

Conceitos

ISSN 1519-7204

Ano XIII - Número 15 - Março/2009



Educação, Política, Ciência,
Arte e Cultura Popular

15

Conceitos

Número 15

A revista **Conceitos** é uma publicação para divulgação de artigos científico-pedagógicos produzidos por docentes da Universidade Federal da Paraíba e colaboradores, promovida pela ADUFPB (Sindicato dos Docentes da UFPB), com distribuição gratuita e dirigida aos filiados da Entidade.

378
C 742

Conceitos / Associação dos Docentes da Universidade Federal
da Paraíba - v. 1, n 1., João Pessoa, 1996.
v. : il.; 22 cm

Semestral

ISSN 1519-7204

1. Ensino Superior - Periódicos. 2. Política da educação
Periódicos. 3. Ensino Público - Periódicos. I. Associação dos
Docentes da Universidade Federal da Paraíba



SINDICATO DOS DOCENTES DA UFPB

Seção Sindical do ANDES-SN

Campus da UFPB - João Pessoa - Paraíba

Conceitos

ISSN 1519-7204

Volume 8, Número 15

166 páginas

João Pessoa - Paraíba - Brasil

Março de 2009

Conceitos

é uma publicação da ADUFPB/SSind. do ANDES

Centro de Vivência da UFPB - Campus I - Cx. Postal 5001

CEP 58051-900 - João Pessoa/Paraíba - Fones: 83.3133-4300/3133-4301/3133-4307 - Fone/Fax: 83.3224-8375

Homepage: www.adufpb.org.br - E-mail: adufpb@terra.com.br

João Pessoa - Paraíba - Março de 2009 - Edição número 15 - Publicada e lançada em Junho de 2009

ADUFPB - Gestão 2007/2009

■ PRESIDENTE

Galdino Toscano de Brito Filho (CE)

■ VICE-PRESIDENTE

Clodoaldo da Silveira Costa (CCS)

■ SECRETÁRIA-GERAL

Maria Aparecida Ramos de Meneses (CCHLA)

■ TESOUREIRO

Jamilton Alves Farias (CCS)

■ DIRETOR DE POLÍTICA SINDICAL

Jair Silveira (CT)

■ DIRETOR DE POLÍTICA EDUCACIONAL E CIENTÍFICA

Everaldo Moreira da Costa (CCEN)

■ DIRETORA DE POLÍTICA SOCIAL

Terezinha Diniz (Aposentada - CE)

■ DIRETOR CULTURAL

Ricardo de Figueiredo Lucena (CE)

■ DIRETORA DE IMPRENSA E DIVULGAÇÃO

Herbênia de Cássia Cruz Tavares (Creche - CE)

■ DIRETOR PARA ASSUNTOS DE APOSENTADORIA

José Antonio da Silva (Aposentado - CCS)

■ DIRETOR DA SECRETARIA-ADJUNTA DO CAMPUS DE AREIA

Jesiel Ferreira de Souza (DCFS - Areia)

■ DIRETOR DA SECRETARIA-ADJUNTA DO CAMPUS BANANEIRAS

José Pessoa Cruz (DCBS/Bananeiras)

■ SUPLENTE DE TESOUREIRA

Jaimar Medeiros de Souza (CCSA)

■ SUPLENTE DE SECRETARIA

Francileide de A. Rodrigues (CCS)

CONSELHO EDITORIAL:

Albergio Claudino Diniz Soares (UFPB)

Albino Canelas Rubin (UFBA)

Beatriz Couto (UFMG)

Galdino Toscano de Brito Filho (UFPB)

Ivone Pessoa Nogueira (UFPB)

Ivone Tavares de Lucena (UFPB)

Jaldes Reis de Meneses (UFPB)

Lourdes Maria Bandeira (UnB)

Luiz Pereira de Lima Júnior (UFPB)

Maria Otília Telles Storni (UFPB)

Maria Regina Baracuhy Leite (UFPB)

Mário Toscano (UFPB)

Martin Christoffersen (UFPB)

Mirian Alves da Silva (UFPB)

Tadeu Antonio de Azevedo Melo (UFPB)

Vanessa Barros (UFMG)

Virgínia Maria Magliano de Moraes

Waldemir Lopes de Andrade (UFPB)

■ REVISÃO:

Waldemir Lopes de Andrade

■ FOTOS/ILUSTRAÇÕES:

Reproduções, colagens e manipulações digitais (ver créditos), figuras digitais (cliparts), reprodução, digitalização e manipulação de fotografias.

■ CAPA: Ricardo Araújo

■ EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA:

Ricardo Araújo (DRT/PB 631)

■ DIVULGAÇÃO E IMPRENSA:

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA ADUFPB (ASCOM/ADUFPB)

Henrique França, Ricardo Araújo e Renata Ferreira (colaboradora)

■ COLABORAÇÃO E APOIO OPERACIONAL: Funcionários da ADUFPB (Célia, Da Guia, José Balbino, Lu, Nana e Valdete) e Christinne Eloy (revisão digital e digitação)

■ DISTRIBUIÇÃO E CIRCULAÇÃO:

Gratuita e dirigida aos afiliados do sindicato.

■ IMPRESSÃO:

■ COMISSÃO EDITORIAL:

Albergio Diniz, Henrique França, Ivone Pessoa, Regina Baracuhy e Ricardo Araújo.

■ CONTATOS: E-mail: adufpb@terra.com.br

Contatos: Ricardo Araújo/Célia Lopes.

Os textos assinados são de responsabilidade do autor e não refletem, necessariamente, a opinião da revista. É permitida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, desde que seja citada a fonte e o autor da obra.

Sumário

- | | |
|--|--|
| <p>9 Do inelutável no país de Homero
- Elizabeth Maia da Nóbrega</p> <p>15 O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos
- Erenildo João Carlos
- Maria Lúcia Gomes da Silva</p> <p>23 Ética, cidadania e formação docente
- Janine Marta Coelho Rodrigues
- Silvestre Coelho Rodrigues</p> <p>29 Aids é peste
- Luiz Pereira de Lima Júnior</p> <p>35 A constituição do sujeito: relações de poder e jogos de verdade
- Maria Angélica de Oliveira
- Ivone Tavares de Lucena</p> <p>43 A história da Pedagogia contemporânea
- Raimunda de Fátima Neves Coelho
- Ana Luísa Nogueira de Amorim
- Cristina Gonçalves da Silva
- Fabiana Alves Inácio</p> <p>49 A educação no mundo moderno e as promessas que não se cumpriram
- Sandra Alves da Silva Santiago</p> <p>55 Verdades e mitos sobre as cotas compensatórias para alunos negros nas universidades públicas
- Sueli Meira Liebig</p> <p>59 Educação de jovens e adultos e alfabetização: a natureza política dos conceitos
- José Barbosa da Silva</p> | <p>67 Sem musa nossa música vai muito bem, obrigado!
- Amador Ribeiro Neto</p> <p>75 E o verbo se fez fúcsia
- Genilda Azerêdo</p> <p>79 Considerações históricas sobre a gênese do mito sebastianista em Portugal
- José Tavares de Andrade Filho</p> <p>87 As facetas do nome de Jesus à luz da análise do discurso no Orto do Esposo e na revista Veja
- Marinalva Freire da Silva
- Ueliton Vagner Rocha de Araújo Júnior</p> <p>91 Jesuíno e a obra
- Marcos A. R. de Barros</p> <p>97 Manifesto do Partido Comunista
- Carlos Alberto Jales</p> <p>101 Breves considerações sobre o conceito de capital financeiro ou capital produtor de juros: de Marx a Chesnais
- Ana Paula Sobreira Bezerra
- Glaudionor Gomes Barbosa</p> <p>105 A ação política dos grupos subalternos do campo
- Maria Auxiliadora Leite Botelho</p> <p>109 Impacto da separação de pais na aprendizagem dos filhos: um estudo das representações sociais
- Maria da Penha de Lima Coutinho
- Mônica Dias Palitot
- Francisco de Assis Toscano de Brito</p> |
|--|--|

113 Cooperação e tipos de cooperativas no Brasil

- Gilvandro de Sá Leitão Rios

121 Ensinaamentos dos percursos urbanos sobre a Morfologia e a Segregação na cidade

- José Augusto R. da Silveira
- Tomás de Albuquerque Lapa
- Edson Leite Ribeiro



131 A dinâmica das paisagens brasileiras – Aspectos da Evolução Morfodinâmica do Nordeste Brasileiro

- Giovanni Seabra

141 Adolescente com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: E a família, como vai?

- Cristina de Fátima Martins Germano

145 Depressão em idosos

- Yara Toscano Dias Rodrigues

149 Princípios potenciais e Perspectivas da agricultura orgânica e a produção agroecológica de hortaliças no Agreste paraibano

- Djail Santos
- Alexandre Paiva da Silva
- Carlos Augusto Cavalcanti de Jesus

157 Insumo orgânico, adubação potássica e cobertura do solo no crescimento do maracujeiro-amarelo

- Lourival Ferreira Cavalcante
- Vinícius Batista Campos
- Francisco de Oliveira Mesquita
- Thelmo de Albuquerque Morais
- Saulo Cabral Gondim

Poesias

22 Me digas para onde?

- Juan Carlos Cortez

22 Terra Mãe

- Terezinha Fialho

48 Estação Mandacaru

- Ronaldo Monte

74 Fuera de Tiempo

- Rolando Lazarte

86 Tudo que vejo

- Jaldes Reis de Meneses

86 Ainda serei feliz

- Maria Emília Roméro de Miranda Henriques

100 Receitinha boba

- Waldir Pedrosa Amorim

104 O Calvário

- Nivalson Miranda

120 Do Amor

- A. Bernal

144 A Ingresia

- José Tavares

A p r e s e n t a ç ã o

Trabalho e dedicação à informação acadêmica

Treze anos de trabalho criterioso e dedicação da ADUFPB levaram a revista *Conceitos* a ocupar, hoje, um posto de destaque entre as publicações mais importantes da UFPB, não só pela pluralidade dos temas nela encontrados, como também pela qualidade e pelo alcance do material, que circula inclusive nas principais universidades de todo o país. Nesta décima quinta edição, a *Conceitos* reafirma um dos seus principais papéis: divulgar a produção acadêmica para além de fronteiras de território e de áreas de conhecimento.

Muitos dos artigos publicados em edições anteriores já serviram de fonte para trabalhos científicos de docentes da UFPB, bem como de profissionais de outras universidades. Isto demonstra a consolidação da revista, comprovada, ainda, pela sempre intensa demanda por parte dos professores interessados em apresentar seus artigos neste espaço.

A revista *Conceitos* permite que o leitor tenha em mãos um passaporte livre para a leitura de temas que vão da Sociologia à Pedagogia, da Literatura à Política, da

Educação à Agronomia, e por outras áreas que engrandecem o universo acadêmico da Universidade.

Nos 25 artigos que seguem nas próximas páginas, o leitor terá a oportunidade de conhecer, por exemplo, o uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos; a importância da discussão atual sobre a AIDS e a prática educativa nas escolas; a história da Pedagogia contemporânea e vários outros tantos assuntos e abordagens acadêmicas das mais diversas áreas e interesses. Nestas 166 páginas, a *Conceitos* traz ainda poemas que refletem sobre a existência, o amor e a ciência.

Por trás deste produto final, existem meses de trabalho e o compromisso da ADUFPB e dos professores voluntários do Conselho Editorial em torno da revisão de texto, edição de material e produção gráfica. Tudo para que a *Conceitos* chegue impecável às mãos dos nossos leitores.

Neste espírito de vontade de expor ciência e conhecimento, a publicação estará sempre aberta às colaborações de todos os docentes que desejem divulgar na comunidade acadêmica suas reflexões e contribuições ao avanço do conhecimento dentro da UFPB e fora dela.

A diretoria da ADUFPB, buscando melhorar ainda mais a qualidade e, sobretudo, ampliar a periodicidade da publicação, já se empenha em implantar um novo projeto editorial, de forma que a *Conceitos* possa ganhar mais espaço, com publicações trimestrais e volumes menores, permitindo que novos e velhos colaboradores possam divulgar ainda mais a sua produção.

Enfim, a *Conceitos* chega novamente às suas mãos. Boa leitura!

Elizabeth Maia da Nóbrega

Professora do Departamento de Metodologia da Educação

Do inelutável no país de Homero

Morrer é estar banido de mim mesmo.

Shakespeare

Os Dois Cavalheiros de Verona, III: I.

O que carece mais de sentido a vida ou a morte? Por que viver parece tão natural? E por que esse natural nos faz agir como se vivêssemos para sempre? Por que, cada vez que cessa a vida, somos acometidos de súbito espanto, de indizível estranhamento como se estivéssemos diante de nossa primeira visão da morte? Não é natural morrer? O que é a morte? O que ela diz da vida? Teria Homero, a esse respeito, algo a nos dizer?

O poeta fala sobre a terra dos homens regida pelo mundo dos deuses. E reflete sobre a condição humana contrapondo-a ao universo divino. Qual seria aqui a diferença fundamental entre deuses e homens? Os deuses são imortais e dotados de poderes ilimitados,

enquanto que os heróis homéricos, gregos e troianos, não são apenas mortais: sabem que são destinados à morte. Mostra-se assim o abismo intransponível que se inscreve entre os dois domínios¹.

Teria sido essa visão da inexorável morte o espanto que antecede aquele que deu origem à filosofia? De que modo o aedo a concebe? Ora, toda a *Ilíada* é atravessada por uma espécie de ideologia de bela morte, encarnada, sobretudo, no personagem de Heitor². Ao destemor dos heróis corresponde uma convicção de engrandecimento com a morte, pois esta é o fruto de sua *aristéia*. Mas, ao mesmo tempo, para o velho bardo³ nada é mais detestável que a

1 - Aliás, Albin LESKY percebe um bouquet de trágico, nesse modo como o poeta constrói as identidades humana e divina, unidas por uma contradição insuperável. Em diversos momentos deuses e homens protagonizam o combate, mas as consequências deste não são as mesmas para ambos. A inconstante participação na luta pelos imortais, faz parecer que a encaram como um passatempo, enquanto que os mortais arriscam aí rigorosamente tudo. Acrescente-se a isso o fato de que Aquiles, o principal herói da *Ilíada*, é capturado pelo desejo de imortalidade, desejo de se imortalizar na glória, embora no Hades ele ponha em dúvida o ideal da morte heróica. Mas, isso já é uma outra história. Cf. A Tragédia Grega, p. 26.

2 - Cf. a esse respeito Pierre VIDAL-NAQUET, O Mundo de Homero, p. 53.

3 - É assim que ele se pronuncia no registro da *Odisséia*.

morte ou a visão das portas do *Hades*⁴. Leiamos o que diz Aquiles a Ulisses, no episódio conhecido como *A evocação dos mortos*:

*Não tentes embelezar a morte na minha presença,
meu atilado Odisseu.
Preferiria como cabra de oito trabalhar
para outro, um pobretão, a ser rei desse povo de mortos*⁵.

Note-se que esse é o parecer de quem já não pertence ao mundo dos vivos. O poeta também a descreve como o momento em que a *psyché*⁶ abandona o corpo, tal qual um sopro⁷ exalado pela boca ou ferida do moribundo, e se dirige à mansão de *Hades*, obscuro reino do Invisível, permanecendo aí na qualidade de éidolon⁸. Uma vez esvaídos dos corpos visíveis, os éidola habitarão a morada subterrânea, separados do convívio com os vivos pelos rios Oceano e Aqueronte. Homero, ocasionalmente faz com que esses mortos reapareçam em sonhos⁹, pedindo a consumação de suas exéquias, sem as quais não terão acesso ao *Hades*. Ou seja, na escatologia homérica os fantasmas dos mortos só descem ao *Hades* após os funerais. Mas, quando finalmente os cadáveres são destruídos pelo fogo, seus éidola desaparecem para sempre nas profundezas do *Érebo*, e nenhum espectro noturno perturbará a serenidade dos vivos. Em suma, nesse registro os mortos não desassossegam os vivos. Ao contrário, estes são regidos por deuses corpóreos, belos e fortes.

Por conseguinte, a *psyché* homérica não goza de nenhuma imortalidade¹⁰ nem dispõe de poderes para privar com a companhia dos vivos. Por essa razão o grego desse período não desenvolveu um culto às “almas”.

Ora, isso é inabitual. Os povos primitivos geralmente acreditam que as almas dos mortos podem interferir no mundo dos vivos, sendo, portanto, temíveis. E foi para garantir a benevolência dessas forças aterrorizantes que desenvolveram práticas cultuais, por assim dizer, apaziguadoras.

Não seria, então, o caso de se perguntar se, na cultura pré-homérica o culto às almas dos mortos fora igualmente desconhecido? Essa é a questão que se coloca Erwin Rohde, à qual responde negativamente. Ou seja, no seu entender, os gregos anteriores a Homero praticaram o culto às almas; eis a tese que defende¹¹. E, embora, a *Ilíada* e a *Odisséia* constituam os documentos escritos mais antigos, referentes à civilização grega, mas, por razões óbvias, não poderá fundamentar sua tese recorrendo a tais poemas.

Mesmo assim o helenista não abdica da seguinte questão: que indícios do mundo pré-homérico poderemos depreender da leitura dos dois poemas? Será que deveremos enxergá-los como testemunhos exclusivos do mundo homérico? Não poderíamos qualificar de anacrônica, continua ele, a descrição dos funerais de Pátroclo? Aqui Rohde passa a desenvolver o primeiro argumento a favor de sua tese.

Então nos convida a prestar atenção ao XXIIIº canto da *Ilíada*, e reparar no modo como o poeta o relata: o pranto fúnebre entoado pelos mirmidões, os três giros dos corcéis em torno do morto, as reiteradas promessas de vingança de Aquiles, o banquete funéreo, a construção da pira sagrada, a imolação dos animais, o corte simbólico e deposição do cabelo dos combatentes sobre os restos mortais, a preparação do cadáver, o sacrifício humano, as libações com vinho após a consumação de Pátroclo e dos sacrificados nas

4 - Assim como de Érebo, personificação das tenebras infernais, Homero fala também de *Hades*, o Invisível, como sendo o reino dos mortos e morada de Perséfone.

5 - HOMERO, *Odisséia*, XI, 487/490. Tradução de Donaldo Schüler.

6 - Os gregos de Homero, segundo Rohde, são homens dotados de uma forma visível e de uma imagem invisível. Em sua forma visível esse homem, desperto e consciente, participa do mundo sensível, pensa e expressa seus desejos. Já sua imagem invisível, a *psyché*, é apreendida mediante a manifestação de sonhos, desfalecimentos e êxtases. Cf. Erwin ROHDE, *Psyché...*, p. 5, O verbo *psycho* pode ser traduzido por soprar. Onde, *psyché* é o “sopro, respiração ou hálito”, exalado pelo moribundo. Em Homero *psyché* é o equivalente de “força vital, vida”. Tal termo foi, logo em seguida, usado com o sentido de mariposa. Cf. Pierre CHANTRAINE, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*.

7 - Cf. *Ilíada*, XXIII, 100, nas traduções respectivas de a) Paul Mazon, b) Haroldo de Campos e c) Carlos Alberto Nunes: a) l'âme, comme une vapeur, est partie sous terre, dans un petit cri; b) a psiquê se esvaiu, sibilo de fumaça, sob a terra; c) com um sibilo qual fumo na terra desaparece.

8 - Paul Mazon traduz a palavra éidolon por ombre, enquanto que Haroldo de Campos permuta-a por ícone e Carlos Alberto Nunes por imagem. Cf. *Ilíada*, XXIII, 104.

9 - Na *Ilíada*, rapsódia XXIII, versos 61-109, Pátroclo aparece em sonho a Aquiles.

10 - Em todo caso, é importante observar que na IVª rapsódia, versos 560/568 da *Odisséia*, Homero faz menção aos Campos Elíseos, situados nos confins da terra, à beira do Oceano, em que reina a mais perfeita natureza. Para este lugar Menelau será transportado em vida, onde terá vida eterna, mas, longe do mundo dos mortos. Ao menos, é o que lhe diz Proteu. No entanto, isso significa que Menelau deve se tornar um deus, pois na língua homérica deus e imortal significa a mesma coisa. Não é comum, mas, nesse registro, por vezes, os deuses podem conceder imortalidade aos mortais, como ocorreu, por exemplo, com Ino-Leucotéia, Ganimedes etc. Mas, em nenhum momento essa imortalidade implica em imortalidade da *psyché* separada do corpo. Pelo contrário, esses heróis são imortalizados de corpo e alma.

11 - Aliás, esse é também o parecer de Walter OTTO outro helenista famoso. Cf. a esse respeito sua obra, *Les dieux de la Grèce*, pp. 35/58.

chamas da fogueira e, por último, os jogos fúnebres (*agones epitáfioi*).

Trata-se, sem dúvida do relato das exéquias de um príncipe. Mas, tudo ocorre como se Pátroclo estivesse presente, como se sua alma não estivesse longe do lugar dos sacrifícios. Nada nos faz pensar que são cumpridos aqui apenas deveres piedosos relativos ao morto, testemunhando unicamente a dor dos sobreviventes, como seria o caso numa sociedade para quem não existe vida pós-morte e que, portanto, não teme castigos nem espera benefícios do Além. Na XXIIIª rapsódia os sacrifícios humanos e dos animais não são oblações, mas sacrifícios expiatórios. Se as vítimas eram reduzidas a cinzas o objetivo das imolações não era o ágape destinado aos *daímona*¹², mas a dádiva de suas próprias vidas, como exigiam os ritos expiatórios. Do início ao fim, todo o cerimonial se presta a apaziguar a alma e aplacar a cólera do morto, para que este não ameace o mundo dos vivos. Eis, portanto, o primeiro argumento de Rohde para fundamentar sua tese: o cerimonial das exéquias de Pátroclo é regido por um *ethos* que não faz parte da escatologia homérica.

Passemos ao segundo argumento. Em Homero o destino final dado aos mortos é a cremação, quer se tratem de reis, príncipes ou guerreiros menos ilustres. O que muda é o estilo e a dimensão da cerimônia. Mas, qual era o sentido de tal prática para esses helenos? Ninguém duvida que a inumação é mais simples e mais barata. Em todos os tempos, povos primitivos, por razões específicas, praticaram as duas técnicas. Os nômades, por exemplo, por não disporem de residência fixa em cujas cercanias ergueriam túmulos, incineravam seus mortos e transportavam as cinzas em urnas funerárias. Porém, já estava longínquo o passado nômade dos gregos de Homero¹³.

Por volta da metade do terceiro milênio a.C. a civilização cretense, por exemplo, já se notabilizara entre as ilhas do mar Egeu na arquitetura, na engenharia naval, no artesanato e na arte do comércio. Por conseguinte, estamos diante de uma forte cultura sedentária. Quanto aos povos continentais, os primeiros períodos em que assimilaram grande afluência de invasores, a saber, os jônios e aqueus, situam-se entre 2000 e 1700 a.C.. De modo que, os ciclos migratórios subsequentes que ocorrem naquela região, são protagonizados por populações que conhecem há bastante tempo a vida se-

dentária. O primeiro destes parte de Creta nas direções do continente e costa da Ásia Menor. Isso ocorre em torno de 1700 a.C. quando a ilha é abalada por sucessivos terremotos e erupções vulcânicas. Mas, é preciso não esquecer, ainda por volta de 1100 a.C. todo o Egeu sucumbiu sob a invasão dos dórios, povos bárbaros, e mergulhou no obscurantismo. As populações locais extenuadas com a Guerra de Tróia, que ocorreu mais ou menos nesse período, ou seja, início do séc. XXII a.C., não conseguiram defender seus territórios, nem impedir que a Grécia perdesse a hegemonia marítima para os fenícios. Depois, entre a metade do VIIIº séc.a.C. até a metade VIº registram-se grandes deslocamentos populacionais, expandindo a Grécia também na direção do sul da Itália e do mar Negro. E mais uma vez, esse movimento é cometido por segmentos populacionais que praticam a vida sedentária há longa data.

