explícita a existência de um destinatário primeiro que é o próprio narrador que relata suas experiências de vida. Bakhtin (1979) diz que o ato de “expressar-se a si mesmo significa fazer de si um objeto para o outro e para si mesmo”. Seguindo

seu raciocínio, é quando torno-me meu próprio objeto de estudo e reflexão é que adquiro a possibilidade de uma relação dialógica comigo mesma.

Comentaremos agora a organização de narrativa. Conforme Connelly & Clandinin (1990), faz parte da narrativa, enquanto um texto acadêmico, a inclusão além das histórias pessoais e/ou profissionais, da reconstrução das histórias contadas (busca de significados) e o desenvolvimento de uma pesquisa a partir dos relatos e reconstruções realizadas. Portanto, somente o relato das histórias não poderia ser denominado uma narrativa (texto científico). Estas fases do texto podem vir em um só bloco ou em blocos distintos, porém somente juntos podem compor o texto ao qual denominamos narrativa.

Concluindo, a narrativa seria um gênero caracterizado por:

- a. Utilização da primeira pessoa do singular
- b. Possibilidade de utilização de figuras e desenhos como texto não-verbal
- c. Composição de textos metafóricos e/ou artísticos
- d. Alternância da voz que fala: uma mesma pessoa em suas diferentes facetas (por exemplo, o pesquisador, ora professor, ora mãe, ora mulher, ora aluna...)
- e. Conjunto de histórias pessoais e/ou profissionais (eu pessoal/profissional)
- f. Reconstrução das histórias contadas
- g. Relação dos significados encontrados e o desenvolvimento de uma pesquisa proposta.

É extremamente relevante estabelecer que, após ter participado de um processo de Narrativa e escrito uma narrativa, percebi ser extremamente difícil e importante defini-la por partes ou características como tento fazer aqui. Difícil porque, cada pessoa passa pelo processo da Narrativa de forma singular e isso reflete na produção do texto narrativo. Importante, porque a partir desta caracterização básica da narrativa, pudemos refletir um pouco mais sobre a produção do texto de uma narrativa. Acreditamos, também, poder ter iluminado um pouco mais a questão do texto de narrativa, para os leitores que ainda não tiveram oportunidade de estudar o assunto.

Pode ser extremamente natural que uma narrativa não apresente as características acima destacadas, como também pode apresentar outras não relacionadas aqui. Esta diferenciação pode ser relacionada, também, ao nível de amadurecimento da pessoa envolvida em uma Narrativa. Baseada em nossas experiências pessoais e observando as experiências das

professoras que participaram conosco do curso de Narrativas, vemos que quanto mais envolvimento com este tipo de pesquisa, mais haverá a utilização de figuras, metáforas e textos artísticos como poemas e ou poesias, etc. É como Diamond (1997) argumenta sobre a necessidade de termos narrativas mais artísticas, com menos textos teóricos e mais poemas, ou mesmo teorias explícitas através de poemas ou, ainda, qualquer outra forma de representação artística tais como figuras, pinturas, filmes, bricolage etc.

Após a discussão sobre o conceito de Pesquisa narrativa, suas fases e suas características, apresentaremos agora alguns trechos de histórias de vida de professores e suas respectivas reconstruções, conforme exposto e discutido na primeira parte deste artigo.

Histórias de professores

A primeira história me foi relatada por uma professora de escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Maria contou-me que a direção da escola havia organizado um passeio. No entanto, só poderiam participar do mesmo aqueles alunos que tivessem obtido notas acima da média durante o semestre. E assim aconteceu. No final do semestre as professoras já tinham suas relações com os nomes dos alunos que poderiam participar do passeio. A direção da escola tratou de organizar uma lista e, no dia da viagem, pediu que todos os alunos fossem colocados em fila no pátio da escola e, um a um, os alunos selecionados iam sendo chamados para entrar no ônibus enquanto os outros aguardavam na fila o momento de dar adeus e ir para à sala de aula. Maria conta que assistiu a tudo estarrecida e com o coração em prantos, vendo crianças de 7, 8, 9, 10 anos passando por aquela situação constrangedora.