O fato é que Homero refere-se à cremação, seguida do sepultamento da urna com as cinzas, como sendo o único hábito reinante entre gregos e troianos. E não sendo as cinzas transportadas para as pátrias de origem, qual seria, nesse caso, o motivo da incineração? Garantir que a psiqué do morto entrasse no reino de Hades e aí permanecesse definitivamente, sem perturbar o mundo dos vivos. Portanto, temem sua interferência e querem evitá-la, uma vez que em relação às almas, diz Rohde, os gregos nutriam mais medo do que devoção. Mas se até aqui a plausibilidade da tese de Rohde dependia exclusivamente de sua argúcia interpretativa em relação à Ilíada e Odisséia, doravante ele arrolará provas materiais.

Trata-se de explorações arqueológicas realizadas no final do séc. XIX, que revelaram traços de uma cultura anterior às invasões dóricas, por conseguinte anterior a Homero¹⁴. Em vários pontos do Peloponeso até a Tessália as escavações descobrem uma série de conjuntos de construções funerárias. E esse é o testemunho material que Rohde necessitava, pois tais túmulos fornecem evidências de rituais mortuários¹⁵, nos quais o defunto não era destruído pelo fogo, mas confiado à terra juntamente com seus bens prediletos. Aliás, esse é mais um indício da crença dos gregos pré-homéricos na imortalidade da alma: disponibilizar utensílios, jóias e objetos de arte ao falecido, implica na convicção que este os exige e faz uso dos mesmos. Como explicar de outro modo o fato dos vivos abrirem

12 - Plural de *daímon*. Em Homero significa deus, deuses, divindades em geral. Após Homero, *roi daímones* assumirá, sobretudo, a acepção de deuses inferiores, intermediários entre os homens e os outros deuses. Cf. A. Bailly, *Dictionnaire Grec Français*.

13 - Cf. Bertrand RUSSEL, *História do Pensamento Ocidental*, pp 14/15.

14 - A poesia homérica narra no séc. IX a.C. acontecimentos situados no séc. XII a.C. Trata-se, portanto, de um relato pós dórico sobre um contexto pré dórico.

mão de verdadeiros tesouros? Não estariam querendo evitar a cobrança temível de seus antigos proprietários, e assim se preservariam de suas presenças assustadoras? Além disso, uma *eskhára*¹⁶ foi encontrada entre os túmulos, indicando que ali não eram realizados cultos aos deuses, mas, às almas dos mortos.

Portanto, em tempos idos os helenos acreditaram, de fato, que mesmo separada do corpo a *psiqué* ainda poderia participar do mundo dos vivos. E por essa razão desenvolveram um culto às almas dos mortos, que à época de Homero não fazia mais o menor sentido, simplesmente porque as liturgias se fundam em concepções religiosas, e estas haviam se modificado, em função de circunstâncias histórico-político-sociais. Assim temos, de um lado a religião arcaica, a antiga religião da Grande Deusa ctônia que regia o mundo matriarcal, agrário, pré-helênico, dionisíaco; de outro lado, temos a religião clássica, a religião olímpica governando um mundo patriarcal, urbano, helênico, apolíneo.

A antiga crença relaciona-se com o terrestre, o elementar, com as forças primevas. Suas divindades, radicais guardiãs da ordem, são benevolentes com quem lhes devota fidelidade e temíveis com quem lhes desrespeita. A esse mundo pertencem as Erínias, as Moiras, as Cárites, Deméter, Ge, Kronos, Poseidon etc. E quaisquer que sejam seus traços individuais, são todos, deusas e deuses da terra e dos mortos. Deveríamos dizer todas? Acontece que aqui a hegemonia é exercida pelas figuras femininas, e as masculinas sobressaem apenas na qualidade de esposos¹⁷.

Os deuses olímpicos, ao contrário, não pertencem à terra, nem expressam o mundo elementar e tampouco estão referidos à morte. Os mais importantes são Zeus, Athena, Apolo, Ártemis, Afrodite, e Hermes. Tais deuses regem um mundo soberanamente masculino e viril. O mundo heróico da nobreza cavalheiresca. Mesmo assim suas ações não se revestem da severidade, que caracteriza as das divindades ctônias, as quais geralmente surgem para exigir a manutenção inapelável da ordem, como se proferissem a voz do mundo primitivo. Há ainda um traço fundamental que

diferencia essas duas religiões: a magia. Ela faz parte da maneira antiga de ver o mundo. Homero é avesso a esse modo de pensar. Aliás, Walter Otto¹⁸ sugere que a religião arcaica está para os pelasgos assim como a clássica está para os gregos.

Na verdade, aqui Homero parece nos dizer: não temamos os mortos, temamos os vivos¹⁹.

Isso não significa que, desde o início, ele não tenha concebido uma série de deveres em relação aos mortos.

Mas, a preocupação com o além manifestar-se-á quando ocorrerem mudanças estruturais do ponto de vista sócio-político-religioso, quando, em suma, desaparecerem os elementos que fornecem sustentação à visão de mundo homérica.

Na verdade, Homero retrata, de modo ideal, uma realidade que não está mais ao seu alcance. Posto que, já em sua época começam a se produzir importantes transformações: a expansão geo-política da Grécia, o desenvolvimento do comércio e da indústria, o aparecimento de novos seguimentos sociais, o intenso contato com povos estrangeiros, a erosão dos regimes monárquicos anunciando o advento de aristocratas, tiranos e democratas.

E no plano cultural, a evolução dessas mudanças deslocará finalmente o hexâmetro épico do centro de gravidade, ocasionando o nascimento de uma poesia de cunho mais pessoal, ao mesmo tempo que a música passa a ocupar o patamar de destaque na cena artística.

Mas nem tudo que aí surge com a falência do mundo homérico é genuinamente novo. Tanto Walter Otto²⁰ quanto Erwin Rohde²¹ assinalam que o contato com culturas exógenas, fez o grego criar novos valores, mas aí operou-se também o recrudescimento de antigos ritos que jaziam recalcados pela religião de Homero, como por exemplo, o culto às divindades ctônias.

Nosso poeta certamente não desconhecia esses autênticos deuses locais, deuses da pátria, que habitam o seio da terra, adorados por povos agrícolas sedentários. Essas divindades protegem as culturas

15 - Trata-se das descobertas de Heinrich Schliemann em 1876. Cf. Erwin ROHDE, *Psyché*, pp. 27/30; Pierre VIDAL-NAQUET, *O mundo de Homero*, p. 25.

16 - Trata-se de um altar redondo sem pedestal, apoiado diretamente no chão, com um buraco no centro, para facilitar o escoamento dos líquidos das libações ou do sangue das vítimas, que deveriam penetrar no solo e atingir os restos do morto. A *eskhára* pertencia à liturgia das divindades ctônias e, mais tarde, dos heróis. O altar sacrificial erguido aos deuses, denominado bomós, era alto e posto sobre uma base. Cf. a esse respeito Elizabeth Maia da NÓBREGA, *O XXXXXX do herói na Ilíada*, Princípios, Ano 04, Nº 05, p. 104.

17 - É o caso, por exemplo, de Poséidon identificado nesse registro, como o esposo da Grande Deusa Ctônia. Cf. Walter OTTO, *Les dieux de la Grèce*, p. 47.

18 - *Ibidem*, pp. 52/53.

19 - Não estamos sugerindo que ele elaborou o medo da morte. Esse, como sabemos, será um empreendimento da filosofia.

20 - *Ibidem*, pp. 35/58.

21 - Erwin ROHDE, *Psyché*, p. 166/167.

do campo, multiplicam a colheita e recebem em suas moradas subterrâneas as almas dos vivos. Doravante, Zeus Ctônio será o mais importante desses deuses, ao seu lado figuram Hades, Gaia ou Ge, Deméter, Core, Perséfone entre outros. Todos são ao mesmo tempo deuses da fertilidade do solo e dos mortos. À medida que estes se multiplicam e seus cultos se generalizam o mundo subterrâneo se aproxima do mundo exterior; o mundo dos mortos se avizinha do mundo dos vivos. Mesmo em meio ao burburinho do cotidiano prosaico dos vilarejos, a presença daqueles é cada vez mais constante no pensamento dos vivos. E assim o culto consagrado às divindades ctônias, acaba engendrando paulatinamente o culto às almas dos mortos.

Indagamo-nos no início desse trabalho se ao poeta poder-se-ia atribuir o primeiro espanto, ao depa-
rar-se com sua humana condição. Ter-se-ia abismado nos olhos da morte? E sendo assim, não constituiria sua poesia uma tentativa de suturar essa hiante visão? Apreendida, portanto, sob esse ângulo, não a reconheceríamos como pura denegação?

Alguns séculos mais tarde, os trágicos, aprendizes de Homero, enxergarão com outro olhar as cir-

cunstâncias dos mortais. Efetivamente, a morte que na poesia épica é engrandecimento, na poesia trágica é danação, desamparo, sorte inexorável. Evidentemente não estamos no domínio da filosofia, no entanto, não se trata mais de uma resposta encobridora da visão da morte.

Ou seja, Homero ao suplantar as crenças da religião arcaica, aparentemente nos tranquiliza a propósito do reino de Hades, mas não nos fornece nenhum “argumento” que fundamente tal atitude, apenas se mantém lacunar ou exclui de seu registro as divindades ctônias.

Ora, fornecer argumentos é precisamente o que fará a filosofia. Na concepção dos antigos, ela deve consistir num estilo de vida sábio, deve nos conduzir para uma existência feliz. Para alcançar a felicidade, precisamos nos libertar de nossos temores.

Ora, nos libertaremos do medo da morte, dirá Epicuro, quando nos dermos conta que, enquanto vivemos não temos a sensação da morte, e, quando estivermos mortos não teremos sensação alguma, pois a morte é justamente a privação de toda sensibilidade. Portanto, ela não deve ser temida pois *enquanto formos, a morte não é; quando ela for não seremos mais*²³.

BAILLY, A. *Dictionnaire Grec Français*. 26^a édition revue par L. Séchan et P. Chantraine. Paris: Hachette. 1997. 2230 p.

CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*; histoire des mots. Nouvelle édition avec supplément. Paris: Klincksieck. 1999. 1449 p.

LAÉRTIOS, Diógenes. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 2^a edição. Brasília: UnB. 357 p.

LESKY, Albin. *A Tragédia Grega*. Tradução de J. Guinsburg et alii. 3^a edição. São Paulo: Perspectiva. 1996. Col. Debates. Nº 32. 306 p.

HOMÈRE. *Iliade. Texte établi et traduit par Paul Manzon avec la collaboration de Pierre Chantraine, Paul Collart et René Langu-*

mier. 8^{ème} tirage. Édition bilingue. Paris: Les Belles Lettres. 1996. Col. des Universités de France. Tomes I, II, III et IV.

_____. *L' Odyssée. Texte établi et traduit par Victor Berard*. 11^{ème} tirage. Édition bilingue. Paris: Les Belles Lettres. 1995. Tomes I, II et III.

HOMERO. *Ilíada*. Tradução de Haroldo de Campos. Introdução e organização de Trajano Vieira. 2^a edição bilíngüe. São Paulo: Mandarim. 2002. Vol. I e II.

_____. *A ira de Aquiles; Canto I da Ilíada de Homero*. Tradução de Haroldo de Campos e Trajano Vieira. Edição bilíngüe. São Paulo: Nova Alexandria. 1994. 94 p.

_____. *Ilíada*. Tradução em versos, direta do grego, de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Tecnoprint. 1985. Col. Univ. de Bolso. 378 p.

22 - Uma vez que não se trata mais de uma sociedade matriarcal, a Grande Deusa não poderá ocupar o topo do panteão divino.

23 - EPICURO, Carta a Meneceu, In Diógenes LAÉRTIOS, *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, p. 312.

_____. *A Ilíada*. Tradução em forma narrativa de Fernando C. de Araújo Gomes. Rio de Janeiro: Tecnoprint. 1985. Col. Univ. de Bolso. 275 p.

_____. *Odisséia; Telemaquia*. Tradução do grego, introdução e análise de Donaldo Schüler. Edição bilíngüe. Porto Alegre: L&PM. 2007. Col. Pocket. Vol. I. 157 p.

_____. *Odisséia; Regresso*. Tradução do grego, introdução e análise de Donaldo Schüler. Edição bilíngüe. Porto Alegre: L&PM. 2007. Col. Pocket. Vol. II. 279 p.

_____. *Odisséia; Ítaca*. Tradução do grego, introdução e análise de Donaldo Schüler. Edição bilíngüe. Porto Alegre: L&PM. 2007. Col. Pocket. Vol. III. 373 p.

_____. *Odisséia*. Tradução direta do grego de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Ars Poetica/Edusp. 1992. Col. Texto&Arte. Nº 5. 397 p.

_____. *Odisséia*. Tradução direta do grego, introdução e notas de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix. 1994. 293 p.

NÓBREGA, Elizabeth Maia da. *O pathos do herói na Ilíada*. Princípios, Natal, 04 (05): 103-114, 1997.

OTTO, Walter. *Les dieux de la Grèce*. Tradução do alemão de Claude-Nicolas Grimbert e Armel Morgant. Paris: Payot. 1993. Col. Bibliothèque Historique Payot. 330 p.

ROHDE, Erwin. *Psyché*. Tradução do alemão de Auguste Reymond. Paris: Payot. 1928. 647 p.

RUSSEL, Bertrand. *História do Pensamento Ocidental; A aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. 4ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro. 2001. 463 p.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *O Mundo de Homero*. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras. 2002. 139 p.

Erenildo João Carlos ¹

Maria Lúcia Gomes da Silva ²

¹ Professor Doutor em Educação, lotado no Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da UFPB.

² Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa.

O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos

Ler imagem criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas...
(KELLNER, Douglas, p.109)

O homem é ontologicamente um ser simbólico e de relações. Ao estabelecer relações, comunica-se. Nesse entremeio, inventa a linguagem, como mediação da sociabilidade. A linguagem é um ponto de conexão entre os homens, entre eles e as coisas. No mundo dos homens, a existência da linguagem é ineliminável.

A imagem é uma forma de ser da linguagem. Tal como a linguagem, ela é uma invenção. Contemporaneamente, ela tem sido hipervalorizada, sobretudo por conta do desenvolvimento da microeletrônica e da computação. Esse fato tem provocado uma intensa reflexão e investigação acerca de seu uso social³, sobretudo

quando tem sido empregada como um texto. Texto-imagem mediante o qual são veiculados valores, atitudes, comportamentos e saberes, que produzem efeitos sobre a consciência e a conduta dos indivíduos em suas diferentes fases psicossociais: infância, adolescência, juventude e adulta.

Face a essa realidade, torna-se imprescindível a análise e interpretação crítica da imagem, de seu conteúdo e forma, das mensagens que ela decodificada e do seu uso pedagógico no espaço escolar. Sendo co-responsável pela formação das gerações que se sucedem, a escola é, forçosamente, convidada

³ A título de sugestão, ver: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

a promover um diálogo competente sobre a problemática da imagem e de seus impactos pedagógicos. Essa discussão tensa e intensa resvala também sobre a educação de jovens e adultos (EJA).

Alinhando-se ao debate em torno dessa questão, o presente texto busca adentrar sobre a relevância contemporânea do uso da imagem como uma estratégia pedagógica de mediação da aprendizagem no campo específico da educação de jovens e adultos.

1. A linguagem e o mundo dos homens

A necessidade de interação social, registro da memória, organização e comunicação do conhecimento fez com que o homem povoasse o seu mundo com uma pluralidade de signos. A criação da linguagem permitiu que suas relações sociais, comunicativas e epistêmicas fossem mediadas por uma série de códigos, escritas, imagens, enfim, de textos e hipertextos que registram e representam o próprio mundo e o produto das intervenções e relações humanas, os sentimentos, os saberes e as ações tecidos no curso da história de vida dos indivíduos e dos povos.

Com esse processo evolutivo, o homem foi criando variadas formas de linguagem⁴. No século XXI, testemunhamos o seu crescimento, enquanto ciência, configurando a linguagem verbal, representada pela ciência lingüística, e a linguagem não-verbal, pela Semiótica.

Esse campo é composto de forma plural e complexa, permeado por uma gama de formas sociais de comunicação e significação, que nos constituem eminentemente como seres simbólicos. Percebemos que, quando conversamos, escutamos o outro, trocamos idéias, assistimos a TV, ouvimos rádio, acessamos internet, constituímos-nos socialmente através da linguagem. A linguagem é um artefato social e cultural fundamental para a ação comunicativa do homem, enquanto ser que dialoga, socializa-se e se relaciona.

Nesse cenário, as imagens ganham espaço, veiculando suas mensagens. Assim, a “era imagética” ou “civilização da imagem” interpela o indivíduo a refletir sobre o teor de sua mensagem. Segundo SANTAELLA e NÖTH (2005, p.15),

O mundo das imagens se divide em dois domí-

nios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese.

Vale salientar que, embora não nos demos conta de que estamos imersos num mundo em que somos seduzidos e constituídos também por signos, num mundo em que a imagem nos provoca a assumir uma atitude interpretativa, mesmo que nos limitemos apenas ao olhar, quer queiramos ou não, somos estimulados pela cultura midiática a sensibilizar os nossos olhares. E quando o fazemos de modo intencional e crítico, podemos dialogar com as imagens, enxergando o seu conteúdo e sua forma enquanto signo social. Eis uma necessidade de nosso tempo!

Nos termos de SANTAELLA e de NÖTH, pode-se dizer que as dimensões material e imaterial da imagem trazem, em seu âmago, a idéia da representação⁵; de que as representações se manifestam através das práticas sociais e culturais dos grupos, mediante o seu modo de pensar e de agir, como também através daquilo que dizem de si mesmas. Sendo assim, a imagem apresenta-se também como uma representação icônica de um objeto existente no mundo exterior ou produzido pela mente.

Ler o mundo através da imagem significa adentrar o mundo cultural, analisando e interpretando as imagens, percebendo que elas são signos associados ao consumo, ao poder, ao saber, ao desejo e à emoção. SANTAELLA (1999) afirma que o homem é um ser de representações e que ele só conhece o mundo porque, de alguma forma, representa-o e só interpreta essa representação por meio de uma outra representação. Um exemplo nítido dessa idéia é a lei de trânsito, estabelecida como regra social, e cuja violação acarreta em punição. Essa regra foi convertida em signos icônicos que, através do significante, das placas e dos sinais de trânsito, buscam representá-la, mas sua interpretação

4 - Para maior aprofundamento, ver: Lúcia Santaella, O que é semiótica? 1990.

5 - A categoria da representação é explorada por Santaella, Lúcia e Nöth, Winfried. A imagem: cognição, semiótica e mídia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005, p. 13-71.

só se efetiva a partir do próprio objeto do signo, que tem um significado social.

2. O uso midiático da imagem

Hoje, mais do que nunca, as sociedades vivem a presença massiva das imagens através dos meios eletrônicos. Esse fenômeno, que vem dominando o campo social por meio da televisão, do computador, da internet, do vídeo, do cinema, do rádio, da revista, do jornal, do *outdoor*, do *banner* e de outras formas de comunicação imagética, sonora e/ou virtual é denominado de cultura midiática.

A mídia se apodera dessas formas de vida e emite representações ideológicas que são transmitidas pela publicidade⁶ das empresas de comunicação, conforme ressalta KELLNER (1995, p. 113):

(...) a publicidade é predominantemente informativa; um exame cuidadoso das revistas, da televisão e de outros anúncios imagéticos indica que ela é avassaladoramente persuasiva e simbólica e que suas imagens não apenas tentam vender o produto, ao associá-lo com certas qualidades socialmente desejáveis, mas que elas vendem também uma visão de mundo, um estilo de vida e um sistema de valor congruente com os imperativos do capitalismo de consumo.

A cultura midiática difunde uma visão de mundo, com intenções marcadamente comerciais. Suas idéias são disseminadas e reproduzidas, forjando uma cultura de massa, que atrai, seduz, persuade e conquista os indivíduos singulares. A consequência dessa idéia é a absorção de padrões, de gosto e de consumo uniformes e globais, que se firmam e se apresentam como verdadeiros e universais.

A cultura midiática, por meio de um discurso metanarrativo⁷ e dos jogos de imagens a um só tempo, legitima os padrões culturais e ideológicos que veiculam e a lógica consumista do mercado. Para tanto, é imprescindível o uso de múltiplas linguagens: seduzir para consumir, essa é uma meta. Sobre essa questão, lembra-nos BUCKINGHAM (apud OROFINO, 2005, p. 32):

Os textos midiáticos geralmente combinam

várias linguagens ou formas de comunicação: imagens visuais (paradas ou movimentos) áudio (som música ou discurso) e a linguagem escrita. A mídia-educação busca, portanto, o desenvolvimento de uma ampla competência, não apenas em relação à imprensa, mas também nestes outros sistemas simbólicos de imagens e sons. Esta competência é frequentemente descrita como forma de alfabetização e se defende hoje que, no mundo moderno, a alfabetização em mídia é apenas tão importante para os jovens quanto é a alfabetização tradicional em texto impresso.

A mídia, através de seus anúncios publicitários, interpela os consumidores, associando imagens e significados, produtos e pessoas, desejos e valores. Nesse contexto, ela demonstra o seu poder, incluindo ou excluindo os significados, as verdades e os valores que considera pertinentes.

Com efeito, o texto-imagem⁸ midiático é persuasivo e constitutivo. Ele delinea o perfil das pessoas, conformando-as segundo determinados hábitos, padrões de comportamento, valores, gestos e preferências. Motivados pela mídia, compramos os produtos que ela nos apresenta, podemos nos distanciar da realidade, tornamo-nos passivos, simples consumidores de padrões e produtos. O padrão de conduta disseminado leva o consumidor a adquirir tais produtos de qualquer maneira, muitas vezes, por meios que violam os princípios morais e sociais estabelecidos.

É fato que a mídia é um instrumento que fixa a mediação e representação de interesses de grupos, classes e países dominantes política e economicamente. Conforme assevera OROFINO (2005, p. 49), ela é coadjuvante dos processos sócio-históricos mais amplos. A mídia está no centro do processo histórico, entretanto, ela não é o núcleo que fomenta o processo sócio-histórico marcado pela exclusão e pelas desigualdades sociais.

O fenômeno da globalização, em sua lógica subjacente, e o desenvolvimento da produção e do consumo, num mercado global, trouxeram avanços tecnológicos para os meios de comunicação, configurando os meios eletrônicos, de modo que tudo e todos pudessem se conectar.

Nesse sentido, a mídia e sua cultura têm a função de colaborar com a sustentação do modelo capitalista,

6 - Sobre a leitura de anúncios publicitários, ver: KELLER, Lendo imagens criticamente: em direção a uma Pedagogia pós-moderna. In: Silva Tomas Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.105-131. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

7 - A propósito da categoria metanarrativa, ver: CARLOS, *Metanarrativa: um discurso em processo de rejeição*, p. 52-81.

8 - Sobre a discussão conceitual da palavra texto, ver: Carlos, *O texto em questão: re-significação conceitual e implicações pedagógicas*, p. 61-73.

reproduzindo as idéias do consumo exacerbado e da produtividade acelerada. Em suma, a cultura midiática tende a funcionar como uma espécie de base que se compõe e recompõe em função do capital.

3. A escola frente à cultura da imagem

No espaço escolar, onde se lida com diversos conhecimentos, a exemplo das áreas de História, Matemática, Linguística e outras, os educadores são estimulados e instigados por diferentes imagens, que acabam por definir um território possível e delimitado a ser explorado numa óptica da didática, da semântica ou da epistemologia. Portanto, refletir sobre as diferentes linguagens utilizadas pela mídia e sobre o uso pedagógico da imagem no espaço escolar, tendo em vista a criação de condições que facilitem a aprendizagem e apropriação do conhecimento, é uma exigência de nosso tempo e uma necessidade da escola.

O reconhecimento dessa idéia está ganhando visibilidade não apenas na agenda acadêmica. Ele ganha asas, pousando e conquistando espaços no ordenamento jurídico educacional brasileiro. É o que podemos ler, por exemplo, no Artigo 5º, inciso VII da Resolução CNE/CP nº 01 5/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, determinando o seguinte:

O egresso do curso de graduação em Pedagogia deverá estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Ou, ainda, no Artigo 5º da Resolução CNE/CP/Nº01 02/02, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor. Esse texto legal também assegura o entendimento de um educador qualificado no que tange à gestão e competência pedagógica do uso das linguagens e das novas tecnologias no âmbito escolar: uso das tecnologias da informação e da comunicação, de metodologias, estratégias e material de apoio.

No âmbito acadêmico, circulam propostas de uma pedagogia crítica da imagem, voltada para orientar educadores e educandos a se posicionarem criticamen-

te frente à proliferação das imagens que invadem e perpassam o nosso cotidiano. Segundo essa pedagogia, o ato de interpretar é, a um só tempo, uma atitude e uma estratégia necessárias, que requerem intencionalidade e organização na sua aquisição. Ela ressalta o caráter ideológico subjacente ao conteúdo das imagens, o que implica um tratamento mais analítico do mundo da sua representação,⁹ trazendo à tona as relações que se estabelecem com a produção histórica, social, cultural e política.

Em outras palavras, as representações fazem alusão ao mundo cultural, ideológico, ético, estético, político e social de diferentes grupos sociais. Por essas razões, Giroux e McLaren (1995, p. 147), dois protagonistas da pedagogia crítica da imagem, assinalam a relevância de uma pedagogia que trate a imagem, as representações circulantes no mundo da cultura, em geral, e da mídia, em particular, de forma crítica e radical. Assim, afirmam:

Não reconhecer a especificidade histórica e cultural de uma representação ao efetuar uma interpretação, constitui uma paródia involuntária, que resulta numa canibalização daquela representação. Isso não significa que existam interpretações “autênticas” de qualquer representação. Em vez disso, estamos sugerindo que desistoricizar ou descontextualizar, intencional ou involuntariamente, a política existente em torno de qualquer interpretação é ocultar seus meios ideológicos de naturalização das interpretações existentes e as relações de poder que essas interpretações sustentam.

Giroux e McLaren propõem que a pedagogia crítica da representação deve estabelecer a relatividade de todas as representações, códigos e signos ideológicos construídos socialmente. Referem os autores que as representações ocultam as relações de dominação. Essa pedagogia possibilita a leitura e as interpretações de imagens, desmistificando seu poder persuasivo, que nos leva a aceitá-las como “naturais”. Mostrando os matizes ideológicos, políticos e mercadológicos das representações dominantes, a pedagogia crítica das imagens possibilita a constituição de leitores ativos e críticos. Nesses termos, afirmam (1995, p.145):

As representações são sempre produzidas dentro dos limites culturais e fronteiras teóricas e,

9 - Cf. GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 144-158.

como tal, estão necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder. Em relação a esses eixos mais amplos de poder no qual as representações estão envolvidas, é necessário perguntar: A quais interesses servem as representações em questão? Dentro de um dado conjunto de representações, que fala para quem e sob que condições? Onde podemos situar essas representações, ética e politicamente, com respeito a questões de justiça social e liberdade humana? Que princípios morais, éticos e ideológicos estruturam nossas reações a essas representações?

Verifica-se, portanto, quer no discurso jurídico, quer no acadêmico, a relevância de se ter um tipo de educador escolar habilitado para ajudar os alunos a analisarem a iconicidade das imagens, a desenvolver, neles, um olhar crítico, investigativo sobre o seu conteúdo, sua forma e seus efeitos sociais. Essa proposta também é indicada por KELLNER (1995 p. 105), quando sugere:

(...) precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedativas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de uma pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes-ideais características tanto da teoria moderna quanto da pós-moderna.

Como se vê, há uma necessidade de educar o olhar, a percepção e a inteligência visual das gerações atuais. Se esse entendimento vale para as crianças, o que dizer dos jovens e adultos, sujeitos inseridos ativamente na produção e reprodução da cultura, do trabalho, dos saberes, das experiências, dos significados e das verdades?

4 - O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos

A fim de averiguar a pertinência do que dissemos

anteriormente, levamos essa discussão para o chão de uma sala de aula de EJA, pertencente a uma escola pública da cidade de João Pessoa.¹⁰ Na ocasião, constatamos a riqueza de se trabalharem pedagogicamente as imagens no espaço escolar.

Num levantamento realizado entre os alunos da turma estudada,¹¹ verificamos o universo de leitura dos programas de TV a que eles assistem, constatando que as novelas ocupam a ordem de maior audiência, ficando à frente dos telejornais e dos programas humorísticos. É notório que as novelas, com suas cenas reais e fictícias, atraem o público com suas histórias, tramas e dramas.

Os telejornais são vistos como uma programação séria, ligada aos fatos da realidade brasileira e da mundial, que discutem a política, a economia e a cultura e que nos deixam informados sobre vários assuntos. Esse formato de programa foi criticado pelos alunos, sobretudo por conta de que suas imagens veiculam a tragédia, os problemas do mundo.

Os programas de humor são vistos como momentos de lazer, de entretenimento, os quais, por meio da descontração e do riso, ajudam o povo a esquecer os seus problemas cotidianos. Esse formato de programa produz o humor, a alegria e o relaxamento na população.

Os alunos da turma de EJA também afirmaram que assistem à TV durante uma média de quatro horas por dia, dando audiência quase exclusiva à Rede Globo. Dedicam menos tempo aos programas do SBT ou da Record, cerca de 30 minutos. As programações consideradas de péssima qualidade são as que fazem uso de cenas obscenas, a exemplo de filmes pornôs. Três alunos criticaram as cenas de sexo que passam em horários nobres, momento em que as crianças acabam assistindo, com os adultos. Eles dizem que é preciso acabar com esses abusos.

Outro tipo de cena mencionado é a de violência. A turma considera que as novelas e os telejornais divulgam imagens violentas, e isso influencia sua prática, sobretudo entre as crianças, os adolescentes e os jovens.

Questionados sobre qual a programação que consideravam de qualidade, os alunos apresentaram várias respostas. Cada um sugeriu um programa, com exceção de dois alunos, cujas respostas foram as mesmas: – “as programações religiosas é que são interessantes porque

10 - A referida experiência foi realizada durante o estágio supervisionado exigido pelo Curso de Pedagogia para a conclusão da graduação. Ela ocorreu no período 2006.2, resultando no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “O uso da imagem na educação de jovens e adultos: perspectiva na prática pedagógica”, de autoria de Maria Lúcia Gomes da Silva, sob nossa orientação.

11 - De 25 alunos matriculados, somente 15 estavam freqüentando.

ensinam coisas boas”. Aliás, os programas religiosos vêm ganhando espaço significativo na TV, conquistando adeptos, devido à ênfase dada nos seus discursos, geralmente assentados nos valores, padrões morais e éticos, assumidos como legítimos.

Na ótica da professora da turma, a TV é muito importante, pois diverte e informa, dependendo, é claro, da programação. Ela acentua a preocupação com a escolha a que o telespectador deve assistir, revelando uma postura reflexiva e cuidadosa sobre o conteúdo das imagens. Afirmo a professora: “Os efeitos positivos são as informações que ela nos oferece. E os efeitos negativos são as imagens deturpadas ou o consumo que ela impõe”.

Essa postura é necessária para contribuir com a formação de leitores críticos de imagens da TV. Entretanto, parece-nos que ela não concretiza sua compreensão em atos que sinalizem o uso pedagógico da TV. A falta de regularidade no seu emprego e a não inclusão no plano de aula testemunham essa limitação.

Não obstante as limitações existentes na escola, no fazer pedagógico do professor ou na própria condição sociocultural dele e do aluno, suas falas indicam que o uso pedagógico das imagens, mediante o recurso tecnológico da TV, potencializa a atenção e o interesse dos alunos; fomenta o exercício da reflexão crítica e da aprendizagem das temáticas de forma significativa; motiva para a expressão oral, o contar de casos e o re-visitar a memória e a cultura midiática e local. As falas dos alunos e da professora ratificam isso, pois garantem que é possível dinamizar a EJA por meio do uso da imagem, da TV e do vídeo.

A reflexão sobre as imagens veiculadas pela TV fez com que os alunos da EJA dissessem, cada um a seu modo, o que já sabiam: os programas de TV estão a serviço dos donos da mídia, e a população desenvolve atitudes de indiferença frente às imagens que circulam. Essa reflexão incidiu diretamente sobre a necessidade de fazermos uma seleção dos programas televisivos, assistindo apenas àquele que realmente queremos, mas, sem abdicar de conhecer os que consideramos menos instrutivos ou menos atrativos para nos posicionar quanto ao conteúdo de suas mensagens. Sobre o poder da TV, Gadotti (2005, p.24) assevera:

A TV, ao esquematizar coisas e simplificar fenômenos, pode cair na banalização da cultura. Ela pode banalizar e mistificar pessoas e ficar

muitas vezes nos estereótipos em relação, por exemplo, ao negro, ao judeu, ao operário, ao pobre, à mulher. O poder de sublimar da TV é enorme. (...). Por isso, a TV, que é indispensável na formação de todo cidadão e cidadã de hoje, deve ser acompanhada na educação por uma pedagogia da comunicação dos meios que a analise criticamente.

A experiência demonstrou que a utilização pedagógica da TV colabora para a aprendizagem significativa dos alunos, conduzindo-os à apreensão dos conhecimentos. Contraditoriamente, constatamos que a TV e o vídeo têm sido usados de forma aleatória, sem um planejamento devido pela escola. Segundo o relato da maioria dos alunos do estágio, a TV praticamente não tem sido empregada como recurso didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ordem de argumentação, aqui empreendida, aponta, pelo menos, para aspectos significativos com relação ao uso pedagógico da imagem na educação de jovens e de adultos, o que pode valer também para outras modalidades de ensino da educação básica.

Em primeiro lugar, não há como eliminar da agenda dos educadores, em geral, e dos que estão envolvidos na EJA, em particular, a inclusão de um enfrentamento mais crítico e fundamentado no projeto político-pedagógico e do currículo escolar. O que exige, de um lado, educadores com uma formação que qualifique uma ação balizada e conseqüente; e, de outro, uma equipe pedagógica consciente do seu momento histórico e do papel das imagens no mundo contemporâneo.

Em segundo lugar, em se tratando da EJA, diríamos que é preciso superar uma concepção grafocêntrica: centrada no signo da escrita e no paradigma da língua.¹² Em outros termos, a escola e a prática pedagógica necessitam superar a visão de uma educação de jovens e adultos focada tão-somente na alfabetização, no letramento¹³ e num processo de escolarização que utilize a escrita como a mediação dominante da apropriação do saber historicamente acumulado.

Em terceiro lugar, apesar de muitas escolas disporem de TV e de vídeo e de muitos educadores de jovens e adultos reconhecerem a importância desses recursos, pudemos constatar que eles não são incluídos

12 - Sobre esse assunto, ver: Carlos, op. cit.

13 - A fim de conhecer a análise que empreendemos sobre esse assunto, ver: Carlos, Letramento: um conceito ainda precário, p. 23-32.

no planejamento e no plano de ensino como mediação da aprendizagem, o que denota, em última instância, a dificuldade de os educadores utilizarem a TV pedagogicamente e de introduzir, no processo educativo, uma tecnologia dominante na cultura contemporânea, como mediadora da aprendizagem dos alunos. A TV continua sendo vista, apenas, como meio de entretenimento.

Em quarto lugar, no processo de leitura das imagens, o professor é uma figura de suma importância, não podendo, pois, ser substituído pela máquina. Ao contrário, é ele quem conduz o aluno da EJA a pensar criticamente a mensagem veiculada, a associar o assunto da aula com o conteúdo do programa e a recompor a subjetividade e identidade do aluno. Para tanto, será necessário que sua formação seja consistente, que desenvolva um plano de trabalho, que assuma um sério compromisso com a aprendizagem, que tenha vontade política e, sobretudo, uma consciência aguçada sobre a especificidade da EJA, de seus sujeitos e direitos.

Em quinto lugar, a postura crítica, competente e comprometida do educador de jovens e adultos integra-se à luta social, cultural e política em prol da superação do analfabetismo e da desqualificação do tipo de escola ofertada para os trabalhadores e freqüentada por eles, pelas classes populares, enfim, pelos excluídos de nossa sociedade.

O educador de jovens e de adultos precisa acreditar que é um protagonista da história, que tem em suas

mãos a possibilidade de contribuir para a superação de um problema histórico, cujo rastro afeta milhões de indivíduos, cuja cidadania é mutilada e negada. O uso pedagógico da imagem na EJA, portanto, não é apenas uma questão de técnica, de método, de estratégia de ensino. É mais uma maneira de afirmar o direito público subjetivo desses sujeitos, que não tiveram acesso à escola no tempo certo. É mais um sinal da luta por uma escola e um processo de escolarização de qualidade, significativo e contextualizado, segundo os interesses e as necessidades concretas dos educandos.

Embora saibamos das limitações da rede de ensino pública, dos carecimentos tecnológicos de nossas escolas e das precariedades da formação dos educadores, envolvidos com EJA, entendemos que é possível mudar essa história, que podemos colaborar eficazmente com esse projeto, promovendo ações socialmente relevantes, mobilizando saberes, transformando biografias singulares, redefinindo horizontes de luta e de conquistas.

É nesse contexto que pensamos a questão da imagem e seu uso pedagógico na educação de jovens e de adultos. Essa perspectiva assume, portanto, uma atitude política e ética de não indiferença com relação aos condicionantes socioculturais dos sujeitos da EJA, de sua história global, de seus trajetos biográficos particulares e de suas necessidades concretas e cotidianas.

BRASIL. Parecer CEB 011/2000.

_____. Resolução CNE/CP Nº01, 02/2002.

_____. Resolução CNE/CP Nº01, 05/2006.

CARLOS, Erenildo João. Metanarrativa: um discurso em processo de rejeição. In: *Revista Temas em Educação*. N. 6, João Pessoa/PB, UFPB - Centro de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação: Editora Universitária da UFPB. 1997. p. 52-81.

_____. Letramento: um conceito ainda precário. In: *Revista Conceitos*. João Pessoa, v. 04, nº 06, p. 23-32, jul./Dez. 2001.

_____. O texto em questão: re-significação conceitual e implicações pedagógicas. *Revista Conceitos*, João Pessoa, v. 05, n. 8, p. 61-73, 2002.

_____. O texto-imagem e a educação de jovens e adultos. *Revista Conceitos*. João Pessoa, v. 06, nº 13, p. 42-50, ago., 2005/ago. 2006.

GADOTTI, Moacir. A escola frente à cultura midiática. In: OROFINO, Maria Izabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto

Paulo Freire, 2005. p.15-94. (Guia da Escola Cidadã: v.12)

GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 144-158.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: Silva Tomas Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.105-131. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

OROFINO, Maria Izabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. p.15-94. (Guia da Escola Cidadã: v.12).

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense. 1999. p. 110-117.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. *A imagem: Cognição, semiótica e mídia*. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 13-71.

SILVA, Maria Lúcia Gomes. O uso da imagem na educação de jovens e adultos: perspectiva na prática pedagógica. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Centro de Educação/UFPB. João Pessoa-Pb, 2007.

Poesias

Me digas para onde?

Ah! meus sonhos no amanhecer...
Há tantas gavetas guardadas no armário,
que eu não sei por onde abrir
o início do dia.

Se eu te fiz sonhar,
te fiz abrir as gavetas,
te fiz seguir minhas angústias.

Ah! meu sonho de armário
de pernas curtas e
de gavetas adormecidas.

Começas tudo de novo !
Arranca esta bagunça do meu coração
e deixa em ordem o meu Sonho.

Juan Carlos Cortez

Terra-mãe

Fecho o livro
Desligo o rádio, computador
Telefone e televisão
Fecho-me a qualquer
Tipo de informação

Da natureza tudo sentir
Entregar-me como semente
Haurir do seu ventre
Criar raízes e
Reformulada pelos elementos
Reassumir minha Divindade.

Terezinha Fialho

Janine Marta Coelho Rodrigues ¹

Silvestre Coelho Rodrigues ²

1. Professora Doutora do Departamento de Educação da UFPB.

2. Professor do Departamento de Educação da UFPB.

Ética, cidadania e formação docente

As Políticas Públicas de Formação como a LDB/96 e LDBEN que regulamentam a Qualificação e Capacitação a nível de Magistério, mesmo para as séries iniciais determina ou recomenda que a formação seja realizada em Curso Superior de Magistério, em Universidades, Faculdades ou Institutos Superiores de Educação. Contudo não se discute a identidade formativa e profissional do Docente enquanto Professor- formador da personalidade e promotor social do seu próprio bem estar e do bem estar e cidadania de seus alunos . Qualquer ação voltada ao respeito ou resgate de uma cidadania sempre reflete o enfrentamento de problemas éticos. Esses problemas vivenciados na conformidade ou por um grupo de pessoas juntas por interesses coletivos podem em algum momento ou em alguma situação ou circunstância sentir-se incomodado no processo interativo no âmbito de sua cidadania.

Situações mais ou menos dramáticas surgem sempre em determinado momento de nossas vidas. Nossas dúvidas quanto à decisão a tomar põem a prova nossa consciência moral, pois devemos justificar a nós mesmos e aos outros, as razões de nossas decisões e que assumamos todas as consequências delas, porque somos responsáveis por nossas opções. O jogo democrático, demanda atores sociais que além da capacidade de informar e compreender as informações que circulam o grupo, deve fazer parte de seu papel social o diálogo, a crítica construtiva sem mistificar as contradições e os conflitos de interesses presentes em toda sociedade, neste sentido percebe-se a importância do papel do professor. O direito de ser escutado faz parte do direito de escutar e os grandes conflitos tanto no espaço público como no espaço privado advêm também, da falta da proposição de escutar.

Surge aqui, a questão da liderança, como parte integrante da sobrevivência do grupo. Cabe a educação colaborar com a formação de lideranças. Nesta perspectiva, vislumbrando a liderança e a participação responsável e democrática, como exercício de cidadania, da prática social da vivência comunitária, a ação social desenvolvida pelos atores sociais que se efetivam por aproximações, desvios, soluções para resolver as dificuldades comuns da convivência grupal e os sujeitos sociais liderados com competência, devem encaminhar suas reflexões, seus resultados, num sentido histórico, social, político e técnico, tendo em vista um saber e práticas sociais mais consequentes. A ação dos sujeitos sociais, devem procurar vencer os vícios das práticas personalistas/clientelistas e romper com as práticas assistencialistas e de favorecimento pessoais, que agredem a ética e desrespeita o direito do cidadão comum, comprometendo e desvirtuando os ideais democráticos.

Os saberes, adquiridos ao longo das práticas pedagógicas e sociais, entre eles a liderança, apontam a necessidade de vivências, conhecimentos e competências interdisciplinares que são ensinadas nas escolas, nas associações de bairros, nos sindicatos, nos partidos, em qualquer instituição que tenha como preocupação com a ética e a cidadania.

No cotidiano, os significados vividos contém, não apenas interpretações de lugares sociais mas vivem e convivem, com um conjunto de receitas, costumes e conhecimentos reconhecidos socialmente, que regulam as ações sociais e ajudam os sujeitos a viverem em harmonia. A escola como instância formadora, constitui desafios, que a sociedade vai apresentando ao sujeito e, é na necessidade, na mediação

e na vivência desses papéis que o indivíduo constrói sua identidade pessoal e social e adquire seus ideais de ética e de cidadania. É na escola também que são definidos: quem faz, o que faz, onde faz, porque faz e como faz nos contextos socioculturais.

Rousseau, considerado por muitos o Copérnico da Civilização Moderna, conforme EBY(1962), na Origem dos Vícios, afirma que “aí está a fonte de todos os vícios: a emulação provoca o ciúme, orgulho, vaidade, inveja e todas as outras fraquezas humanas” mais adiante, continua Rousseau: os desejos e os poderes de um indivíduo deveriam contrabalancear-se mutuamente. Se seus poderes são maiores que seus desejos, ele carece de estímulo para auto realizar-se, e, se seus desejos ultrapassam seus poderes, resulta um sentimento de frustração e infelicidade. Tais idéias divulgadas em 1762, através de duas de suas mais importantes obras O Contrato Social e Emílio, já pregavam a necessidade de uma sociedade harmônica, para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Para Rousseau, as dificuldades entre a educação geral para a humanidade e a formação de um cidadão, convivem com conflitos como a liberdade da natureza, a convencionalidade da sociedade a espontaneidade original da criança e a disciplina. Rousseau em sua época, demonstrava sua luta para encontrar um meio de reconciliar estas várias antinomias na natureza humana. Estamos há três séculos após Rousseau e a sociedade ainda não encontrou formas manter relações duradouras e fraternas entre seus cidadãos. São continuamente estabelecidas relações de saber, poder e competências, as práticas sociais coexistem entre múltiplas referenciais de interesses individuais e grupais. Frequentemente, surgem tempos de diálogo, de climas de construção coletiva e participação, os conflitos que enraízam-se na sociedade, são de vez em quando, derrotados por momentos de despertares inovadores e captura dos problemas recorrentes contra a ética e a cidadania. A mobilização social lembrada em momentos de civismo, de nacionalismo, de impichement, de plebiscito ou mesmo de solidariedade, são percebidos e vividos como uma vontade coletiva para uma vida social melhor.

O senso e a consciência moral, dizem respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações tendo como referencia o bem e o mal e também o desejo de felicidade. Muitas vezes, a vida e como se aprende a vivê-la, faz a construção de uma escala preconceituosa de valores que caminham pela inclusão/exclusão social, pela aceitação ou não das diferenças, dizem respeito às relações que mantemos com os outros e,

portanto, nascem e existem como parte de nossa vida intersubjetiva.

Não apenas em nosso dia a dia, mas também em outros campos como a metafísica e as ciências estão presentes fatos reais. Melo Neto (2002:96) afirma que o conhecimento da ciência contém a exigência de saber algo e se põe a caminho da crítica, agora como ciência que entra em cena. Entrar em cena, é pôr-se a caminho da crítica que descobre o ser em si, o saber. Sacudir e mobilizar os sujeitos sociais, exercitando e construindo as aprendizagens dos saberes e das competências necessárias a vida simultaneamente, em coletividade e em unidade, é formar uma consciência social. Severino (1999:48), compreende a consciência como um equipamento da subjetividade humana, e que nasce embutida na própria prática do homem, originariamente na sua prática produtiva pela qual dá conta de sua existência material, mantendo-a inserida num processo permanente de trocas com a natureza. Isto significa dizer que a consciência coletiva e individual, construídas e legitimadas no âmbito do conhecimento, não podem ser mitificadas devem ser entendidas como um produto histórico, político, social de invenções humanas e portanto imperfeitas e limitadas. Mas isto não significa dizer que, por ser imperfeito e limitado, este homem não seja responsabilizado quando agir não eticamente ferindo a cidadania de outro homem.