Através desta história podemos observar um pouco do universo educacional em que vivemos. A nota da avaliação ainda continua a ser vista como um passaporte para o prêmio, que no caso era o passeio. Além disso, parece-me que a postura punitiva da escola em relação aos alunos que não atingiram a nota passaporte é extremamente improdutiva e perfeitamente dispensável. Digo punitiva porque não encontro outra razão para fazer com que os alunos “mal sucedidos” fiquem expostos em fila para ficarem observando a chamada dos “gênios da escola” que partiriam felizes e orgulhosos para o passeio tão esperado. Será isto Educação? Será que ainda há educadores que não perceberam que na escola não se aprende somente matemática e geografia, que o aluno aprende tudo que vive e que observa, talvez até mais fora da aula do que dentro dela? Que aprendizado terá se dado com aquelas crianças através deste evento?

Esta história me faz lembrar uma outra que vivi quando estava na 5ª série. Era dia das mães e os alunos em fila no pátio para cantarem o hino nacional. Logo depois do hino, a diretora e os professores começaram a recitar alguns poemas e falar algumas coisas sobre os dias das mães.

Uma de minhas amigas não tinha mãe e ficou chorando na fila o tempo todo. Nunca esqueci aquele momento.

Acredito que estas duas histórias estão muito relacionadas. Não somente pela obrigatoriedade da fila, mas também pela imposição de um sistema autoritário que parece muitas vezes não se preocupar com o aluno, mas sim, com o cumprimento do calendário letivo. Por exemplo, já está estabelecido o dia da homenagem às mães. Mas será que professores e coordenadores se dão ao trabalho de saber se os alunos têm suas mães vivas ou ao lado deles? Hoje em dia há muitas mães que trabalham e não podem comparecer no dia da tão esperada festinha das mães, há outras que por algum motivo não moram com seus filhos, e outros casos, e como fica a cabeça da criança?

Lembro-me que a história com minha amiga me impressionou de tal forma, que em minha prática, sempre procurei perguntar aos alunos, principalmente os menores, com quem eles viviam, de forma que no dia em que eu obrigatoriamente tinha que desenvolver algum tipo de trabalhinho para ser entregue à mãe, pudesse estar trabalhando a questão. Procurava mostrar para eles que o dia das mães não era o dia da mãe de cada um, mas sim um dia dedicado a todas as pessoas que exercessem o papel de mãe, e que portanto, eles poderiam estar fazendo uma lembrança para dedicarem a qualquer pessoa que fosse ou desempenhasse o papel de mãe e não necessariamente à mãe deles. Esta foi a solução que encontrei para enfrentar o famoso “dia das mães” que com certeza ainda causa muita dor tanto para muitas mães como para muitos alunos.

Abri este parêntese porque vi uma relação entre as duas histórias no que diz respeito ao sistema escolar. Parece haver calendários e atividades a serem cumpridas sem que se reflita muito sobre a utilidade destas para o aprendizado dos alunos. Acredito que o foco principal de uma escola deve ser o aprendizado e desenvolvimento intelectual e pessoal de cada aluno, e portanto, todas as atividades propostas precisam estar relacionadas diretamente com este foco. O que muitas vezes observamos é que algumas atividades são propostas por tradição ou por qualquer outro motivo desconectado do foco, e a imagem que fica muitas vezes para os alunos é uma foto embaçada e desconexa.

A próxima história foi relatada durante um dos cursos que freqüentei quando retomei minha pesquisa no programa de Doutorado. Um professor, aluno do programa, contou que na universidade em que trabalhava uma aluna agrediu uma outra violentamente. A direção resolveu então suspender das aulas a infratora por um período x que a faria perder o ano letivo.

Que significado poderemos tirar desta história? Mais uma vez me parece que a escola segrega mais do que educa. Ao invés de trazer o tema violência para a sala, desenvolvendo um trabalho de conscientização de todos em relação ao fato acontecido em sala e sua relação com o momento que a sociedade está vivendo, a escola prefere retirar o problema da sala de aula, exatamente como o governo faz quando põe os infratores nas penitenciárias e pensa que o problema está resolvido.