A questão que se põe neste sentido e que ganha dimensões mais complexas, passam pelas configurações de valores, de normas e regras sócias que uma vez rompidas, representam julgamentos com contornos definidos e bem acabados, que determinam as funções e papéis sociais dos atores na ordem social e que obedecem metas socialmente previstas e que de certa forma, são apoiadas em juízos.

Quando esse julgamento avalia um fato, o chamamos de juízo de valor avaliam coisas, pessoas, acontecimentos, experiências e estados de espírito como bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis. Os juízos éticos de valor são também normativos, pois enunciam normas que determinam o dever ser de nossos sentimentos, nossos atos, nossos comportamentos. São juízos que nos informam obrigações e avaliam intenções segundo o critério do correto e incorreto. Enunciam também que atos, sentimentos, intenções e comportamentos são condenáveis ou incorretos do ponto de vista moral e que são inicialmente exercitados na convivência escolar.

Portanto senso moral e consciência moral são inseparáveis da vida cultural, uma vez que esta define para seus membros os valores positivos e negativos

que devem respeitar ou detestar.

Os valores éticos servem portanto como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente que nos transformem em coisa usada e manipulada por outros.

A ética é normativa exatamente por isso, suas normas impõem limites e controles na convivência social.

Para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, ou seja, aquele que conhece a diferença entre o bem e o mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. O sujeito ético ou moral, só pode existir se for consciente de si e dos outros, for dotado de vontade, isto é, controlar desejos, impulsos, tendências, sentimentos e decidir alternativas, assumir as conseqüências de suas ações sobre si e sobre os outros, for livre, no sentido de autodeterminar-se, dando a si mesmo as regras de conduta.

Além do sujeito ou pessoa moral e dos valores ou fins morais, o campo ético é ainda constituído por um outro elemento, os "meios" pelos quais são realizados os fins. Costuma-se dizer que os fins justificam os meios, de modo que, para alcançar um fim legítimo, todos os meios são válidos. No caso da ética, porém, essa afirmação não é verdadeira, nem todos os meios são justificáveis, apenas aqueles que estão de acordo com os fins da própria ação. Ou melhor dizendo, fins éticos exigem meios éticos.

Por outro lado, a Agência Formadora, que deveria apoiar o lastro da formação de um sujeito social, ético, como de fato uma ação formativa não só instrumental, desenvolvendo ações pedagógicas capazes de desenvolver as competências éticas, técnicas, políticas, epistemológicas, competências estas, voltadas ao desenvolvimento de funções educativas e pedagógicas do docente bem como de sua função mediadora ocasionalmente gestora, quando necessita desenvolver uma Gestão Coletiva, Planejar/Motivar Orientar/Avaliar a sua ação educativa, tendo como base a organização curricular (PCN s) e os Métodos de Ensino. Oportuno se faz discutir então, a importância hoje do desenvolvimento da capacidade gestora na formação inicial e continuada de docentes, frente às recentes perspectivas conjunturais que vêm contribuindo para a construção de novos conceitos em educação e de formação do humano respeitando os valores éticos.

A incorporação da prática da gestão democrática e suas influências na mudança do perfil e da prática do gestor escolar, bem como seus impactos

na melhoria da qualidade do ensino, parte do pressuposto mais amplo de que a gestão da educação e a qualidade do ensino, são temas contemporâneos, alicerçados historicamente na política e no modo de produção delineados em nossa sociedade, diante das mudanças sócio-político-econômico-culturais, especialmente a partir da década de 80, quando temas como participação, qualidade de ensino nos diversos níveis da organização educacional, passaram a fazer parte dos debates educacionais onde se desenvolve também um novo paradigma para a gestão da educação que caminha a partir da ótica da gestão compartilhada e que exige o repensar da estrutura de poder na comunidade escolar, solicitando a participação dos diversos segmentos na tomada de decisões. Para Bizerira & Aguiar (1999,p.127), essa proposta de gestão é uma “tarefa eminentemente político-pedagógica, com dimensão coletiva, voltada para organizar o trabalho da comunidade escolar, tendo em vista garantir a aprendizagem do aluno”

É a partir desta compreensão que o foco das políticas educacionais no Brasil, se volta hoje para a gestão democrática da escola sua autonomia, participação e como estes elementos contribuem para melhorar o próprio sistema de ensino de forma a desenvolver um novo padrão ético e de qualidade da escola pública.

Nesta direção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº9394/96,define alguns parâmetros incentivando a descentralização administrativa, o gerenciamento democrático da escola, a sua autonomia e participação dos diversos segmentos sociais. Contudo a LDB, não é suficiente para superar o centralismo da escola que ainda conserva uma estrutura que necessita de novas orientações. Uma base teórica renovada que fundamente a ações daqueles quem fazem a escola, realçando as diferenças, a diversidade dos contextos intra e extra escolares, enfatiza um fazer pedagógico adequado onde aconteça a transposição dos princípios educativos. Falcão Filho (1997 p.56) afirma: a superação desse paradigma só acontecerá quando a teoria e a prática do educador(docente ou não) estiver integrado ao processo de formação articulando os estudos dos elementos intra escolares e extra escolares, levando em conta o contexto socioeconômico político e cultural onde se encontra inserida a escola.

Esta perspectiva de ação pedagógica caminha no sentido oposto a lógica do mercado globalizado. A descentralização na gestão escolar nesta ótica, afirma a necessidade de distribuir à comunidade escolar, a responsabilidade sobre a gestão da escola, a partir

do argumento de que desta forma se pode melhorar o controle do trabalho realizado pela escola.Portanto, é fundamental destacar que a temática da gestão democrática deve ser tratada a partir dos diferentes enfoques que são dados às mesmas, conforme situarmos anteriormente, bem como do contexto mais amplo em que se situam.

Cabe considerar, que estamos atravessando um período de profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, visto que as atuais instituições parecem estar se mostrando incapazes de atender as demandas emergentes deste novo contexto. A política de privatização surge no discurso oficial, como estratégia para impulsionar o mercado. Vincula-se a privatização de empresas públicas, inclusive educacionais, a solução dos problemas sociais..

O Banco Mundial tem impulsionado políticas educacionais de democratização do ensino cujo objetivo final é, na verdade, a eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização de capital, mascarado sob a criação de políticas educacionais de apoio às escolas, aumento da qualidade de ensino e descentralização administrativa com o pressuposto de que estes programas administrativos são mais econômicos que os centralizadores.

O que se evidencia, é a implantação da teoria neoliberal do “Estado Mínimo” que defende a diminuição do espaço público enquanto centro decisório da sociedade, ao transferir boa parte de suas atribuições para o setor privado. Dessa forma, os avanços e melhorias obtidos pela sociedade e pela escola podem estar ameaçados, principalmente no locus escolar, pois enquanto buscam espaço para programar e decidir seus rumos, na realidade, essas decisões são tomadas pelas grandes corporações internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

As propostas adotadas pelo Banco Mundial não visam:

adaptação de condições locais às necessidades de desenvolvimento mas, das preferências de política educacional, aplicadas de modo relativamente homogêneo universal, por uma instituição que controla recursos,toma a iniciativa e não apenas reage às solicitações externas, e gera as definições dos problemas e as soluções viáveis e legítima no contexto da internacionalização e globalização do capitalismo.”

(GENTILI, 1998, p. 130).

Percebemos que o investimento do Banco Mun-

dial, é mais um fator de interesse político e econômico, do que uma preocupação com mudanças sociais. As regras determinadas voltam-se para as exigências de um mundo globalizado, que deve dispor de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para o mercado de consumo “globalizado” o que não implica necessariamente, na formação de “cidadãos democráticos, éticos”, apesar do discurso subentendê-lo. Dessa forma, a qualidade aplicada na educação é mais interessada em preparar um novo trabalhador do que formar um novo homem.

Diante deste cenário, o termo democracia encontra-se tão presente no discurso político, que chega a perder de vista seu significado autêntico. No entanto, se buscarmos o seu real significado, perceberemos uma distorção em seu uso. É comumente utilizado para indicar ação aberta, avançada liberal, defendendo o ideário liberal, centrado na predominância dos interesses individuais e da propriedade. Tende, na verdade, a um extremismo esvaziado de conteúdo social. Mas, a necessidade da democracia é algo tão almejado pela sociedade contemporânea que o conceito vem sendo revisto e ampliado. Assim, no caso da escola, o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e “desenvolver o aluno” tende, com vistas a longo prazo, a se traduzir no desenvolvimento de uma almejada superação das desigualdades sociais que tenha como mote também, a formação do docente gestor.

Com isso queremos dizer que a democratização da sociedade não é algo utópico, pois a escola, como um espaço de produção e apropriação do conhecimento, tem muitas contribuições a oferecer para que se concretize um redimensionamento da prática pedagógica. Historicamente, a luta por uma escola democrática sempre esteve baseada em muitas teorias, concepções e propostas que têm contribuído para que a educação se torne um dos caminhos para a democratização, para o exercício da ética e da cidadania e para a transformação social. Uma parcela cada vez maior da população, busca a participação para atingir a almejada equidade social, acreditando poder realizá-la via educação. Entretanto, a possibilidade de participação por si só não tem garantido a democracia nas escolas e na sociedade. A própria palavra participação, tem um conteúdo democrático e representa, teoricamente, a influência de todos nas diretrizes da escola, o que ainda parece ser uma barreira difícil de ser superada na prática.

“Se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize

do dia para a noite, isso não justifica por outro lado, que a administração escolar em bases democráticas permaneça apenas no nível das intenções, reiteradas permanentemente como ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática, nem mesmo em seus aspectos mais elementares”
(PARO, 1986, p. 162).

Nesse contexto de luta pela construção da democratização da educação brasileira, discute-se a nível nacional alguns aspectos que poderão contribuir com essa discussão, tais como: a qualidade do ensino, o trabalho e formação do docente e a gestão educacional, tendo como eixo norteador ética e a formação da cidadania.

“A melhoria da qualidade de ensino depende de um conjunto de ações articuladas entre si que, entre outros aspectos, envolve necessariamente a situação material e pedagógica da escola, a capacitação, intercâmbio e profissionalização de docentes, a própria dinâmica escolar com redefinição de formas de gestão, acompanhamento, avaliação de resultados.”
(WEBER, 1983, p.11)

Considerar o contexto Pedagógico da Formação Inicial e Continuada, tendo como norte a Pesquisa, Reflexão e a Ação, é pensar e realizar um fazer educacional, capaz de promover o redimensionamento da ação docente que construa coletivamente um Projeto Político Pedagógico instigante e desafiador, que seja também coletivamente assumido. Alguns questionamentos merecem ser feitos ao novo docente ou ao docente em contínua formação: O que ensinar? O que aprender? Como ensinar?

As posturas ideológicas, refletem tanto nas teorizações incorporadas na formação como nas preferências didático-pedagógicas, na construção do ato pedagógico, sobretudo aquele que considera o docente como gestor de mudanças.

Discutindo algumas concepções sobre as práticas educativas, nos deparamos com questões como a Competência considerada técnica, a aquisição e assimilação do conhecimento; com a Competência Humana que envolve a postura política e o compromisso social. Entendemos que os espaços de qualificação e profissionalização do professor, passam pelos processos de formação inicial e de formação continuada, o profissional da Educação, durante sua prática pedagógica, envolve-se com aspectos importantes, que

também se tornam componentes formativos, como a reflexão e a pesquisa.

Todos os seres humanos constroem conhecimento de várias maneiras por diferentes razões. As experiências cotidianas vivenciadas pelos indivíduos constituem-se espaços de aquisição de conhecimentos. A capacidade de uma consciência crítica percebida no discurso do indivíduo, mantém ou demonstram as diferenças sociais e culturais e a apropriação do conhecimento. Nesta perspectiva, diremos que cada profissão detém um conhecimento específico que é utilizado e transmitido de uma geração para outra em diferentes formas e expressão. Em alguns casos este conhecimento profissional vem cada vez mais perdendo espaços e características singulares ou aglutinam-se a outros conhecimentos construindo universos de pesquisa.

Um pesquisador que se propõe a investigar uma situação, tem a vida cotidiana destes sujeitos como universo de pesquisa. Gohn (1987:10) diz: o saber científico é a superação do saber popular no sentido de seu desocultamento (e não na acepção pedante de superioridade). Ao revelar a construção e aquisição

destes saberes e suas relação presentes no cotidiano, o pesquisador transforma esses saberes e as relações sociais vivenciadas, em conhecimento.

A análise das situações, dos fatos sociais observadas, os estudos da situação socioeconômica, as formas de mobilidade social, são temas que denotam uma situação que pode ser melhorada ou revertida.

Os temas de pesquisa podem envolver mais de uma área de conhecimento e vários profissionais, dependem dos procedimentos metodológicos, dos tipos de pesquisa, do instrumento a ser utilizado e dos objetivos que esta pesquisa persegue, ancoradas em teorias que lhes dão sustentação, escolhidas pelo pesquisador conforme suas concepções de mundo e de homem.

Surgem então, novas linguagens pedagógicas que originam e produzem um conjunto de dizeres e fazeres, de competências e saberes que redimensionam a ação docente objetivando a aprendizagem dos alunos ampliando o nível de conhecimentos que adquirem na escola e a internalização de valores éticos e morais capazes de promover e desenvolver atitudes que conduzem os mesmos a uma inserção cidadã e crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M^a. V. *Cidadania Ativa*. São Paulo. Atica. 1999.
- EDY, F. *História da Educação Moderna*. Rio de Janeiro. Ed. Globo. 1962
- GENTILI, P. A falsificação do consenso. São Paulo. Vozes. 2000
- GOHN, M^a. da Glória. *Teoria dos movimentos sociais*. SP. Loiola. 2000
- IMBERNÓN F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. SP. Cortez. 2000
- MELO NETO, J. F. *Dialética*. João Pessoa. Ed. Universitária./ UFPB. 2002
- RODRIGUES JANINE M. *Construindo a profissionalização docente*. João Pessoa. Ed. Universitária. 2001
- SEVERINO, A. J. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do conhecimento*. SP. 1999
- WEBER. *Universidade em questão*. SP. Cortez. 2000

Luiz Pereira de Lima Júnior

Professor do Centro de Educação e do Programa
de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

Aids é peste

As preocupações com os rumos da sexualidade remetem à necessidade de discipliná-la, controlá-la e incitá-la, (re) direcionando as ações das pessoas na vida. O que interessa é (re) ordenar as práticas sociais nas atuais circunstâncias que, entre outros acontecimentos, conta com um quadro exacerbado de Doenças Sexualmente Transmissíveis, destacando-se a AIDS, e os novos dispositivos contra a vida.

A disciplina e o controle do sexo não ocorrem apenas em função da AIDS, que geralmente é tomada como bode expiatório, uma vez que a discursividade arrolada para este mister atende, também, a interesses diversificados. Ocorre, especialmente, em função dos discursos que giram em torno da temática educação-prevenção: carro-chefe do discurso do Estado.

Com amparo nestes acontecimentos, *cartografar-se-á* a AIDS como peste considerando-se que ela não representa apenas epidemia, mas também a peste, que, entre outros aspectos, vem suscitando novas relações na arena da sexualidade e, por conseguinte, nas práticas sexuais e educativas escolares.

O binômio sexo-drogas² apresenta-se como riscos que se fazem presentes às práticas sociais e são considerados dispositivos contra a vida. Essa preocupação, especialmente com a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS –, envolve não apenas o seu combate, mas, sobretudo, a preservação das posturas moralistas que vêm perpassando a sexualidade³, a educação sexual – ES –, o Estado, e os profissionais que se fazem presentes ao cenário da Educação, livrando-os dos riscos que, porventura, possam abalar suas plataformas.

No âmbito deste cenário, a ES, ao longo do século XX, propôs-se atingir vários objetivos que marcaram a sua trajetória, particularmente aqueles que se referem ao lema da procriação e, mais recentemente, ao da educação-prevenção. Tudo isto mostra que a ES é uma prática intencional que se voltava, entre outros aspectos, para o reordenamento da sexualidade, garantindo a sua materialização. A ES foi considerada pelo Estado e por sua maior aliada, a Educação, e os diferentes profissionais que a envolvem, uma espécie de panacéia⁴ para os *males sexuais*.

Discorrendo sobre a perspectiva biomédica da sexualidade, no século XIX, Foucault (1988) diz que, no transcurso desse século, o sexo inscreveu-se, basicamente, em dois grandes registros: uma *biologia da reprodução* e uma *medicina do sexo*. Esta perspectiva envolveu, também, a prática da sexualidade e da ES ao longo do século XX.

Em fins do século XIX e ao longo do século XX, basicamente no Ocidente, a sexualidade foi regulamentada na âncora de diferentes campos disciplinares, tais como a Medicina, a Psicologia, a Sociologia e a Educação. Estes campos têm-se voltado para a regulamentação da sexualidade, com a prática dos profissionais encarregados da ES: os confessores, com especial destaque aos designados sexólogos contemporâneos.

No Brasil, a partir de 1995, percebe-se a emergência da prática de ES, veiculada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵– PCNs –, redirecionando-se sua postura (BRASIL, 1997, v.1,8,9; 2001, v.9). Esta

iniciativa prende-se ao fato do surgimento das preocupações com o aumento das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DSTs –, em particular, com o fantasma da AIDS, o qual ronda os leitos de prazer e de dor; acontecimento que vem suscitando preocupações por parte de todos. A partir de diferentes enfoques, tenta-se deter-lhe o fluxo, muito mais do que desenvolver uma preocupação com o desejo das pessoas.

As DSTs, particularmente a AIDS, conduzem a uma reordenação das práticas sexuais, educativas escolares. É a transformação dos dispositivos de vigilância e de punição. Haja vista que a peste está circunscrita num território, e não fora dele, como a lepra. Sexo e peste perpassam as relações da sexualidade, e a epidemia AIDS passa a ser a encarnação da peste.

A AIDS comumente é situada como epidemia. Procuro subverter esta assertiva e concebê-la como peste. O objetivo não é o de discutir a gramática inicial que a define, como o fez Oliveira (2001, p.12): propor “...a diferenciação semântica e suas variações derivativas entre os termos endemia, epidemia e peste...”; mas, salientar um aspecto que diferencia a peste das demais: o aspecto moral. Endemia e epidemia “...têm como referência privilegiada um limite territorial bastante específico[...]ao passo que o termo peste e os que dele derivam, para além da referência ao território, assumem, preferencialmente, uma conotação moral.”

Trata-se de um “...corpo moral, ou ainda, na construção de um corpo moral.”, em que, por se tratar de uma moléstia, as pessoas são diferenciadas numa escala de vulnerabilidade. Isto conduz a “...determinar quem é mais sujeito a desordens...” Esta questão define os limites morais que são construídos e que extrapolam o território.

Conceber a AIDS como peste requer situar a lepra e a própria peste. A exclusão dos leprosos, a partir da análise de Foucault (2001, p.54-65), ocorreu em plena Idade Média, mais precisamente no fim. Era uma prática social que, inicialmente, dividia, rigorosamente, as pessoas, a partir de um *distanciamento*, de uma *regra de não-contato*, entre um indivíduo e outro,

2 - As discussões sobre as drogas, atualmente, referendam a proposta da saúde direcionada para a educação-prevenção. As sondagens realizadas para saber quem é usuário, segundo Corrêa (2002, p.166), marcam os projetos implementados pelo Estado, especialmente em espaços de ensino e aprendizagem.

3- Segundo Foucault (1979, p.243-244; 1988, p.75), é um dispositivo de poder, uma área de conhecimento em vigor na sociedade ocidental.

4- Atualmente, segundo Foucault (1997, p.297-301), o mito da panacéia refere-se à possibilidade de refutar práticas que referendam a contranatureza.

5- São referenciais curriculares em vigor no Brasil, a partir da década de 1990.

ou grupo de indivíduos; rejeitando-os e confinando-os fora da cidade. A exclusão envolvia um processo de *desqualificação*, não propriamente *moral*, mas *jurídico* e político, dos excluídos e expulsos, especialmente por estarem diante da morte. As pessoas estavam perante as práticas de exclusão, de rejeição, de marginalização, como se concebe atualmente. São efeitos e mecanismos de poder que são exercidos sobre as pessoas, resultantes dos mecanismos e efeitos de *exclusão*, de *desqualificação*, de *exílio*, de *rejeição*, de *privação*, de *recusa*, de *desconhecimento*.

Apesar de contar com especificidades, isto também ocorre com os portadores do HIV, mesmo de forma disfarçada; pois esse modelo de exclusão sempre é ativado. Tal como ocorreu em fins do século XVII e início do século XVIII, o modelo de exclusão de leprosos – do indivíduo que deveria ser expulso, para purificar a comunidade – foi desaparecendo gradativamente. Esse modelo que passa a funcionar se refere à invenção das *tecnologias positivas de poder*. Não surgiu um novo modelo, mas, foi reativado, uma vez que ele é tão antigo quanto a própria exclusão do leproso. Diz respeito ao problema da peste e do *policimento da cidade* que é empestada.

Referindo-se à forma de controle dos sujeitos, basicamente, no Ocidente, ressalta-se que existiram dois modelos principais: “...um é o da exclusão do leproso; o outro é o modelo da inclusão do pestífero. E creio que a substituição, como modelo de controle, da exclusão do leproso pela inclusão do pestífero é um dos grandes fenômenos ocorridos no século XVIII.”

A peste se circunscreve no âmbito de um território, de uma cidade e de seus acoplamentos, em um espaço fechado. Os pavilhões que abrigam os portadores do HIV também se circunscrevem num espaço fechado, embora algumas pessoas possam contatá-los. O território, mesmo com a possibilidade de lá se estabelecerem processos de desterritorialização, é objeto de análise meticulosa, de um policiamento exacerbado. Opondo-se à lepra, que se pautava na distância, a peste requer aproximação a partir de sutilezas que se vão estabelecendo do poder aos indivíduos. A observação das pessoas é uma característica básica da peste. Refere-se a uma necessidade de maximização da saúde, da vida, da longevidade, da força das pessoas. Almeja-se a produção de uma população sadia. As pessoas se submetem a um exame permanente de um campo de regularidade, onde são avaliadas, objetivando-se saber se elas cumprem a regra, a norma de saúde que é estabelecida.

Atualmente, as pessoas não são expulsas da

cidade como ocorria com a lepra. Elas são vigiadas, para que haja prevenção com sucesso. No modelo da lepra, as pessoas não estavam totalmente à mercê dos dispositivos de visibilidade. No da peste, elas são fiscalizadas a olho nu. Estão nas malhas do território e amordaçados pelo arsenal de moralidade que é construído em torno de si.

Esta visibilidade que circula em torno da peste, tanto para o Estado, quanto para a Educação, ocorre, segundo Oliveira (2001, p.12), pelo seguinte motivo:

...é um tema que diz respeito à política. A sua possível irrupção é o que norteia políticas de saúde como parte da biopolítica moderna[...]Ela está no deslocamento, nos anormais (loucos, deficientes, doentes crônicos, onanistas, libidinosos...), mas, também, nos artistas, nos subversivos, nos perigosos de quem a sociedade ‘precisa’ se defender.