Se a escola continuar a agir desta forma, ignorando os problemas e a realidade social em que vivemos, em breve sobrarão poucos alunos em sala e então confirma-se que não está havendo uma educação para a vida. Mais do que nunca precisamos ensinar mais do que matemática ou geografia.

Creio ser necessário contar agora uma história positiva para que não se pense que a pesquisa narrativa preocupa-se apenas com os relatos “problemáticos”. A seguinte história, portanto, me foi relatada por uma professora universitária da cidade de São Paulo. Contou-me que estava lecionando para um grupo de professores da rede pública e que havia pedido que cada aluno fizesse uma resenha. Tais resenhas foram desenvolvidas com sua ajuda durante o semestre e ao final do mesmo estas resenhas foram utilizadas como textos a serem lidos por seus alunos dos cursos de pedagogia e letras da mesma universidade. Concluiu falando da alegria dos professores-alunos ao verem suas resenhas utilizadas como material didático para alunos dos cursos de licenciatura.

Como precisamos reconstruir a história tentando ver o que há por trás dela, analisemos este último relato. Esta professora mostra-nos uma postura muito importante em termos de desenvolvimento e construção do processo ensino-aprendizagem, agindo em sua prática como facilitadora, co-construindo conhecimento com os alunos e, quando apresenta e utiliza as resenhas de seus alunos-professores para seus alunos dos cursos de pedagogia e letras, mostra coerência entre seu fazer pedagógico e seu discurso, tentando desmitificar a idéia de pesquisador, cientista que os alunos de graduação geralmente têm.

Concluindo, é importante refletirmos sempre sobre as atividades que propomos aos nossos alunos. Se estamos verdadeiramente interessados no desenvolvimento do educando enquanto ser humano e ser social, precisamos ir além da disciplina, do conteúdo, da atividade em si. Isto significa que o conteúdo precisa estar casado com a forma como ele é desenvolvido e precisa estar também casado com a realidade do mundo do lado de fora da sala de aula.

Abordamos a questão do sistema escolar e agora gostaríamos de focar o papel do professor, tutor ou coordenador pedagógico como promovedor de ambiente para o crescimento e

desenvolvimento de seus alunos ou professores. Baseada em sua experiência Pires (1998) escreveu:

“Na minha vida profissional houve uma tutora, uma coordenadora e um professor que foram extremamente importantes para o meu crescimento profissional e pessoal. Essas pessoas foram importantes porque acreditaram em mim. Acreditaram na minha capacidade e acreditaram tanto que até me convenceram disso. Essa foi mais uma construção e reconstrução da minha narrativa que me levou à percepção de mais um aspecto do meu eu-profissional. Essa descoberta responde à questão: o que eu preciso para aprender? Que condições são necessárias para que eu produza, para que eu seja criativa e para que eu vença minhas próprias inseguranças? Ambiente de confiança, bem estar e simpatia – para mim esta é a resposta.”

Finalmente, Mello (1999) relata duas histórias vividas fora da sala de aula, pois como diz Conelly, Clandinin e Diamond, alguns momentos de aprendizagem significativa acontecem fora da sala de aula. Connelly e Clandinin dizem ainda que a pesquisa narrativa é uma espécie de “neverending stories”, pois o narrador conta histórias que dão margens a outras histórias... A próxima história, por exemplo, conta um dos meus momentos de reflexão, instaurado durante a tentativa de reconstrução de suas histórias, ou seja, é a história de ter relatado a história, a sua Narrativa de vida.

“Mas, o dia da apresentação oral chegou e, aí coloquei minha vida numa sacola e saí. Chegando ao meu destino, tirei a vida da sacola e a expus. Até que não foi tão difícil, naquele momento. Tudo parecia estar sob controle. Terminada a narrativa, ensacolei minha vida novamente e fui para casa. Joguei a sacola no chão, em um canto da casa. Lá, ela ficou por um bom tempo.

Em princípio achei que não havia desfeito a sacola por falta de tempo. Mas quando chegou a hora de fazê-lo, percebi que a tinha largado para evitar um, mais um momento de dor. Tirar a vida da sacola doeu mais que colocá-la. Vários e vários significados foram surgindo. As metáforas

foram sendo entendidas de diversas formas e o choro foi a única válvula de escape ao meu alcance.

É extremamente necessário contar esse processo que envolveu o organizar, o contar e o rever a Narrativa. Uma professora contou a narrativa e uma outra a olhou. Finalmente, uma outra pessoa-professora nasceu através da Narrativa. E esta última chorou, pois viu o quão difícil foi deixar as outras duas para trás.”

Narrativas como textos científicos

Conforme exposto por Clandinin e Connelly (1994), as narrativas tornam-se textos científicos e diferem das histórias de vida do dia a dia pelo fato de servirem de instrumento para reflexão. Através da reflexão, significados são construídos, provocando crescimento pessoal do narrativista. Assim, como já foi dito anteriormente, muitos significados foram entendidos e construídos por mim através da minha narrativa. Foi olhando e remexendo nos diversos textos que tinha levado quando fiz a apresentação oral de minhas histórias, que percebi o quanto era importante me desnudar enquanto pessoa para poder traçar paralelos com o meu fazer pedagógico. Durante a minha vida inteira eu tinha (e ainda hoje eu faço isso) que tentar encontrar exemplos das teorias discutidas em sala de aula dentro do meu dia a dia, do contrário tudo ficava muito oco, muito vazio, sem sentido. O meu aprendizado sempre precisou estar muito atrelado a minha realidade e se o professor não o fazia eu tratava de fazê-lo por minha conta.

Como afirmam Connelly e Clandinin, os professores são mecanismos carregadores de histórias. Portanto, teríamos muitas histórias a contar, mas paramos por aqui. Acredito que a Pesquisa Narrativa representa uma grande contribuição para os estudos acadêmicos, na medida que ela suscita muitos questionamentos. Os estudiosos contrários a este paradigma de pesquisa, pondo em cheque sua cientificidade, podem, na verdade, nos sugerir novos caminhos. A Pesquisa Narrativa virá a questionar, por exemplo, o que é científico? O que é uma linguagem acadêmica? Qual é o papel a ser desenvolvido por um pesquisador? Parece ser o momento de criarmos mais um espaço e aprofundarmos tais discussões.

Inovações? Não. Talvez a inovação na Pesquisa Narrativa seja exatamente não inovar. Gostaríamos apenas que o professor parasse um pouco de buscar métodos de ensino inovadores com soluções mirabolantes para o problema do processo ensino-aprendizagem e fizesse uma visita à suas histórias passadas, talvez uma grande fonte de conhecimento ainda não explorada.

Referências Bibliográficas:

- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin (1988) Teachers as curriculum planners: Narrative of experience. New York: Teachers College Press.
- _____(1990) Stories of Experience and Narrative Inquiry. Educational Researcher, 19(5), 2-14.
- _____(1992) Curriculum Theory. In M. C. Alkin (Ed.) Encyclopedia of Educational Research. 6th edition, vol. 1. New York: Macmillan Publishing Company.
- _____(1994) Telling Teaching Stories. Teacher Education Quarterly, 21(1), 145- 158.
- _____(1995) Narrative and Education. Teachers and Teaching: theory and practice, vol.1, No. 1.
- Liberali, F. C. (1994) O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor. Dissertação de Mestrado. SP: PUC/São Paulo.
- Magalhães, M. C. C. (1990) A study if teacher/researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students. Dissertação de doutorado não publicada, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- _____(1992) Interações Dialógicas entre Professores e Pesquisador: Aprendendo e Criando Oportunidades de Aprendizado. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP.
- Mello, D. M. (1996). Histórias que ninguém ouve: narrativa e material didático. Trabalho apresentado no seminário de pesquisa: Elaboração de material didático (26/06/96).
- Nóvoa, A. (1992) Os professores e as histórias de suas vidas. Vidas de Professores. Org. A. Nóvoa. Porto Editora – Portugal.
- Pires, E.A (1998). De Mapas E Posturas Críticas: Histórias Das Reflexões Entre Uma Professora E Sua Coordenadora. Dissertação de Mestrado. SP. PUC- SP.
- _____(1997). A Gramática no Ensino de Língua Estrangeira: de Sweet à Abordagem Comunicativa. Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens. Org. Maria Antoieta Alba Celani. Editora EDUC/ SP.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practioner. Bass Publishers.
- Smyth, J. (1992). Teacher's work and politics of reflection. American Educational Research Jounal, 29(2), 267-300.
- Telles, J. A (1996) Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflection on language pedagogy. Dissertação de Doutorado não publicada. OISE, Toronto, CANADÁ.
- _____(1997a) Brincando com Rosa: uma professora busca o valor da palavra. São Paulo: Videoteca da Secretaria Municipal de Educação.
- _____(1997b) Educação de Professores: Espaço, sentimento e prazer. São Paulo: Videoteca da Secretaria Municipal de Educação.