A Educação se destaca neste cenário. Ela e o Estado são coadjuvantes da educação-prevenção. É uma prevenção generalizada que se dirige à população, à cidade empestada. Analisando esta questão, coloca Oliveira (2001, p.7):

A emergência do biológico na política, a partir do século XIX, corresponde a uma gestão do poder sobre a vida, que não está mais centrada no indivíduo-corpo, ou no corpo-máquina, mas no corpo-espécie; trata-se do biopoder ou da biopolítica. Pela primeira vez na história, de acordo com Foucault, o biológico invade o espaço da política. A especificidade da gestão de tal poder incidirá na vida não mais situada no limite da fatalidade da morte ou no campo restrito do direito sob a égide da soberania. Trata-se da governamentalização do Estado, passando a investir em um objeto concreto que assume seus contornos nítidos no século XIX: o aparecimento do conceito de população.

As pessoas passam a residir em seus territórios – não importa que seja em casa ou nos pavilhões –, para não escapar aos olhos dos principais interlocutores da educação-prevenção: os profissionais, a família, os mais próximos. Elas são fiscalizadas em seus mínimos gestos. São vistas como instauradoras da desordem, da depravação. A peste, mesmo que acometa a todos, sem distinguir pessoas ou situações de ocorrência, é encampada pela prática cristã, especialmente, quando é atrelada às práticas sexuais de cunho imoral. Os de-

pravados se submetem a um processo de purificação e readaptação, condição sine qua non para que sejam, parcialmente aceitos.

Apesar de a peste não barrar o contato, observa-se, conforme Oliveira (2001, p.3-4), sua ligação “...à idéia de contágio. A suspeita sobre o contato provoca, num primeiro plano, uma potencialização de contágios, envolvendo, endemia, epidemia e peste, num imbricar de pessoas e lugares...” Além do contato, menciona-se com Oliveira (2001, p.14,10), a *moral do confinamento*, como efeito moral e político desencadeado pela peste. Desta forma, ela pode vir a ser *aprisionada como a loucura*, ou seja, transformada em doença mental. Vale salientar com Oliveira (2001, p.10), a “...poeira que a peste suscita no embate incontível de instintos...”

A partir do cenário da peste, exposto por Camus (2002, p.60,58-59), onde existem imposições políticas, morais, entre outras, as pessoas resistem. Ocorrem resistências ao instituído – territorial e moralmente –, pois os indivíduos rebelam-se, resistem às normas e fazem dela um acontecimento, mesmo doloroso.

Declarem o estado de peste. Fechem a cidade.

Diz-se hoje: declarem o estado de epidemia. Digo: declarem o estado de peste! Não fechem a cidade! Fiscalizem! Olhem! Observem! Previnam-se! Usem camisinha! Instaura-se uma nova moral que passa pelo corpo, invade a alma e se localiza na população. O contágio não se atém ao toque, mas aos comportamentos

que desviam a norma e não se previnem. O rebanho encarregar-se-á das normalizações, aplicando-as no cotidiano das práticas sexuais. Os pavilhões, os hospitais adquirem um estatuto primordial. O hospital ocupa os espaços educativos, quando se observa o discurso da educação-prevenção no interior das salas de aula, teleguiado pela saúde, que deve conter as drogas, as DSTs, particularmente, a peste.

A peste suscita uma grande empreitada, reunindo poderes e saberes. É guerra prolongada, cuja materialidade é construída através de um arsenal de campos (inter) disciplinares que atacam o corpo, a alma. A cidade, as pessoas estão à mercê da peste, que talvez esteja sendo apropriada como a loucura. Ela gera uma moral de rebanho, disfarçada na camisinha. É a moral do rebanho da camisinha.

A partir da peste, emerge uma tecnologia de poder que objetiva a normalização dos comportamentos. Ocorre a normalização da sexualidade. Observa-se, de acordo com o Núcleo de Sociabilidade Libertária – NUSOL – (2002, p.1), que surgem muitas campanhas, na África e na América Central, objetivando retomar a prática do casamento monogâmico, com o lema da *fidelidade e dieta sexual*, objetivando a propagação da espécie, sobretudo “...como medidas para conter a AIDS entre os pobres. De outra maneira continuam dizendo que gente pobre deve ser limpinha e obediente. Só assim brancos bem sucedidos não os identificarão como emissários da peste.”

Levantando a poeira

A sexualidade neste bojo, faz-se presente no discurso e na prática da ES, que vem empreendendo tentativas para conduzir as pessoas a uma vida sexual equilibrada, pautada no permissível. Estas iniciativas foram medidas paliativas, levadas a cabo por diferentes profissionais, imprimindo-lhe a marca dos comportamentos típicos da sexualidade sadia, marca do fim do século XX, até hoje.

A afirmação de que as referidas iniciativas poderiam constituir-se em experiências diferentes, efetivadas por educadores comprometidos com a sexualidade, denota relações de poder-saber presentes à tessitura da prática dos educadores. Estes detiveram-se numa prática que orientava ou informava a respeito de certas regras

do funcionamento do aparelho reprodutor, preocupados, também, com a prevenção das DSTs.

A ES não se deteve na abordagem de questões referentes à relação entre pessoas do mesmo sexo⁶, entre outras práticas constitutivas do quadro da luxúria. Quando o fez, adotou o modelo de sexualidade inscrito na moral secularmente imposta. Os profissionais que levaram a prática da ES à escola detiveram-se num projeto que concebia a sexualidade de um sujeito póstumo. Foi feito um esforço para transformar desejos em anomalias. As preocupações não circulavam apenas em torno da oposição hétero/homo, mas também na construção das anomalias para depois construir a anormalidade.

Percebe-se a marca do discurso disciplinar nas

6 - Prefiro esta expressão à categoria homossexual, pois não referencia estereótipos e discriminações. São relações eróticas (BATAILLE, [ca.1980]; 1987), e não homoeróticas. Logo, o homoerotismo situado por Costa (1991, p.11), também retrata essa complexidade.

relações que envolvem a sexualidade, não apenas no domínio das diferentes práticas informais de ES, mas prioritariamente no interior de uma forma mais sistematizada de concebê-la no contexto da Educação. Trata-se de uma sexualidade que encontra guarida nos discursos que visam a barrar o prazer.

Estas considerações mostram que, ao longo do século XX e, ainda, nos dias atuais, revela-se a disciplina e o controle do sexo, percebendo-se a perpetuação dos discursos moralistas, calcados em disciplina e controle presentes à prática dos diferentes profissionais que circundam a Educação, a escola e a ES. Os acontecimentos que oscilam entre esses dois pólos, o da disciplina (FOUCAULT, 1979), e o do controle (DELEUZE, 1992), assumem um novo formato na paisagem brasileira. Procuram novos espaços, espaços virtuais, para que possam se desenrolar com uma nova feitura. A partir daí, ganham mais terreno as práticas de ES e dos profissionais encarregados dela.

O Estado, na última década do século XX, de acordo com Werebe (1977; 1981), declara seu interesse pela ES, acreditando nesta como um *mal menor*, como um *mal necessário*, como diziam os franceses. O Estado vem tomando a ES como panacéia e coloca nas mãos da Educação e na dos interlocutores a varinha de condão para transformar as pessoas, imprimindo-lhes *responsabilidade* para guiar-lhe a vida sexual.

Observam-se, por um lado, os interesses do Estado nos novos acontecimentos que assolam a vida e na constituição da sexualidade. Por outro lado, percebe-se que diferentes profissionais encarregam-se deste mister. Nesse caso, o Estado, os professores e demais profissionais consideram que apenas o discurso da prevenção é suficiente para assegurar a sexualidade sadia. O referido discurso visa a controlar e a codificar os comportamentos sexuais, com especial destaque a peste. Trata-se de uma prevenção generalizada, uma *prevenção geral* para Foucault (1987, p.81), que objetiva reordenar a vida e a sexualidade, em função de uma nova relação poder/saber, em detrimento da despesa e do excesso. O Estado, nas circunstâncias atuais, arvora-se no *direito de vida e morte* (Foucault, 1988, p.127), pois regulariza e universaliza os comportamentos sexuais.

O discurso que circula em torno desta prevenção geral, visa a localizar o mal, vigiá-lo e medicalizá-lo, sob a tutela da prevenção. Ocorre a importância da educação sob a forma de instrução para subsidiar estas demandas. Educação e prevenção são acontecimentos que assolam o contexto educacional nestes últimos tempos. Desta forma, segundo Larrosa (1994, p.40), observa-se que constantemente a educação é entendida e praticada como *terapia*, e a terapia, como *educação* e *re-educação*.

As práticas pedagógicas e/ou terapêuticas ou espaços institucionalizados, existem como lugares de mediação, onde as pessoas encontram elementos para as suas demandas cotidianas. A Educação é vista como uma prática disciplinar de normalização e de controle social.

Educar o sexo para que as pessoas estejam no caminho mais *seguro, saudável, escamoteia* a percepção dos mecanismos presentes ao envolvimento da prática da ES. Ao perceberem estes mecanismos, as pessoas farão um movimento contrário, no sentido de livrarem-se das amarras impostas pela sexualidade favorecendo, assim, a supremacia dos instintos. Não existem saídas para a sexualidade como as pessoas almejam. Nós é que existimos e temos nossas práticas sexuais. Embora pareçam ter-se perdido, os instintos sempre estão conosco movendo-nos no oceano dos afetos.

As informações ou orientações sobre procedimentos que devem ser tomados para que ocorra o exercício do sexo nos moldes previstos pelo Estado e pelos designados educadores sexuais, é algo complexo. Longe de se reprimir, nunca se falou tanto de sexualidade nestes últimos tempos, o que se aplica aqui no Brasil, sobretudo nos dias atuais.

Refletir-se-á sobre isto, tomando-se a peste como um acontecimento que redirecionou aspectos das práticas sociais, visando-se a saná-la e dela tirar proveito. Sexólogos, professores de ES e profissionais diversificados estão voltados para ela, a partir de olhares diversificados. Citam-se os seguintes casos: a Igreja que, mesmo diante do quadro da peste, não permite o uso de preservativos, pois acredita que ela veio castigar os que praticam a luxúria; os professores de ES, que se reconhecem como os redutores dos que jazem em vida, prometendo-lhes o alívio da dor, do sofrimento e do desprazer; o Estado com o seu projeto de universalização de valores. Tudo isso conduz a uma reviravolta na dinâmica dos países da América Latina, sobretudo, o Brasil, que se espelha na referida visão universal para estar no *ranking* do suposto desenvolvimento.

A existência ou a inexistência da ES na escola não é o ponto nodal da questão. É importante refletir acerca das artimanhas que se fazem presentes ao desenvolvimento de sua pauta, sobretudo com a convocação dos profissionais, pelo Estado, para porem em funcionamento a ES e, concomitantemente, a sexualidade. É mister estancar seu discurso que é imbuído de relações de poder-saber, visando-se a instaurar as resistências. Atualmente, os profissionais estão-se deparando com um novo discurso do Estado, não obstante, desta feita, na âncora da peste que pode levar a espécie, dita inteligente, ao extermínio.

Neste cenário, a peste levanta a poeira.

- BATAILLE, Georges. *A parte maldita*: precedida de a “noção de despesa”. Rio de Janeiro: Imago, [ca. 1980]. 218p.
- _____. O erotismo. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987. 260p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros nacionais*. Brasília: MEC; SEF, 1997. 126p. v.1. (Ensino fundamental/1a. à 4a. série).
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC; SEF, 1997. 146p. v.8. (Ensino fundamental/1a. à 4a. série).
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC; SEF, 1997. 164p. v.10. (Ensino fundamental/1a. à 4a. série).
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*: meio ambiente e saúde. 3.ed. Brasília: MEC; SEF, 2001. 128p. v.9. (Ensino fundamental/1a. à 4a. série).
- CAMUS, Albert. *A peste*. Tradução de Valerie Rumjanek. 13.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2002. 269p.
- CORRÊA, Guilherme. Escola-droga. *Verve*. São Paulo, n.1, p.165-181, maio. 2002.
- COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício*: estudos sobre o homoerotismo. 3.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991. 195p.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*, 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992. 232 p. (Coleção TRANS). Tradução de Pouparlers, 1972-1990. Cap.V: Política. Controle e devir. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. p.208-226.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução e organização por Roberto Machado. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 7).
- _____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassalo. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 280p. Tradução de Surveiller et punir.
- _____. *História da sexualidade*: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 152 p. v. 1. Tradução de Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir.
- _____. *História da loucura na idade clássica*. Tradução de José Teixeira C. Netto. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 551p. Tradução de Histoire de la folie à l'âge classique. Parte II: Médicos e doentes. p.297-338.
- _____. *Os anormais*: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 479p. (Coleção Tópicos). Tradução de Les anormaux.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. 258p. Cap.3. p.35-86.
- NÚCLEO DE SOCIABILIDADE LIBERTÁRIA. Santo Agostinho e a AIDS. *Adolescentes presos*. Hypomnemata, São Paulo, 29 jul. 2002. p.1-2.
- OLIVEIRA, Salete Magda de. *Política e peste*: (crueldade, plano Beveridge e abolicionismo penal). São Paulo: 2001. 238p. (Doutorado em ciências sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- WEREBE, Maria José. *A educação sexual na escola*. Tradução de Antônio Pinto Ribeiro. São Paulo: Moraes; Martins Fontes, 1977. 270 p. Tradução de L'education sexuelle à l'école.
- _____. *Educação sexual*: instrumento de democratização ou de mais repressão? Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 36, p. 99-110, fev. 1981.

Maria Angélica de Oliveira¹

Ivone Tavares de Lucena²

1 · Professora Doutora do Departamento de Letras da UFCG.

2 · Professora Doutora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB.

A constituição do sujeito: relações de poder e jogos de verdade

Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiras, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas.

Michel Foucault

Segundo Foucault (1999a), o poder é exercido por diferentes camadas sociais, em qualquer tempo e espaço, articulando-se, transitando entre os sujeitos, sobretudo pelas “mãos sinuosas” da produção discursiva. O “poder” será então caracterizado como um conjunto de relações que circulam por toda parte do corpo social, não devendo ser visto como algo centralizado, como um “objeto” que pertence a alguns e a outros, não. Essa idéia do exercício do poder em rede, em micro-relações, se opõe à concepção de *aparelhos*

ideológicos, centros de poder, presentes na teoria de Althusser (1970). O “poder”, numa perspectiva foucaultiana, são *micro-lutas*, já que não há um centro único do Poder, pois ele se espalha por toda topografia social – e, sendo *micro-lutas*, elas transcendem à clássica noção de “lutas de classes” (GREGOLIN, 2004a: 133). Nesta perspectiva, os sujeitos não são detentores do “poder”. Ao contrário, são efeitos das relações de poder. São estas relações, associadas aos *jogos de verdade*, que constituem os indivíduos em sujeitos.

Foucault (2004b) afirma que, nas relações humanas, não importa em que tipo de relação – amorosa, institucional, econômica, religiosa –, as relações de poder estarão sempre presentes, relações em que os sujeitos buscam conduzir a sua conduta e a do outro. Por serem móveis e transitórias, as relações de poder não são igualitárias, mas, ao contrário, são desiguais. Dizer que essas relações são desiguais, desequilibradas implica uma escala de níveis de relação de poder. Ou seja, de acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito, que ora está na posição de desempenhar a “ação” do “poder” e ora na posição de sofrer essa “ação”, ele transita com maior ou menor grau de intensidade. Tomemos uma pequena *fábula fabulosa* do Millôr Fernandes para ilustrarmos a suposta *piramidalização* do exercício do poder:

O REI E O ESCRAVO



O Rei, em seus acessos de raiva, batia diariamente no Escravo. Batia de manhã, batia de tarde, batia de noite. Até que um dia o Escravo, não suportando a dor e a humilhação, pegou de uma faca e abriu a barriga do Rei.

MORAL: NÃO ADIANTA PORQUE SEMPRE HAVERÁ UM REI PIOR.

Para que haja relações de poder, é preciso que os sujeitos sejam livres, possam reagir, já que o poder é uma *ação sobre ações*. Na *fábula fabulosa* apresentada acima, a princípio poderíamos supor que não há relações de poder, dadas as condições de dominação sobre sujeito escravo. Como escravo, ele não é livre. Apesar de sua condição de escravo, ele reage à tirania do Rei. Apesar

do estado de dominação, há pelo menos uma forma de liberdade, há a possibilidade de ação sobre uma ação – *Até que um dia o Escravo, não suportando a dor e a humilhação, pegou de uma faca e abriu a barriga do Rei*. Mesmo que venham “outros reis piores”, por mínima que seja, nas relações de poder haverá sempre a possibilidade de resistência, pois esta é cicatriz denunciadora das relações de poder. A resistência é constitutiva às relações de poder. Diz Foucault (2004b: 277):

Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem poder sobre outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertem a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder.

Mesmo no século XVII, por exemplo, século da monarquia absoluta, em que o exercício do poder do monarca era *legibus solutus*, não era contido por nenhuma lei limitativa, tendo, pois, poder de vida e morte sobre os súditos, existia a possibilidade de resistência. Apesar de toda a dominação, os aldeões negavam-se a pagar os impostos, tramavam contra o Rei, roubavam suprimentos reais. Os artistas, por exemplo, escreviam denunciando a tirania de Louis XIV, *le roi soleil*. La Fontaine, por exemplo, direcionou muitas de suas fábulas à crítica da forma tirânica de governo de Louis XIV. Essas fábulas, inscritas nas *relações de comunicação*, podem ser consideradas como técnicas de resistência, uma prática de liberdade, porque, se há relações de poder por toda parte, é porque por toda parte também há práticas de liberdade. É importante salientar que, para Foucault (1995), as relações de comunicação se diferenciam das relações de poder, não correspondem a uma mesma instância. As relações de comunicação, localizadas nas formações discursivas, *transmitem uma informação através da língua, de um sistema de signos ou de qualquer meio simbólico* (p. 240), ao passo que as relações de poder não funcionam apenas através de sistemas simbólicos. Apesar das relações de comunicação não se confundirem com as relações de poder, umas não estão separadas das outras.

Geralmente, quando pensamos nas relações de poder, pensamos a partir de uma idéia negativa, vindos já a idéia de opressão, dominação, força castradora. Essas relações geralmente são tomadas numa acepção

negativa, como se elas fossem sempre adversas, sempre hostis. No entanto, segundo Foucault (2004b), o poder, ou melhor, as relações de poder não são essencialmente repressivas nem unicamente contratuais. O poder não está primordialmente no nível da violência nem simplesmente no nível do direito, pois não é algo que sempre impõe limites, que sempre castiga, que sempre diz não. Para o filósofo francês, o “poder” nem é um bem nem um mal, *o poder são jogos estratégicos* (p. 284). Em geral, o “poder” é uma força produtora que vai gerir a vida dos homens e mulheres, controlando-os em suas ações, levando-os a desenvolver suas potencialidades, auxiliando-os no *cuidado de si* e, conseqüentemente, no *cuidado dos outros*.

As relações de poder estão inevitavelmente relacionadas à instância do saber. Os saberes, como o psiquiátrico, o médico, o literário, delegam a autoridade do *discurso verdadeiro*, em função dos quais, afirma Foucault (1999c: 180), *somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer*. Esses discursos verdadeiros trazem em si efeitos específicos de poder. Lembremo-nos do discurso clínico que, num *jogo de verdade*, durante muito tempo, “baniu” os loucos do convívio familiar e hoje, em outros *jogos de verdade*, os trazem de volta a esse convívio. Por *jogos de verdade*, Foucault (2004b: 282) compreende *um conjunto de regras de produção de verdade*, considerando a “verdade”, como vimos na epígrafe, *temas fabricados em um momento particular da história*. Portanto, a “verdade” é transitória, histórica e social, estando, portanto, sujeita às determinações histórico-sociais de uma dada comunidade. Na Idade Média, por exemplo, era “verdade” que os limites da Terra findariam num grande abismo; que homens e mulheres - muito mais as mulheres do que os homens - poderiam ser bruxos e bruxas; que a Terra era o centro de Universo; ou, ainda, que os leprosos não poderiam conviver com os sãos.

De acordo com Foucault (2004b), os *jogos¹ de verdade* estão inevitavelmente relacionados às relações de poder. A *vontade de verdade*, na qual estão incluídos os *jogos de verdade*, desempenha o papel de suporte de instrumento para os efeitos das relações de poder. O saber clínico, por exemplo, através de jogos de verdade, como já dissemos, serviu de suporte para que se exercesse o “poder” de interdição e coibição dos *loucos*. Durante muito tempo, os indivíduos com problemas mentais, hoje caracterizados como portadores de necessidades especiais, eram banidos da sociedade sem direito à

vez nem, muito menos, à voz. O exercício do poder de interdição alicerçado no saber clínico, na “verdade” da medicina, daquela época e ainda hoje, logicamente era promulgado, disseminado, principalmente, pela instância discursiva.

Toda produção discursiva posta em funcionamento em uma dada formação social será veiculadora das relações de poder que formam o corpo social e, evidentemente, dos *jogos de verdade*. Por sua vez, os efeitos de poder terão o suporte dos *jogos de verdade*. Não há a possibilidade de supor as relações de poder desvinculadas dos *jogos de verdade* nem da produção, circulação e funcionamento do discurso. Um outro exemplo da relação entre a instância discursiva, as relações de poder e os *jogos de verdade*, é a condenação de homens e mulheres à fogueira por terem sido ditos “bruxos” pelo discurso religioso. Muitos livros tiveram o mesmo destino devido à “força” coercitiva deste discurso. Muitos dos livros de Monteiro Lobato, por exemplo, que hoje ocupam as prateleiras das mais diversas bibliotecas, foram condenados à destruição porque, segundo a “verdade” da Igreja naquela época, eram prejudiciais à educação das crianças. É preciso salientar que nem sempre os *jogos de verdade* mascaram “uma dada verdade” ou que essa “verdade” vá se transformar em algo não “verdadeiro”, em algo fora da realidade. Estamos apenas, a partir da concepção foucaultiana, procurando evidenciar a transitoriedade dos *jogos de verdade* e sua relação com o poder.

Os *jogos de verdade* alicerçados nas relações de poder são responsáveis pela constituição dos indivíduos em sujeitos. Esses *jogos de verdade* que, numa sociedade, determinam o modo “verdadeiro” de ser sujeito, associam-se às *histórias das moralidades* cuja função é chamar o indivíduo a se constituir *sujeito moral*. Segundo Foucault (2004a), a *moral*, no sentido amplo, comporta dois aspectos: o dos códigos do comportamento e o das formas de subjetivação. Embora esses aspectos não *sejam totalmente dissociados, podem-se desenvolver como uma certa autonomia* (p. 215). O primeiro aspecto da moral como as regras, os comportamentos, as “leis” que devem ser aprendidas, é o *código moral* imposto numa comunidade. As instâncias de autoridade que defendem esse código impõem sua aprendizagem, sua obediência ao código. Essas instâncias são responsáveis por ratificarem as infrações. Pensemos, por exemplo, no encarceramento de um indivíduo que tenha sido julgado e condenado assassino. O indivíduo está sendo preso

1 - Para Foucault (2004b), jogo não tem o sentido de imitar ou de repetir, mas de um conjunto de procedimentos que conduzem a certo resultado.

porque desobedeceu a um *código moral*. Cabe à instância de autoridade que defende o código moral, no caso o Poder Judiciário, punir a infração ao código, cometida pelo indivíduo. Os Dez Mandamentos, por exemplo, “as leis sagradas”, são códigos morais a que se deve obedecer, são leis que determinam o comportamento daqueles que professam o Cristianismo. Se esses indivíduos não se comportarem como mandam essas leis, como “sujeitos cristãos”, não terão o Paraíso e serão, portanto, punidos. Segundo Foucault (2004a: 215), na instância dos códigos de comportamento, *a subjetivação se realiza, basicamente, de uma forma quase jurídica, na qual o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis à qual ele deve se submeter, sob pena de cometer faltas que o expõem*.