_____(1997c) Metaphors as coalescences of Teachers' beliefs. Campinas, PUCCAMP. Revista do Instituto de Letras, vol. 16(1e2), 86-115.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987) Teaching Teachers to Reflect. Harvard Educational Review v 57(21).

Dilma Maria de Mello

Doutoranda e Mestre em Lingüística Aplicada

Professora do Curso de Relações Internacionais da Belas Artes

Edvalda Ambiel Pires Gaspar

Mestre em Lingüística Aplicada

Recreio literário

a. Entrelinhas

Dilma Mello

O que é escrito

Nunca está escrito

Porque o que foi escrito

Não é o que está escrito

O que está escrito

é apenas uma leve sombra

do que se queria escrito

Se o que está escrito

Não é o que foi escrito

Onde será que este escrito

ficou escrito?

O escrito ficou escrito

entre os escritos,

exatamente aonde

não tem nada escrito.

b. Quem sou Eu?

Raimundo Ferreira de Vasconcelos

Quem sou Eu que por vezes não me encontro?
Quem sou Eu que às vezes Me amedronto perante interrogativas?
Qual força Me domina de maneira ativa?
Me faz pensar diferente...Me faz agir de modo diferente...
Que força é essa? Terá vindo de Deus?
Justo Eu que inventei o automóvel, o navio, o avião.
Inventei todos os meios de locomoção e...
E às vezes não consigo Me transportar.
Eu que também criei o rádio, o telefone e a televisão.
Criei todos os meios de comunicação e...
E nem sempre consigo Me comunicar.
Eu que também cheguei à lua,
Mas não pude alcançar os céus.
Por que será?...Por que será?
Eu que a tudo ou quase tudo inventei,
Mas não consigo inventar um outro Eu,
Exceto o fenótipo que também já criei.
Ah, Eu não sou ninguém!
Ninguém!...Ninguém!
Que foi que eu disse?

Informe publicitário

Conheça os novos cursos da Belas Artes

- ARQUITETURA E URBANISMO
- DESENHO INDUSTRIAL
- DESIGN DE INTERIORES
- LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS
- ARTES VISUAIS
- COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HAB. EM PUBLICIDADE & PROPAGANDA
- TURISMO
- Formação de Professores

NOVOS CURSOS:

- RELAÇÕES INTERNACIONAIS
- ADMINISTRAÇÃO E SUAS HABILITAÇÕES

- BACHARELADO EM MARKETING
- SECRETARIADO EXECUTIVO
- DESIGN DE MODA

VESTIBULARES

Processo seletivo na Belas Artes

A seleção de candidatos aos cursos superiores da Belas Artes constitui um processo contínuo, subdividido em três modalidades: (I) Através de entrevista com os respectivos Coordenadores de cada curso, visando ao preenchimento de metade das vagas oferecidas; (II) realização de provas ; e (III) Mediante aceite de transferências de outras Instituições de Ensino Superior, havendo vagas remanescentes.

A primeira modalidade acima denota a priori maiores facilidades perante a segunda, causando ainda a impressão de que nenhum candidato seria reprovado, principalmente enquanto existirem vagas a serem preenchidas.

Na verdade, a modalidade I reprovará candidatos sim, quando a prioridade da Instituição recair de fato sobre a seleção ao invés do preenchimento de vagas. Sendo esta última a verdadeira prioridade, não apenas muitos serão chamados, como muitos também, às vezes todos, serão escolhidos(?), mesmo na modalidade II. Vale lembrar de que já houve casos em nosso país de aprovação de candidatos analfabetos, selecionados(?) mediante realização de provas.

No caso específico do Curso de Relações Internacionais da Belas Artes, a diferença no processo seletivo – modalidades I e II – resulta da exigência do exame em língua estrangeira, inglês e espanhol. A prova constará da tradução e interpretação de um texto para cada um dos respectivos idiomas, permitindo-se o uso de dicionários durante a realização do exame, o qual durará em torno de 1h e 30 min para cada idioma.

Como a maior parte da bibliografia utilizada ao longo do curso encontra-se nos idiomas acima, intenta-se averiguar nos referidos exames, a capacidade de leitura e compreensão de textos, de modo que a utilização de dicionários não será suficiente para quem desconhece ou conhece pouco àqueles idiomas.

A entrevista com os candidatos abrange o exame de proficiência em língua estrangeira, acompanhado de uma redação (em português) e dos questionários de natureza sócio-econômico e específico da área de relações internacionais. Para ser aprovado, o candidato

deverá ter um perfil adequado para ingressar no curso, além de obter nota mínima de 5,0 (cinco inteiros) em inglês, espanhol e também na redação.

Dentre os atributos considerados como perfil adequado, encontram-se, por exemplo, o grau de interesse pela sociedade internacional e seus temas, o hábito e o gosto pela leitura, atualização em termos da conjuntura nacional e internacional, curiosidades subjacentes à filosofia política e à economia política, acesso a periódicos nacionais e estrangeiros, ser usuário da rede Internet etc.

Para nossa grata satisfação, o nível dos candidatos ao curso de Relações Internacionais, neste semestre, conformou-se bastante elevado conforme prevíamos. A imensa maioria mostrou-se apta a ler e compreender textos em inglês e espanhol, sem falar que alguns candidatos apresentaram fluência ao menos no inglês, enquanto outros já residiram durante algum tempo no exterior; as redações também estiveram a contento, denotando clareza de idéias, objetividade, familiaridade com o tema solicitado etc.

Apesar do bom nível apresentado pelos candidatos, houve reprovação nas modalidades I e II, além de não termos preenchido o total de 50 vagas oferecidas no semestre.

PARABÉNS AOS APROVADOS!!!

SEJAM BEM VINDOS À BELAS ARTES!!!

BEM VINDOS AO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS!!!

ENTREVISTAS

Visando maiores esclarecimentos sobre a formação do “internacionalista”, DATA VENIA foi buscar um profissional da área, enviando-lhe previamente as perguntas que se segue. A escolha recaiu sobre o Sr. Giorgio Romano Schutte, 38, brasileiro naturalizado, de origem ítalo-holandesa. Ele é Mestre em Relações Internacionais pela Universidade de Amsterdam e doutorando da USP. Ocupou também cargos de assessoria e consultoria internacional no movimento sindical da Europa e do Brasil. Atualmente, é Chefe de Gabinete da Secretaria de Relações Internacionais da Prefeitura Municipal de São Paulo.

DATA VENIA – A própria natureza das relações internacionais envolve um diálogo interdisciplinar, embora isso não lhes retire sua especificidade. Como o Sr. Justificaria esse caráter específico, a ponto de suportar, por exemplo, a regulamentação da profissão de internacionalista?