O segundo aspecto da “moral”, o das formas de subjetivação diz respeito à consciência de si, à relação consigo próprio, à *decifração de si por si*, ao exame de si, *para as transformações que buscam operar em si mesmo*. Como foi dito anteriormente, estes dois aspectos são indissociáveis na constituição do sujeito moral, pois a ação moral relaciona-se ao código, às regras, ao que está exterior ao indivíduo, ao próprio indivíduo em sua relação consigo mesmo, ao conhecimento de si. Tomando como base a filosofia da antiguidade, Foucault (2004a) afirma que, apenas conhecendo a si, o sujeito poderá “vencer as tentações” e seguir os códigos, tornando-se um *sujeito moral*.

A “moral” dos códigos de comportamentos, *código moral*, de caráter prescritivo, diz respeito a *conjunto de valores e de regras de conduta que são propostas aos indivíduos (...) por meio de diversos aparelhos prescritivos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas* (Foucault, 2004a: 211). A “moral” das formas de subjetivação diz respeito ao *comportamento real dos indivíduos em sua relação com as regras e valores que lhes são propostos*, à forma como os indivíduos reagem ao “código moral”. Os códigos morais, como *jogos de verdade*, certamente, não são aceitos sem conflitos, pacificamente. Como relações de poder, estratégias que os sujeitos usam para conduzir a conduta dos outros, os *jogos de verdade* sempre instaurarão resistências. A “moral” dita códigos de comportamento. Desta forma, tanto a “moral” dos códigos de comportamento quanto a “moral” das formas de subjetivação estão localizadas no universo das *técnicas de si*. Foucault (1997: 109) assim define as *técnicas de si*:

...os procedimentos, que sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos pra fixar sua identidade, mantê-la ou

transformá-la em função de determinados fins, e isso graças às relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si.

Pensando na questão das *técnicas de si*, as fábulas, por exemplo, a partir de seus ensinamentos morais, podem ser usadas como *técnicas de si*, como procedimentos pressupostos ao indivíduo para fixar sua identidade, para torná-lo *um sujeito moral*. Ao mostrar os vícios, os defeitos e virtudes humanas, geralmente através da figura animal, as fábulas estão propondo modelos de conduta a fim de “modelar” a identidade do indivíduo, procurando levá-lo a tomar consciência de si, de seus atos, e, assim, a respeitar o “código moral,” tornando-se *sujeito moral*. Como dissemos, essas pequenas “historietas” podem também ser vistas como *técnicas de si*. Evidentemente que os ensinamentos presentes nas fábulas e a forma como eles são apresentados estarão relacionados às peculiaridades de cada época e à identidade de sua função-autor. As fábulas de La Fontaine, por exemplo, não trazem as mesmas formas de apresentação dos ensinamentos nem as mesmas marcas identitárias que aquelas de Monteiro Lobato. Estas, por sua vez, divergem das *fábulas fabulosas* de Millôr Fernandes. Podemos citar ainda, como *técnicas de si*, as parábolas bíblicas que visam à constituição de sujeito da moral cristã. Faz-se necessário salientar que as *técnicas de si* não estão relacionadas apenas ao “código moral”, mas a todo procedimento que visa “modelar” uma identidade, constituir o indivíduo em sujeito. Numa sociedade como a nossa, por exemplo, há um conjunto de procedimentos que visa à constituição do *sujeito da beleza*. *Jogos de verdade* que promulgam esse sujeito, através das propagandas publicitárias e dos programas de televisão, por exemplo. É preciso ser “belo” para entrar na “ordem do discurso”. Assim, os indivíduos buscarão através de todas as maneiras, se identificarem com esse modelo de beleza, promulgado por esses *jogos de verdade*. Esses indivíduos buscam reconhecer-se como *sujeito da beleza*: moldam sua identidade para também se constituírem como *sujeito da beleza*, havendo, portanto, a sujeição a esses *jogos da verdade*. No entanto, como *jogos da verdade*, portanto, relações de poder, existe a possibilidade da resistência, existem as técnicas de afrontamento. Nem todos os indivíduos irão se sujeitar a esses padrões, aos *jogos de verdade* que constituem esse *sujeito da beleza*. Se assim não fosse, a sociedade não seria heterogênea, seria um todo homogêneo em que todos teriam os mesmos ideais, os mesmos objetivos, talvez não existisse sociedade.

As *técnicas de si* relacionam-se a uma outra

instância, a instância da *governamentalidade*. Segundo Foucault (1997: 111), a *governamentalidade* é o governo de si por si na sua articulação como as relações com o outro (como é encontrado na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida, etc). A *governamentalidade* é uma característica do poder moderno que acontece em nível da população e do indivíduo. De acordo com Foucault (1999a), o poder moderno caracteriza-se não mais como uma instância repressiva e transcendente, em que o poder soberano era o “poder absoluto” e tinha decisão de vida e de morte dos súditos. O poder moderno caracteriza-se pela instância de controle através da manipulação sutil que envolve o indivíduo ao invés de dominá-lo abertamente. Essa forma sutil e minuciosa do exercício do poder do Estado Moderno alicerça-se no poder pastoral, ligado à produção dos *jogos de verdade*. O poder pastoral compreendido agora não mais associado apenas a uma instituição religiosa, mas espalhado por todo corpo social. A esse respeito, Gregolin (2003: 102) afirma:

Por meio da ação “pastoral”², desenvolve-se, na sociedade moderna, uma tática individualizante, característica de toda uma série de poderes múltiplos (da família, da medicina, da psiquiatria, da educação, dos empregados, etc.) cujo objetivo principal é o de forjar representações de subjetividades e impor formas de individualidades.

O Estado Moderno é o advento da sociedade de governo, alicerçada na “ação” pastoral, na “ação” disciplinar. É a tecnologia da disciplina fabricando os corpos submissos (Gregolin, 2003: 99). Na sociedade moderna, mais do que em sociedades de outras épocas, é preciso “vigiar” os indivíduos, “dominar” seus corpos. No entanto, não mais a partir de uma dominação explícita. Governar os indivíduos como indivíduos livres, senhores também de seu próprio governo. Governá-los a partir de uma vigilância aceita e assumida pelos próprios indivíduos, que se tornam seus próprios “carcereiros”. Nesta perspectiva da sociedade de governo, exercido em nível da população e do indivíduo ao mesmo tempo, Foucault (1999a) desenvolve o conceito de *governamentalidade*. Na noção de *governamentalidade*, ou *governabilidade*, Foucault (2004b: 286) visa

ao conjunto das práticas pelas quais é possível

constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro.

De acordo com Foucault (1999b), a *governamentalidade*, ao mesmo tempo exterior e interior ao indivíduo, interior e exterior ao Estado, é o que faz com que ele, Estado, sobreviva até hoje; faz com que ele seja o que é. É a instância da *governamentalidade* que define o que é ou não de competência do Estado, o que é público ou o que é privado. Muitas são as práticas de governo e do Governo, como instância em que o exercício do poder é mais “forte,” usadas para gerir a sociedade. Agora, como já dissemos, a ação não é apenas sobre o corpo individual, mas sobre o corpo coletivo, sobre um conjunto de corpos, a população, que será ainda gerenciada pelo poder disciplinar e também pelo *bio-poder*. Não se trata, pois, da substituição de um poder por outro, mas da ação de ambos para o gerenciamento dos “corpos” (indivíduo e população). *Estabelecem-se, assim, dois conjuntos de mecanismos complementares e articulados entre si, que ocupam esferas diferentes: na esfera do corpo, o poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o bio-poder atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores* (VEIGA-NETO, 2003: 88).

Numa sociedade de governo, muitas são as técnicas de *governamentalidade*, inúmeras são as *técnicas de si*, muitos são os mecanismos reguladores destinados a administrar a conduta dos indivíduos, gerenciar seus comportamentos. Nessa sociedade de governo, os *jogos de verdade*, sempre presentes nas relações de poder, auxiliam na modelagem da conduta do indivíduo. Auxiliam, pois, na constituição do *sujeito moral*, porque, segundo Ruiz (2004: 29),

as formulações verdadeiras [jogos de verdade] induzem os modos de comportamento, inibem condutas consideradas reprováveis (...) treinam pedagogicamente o melhor modo de ser pessoa nessa sociedade, inoculam o modelo comportamental a que todo indivíduo deve aspirar.

2 - Grifo nosso.

Esse modelo comportamental, assim como os *jogos de verdade*, é histórico-social, é transitório. Por exemplo, na época da ditadura militar no Brasil era considerada uma conduta reprovável se pronunciar contra o exército e as leis impostas. O modelo comportamental era do sujeito passivo às ordens militares. Os *jogos de verdade* nem sempre estão relacionados ao interesse comum, nem sempre correspondem à “verdade” de todos. Certamente, a “verdade” daqueles acusados de subversivos não era a mesma daqueles que mantinham a ditadura no país. Dado seu aspecto histórico-social, por isso móvel, dos *jogos de verdade* surge a possibilidade e a necessidade de distinção entre a “verdade” e a *vontade de verdade*. Assim, afirma Ruiz (2004: 28):

A primeira aparece perante nós como algo diáfano, inquestionável, fecundo e sempre com caráter universal. Ela não faz concessões espaço-temporais, tem pretensões de universalidade, legitimando, desse modo, as pretensões universalistas da *vontade de verdade*, a qual é mais suspicaz e se introduz imperceptivelmente nos interstícios da própria verdade. Ela se esconde atrás da argumentação, se dilui nos significados, se inocula entre os sentidos. No entanto é a vontade que constitui a verdade.

Acreditamos, a partir das teorias lidas, que, assim como o “poder”, a verdade não existe nela mesma. Portanto, nenhum dos grupos a tem. O que existe é a *vontade de verdade*, que também se estabelece a partir de uma relação desequilibrada, pois não serão todos os sujeitos que terão direito a dizer a “verdade”, mas *indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas*³ (FOUCAULT, 2004b: 283). Desta forma, os *jogos de verdade* se tornam politicamente eficazes, pois é através deles que os indivíduos se identificam com um dado modelo social e nele se incluem, constituindo-se, pois, como sujeitos. No entanto, essa constituição de indivíduos em sujeitos não se dá sem obstáculos, sem restrições, de forma automática, com os indivíduos “aceitando” pacificamente os modelos a eles impostos, aceitando tranqüilamente esta ou aquela identidade, como se fossem robôs esperando o *chip* correto: *longe de ser um autômato passivo, o sujeito vive numa constante tensão entre a relutância do querer e a intransitividade da liberdade* (GREGOLIN: 2003, 103).

Como toda relação de poder pressupõe liber-

dade, pressupõe *técnicas de resistência* às *técnicas de governamentalidade*, aos mecanismos de controle, sempre existiram as *estratégias de afrontamento*⁴. Portanto, as estratégias de poder confrontam-se, por vezes, com estratégias de luta que poderão, num dado momento do confronto, passarem, elas, estratégias de luta, a estratégias de poder, a *técnicas de governamentalidade*. Sobre essa atração recíproca existente entre a relação de poder e a estratégia de luta, afirma Foucault (1995: 248): *em suma, toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relação de poder, e toda relação de poder inclina-se, tanto ao seguir sua própria linha de desenvolvimento quanto ao se deparar com resistências frontais, a tornar-se estratégia vencedora*.

A instância discursiva, cujo lugar são as *relações de comunicação*, as formações discursivas, é a principal transmissora das *técnicas de governamentalidade*, das *técnicas de si*, assim como das *técnicas de afrontamento*, das *estratégias de resistência*. O discurso humorístico, por exemplo, muitas vezes, através dos vários gêneros que o constituem, é empregado como *estratégia de afrontamento*. É preciso salientar que esta não é uma cicatriz denunciadora desse gênero. Nem todo enunciado humorístico presta-se a esse papel, pois, de acordo com Possenti (1998), nem todo humorista busca, através de seus textos, criticar o governo, questionar a sociedade ou mesmo afrontar os poderosos. Segundo o autor, há humor crítico e um humor banal que não está preocupado com as ações reacionárias nem com as ações progressistas. Tomemos, pois, dois “Poemas” do Millôr Fernandes, humorista sempre pronto a “desacatar” as autoridades.

Poema I

Poeminha sem Nexo
Justiça

A coisa vem de longe
Do passado;
Caim nunca foi
Pronunciado.

Poema II

Evolução da Espécie

3 - Grifo nosso.

4 - Expressão devida a Gregolin (2004).

O avô foi buscar lã e saiu tosquiado
Ele foi fazer queixa na polícia,
Foi preso, espancado e fichado.

Em ambos os “poeminhas”, o sujeito-autor denuncia a “injustiça” da justiça. No primeiro, evidencia que não há punição para os culpados e, no outro, mostra que os inocentes estão atrás das grades, contrariando o que sempre fomos educados a acreditar, que a justiça é “justa”. Contrariando *jogos de verdade* cristalizados. O símbolo que figurativiza a justiça usa até uma venda nos olhos, simbolizando sua imparcialidade, para julgar sem distinção, com justiça. O sujeito-enunciador dos “poeminhas” evidencia justamente o contrário. Seu dizer vai de encontro ao dizer sacralizado, estabilizado. Talvez (num jeito milloriano de pensar) o problema da Justiça seja justamente a venda, ela não consegue enxergar quem de fato são os verdadeiros degredados. Mas, deixemos de prosa.

Como podemos verificar, os “poeminhas” podem ser considerados como *estratégias de afrontamento* a um governo que propaga, através de *jogos de verdade*, que sua justiça é igualitária, que todos são iguais perante a lei. Esses enunciados inscrevem-se nos domínios do discurso “contra-ideológico”. Usamos o termo “contra-ideológico” para designar o discurso que vai de encontro ao discurso da ideologia dominante, mas temos consciência de que todo discurso é ideológico por natureza. O sujeito-autor inscrito nos fios do texto se anuncia como um sujeito irônico e irreverente. A marca de autoria Millôr Fernandes ratifica a irreverência do texto, sua subversão. Como já dissemos, esses “poeminhas”, nessas condições de produção, inscrevem-se na instância das *estratégias de afrontamento*, das *técnicas de resistência*.

Localizados nas *relações de comunicação*, na formação discursiva do discurso contra-ideológico, os “poeminhas” desnudam as relações de poder de

nossa sociedade, evidenciando o julgamento injusto das condutas dos indivíduos e denunciando que não há justiça na Justiça brasileira. A função-autor, inscrita nos “poeminhas”, busca desmascarar *jogos de verdade* que declaram a legitimidade, a retidão da Justiça do nosso país, produzindo um contra-discurso e, por sua vez, afirmando-se, constituindo-se como “sujeito de protesto”, um “sujeito de militância”. É importante salientar que sua subjetivação⁵ em “sujeito de protesto” é o resultado de uma fabricação que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente: os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si (MILANEZ, 2004: 183).

Constituir-se como sujeito não é uma escolha livre do indivíduo que, um belo dia, decide ter essa ou aquela identidade. A constituição do sujeito, como buscamos evidenciar neste artigo, é determinada pelos *jogos de verdade*, pelas relações de poder e pelas *tecnologias do eu*, as *técnicas de si*. Nestas condições, não é possível pensar a questão do sujeito, assim como a noção de função-autor, como uma função do sujeito, sem relacioná-la às instâncias de sua constituição, como diz Foucault (2004c), sem pensar a relação entre esses três grandes domínios: a verdade, o poder, e a conduta individual. Gostaríamos de concluir nosso artigo apresentando um pequeno poema do Manoel de Barros que nos fala, pelas “estratégias poéticas de dizer”, do ser sujeito:

Sou um sujeito cheio de recantos.
Os desvãos me constam.
Tem hora leio avencas
Tem hora, Proust.
Ouço aves e beethovens.
Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin.

O dia vai morrer aberto em mim.
Manoel de Barros, *Livro sobre nada*, 2004.

5 - O termo subjetivação é aqui tomado, numa concepção foucaultiana, como processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (Foucault, 2004c: 262).

- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS. H. e RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória. *Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- _____. Subjetividade e verdade. In: *Resumo dos cursos do Collège de France*. Trad.: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. Verdade e poder. In: *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- _____. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.
- _____. Soberania e disciplina. In: *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999c.
- _____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: *Ética, sexualidade e política*. Trad.: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. Coleção Ditos e Escritos vol. IV.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ética, sexualidade e política*. Trad.: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. Coleção Ditos e Escritos vol. IV.
- _____. O retorno da moral. In: *Ética, sexualidade e política*. Trad.: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. Coleção Ditos e Escritos vol. IV.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.
- _____. *O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história no tempo*. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Paulo: Claraluz, 2003.
- MILANEZ, Nilton. *A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista*. In: SARGENTINI, Vanice e BARBOSA-NAVARRO, Pedro (org.) *M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- RUIZ, Castor. *Os labirintos do poder*. Porto Alegre: Escritos, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Raimunda de Fátima Neves Coelho¹

Ana Luísa Nogueira de Amorim²

Cristina Gonçalves da Silva³

Fabiana Alves Inácio⁴

A história da Pedagogia contemporânea

Este ensaio é resultado das discussões empreendidas durante a realização do Minicurso “A história da pedagogia contemporânea: um estudo nas trilhas de Franco Cambi”, realizado na II Semana de Pedagogia, no período de 19 a 22 de setembro de 2006, na Universidade Federal de Campina Grande - Cajazeiras.

Trata-se de uma breve leitura da história da Pedagogia contemporânea, objetivando caracterizá-la com base na obra de Franco Cambi (1999), a partir da qual buscamos refletir sobre os desafios do tempo presente na ação do pedagogo ante as continuidades e mudanças no trabalho pedagógico.

A obra de Cambi (1999), professor de Pedagogia Geral da Universidade de Florença, na Itália, é uma

obra de História da Pedagogia destinada não apenas a pesquisadores da área da História da Educação, mas a todos aqueles que se preocupam em estudar o problema educativo. Faz a relação entre história e educação e entre filosofia e vida material, propondo uma reconstrução/interpretação da Pedagogia - situando-a do Mundo Antigo até os nossos dias -, seguindo a dupla ótica de informar e interpretar.

1 - Professora Adjunta da Unidade Acadêmica de Educação - UFCG/CFP.

2 - Professora da Unidade Acadêmica de Educação - UFCG/CFP.

3 - Aluna do Curso de Pedagogia - UFCG/CFP.

4 - Coordenadora Pedagógica da E.E.E.F.M. Prefeito Joaquim Lacerda Leite - São José de Piranhas-PB.

5 - Texto elaborado a partir do Mini-curso ministrado pela Professora Mestra Raimunda de Fátima Neves Coelho na II Semana de Pedagogia (UFCG/CFP).

Discutindo sobre a contemporaneidade

Falar da Pedagogia contemporânea, tomando-se o pensamento de Cambi (1999), significa compreender a época na que esta pedagogia está inserida, como uma época que enfatiza o pluralismo e a divergência, ligados à liberdade e independência.

A contemporaneidade nasceu com a Revolução Francesa em 1789, que modificou os meios sociais e econômicos, numa fase de profundas transformações que permaneceria por muito tempo caracterizando a história. A partir dela, a Pedagogia passou a ocupar um papel específico de mediação e de reequilíbrio no sistema social.

Nesse sentido, nos perguntamos: o que caracteriza a contemporaneidade?]

Segundo Franco Cambi, a contemporaneidade se caracteriza como a época das revoluções, uma época marcada pelas tendências revolucionárias. É também a época da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia.

No que se refere aos direitos, é a época da disseminação dos direitos, quando se enfatizaram os direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais e da natureza.

Retomando a questão das revoluções, podemos dizer que é a época das massas, das suas manifestações como protagonistas da história.

E é nesse momento de lutas que se percebe a tensão entre massas e elite como a mola dessas revoluções.

Buscando superar essas tensões, vimos surgir a época da democracia, da retomada, atualização e expansão do modelo de organização política que iria primar pela democracia representativa e exigiria dessa massa a capacidade de discernimento político, no sentido de votar, eleger e cobrar de seus representantes. Era a vez da massa assumir o papel de cidadão.

Refletir, pois, sobre os direitos que caracterizam a contemporaneidade, toma-se condição necessária para uma compreensão crítica da realidade.

Isto posto, convém assinalar o pensamento de Teixeira (apud BRZEZINSKI, 2003), quando afirma:

[....] a realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real.

Mediante o exposto e a partir de um olhar mais apurado sobre a realidade, toma-se evidente que o oficial nem sempre condiz com o real e isto é extremamente claro quando observamos as próprias leis elaboradas no nosso país, em que vários são os direitos dos cidadãos, que, entretanto, não se configuram verdadeiramente como direitos na prática.

Considerada do ponto de vista social, a contemporaneidade foi uma fase marcada pelo crescimento de novos sujeitos da educação, dentre eles destacam-se a criança, a mulher e o deficiente; seguidos pelas etnias e pelas minorias culturais.

No curso do século XIX, a criança tomou-se o sujeito educativo por excelência, que tanto as ciências humanas quanto as instituições educativas burguesas. puseram-na no centro das preocupações da Pedagogia. E foi o século XX que, como coloca Ellen Key (apud CAMBI, 1999, p. 387), foi profetizado como sendo “o século da criança”, o século “do seu conhecimento, do seu resgate, embora ainda restrito (a certas áreas do mundo, a certas classes sociais) e incompleto violência contra a infância é ainda amplamente - e tragicamente -, generalizada)”.

Convém elucidar, portanto, o paradoxo existente entre o que é proclamado como o “século da criança” e o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz em seu bojo, por exemplo, quando o que é assegurado às crianças brasileiras como direito acaba não sendo proporcionado de fato a essas crianças, uma vez que a lei não é cumprida conforme deveria ser.

No que tange à mulher, o autor afirma que “depois de milênios de subalternidade social e educativa, de exclusão da escola e da instrução”, é na época contemporânea que as mulheres conseguiram se afirmar no centro da cena. E nesse sentido, “a educação delineou-se como via de emancipação feminina buscando a paridade (com a masculina) e o reconhecimento de uma função-chave da mulher também na vida social (CAMBI, 1999, p. 387-388).

Por sua vez, o deficiente, “seja físico ou mental, retardado ou mutilado, leve ou grave - já desde o século XVIII foi posto no centro de uma pedagogia da recuperação, que tem como objetivo a sua normalização (pelo menos a máxima possível) e como instrumento o reconhecimento de uma contigüidade/continuidade entre sentidos e mente, entre afinamento das corporeidades sensoriais e desenvolvimento cognitivo”. (CAMBI, 1999, p. 388).

Caracterizando a educação na contemporaneidade

Tomando, pois, como referência uma concepção de educação que se configurou como um mito, conforme destaca Cambi (1999, p. 391), “todo indivíduo pode progredir na sociedade democrática, desde que seja um sujeito capaz de empenhar-se, de orientar-se na ascensão social, de valorizar-se na sociedade”, em que a escola ocupa lugar central. Toma-se evidente que, na realidade, esse sujeito nem sempre progride, uma vez que as políticas públicas de educação oferecem cobertura quantitativa, mas sem atendimento qualificado, o que implica em o aluno não avançar. Apesar de ter se evidenciado na contemporaneidade que a escola, segundo Cambi (1999), assumiu um papel cada vez mais determinante na vida social e na organização política contemporânea, um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva, observa-se que do ponto de vista oficial a escola proclama esse ideal, porém, o que se percebe é o seu distanciamento na decisão de questões sociais e políticas na sociedade.