O caráter interdisciplinar, embora item de consenso entre todos os estudiosos, é interpretado de várias formas. Assim, por exemplo, podem-se tomar como ponto de partida as teorias provenientes da teoria política americana (teoria dos jogos, behaviorismo, entre outras) ou o direito internacional. No meu caso, tive uma formação que enfatizou a economia política das relações internacionais e a formação histórica do capitalismo internacional. Ora, existem várias escolas de relações internacionais que, apesar de interdisciplinares, quase não dão atenção à economia. Dificilmente, porém, uma disciplina sozinha é capaz de chegar a uma interpretação consistente das relações internacionais. Alguma mistura deve ser feita, e as possibilidades são grandes. O que diferencia as várias escolas de relações internacionais é exatamente a ênfase na disciplina predominante.

DATA VENIA – Falando ainda de especificidades, o que diferencia o “internacionalista” de outros profissionais como o politólogo e o de comércio exterior etc.?

O internacionalista precisa ter uma formação que permita contextualizar os diversos fenômenos em seu contexto internacional. Além disso, deve adquirir também uma formação cultural que vise a cidadania mundial. Isso é muito diferente de um conhecimento técnico a respeito de comércio exterior.

DATA VENIA – E mais concretamente, o que os “internacionalistas” fazem e que os politólogos, por exemplo, não podem fazer?

Um politólogo, sem formação em relações internacionais, tem por definição uma visão mais estreita, menos abrangente das relações sociais e políticas. O internacionalista deve ser capaz de mostrar uma visão ampla, o que permite observar melhor as especificidades e relativizar alguns processos.

DATA VENIA – O Sr. Considera salutar essa recente expansão de cursos superiores de Relações Internacionais? O que considera escasso e o que seria abundante nesses cursos?

No caso do Brasil, por muito tempo as ciências sociais sofreram de falta de visão do mundo. Isso limitou o conhecimento e o reconhecimento da própria realidade. Sem dúvida, a brusca abertura da economia brasileira como parte do fenômeno mais amplo da globalização evidenciaram esta lacuna nas universidades brasileiras, de um lado, e de outro despertaram um interesse muito grande de novas gerações de estudantes. Ora, para fazer uma comparação simples: diante do boom de academias de ginástica, criou-se uma falta de instrutores capacitados, e muita gente acabou saindo literalmente mal das aulas nas academias por falta de preparo dos instrutores. Essa deve ser uma preocupação importante também da nossa parte.

DATA VENIA – A priori que impressão lhe causou a proposta do curso de Relações Internacionais da Faculdade de Belas Artes?

Acredito, neste caso, que o curso de R.I. seja um exemplo de seriedade, pois envolveu uma longa preparação, contatos com vários especialistas de formações diversas e com práticas ligadas às áreas internacionais.

DATA VENIA – Dentre as vertentes teóricas de relações internacionais, com qual escola de pensamento o Sr. possui maiores afinidades? Fale-nos um pouco sobre ela, tendo em conta

as mais recentes alterações na Ordem Mundial.

A teoria da formação do sistema mundial de Immanuel Wallerstein marcou profundamente a minha visão do mundo e das relações internacionais. Eu tive o privilégio de estudar a grande obra do autor, os volumes I e II do ‘Sistema mundial moderno’, em uma época em que ninguém falava ainda de globalização. Wallerstein explica, com grande conhecimento histórico e muita atenção às fontes, como a dinâmica do capitalismo está, ao longo dos séculos, a partir do século 16, interligando o mundo. E como as relações internacionais atingem a formação da estrutura política, econômica e sociológica de cada país e região. Esta visão nos dá um entendimento histórico da longa trajetória que levou ao que hoje é conhecido como ‘recente’ fenômeno da globalização.

DATA VENIA – O meio acadêmico já despertou para as relevantes funções desempenhadas pelo “internacionalista” nos dias atuais, mas o mesmo não ocorre, ao menos em igual proporção, por parte daqueles que poderiam empregar esse profissional. O que fazer para num breve lapso de tempo, podermos ler nos classificados dos jornais: precisa-se de internacionalistas.

Acredito que ainda seja pouco conhecida esta profissão. Os próprios candidatos poderiam começar a entrar nos classificados à procura de emprego utilizando essa nomenclatura, e principalmente os cursos poderiam fazer um trabalho junto aos órgãos da imprensa e perante os especialistas em recursos humanos.

DATA VENIA – Na sua avaliação quais os principais atributos do profissional de relações internacionais e como o Sr. os distribuiria numa ordem decrescente de prioridades?

Acredito que esta esteja relacionada à sua primeira questão, sobre interdisciplinaridade. Diria então que um bom conhecimento da economia internacional, macroeconomia (teoria de oligopólios, por exemplo), da história mundial e do Brasil, da ciência política e do direito internacional. Além disso, é essencial ter um bom domínio das principais línguas internacionais (inglês, francês e espanhol).

DATA VENIA – Sendo assim, o que não deveria faltar na formação acadêmica do “internacionalista”?

Além das matérias e conhecimentos mencionados acima, diria que é importante verificar as possibilidades de estágios internacionais.

DATA VENIA – Estamos-nos encaminhando para o final da entrevista e não vamos desperdiçar a chance de solicitar-lhe alguns comentários sobre as perspectivas brasileiras perante a Alca.

Esta questão não pode ser vista de forma isolada. O que interessa é ampliar as possibilidades de exportação sem colocar em risco a sobrevivência de alguns setores instalados aqui, que têm potencial para avançar em qualidade e competitividade. Isso passa, sem dúvida, por negociações comerciais com os Estados Unidos. Mas também pela OMC, a União Européia, os países vizinhos e o potencial ainda pouco explorado das relações comerciais com Rússia, China e Índia. Se analisássemos a Alca como projeto político, não haveria interesse em continuar a negociação. Mas temos de analisar, caso a caso, o que o Brasil pode ganhar. É obvio que interessa melhorar a relação econômica com o maior mercado do mundo, mas isto precisa de uma estratégia muito refinada, e de uma integração com os atores econômicos nacionais, além de políticas que visem realmente aumentar a nossa competitividade nacional. São estas últimas que estão faltando, ou, pelo menos, mostrando maior deficiência. Veja por exemplo o problema para acessar linhas de créditos para os exportadores, sem falar da falta de visão a médio longo prazos e da ausência de uma política tecnológica. Se, de um lado, a discussão sobre a Alca ajudou a evidenciar algumas contradições por parte de governo dos EUA (as barreiras impostas aos produtos e serviços brasileiros), de outro lado deveríamos discutir mais o conjunto das propostas e políticas envolvidas.

DATA VENIA – Retornando ao bacharel de R.I., o que o Sr. diria a quem está ingressando (ou tem a intenção de) num curso de graduação em relações internacionais? E a quem está prestes a concluí-lo?

Para quem está ingressando diria que deve haver uma grande disposição e curiosidade para, num primeiro momento, mergulhar em uma vasta literatura. Além disso, tem de rapidamente adquirir o hábito de ler todos os cadernos internacionais dos principais jornais nacionais e acompanhar, de forma sistemática, uma revista internacional, como ‘The Economist’. Como dizem os ingleses: keeping up to date on world affairs.

Para quem está concluindo: agora é o momento de focar alguma especialidade para continuar os estudos e dirigir-se a um nicho específico do mercado. Assim, mistura-se a base generalista com um aprofundamento de especialista.

DATA VENIA – O que a formação em Relações Internacionais lhe deu, o que ela lhe tomou e o que ainda está lhe devendo?

Sem dúvida me deu uma visão do mundo e instrumentos para atuar nele. Por motivos profissionais, tive pouco tempo de retomar esta experiência com aulas, o que eu pretendo fazer no futuro.

DATA VENIA agradece pela entrevista.

Expediente

Ficha técnica

Edição e revisão técnica:

Prof. Dr. Raimundo F. de Vasconcelos

Revisão de texto: Sr. João de Oliveira

Web Design: Fabiano Reis

Fabio Espíndola

Design Gráfico: Adriano Frachetta

Colaboradores permanentes: Professores e alunos do curso de relações internacionais