A contemporaneidade pedagógica é também caracterizada pela renovação e organização escolar e a sua reformulação. A instituição escolar nos primórdios do século XVIII foi submetida a processos de revisão, de organização setorial e global, e de reprogramação, visando a maior funcionalidade social, articulada com os interesses da ideologia do poder, ou seja, a escola formava com eficiência para as necessidades e demandas da produção numa sociedade industrial.

O sistema escolar sofreu uma série de reestruturações durante os últimos dois séculos. Tendo, ainda no século XVIII, se tomado obrigatória, gratuita (em parte) e, predominantemente estatal. O Estado passa então a controlar toda a instrução escolar e a escola passa a ser uma instituição central da vida social, à qual são delegadas as tarefas de reprodução, transmissão e seleção de conhecimentos. Um duplo filtro entre passado e futuro, entre conservação e mudança.

A forma de gerenciamento, centralidade e estruturalidade da escola não mudou até hoje. Continuamos com um modelo escolar adaptado para os diferentes grupos sociais, que vêm suprir as exigências e necessidades das ideologias no processo de modernização. A escola contemporânea, cada vez mais ligada com o político e imersa no social, passa a ter um duplo ideal: como instituição técnica e profissionalizante, desenvolvendo o papel de reprodução da força de trabalho e seleção, como instituição de ensino formal,

apenas para preparar os indivíduos na adesão ao ideal de uma “construção social” baseado nos processo de acumulação e exploração; e como instituição formativa e cultural, que promove o crescimento intelectual, moral e social, emancipando-o da sua contingência histórica e social. Assim, a escola vive o dualismo de suas finalidades e funções, mas não consegue harmonizá-las, constituindo um dos elementos de problematidade mais radical da escola contemporânea, da exposição entre ideologização e autonomia, da dependência do político e da autonomia formativa e crítica.

Hoje, mais do que antes, precisamos que a escola assuma seu papel como agente de mudanças, geradora de conhecimentos, formadora de sujeitos capacitados que venham a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa.

O saber pedagógico da época contemporânea sofreu uma série de transformações radicais: emancipou-se da metafísica, articulou-se com o conhecimento científico, caracterizou-se como reflexão filosófica, interligou-se com o político e o ideológico e assumiu um saber plural, conflituoso entre filosofia e ciência, entre teoria e práxis, mudanças amplas e instáveis e que ainda estão em curso. Hoje, apresenta-se como central um equilíbrio crítico entre ciência e filosofia, entre teoria e prática, por perspectivas de pensamento hermenêutico, como forma de teoria para organizar e regular uma saber disfórmico.

É certo que, com todas essas transformações ocorridas, o saber pedagógico foi mudando de feição, tornou-se um saber não linear e bastante complexo, pluralista, instável e incerto, que envolve processos múltiplos. Um saber, cuja organicidade deve ser conquistada passo a passo.

No que diz respeito ao saber pedagógico propriamente dito da época contemporânea, este sofreu uma série de transformações radicais revelando-se como fortemente interligado com o político, com o ideológico. Assumindo, ainda, o aspecto de um saber plural, conflituoso.

A ação do pedagogo, por sua vez, caminha de forma mais dialética, crítica, capaz de intervir numa sociedade em transformação, mais dinâmica e até mesmo conflituosa.

Convém elucidar, no entanto, que no contexto atual em que a escola está inserida, vivemos num momento de constatações pessimistas, uma vez que

podemos visualizar uma educação fragmentada, dissociada da realidade do aluno.

A escola como espaço de aprendizagem não tem conseguido desenvolver o seu papel social, nem tampouco uma prática voltada para a práxis.

Com efeito, alguns mitos que têm sido colocados em relação às condições sociais do aluno têm se efetivado, ocasionando assim um grande índice de evasão e repetência. Outro fator determinante para o fracasso escolar é a quantidade sem qualidade que, na visão de Cambi (1999, p. 309), “o estado se encarrega da escola para subtraí-la às influências de ideologias

“parciais” da sociedade (étnicas, religiosas, de classe) para aparelhá-la como ‘escola de todos’”.

Urge, portanto, refletir sobre os desafios do tempo presente na ação do pedagogo, frente às continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, uma vez que a melhoria da prática passa pela análise do que se faz.

E, ainda, pensando com Rios (2001, p. 36), “estamos diante do apelo ao pragmatismo, da valorização do imediato”. Nesse quadro, parece, para alguns, que ensinar e refletir são coisas desacreditadas ou, pelo menos, de importância menor.

O lugar da Pedagogia e a atuação dos pedagogos em tempos de permanentes inovações.

Na contemporaneidade, podemos afirmar que o pedagogo passou a ocupar todos os lugares onde acontece a formação humana. Em sentido amplo, todo profissional que lida com a formação de sujeitos, quer seja em espaços formais ou não de ensino, é um pedagogo.

Ao nos indagarmos sobre qual é o espaço da Pedagogia e dos pedagogos no sentido de atuarem de um modo transformador em uma realidade em mudança, pensamos que o lugar da Pedagogia está na relação entre o global e o local, entre o homogêneo e o diverso, entre o individual e o comunitário.

Diante de uma sociedade em permanente mudança, onde as informações circulam em grande quantidade e em tempo real e cujas influências produzem mudanças na forma de aprender, fazer pedagogia, para nós, significa confrontar-se com o “pensamento da diferença”, bem como com o da “emancipação” (CAMBI, 1999).

Neste novo cenário, surgem novas emergências educativas impulsionadas pelos novos sujeitos que estão em cena, a exemplo dos movimentos femininos que pressionam por um resgate social e sua afirmação

política enquanto mulheres; o campo da ecologia que nos coloca frente à reflexão pedagógica na busca de articular homem e ambiente; os estudos culturais que nos colocam como problema a ser enfrentado, a multiculturalidade, a intercultura, e que nos desvelam as rebeliões de povos, as migrações e os assentamentos.

Trazendo essas mudanças para o campo das políticas públicas, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, que trazem o conceito de Pedagogia subordinado à docência, mas que a um só tempo parecem sugerir e exigir a formação de um “super” Pedagogo que pode atuar como formador de professores, no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, em sistemas educativos escolares, bem como na organização e desenvolvimento de programas não-escolares.

Em linhas gerais, a ação do pedagogo na contemporaneidade e o seu trabalho pedagógico tem se encaminhado no sentido de configurar-se como uma nova identidade plural, mutável, dialética e crítica, de modo a intervir numa sociedade em profunda transformação, ou melhor, numa “sociedade aberta”, que é a um só tempo plural, dinâmica e conflituosa.

À guisa de considerações finais

Em síntese, queremos registrar que nosso repensar sobre a História da Pedagogia, na visão de Franco Cambi, nos possibilita compreendermos essa História, saindo de um convencional relato preso exclusivamente a idéias alheias a seu tempo, para irmos à busca de um estudo que nos faz pensar sobre o

“devir” da educação, indicando essa obra a perspectiva de contribuir como instrumento de formação de educadores e professores.

Assim, toma-se relevante destacarmos aqui que essa reflexão sobre a reconstrução do tempo histórico da Pedagogia suscita a necessidade de relermos o

presente, a partir de “um passado reconstruído em todas as suas possibilidades e ramificações, até mesmo nos seus silêncios, nas repressões sofridas, nos seus atalhos interrompidos (CAMBI, 1999, p. 641).

A nosso ver, compreender a História da pedagogia significa reconstruir as diferentes maneiras como as sociedades refletem, propõem e atuam na educação.

Nesse sentido, Cambi (1999, p. 641) apresenta o conceito de Pedagogia como

[...] um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias

de radicalização, de autocríticas de desmascaramento de algumas - ou de muitas - de suas ‘engrenagens’, ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói.

Portanto, de acordo com esse pensamento de Cambi (1999) sobre a Pedagogia, cabe a nós, educadores, criarmos a possibilidade de olharmos como o passado foi trazido até hoje presente e quais as implicações que até hoje normatizam e direcionam a nossa ação, mesmo diante de um cenário de permanentes inovações. Eis o nosso desafio como pedagogos e educadores na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2005.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMB, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorenzini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia - um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Poesias

Estação Mandacaru



Separador de ruas
e amantes
o trem corta ao meio
o bairro
e as palavras



Poema: Ronaldo Monte
Arte da imagem: Ivan D'Paula

Sandra Alves da Silva Santiago

Professora do Centro de Educação da UFPB, Departamento de
Habilitações Pedagógicas. Doutoranda em Educação.

A educação no mundo moderno e as promessas que não se cumpriram

Apartir de razões epistemológicas, e ligadas às transformações históricas, as ciências (em geral) viram-se convocadas nas últimas décadas do século XX, a repensar seus saberes, sobretudo, para compreender o novo homem e a nova sociedade, considerados agora a partir de novas perspectivas. Nesse processo, as ciências humano-sociais vivem um momento ainda mais complexo, pois se vêem impulsionadas a redefinir suas identidades, renovar seus limites e deslocar seu eixo epistemológico, tendo em vista a formação desse novo homem e a superação dos problemas que o cercam.

É interessante notar que tais problemas, sobretudo, os que mais afligem o mundo contemporâneo, são resultantes da modernidade e de sua lógica. Destacamos, então, as guerras, as poluições, o aquecimento global e as desigualdades sociais, só para dar alguns exemplos. Portanto, as promessas da modernidade, especialmente representadas pela revolução francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) não se cumpriram. Os paradigmas – modelos explicativos da realidade –, produzidos pela modernidade não conseguiram, de fato, reverter, conter ou solucionar os problemas que o homem moderno fabricou. E o que acontece quando um paradigma não consegue explicar mais a realidade? E quando o mundo muda?

Na história mundial, quando o paradigma da fé foi esgotado pelas mudanças que ocorreram no mundo, esse paradigma foi substituído. Ao longo da história humana sempre foi assim. Nos anos finais da conhecida Idade Média, o paradigma metafísico já não conseguia encontrar as respostas que o mundo exigia, sendo, portanto, substituído pelo paradigma da razão, instaurando a modernidade, a partir dos filósofos das Luzes, caracterizada, de modo geral, pela racionalização e pela produção de saberes.

Para Touraine citado por Pourtois & Desmet (1999), a modernidade é, portanto, marcada pela difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa – é um período de triunfo da ciência em todos os campos, inclusive no educacional. Em suma, a modernidade se define por uma separação entre mundo objetivo, criado pela razão, e mundo da subjetividade, centrado na pessoa. Com este novo paradigma – o da racionalidade –, a modernidade espera oferecer ao homem moderno todas as condições para uma vida feliz e livre dos aprisionamentos da desrazão.

Conseqüentemente, a educação é marcada por uma mudança de perspectiva que lhe aponta caminho semelhante ao experimentado por outros campos do saber. Nesse sentido, deve ser uma disciplina que liberta o indivíduo da visão estreita e irracional e, a escola, por sua vez, um lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar o progresso (POURTOIS & DESMET, 1999, p. 23).

Enquanto para Durkheim e Weber, a modernidade representa a possibilidade de uma ordem social mais feliz e segura, para Touraine (1993) ela é dramática porque tenta matar o sujeito em nome da ciência, ou seja, tenta destruir uma parte de si mesma. Esta concepção teve impactos diretos na educação. Dessa forma, nos moldes modernos, a escola é o local por excelência onde

deve acontecer o processo educacional.

De toda maneira, vale a pena compreender um pouco da modernidade para que possamos discutir a questão da educação e, especialmente, da escola nesse período. Para CHESNEAUX, historiador contemporâneo, a Idade Moderna está intrinsecamente ligada à tentativa da burguesia de colocar-se no campo das idéias e dos valores, como impulsionadora da história (CHESNEAUX, 1995, p. 96).

Dessa forma, a expansão do poder e da influência européia, o desenvolvimento tecnológico, a dominação de outros povos, a crença na racionalidade, mas, também, o extermínio de vidas e culturas e a exploração do trabalho podem ser entendidos como as principais marcas da modernidade.

Assim, a Idade Moderna é o período que mais testemunha em favor da escola, exemplificada numa produção científica, literária e tecnológica bastante promissora. Além das contribuições de Isaac Newton e Galileu Galilei, as idéias de Hobbes, Locke, Descartes e Rousseau trouxeram importantes informações que promoveram uma nova visão de homem, de mundo e de educação.

As lutas sociais da Idade Moderna, o desenvolvimento da burguesia e a crença na racionalidade culminaram na propagação dos ideais iluministas que triunfaram na Revolução Francesa, marcando o início da contemporaneidade.

Em diversas partes do mundo fundam-se outras formas de poder político e de organização econômica. Voltaire é um dos grandes nomes do Iluminismo e fica conhecido pelas críticas que fez à Igreja e ao Clero, e pela defesa da livre expressão. Além dele, a idade contemporânea é contemplada com nomes como os de Diderot e D'Alembert e Kant na filosofia, além de Adam Smith e Karl Marx, na economia, dentre outros.

As diferentes ações que se concretizaram com respeito à escola, emergiram de um contexto sociopolítico e econômico permeado pelos desafios do mundo contemporâneo que não podem ser analisados fora de um arcabouço histórico. Diante disso, é importante lembrar que, neste cenário, encontram-se: as guerras (1914 – 1918 e 1939 – 1945) e suas conseqüências; o rápido aumento da população mundial e das diferenças econômicas; a industrialização; o aumento do desemprego, da violência, da miséria e da fome. Mas, dialeticamente, tivemos a organização das minorias étnica, sexual, religiosa e das pessoas com deficiência na luta pelos direitos civis, políticos e econômicos, emergindo desse contexto.

Podemos afirmar, então, que além de todas as mudanças que o mundo moderno proporcionou à humanidade, sobreviveu, ainda, a discriminação dos diferentes, o desrespeito pelas minorias e a exclusão de boa parte da população mundial.

Semelhante à Idade Média, assistimos na atualidade, a cenas estarrecedoras. E, quanto a isso, a razão moderna não tem dado explicações, nem soluções. No mundo regido pela lógica moderna, os problemas se avolumam. A fome, a violência, o preconceito, são alguns exemplos de como ainda não conseguimos resolver, à luz da razão instrumental, os dilemas que o homem civilizado vem criando.

De certa forma, o reconhecimento da razão como fonte de conhecimento e a idéia de que os homens são portadores de direitos naturais como a vida, a liberdade e a propriedade, impulsionaram o desejo humano em desvelar os mistérios do mundo, e representaram um avanço singular no desenvolvimento de teorias, métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem. Mas, por outro lado, não dá para esquecer que algumas marcas da educação moderna são singulares. Entre elas, destacamos: a fragmentação dos saberes, o pensamento racional, o estímulo à moral do dever, um enfoque nas matérias, em detrimento de outros aspectos inerentes ao sujeito.

Tais características da modernidade denotam a elaboração de um determinado paradigma e sua repercussão sobre as práticas pedagógicas e escolares. Resulta, portanto, numa tendência em se privilegiarem aspectos meramente instrumentais da formação dos alunos, negando-se as dimensões cultural, econômica e social desses indivíduos, como elementos igualmente importantes para o seu desenvolvimento.

Contraditoriamente, envoltos num cenário de muitas promessas, os sonhos da Modernidade não conseguiram se realizar. Em contrapartida, a razão, enquanto herança da Modernidade, não foi suficiente para responder as questões sociais produzidas no bojo do desenvolvimento tecnológico. Conseqüentemente, os problemas da educação também ficaram sem resposta e novas emergências, novos sujeitos e novas orientações denunciaram a insuficiência dos paradigmas modernos para a explicação dos fenômenos vividos no cotidiano das práticas humanas.

Alguns estudiosos têm refletido sobre a problemática vivida pela educação na atualidade, enquanto reflexo de uma racionalidade instrumental oriunda da modernidade. Entre eles, destacamos Cambi (1999: 638) que chama a atenção para a emergência de, pelo menos, três novos fenômenos que reclamaram

da educação, novos saberes e modelos explicativos: o feminismo, a ecologia e a intercultura, para os quais não se encontram respostas plausíveis em modelos fechados como os ditados pela razão iluminista.

Na mesma direção, Pourtois & Desmet (1999:37) alertam para o fato de que a ausência da dimensão psicopedagógica de que foi vítima a educação tem deixado os professores e educadores, em geral, desarmados diante das perturbações intensas da sociedade contemporânea. Estas são evidências claras de uma crise de paradigmas, portanto, da crise da Modernidade.

Dessa forma, fica evidente que a problemática da educação não pode ser pensada distanciada da nova conjuntura sociopolítica e econômica, ou seja, desconsiderando as mudanças do mundo. Alguns acontecimentos (como a queda do socialismo real, por exemplo) demonstram a perda de referenciais e de certezas, antes indiscutíveis, e reclamam novos olhares sobre os acontecimentos hodiernos. Assim, as ciências humano-sociais são convocadas a combater o etnocentrismo, a falsa pretensão de universalidade e a existência de uma verdade superior.

De acordo com Scocuglia (2006), o modelo racionalista de Descartes e a razão iluminista (as principais influências sobre as referências teóricas dos últimos séculos) não conseguem mais captar a realidade, provocando, portanto, a necessidade de uma desreferencialização teórica, ou seja, o questionamento sobre a validade de modelos normativos para as ciências em geral e, em especial, para as ciências humano-sociais (p. 105). Para o autor, tanto o liberalismo quanto o marxismo são *fortes expressões político-filosóficas da assunção da racionalidade iluminista*, pois, ambos propõem um modelo teórico fechado em si mesmo, com a pretensão de instituir-se como verdade universal, definindo a *base econômica como motor das relações sociais e a luta de classes como principal vetor da (inexorável) evolução histórica* (ibidem, p.115).

Nesse sentido, as análises educacionais propostas pelos referenciais teóricos ancorados na razão iluminista acabam sendo insuficientes para responder as novas demandas sociais. Com isso, se vive o que se instituiu chamar como a crise de paradigmas. Sobre esta questão, o autor chama a atenção para o fato de que não é preciso que se negue a razão em si, mas, que se busquem outras razões que priorizem o cotidiano dos indivíduos, respeitando suas diferenças; uma razão que não anule a criatividade e o novo, e em contrapartida, possibilite que os intelectuais enxerguem forças completamente invisíveis à lógica moderna (SCOCUGLIA, 2006).

Assim, é necessário admitir que a racionalidade fechada precisa dar lugar a uma tentativa de se restituir um universo social, cultural e pedagógico integrador, ou seja, que acolha a racionalização e a subjetivação, no mesmo nível de importância. E que, portanto, consiga encontrar respostas mais promissoras, inclusive no campo das pesquisas científicas porque busca apreender a complexidade das situações educativas e permite um diálogo fecundo entre diversas orientações de pensamento.

A partir desse entendimento, a conjuntura atual é entendida como o momento de ultrapassar a fragmentação do saber e os paradoxos instaurados pela lógica

moderna, substituindo esta, por uma postura aberta e que busca, antes de tudo, a capitalização desses saberes e a mediação daqueles paradoxos, integrando os conhecimentos diversos e propondo o diálogo como recurso fundamental para a construção de verdades.

De outra forma, o que estamos tentando deixar claro é que não é preciso negar o legado científico produzido pela modernidade, mas, hoje, se faz necessário articulá-los de maneira mais complexa e promissora. Portanto, não se trata de combater ou negar a razão, mas de privilegiar outras razões que prezem pela reconstrução ética, social e política das relações humanas. Enfim, que traga respostas para as necessidades humanas atuais.

A Educação Popular em Foco

No âmbito da educação popular, os impactos oriundos da modernidade são bastante significativos e podem ser sentidos, sobretudo, na multiplicidade de reflexões e práticas desenvolvidas nessa área. Nesse contexto, parece ser ainda mais comprometedora o uso de uma racionalidade instrumental que desconsidera as especificidades dos sujeitos e as necessidades de grupos distintos. Talvez, por isso, tenha se identificado uma diversidade de práticas que se apresentam como populares, mas que estão longe de ilustrar princípios de uma educação que se volta para a emancipação dos sujeitos.

Nessa mesma direção, Paludo (2004), em material produzido para a CEAAL (Conselho de Educação de Adultos na América Latina), destaca a diversidade de práticas, análises, enfoques, propostas e pressupostos apresentados em educação popular durante o período 2000-2003. Em suas análises, a autora chama a atenção para uma forte tendência na área para compreender o novo momento do projeto da modernidade e de ressignificar a educação popular, tendo em vista a superação da crise de fundamentação que passou a marcar a trajetória desse projeto educativo no Brasil e na América Latina. A autora acrescenta, ainda, que o processo educativo deve abdicar da doutrinação e apostar no diálogo, na capacidade reflexiva e de discernimento das classes populares.

De maneira semelhante, Holliday (2000), outro nome relevante na área, identifica a educação popular como um paradigma educacional que se orienta na perspectiva da transformação social e da formação das pessoas para a construção de novas estruturas e relações sociais pautadas na justiça, na equidade, na paz, na tolerância e no respeito às diferenças. A partir desse

entendimento, é possível concluir que qualquer prática pedagógica sustentada pela idéia da fragmentação e mera transmissão de saberes pode comprometer, de maneira grave, um projeto de educação popular.

Entendemos, em consonância com a idéia dos autores acima, que, em sua essência, a educação popular não se contenta em adaptar os indivíduos; pelo contrário, acredita e busca a transformação da sociedade. Portanto, não pode limitar-se a reproduzir conhecimentos, saberes e práticas, pois privilegia a subjetividade das pessoas tanto quanto os postulados científicos. A aprendizagem, por sua vez, não é compreendida como simples recepção de conhecimentos; é algo muito mais complexo e que exige outra postura teórico-metodológica. Certamente, uma prática que pretenda fortalecer a auto-estima, a autonomia e o protagonismo, mais precisamente dos setores excluídos pela lógica formal. Portanto, que se centre no ser humano como sujeito histórico e transformador e se apóie numa pedagogia crítica e criativa, capaz de promover diálogos profundos, pois acredita que pode mudar o mundo, humanizando-o, transformando as relações de poder e formando pessoas com uma visão ética e emancipadora (HOLLIDAY, 2000).

Para seguir refletindo sobre a crise da razão moderna e seus impactos na educação popular, sem cair no ostracismo, somente recorrendo às fecundas contribuições de Paulo Freire. O grande educador do século XX deixou, dentre outras contribuições, uma concepção, bem como uma prática educativa comprometida em descobrir verdades pela crítica e pelo diálogo. Suas preocupações teórico-metodológicas em relação à educação instauraram conceitos particular-

mente importantes para a educação brasileira e para o mundo e primaram por encontrar caminhos alternativos para a educação dos homens.

A princípio, suas propostas educacionais focalizaram uma determinada faixa etária. Mas, aos poucos, foram sendo ampliadas para outros níveis educacionais com a mesma aplicabilidade que se verificou na educação de adultos. Contudo, em todas as esferas, Freire manteve alguns conceitos como essenciais para o pensamento educacional legitimados, sobretudo, a partir de sua práxis.

Para o educador, toda ação educativa deve ser precedida pela reflexão. Nesse sentido, a visão de homem e de mundo é necessariamente a questão que norteará suas preocupações com o processo de desumanização do homem, oriundo das transformações

históricas de que este homem é vítima e algoz ao mesmo tempo. Assim, ele vê, na educação, o instrumento possível de realizar a hominização do ser humano e na educação popular, sua possibilidade real. Freire adverte, ainda, que, para que o ser humano se faça homem, é necessário que ele se humanize a si mesmo, mas, que isso só é viável a partir do outro e com o outro. Assim, interação e diálogo são elementos essenciais na pedagogia freireana (FREIRE, 1983).

Assim, todo processo educativo na visão do grande educador está longe de ser uma mera adaptação; ato de submissão aos modelos impostos. Com ele, compartilhamos as idéias de que o processo de aprendizagem é algo muito mais amplo; é socialização, mas é também emancipação, ou pelo menos, deveria ser (FREIRE, 1977).

À Guisa de Conclusão

A educação é fundamental porque pode fazer com que o homem se humanize dentro de uma postura de reflexão da sua própria história de vida, ou seja, por meio da conscientização. Entretanto, este é um processo que exige envolvimento e trabalho dos educadores e educandos. Um trabalho engajado, portanto, político e pedagógico, como diria Freire. Então, educador e educando, como homens, são sujeitos de relações e é, nessas relações, que estabelecem dentro e fora da escola que eles entram em contato com o conhecimento, ou seja, aprendem. Nessa direção, se percebe que é pelo ato de conhecer que os homens e mulheres podem criar suas consciências de mundo, construir sentidos, significações e símbolos. Esse ato precisa, assim, exercitar o pensamento, a criatividade, a ousadia.

Nessa direção, é fundamental que a ciência se pautar por uma ação-reflexão e, assim, vislumbre o homem (e a mulher) como um sujeito de relações, que está no mundo para estabelecer relações com o mundo e com o outro. Em suma, a ciência precisa considerar a subjetividade individual e a realidade objetiva ao mesmo tempo, a fim de que, dessa forma, construa novas respostas para os problemas que afligem a humanidade.

Com este propósito, a educação é o principal instrumento de acesso do homem ao conhecimento (à cultura); ela é a mola mestra para que as pessoas construam esse nível de consciência. Por este caminho, compreenderemos que a história é feita de possibilidades, portanto, não está aprioristicamente definida. E, à medida que compreendemos a história dessa maneira,

percebemos a educação como alternativa, ao mesmo tempo em que reconhecemos seus limites. Sendo exatamente esses limites de caráter limitado, ideológico, econômico, social, político e cultural, que dá a ela uma eficácia, tornando-a elemento fundamental no processo de resgate da liberdade humana.

De outra forma, o que queremos deixar claro é que, contraditoriamente, ao se reconhecer a educação como instrumento de construção da liberdade, não se pode dedicar a ela a função de salvadora e transformadora da sociedade, mas de responsável por transformar os sujeitos passivos em sujeitos dialógicos, pois, estes últimos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem. Ao se reconhecer sua importância, se asseguram seus limites e se tem clara sua potencialidade. E isso dá aos indivíduos a condição de viver na luta e na esperança por um mundo melhor para todos.

De certa forma, parece que algumas práticas de educação popular conseguiram burlar as forças da razão iluminista, movendo-se na direção da transposição de seus limites, questionando suas bases e apontando alternativas de superação que tiveram, como princípios, a integralidade dos saberes, de práticas, de indivíduos e de mundos, pois apostaram na capacidade das pessoas de influir nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais já consolidadas, porque se acreditaram como sujeitos da história e ousaram fazer parte dela.

Como Freire, sonhamos que os intelectuais estejam cada vez mais dispostos a repensar, a não se congelar em qualquer postura doutrinária e a desenvolver outra visão de mundo. E, dessa forma, a ciência coloque

o ser humano no centro das preocupações, considerando, inclusive, o diferente, o inesperado, procurando explicá-lo a partir da razão, e também do sentimento, enquanto componentes do humano. Sem jamais abrir mão de entender as singularidades e o cotidiano das pessoas, no entanto, sem perder de vista, a dimensão social e política da história humana.

Nesta perspectiva, nenhum educador, nenhum educando (e nenhum cidadão) poderá ser condenado a se anular como sujeito da história, nem ver a realidade como algo imutável. É preciso que o ser humano, independente de sua origem, classe, etnia, gênero, condição, acredite que está em constante movimento e que pode reinventar seu cotidiano. Para isto, a ciên-

cia, sobretudo, as ciências humanas e sociais, tem um papel decisivo.

Há muito, a realidade vem denunciando a necessidade de construir-se novas razões: que ajudem homens e mulheres a se construir sujeitos, libertos, críticos, e mais felizes. A ciência moderna propôs esperanças, saídas, respostas, mudanças, mas não as realizou, porque matou o indivíduo, enquanto autor de sua história.

Esperamos que, ainda animados pelo espírito freireano, possamos fazer antigos sonhos possíveis e trazer o ser humano para o centro de nossas preocupações científicas, fazendo um mundo melhor para todos.

CAMBI, F. *A História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

CHESNEAUX, Jean. *Modernidade-Mundo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983;

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOLLIDAY, Oscar J. Resignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In: *La Educacion de las personas jovenes y adultas em América Latina y el Caribe; prioridades em el siglo XXI*. Santiago do Chile: UNESCO/CEAAL, 2000.

PALUDO, Conceição. *Educación Popular: dialogando com redes latinoamericanas (2000-2003)*. La Piragua, Mexico/CEAAL, v. II/200, n. 20, p. 62-78, 2004.

POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, H. *A Educação Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso C. *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de Paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006 (5ª edição).

Sueli Meira Liebig

Professora doutora em Literatura Comparada, aposentada do CCHLA/DLEM/UFPB e atual professora da UEPB.

Verdades e mitos sobre as cotas compensatórias para alunos negros nas universidades públicas

Nos dias atuais a questão das cotas compensatórias para alunos negros nas universidades públicas mostra-se endêmica. Sabemos quão delicada é a situação da questão racial no contexto sócio-político atual, em que os afro-descendentes procuram desesperadamente por uma identidade obliterada por séculos de um temerário regime escravagista e continuam a debater-se com o problema da inclusão social. Desta maneira diversos países, inclusive o Brasil, vêm se preocupando com a criação de medidas compensatórias que procurem mitigar a defasagem educacional sofrida pela maioria dos negros, que sabidamente encontra-se em posição de desvantagem (acarretada pela baixa condição financeira) em relação aos brancos quando se trata da preparação para o ingresso nas universidades públicas através de concurso vestibular. Neste breve estudo pretendemos mostrar algumas verdades e mitos com que nos deparamos ao tentar equacionar o problema.

As políticas compensatórias começaram nos Estados Unidos e foram posteriormente adotadas por outros países, como já dissemos, mas dentre outras medidas de reparação social a que mais causou discussão foi a política de cotas, inicialmente adotada para garantir acesso de negros, hispânicos e indígenas às universidades americanas, reservando-lhes um percentual das vagas, bem como garantir que pudessem assumir postos de trabalho na iniciativa privada e no funcionalismo público. A discussão foi longa e acalorada tendo chegado a um consenso em 1978, ocasião em que a Suprema Corte decidiu pela inconstitucionalidade do sistema de cotas, uma vez que feriria o princípio da igualdade entre os indivíduos. Em vista disso, várias universidades americanas abandonaram o sistema de cotas e adotaram outro sistema chamado de “preferências”, que confere pontos de acordo com certas características dos alunos. Na Universidade de Michigan, por exemplo, um candidato negro, hispânico ou indígena recebe 20 pontos num total de 150 por pertencer a essas minorias. Ou seja, uma compensação por essas minorias terem tido menos oportunidades, mas sem criar vagas cativas para seus integrantes. Seguindo a tendência de reparar as discriminações e preconceitos, o Brasil também tem discutido e buscado implementar políticas compensatórias, que aqui serão analisadas pesando os seus prós e contras.

Trabalhando há vários anos com a questão do racismo e da opressão dentro do corpus da literatura negra, problematizando, equacionando e tentando solucionar enigmas que nos parecem significativos ou sintomáticos de novas práxis, novas tendências ou novos horizontes dentro desse universo, sempre que temos oportunidade detemo-nos na análise de textos da ou sobre a dialética negra, buscando respostas para as infinitas perguntas que daí se originam. Sabendo igualmente que no campo das ciências humanas o pensamento como tal nasce no pensamento do Outro que manifesta a sua presença, a sua vontade, a sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas, o que nos interessa em particular é a história do pensamento orientada para o sentido, o sentimento, o significado do Outro, que se manifesta e se apresenta ao pesquisador somente em forma de texto.

Poderíamos aqui levar em conta vários aspectos fundamentais à exegese textual, de

acordo com a teoria bakhtiniana: textologia, textólogo, ponto de vista, o texto como enunciado na comunicação verbal e o texto como mônada específica, ou ainda a interdependência do sentido, as relações dialógicas intertextuais e intratextuais, o diálogo, a dialética, ou ainda a bipolaridade do texto (BAHKTIN, 1997, p.321). Mas este não é o objetivo a que nos propomos no momento. No exíguo espaço destinado a este ensaio bastam-nos dizer que qualquer texto comporta uma grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao território das ciências humanas e tornam-se por assim dizer alheios à concepção reducionista de que pertence estritamente ao campo literário. Assim, a língua não é propriedade particular de um indivíduo ou grupo de indivíduos apenas, mas situa-se na fronteira, no limiar dos intercâmbios dos conflitos das vozes que, usando uma expressão cunhada por Paulino, Walty e Curi – “se propagam e se influenciam sem cessar” (PAULINO et alii., 1995, p.21)

A retomada de um texto por outro, em qualquer lugar onde o fato literário se evidencie, é uma constante. Desta maneira, forma-se uma imensa rede textual em que o jogo de retomadas e recuperações serve de barômetro das relações entre as experiências da vida e da arte, quando não de revelação da força emblemática de certas produções constantemente revisitadas por imposição ou necessidades inerentes a uma época ou a uma determinada cosmovisão.

Os posicionamentos acima servem como base para o diálogo que este texto pretende estabelecer com o texto do professor Luís de Sousa Júnior, coincidentemente também publicado pela revista *Conceitos* há algum tempo atrás.

Verbalizando sobre o problema da vinculação de vagas das universidades públicas para a população negra brasileira, o autor mostra-se favorável à adoção de tais medidas compensatórias, posicionando-se, como ele mesmo observa, contra a maioria dos membros da comunidade universitária. Autores há como Hasenbalg (1997) – citado por Souza Jr. em seu artigo –, que têm chamado a atenção para a insuficiência de pesquisa da situação de grupos raciais que possam dar subsídios para a elaboração dessas políticas de “ação afirmativa”, como são comumente conhecidas. O professor Souza Jr. sai em defesa da outorga das cotas,

“Na Universidade de Michigan, por exemplo, um candidato negro, hispânico ou indígena recebe 20 pontos num total de 150 por pertencer a essas minorias.”

que a seu ver “impõe a necessidade de repensar-se o papel da educação enquanto legitimadora de uma sociedade desigual e discriminadora” (SOUZA, 2001, pp.33-6)

Ora, outra vertente do problema se assinala quanto à própria condição social e existencial do indivíduo diretamente envolvido nesse impasse, o negro ou pardo. Estudiosos do comportamento e da reação destes grupos ditos minoritários, entrevemos com cautela esta espécie de panacéia que não desemboca em outro propósito, senão o de discriminar mais veementemente o cidadão de cor. E me explico. Mais da metade da nossa população é composta de negros e pardos. Esta é a verdadeira face do Brasil. Apesar de a sociedade, a mídia e o Governo estarem formando um verdadeiro tour de force em direção a uma exegese identitária não só dos negros como mais recentemente dos povos indígenas, a imensa maioria dos primeiros ainda não se reconhece nem se assume como afro-descendente.



A estratégia separatista que funcionou nos Estados Unidos sob a forma de segregação racial nos anos 50 e 60 teve efeito contrário entre nós. Adotamos até bem pouco tempo atrás uma política do branqueamento para disfarçar a perversidade da nossa “democracia” racial. É justamente aí que essas políticas “compensatórias” insultam e aviltam ainda mais a condição do negro. Estamos diante de uma faca de dois gumes em que, se por um lado procura compensar a lacuna social que existe entre negros e brancos desde o período pós-abolicionista, por outro suscita velhas teorias enraizadas durante o Iluminismo. Segundo a ótica iluminista o negro seria intelectualmente inferior ao branco, e, portanto incapaz de competir em igualdade de condições com este no embate por uma vaga no setor

de trabalho ou nas universidades públicas.

Vista por outro ângulo, essa política paternalista do Governo procura dizer ao elemento negro que as caridosas e piedosas autoridades brasileiras estão tentando facilitar a sua vida. Penso que seria oportuna a convocação um plebiscito para saber a verdadeira opinião da comunidade envolvida, e aí tenho certeza de que as mentes mais esclarecidas iriam se opor ao que não deixa de ser um preconceito às avessas.

Assim tem sido desde os tempos da colônia. O que se deve ter em mente é que a questão da cor está intimamente ligada à questão da classe social. Uma vez que não há apenas negros pobres, o que seria então dos brancos que vivem na miséria? Haveria cotas compensatórias para eles também? Parece-me bastante razoável e justa a demanda.



Trilhando o caminho inverso, constatamos uma volta à estaca zero, quando se trata da questão relações raciais nos Estados Unidos. Ficamos estarrecidos ao ler a cópia um artigo publicado no jornal Correio da Paraíba, de 17/04/2006, a nós enviada pelo professor Dr. Michael Harold Smith, do Departamento de Letras Estrangeiras da UFPB. Sob o título “Escolas são divididas por raça”, a notícia dá conta de que em Omaha, cidade de 400 mil habitantes do Estado de Nebraska, aprovaram uma lei – pasmem – que divide os distritos escolares através do critério étnico.

Apesar de a decisão ter suscitado várias críticas e controvérsias sobre o retorno à segregação racial naquele país, o que seria frontalmente contra a Constituição federal, a medida foi aprovada por 31 contra 16 votos, criando-se assim três sistemas distintos de escolas públicas, a saber: um branco, um de maioria negra e outro predominantemente latino. De um total de 46 votantes, 30 são parlamentares brancos conser-

vadores e um único representante negro, sem partido. Afirmou este último que a medida “permitirá que os grupos minoritários tenham maior autonomia para educar seus filhos” (C.P., 2004, p. A-7).

Parece-nos (a nós e ao professor Smith) que está ressurgindo na conjuntura político-social estadunidense um forte sentimento de revival da decisão da Suprema Corte de 1896, referente ao processo “Plessy vs, Ferguson”, em que ficou estabelecida a doutrina do “separate but equal” (algo como “separados, mas iguais”), que tentava justificar e assim legitimar a segregação racial em todos os setores da vida norte-americana.

Levando-se em consideração essa guinada de 360 graus para a direita que vem ocorrendo ultimamente nos Estados Unidos a respeito das relações raciais, assistimos estupefatos ao documentário veiculado no dia 22/02/06 pela rede de canais pagos CNN, intitulado Anderson Cooper 360, narrado pelo próprio e ilustrado com uma substancial reportagem sobre a Ku Klux Klan e outros grupos simpatizantes do ideal de supremacia

branca, onde se pode constatar um crescimento do contingente na ordem de 30% nos últimos cinco anos, ou seja, entre 2001 e 2005.

A macabra estatística considera que essa larga escala refere-se apenas aos membros oficiais, o que deixa na penumbra um número igual ou maior de simpatizantes, tornando-se assim assustadora a imagem que se delineia frente ao espetacular fracasso de 50 anos de integração racial custeada pelo governo norte-americano, um ponto a ser considerado com respeito às tais cotas compensatórias instituídas no Brasil.

Baseada nesses dados e fatos recentes, que culminam com a votação de Omaha em Abril próximo passado, resta-nos a perplexidade como companheira de cismares sobre a intelectualidade humana no trato com o delicado problema da inclusão social e, de resto, o melancólico pressentimento de que tais cotas não apenas parecem inócuas, mas provar-se-ão profundamente contraproducentes.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

FARRACO, Carlos Alberto et alii. (orgs.); *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, 1996.

HASENBALG, Carlos et al.(orgs). *O Contexto das desigualdades raciais*. In SOUZA, Jessé et al.(orgs.) *Multiculturalismo e Racismo: Uma comparação entre Brasil- Estados Unidos*. Paralelo 15, 1997, pp.63-8, Jornal Correio da Paraíba, “Escolas são divididas por raça” edição do dia 17/04/2006.

PAULINO, Graça et alii. *Intertextualidades: Teoria e Prática*. Belo Horizonte, Ed. Lê, 1995.

SOUZA Jr., Luiz de. *Universidade Multicolor: Contribuição Para o Debate sobre a Política de Cotas no Ensino Superior*. In: *Revista Conceitos*. ADUFPB, vol. 4, n.6, Jul/Dez. 2001

José Barbosa da Silva

Professor da UFPB. Mestre e doutorando em Educação (FACED-UFC)

Educação de jovens e adultos e alfabetização:

a natureza política dos conceitos

Conceitos e Teorias

Pensar o conceito de Educação de Jovens e Adultos e o de Alfabetização é um desafio que não pode ser vencido sem que se esteja atento à natureza dos próprios conceitos. Os conceitos visam singularizar um fenômeno, apresentando suas características gerais. Eles dizem algo do existente, em dado momento, e sob um determinado ponto de vista; são artifícios úteis à explicação do mundo, produzidos intencionalmente, para usos sociais; sua formulação não é gratuita, nem é neutra, é resultado da observação e da interpretação humana.

Os conceitos visam fornecer elementos identificadores de fatos naturais ou sociais, na intenção de auxiliar a compreensão de realidades, com o propósito de influenciar a atuação das pessoas frente a elas. Sendo um produto da ação humana, atua, na elaboração dos conceitos, o que seus formuladores sentem, pensam, percebem, acreditam, necessitam, desejam ou defendem. Dessa forma, os conceitos, ao referirem fenômenos sociais, não estão isentos de opções, crenças ou paixões.

Em relação a seus usos, Abbagnano (2000: 164-168) esclarece que alguns conceitos mostram-se com maior ou menor capacidade de descrever determinado fenômeno. Quanto melhor ele definir um objeto especificado, mais ele pode ser influente na atitude das pessoas. Há conceitos que se perpetuam por um período de tempo maior, por continuarem atuais ou por permanecerem úteis à ação humana. E há os que passam por modificações, decorrentes das mudanças ocorridas no objeto a que eles se referem, ou de novas compreensões acerca da realidade por eles definida. A razão humana trabalha com conceitos, e estes auxiliam na formulação de teorias, com as quais guiamos ou explicamos nossa ação no mundo.

Os conceitos, ao atuarem no enquadramento de um fato social, ampliando ou reduzindo suas margens, simplificando-o ou dando-lhe complexidade, exercem papel político, favorecendo ou inibindo iniciativas concretas.

Nessa perspectiva, durante os anos de 1960 e de 1970, quando, para se conhecer o número de analfabetos existentes no Brasil, se perguntava, no recenseamento: “Quantos aqui sabem assinar o nome?” e se constava como alfabetizadas todas as pessoas que sabiam assinar o nome, se estava atuando com um conceito de alfabetização equivalente à habilidade de se saber assinar o próprio nome, não importando se a pessoa, tida como alfabetizada, era ou não capaz de ler ou de escrever um pequeno texto. Isso revela que estatísticas sobre fenômenos sociais se modificam, a depender do recorte conceitual que se esteja fazendo uso para a consideração de um fato, e demonstra que a opção conceitual se faz atrelada a propósitos.

A utilização de um conceito que considerava alfabetizada toda pessoa que assinasse o próprio nome, embora não soubesse ler nem escrever, trazia implicações não apenas às estatísticas apresentadas, mas, também, ao perfil das atividades de alfabetização. Se alfabetizar equivale a somente habilitar a pessoa ao ato de escrever o próprio nome, essa ação é de baixo custo, de breve duração, e não exige, para tal, a

contratação de profissionais qualificados. Ela pode ser realizada sob precárias instalações, sem praticamente nenhum material didático e sob a orientação de pessoas com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Ensinar uma pessoa a ler e a escrever o próprio nome é tarefa fácil. Talvez, pela noção de um conceito restrito de alfabetização, se tenha, ao longo da história brasileira, colocado a tarefa de alfabetizar pessoas nas mãos de qualquer um.

Sendo os conceitos base à formulação de teorias, enquanto exprimem os contornos de um objeto ou idéia – podendo alargá-los ou estreitá-los, de acordo com sua instrumentalidade ou função numa cadeia de conhecimentos ou de interesses sociais –, tal como aos conceitos, ocorre, também, às teorias cumprir funções políticas. Teoria e conceitos são recortes, são angulações ou pontos de vista, atentos e intencionais. Por isso, nas Ciências Sociais, para um mesmo objeto não existe um conceito único. As teorias, como a Ciência, são apenas, segmentos dos processos vitais da sociedade; elas se ligam a motivações políticas e a circunstâncias de grupos sociais. Os conceitos e as teorias, que se referem à educação de pessoas, trazem embutidos posicionamentos em relação ao papel do ser nas sociedades existentes e sinalizam as motivações de quem os elaborou.

Nas Ciências Sociais, a teoria, em sua função política, amolda-se a conjunturas e, na maioria das vezes, define conveniências e o rumo de uma ação. Ela compõe o quadro explicativo que dá bases para iniciativas, induzindo à direção e aos modos de atuação, atendendo a propósitos. Embora – em nome da neutralidade científica, da crença “na humanidade”, ou qualquer desculpa outra –, possa-se, maquiavelmente, omitir a evidência de que teorias estão atadas a interesses políticos e que, na dinâmica de uma sociedade desigual, competitiva, classista e excludente, as teorias são difundidas ou ocultadas, com o propósito de servir a interesses de uns, contra o de outros.

O conceito de Educação e as ações que se estabelecem, tendo ele por referência, refletem, claramente, o peso que os conceitos e teorias assumem no dia-a-dia das pessoas, servindo como instrumento de barganhas, na disputa política da vida humana. Isso porque a vida humana é, em toda sua extensão, feita, essencialmente, de lutas políticas.

Teorias podem servir a alguns interesses e não a outros, sob condições históricas. Elas se apresentam como descrições ou explicações de fatos, que podem ser úteis para reforçar teses e práticas em voga ou para negar crenças, conhecimentos ou ações em curso.

A teoria é uma formulação racional, concebida como um sistema coerente de proposições ou de declarações sobre o real, seguindo um quadro de referência e de valores que a situam dentro de regras e convenções que lhe dão significado. Vejamos:

A teoria, aplicada ao mundo do natural, não modifica a realidade, já que é mera construção mental; mas se aplicada ao mundo do moral, então produz mudanças. Essas mudanças podem ocorrer independentemente do acerto da teoria. Teorias claramente incorretas a respeito de certas condições sociais produziram e produzem importantes mudanças no seio da sociedade. Daí as graves questões éticas que acompanham a formulação de teorias que impliquem mudanças sociais (FERRATER MORA, 1987:1215).

A teoria, ao contrário do que muitos pensam, não é algo em contraposição à prática, porquanto ela norteia as ações, auxilia no agir do dia-a-dia, ajuda no estabelecimento de justificativas e de metodologias, interfere na definição de objetivos e, decorre, também, da práxis. Assim, teoria e prática não se separam, uma depende

da outra. A teoria não é soberana sobre a experiência, é afetada pelo contexto no qual é chamada a se fazer valer e funciona como instrumento que busca explicar os desafios do cotidiano, fornecendo nexos entre pensamento e ação. Na visão de Giroux (1986: 38), a estrutura e o uso das teorias se ligam à ação dos sujeitos que a utilizam para dar significado a suas vidas.

Na trama cotidiana do ser humano, a teoria que norteia a ação de uma pessoa pode não ser a que orienta a da outra. Na diversidade de interesses das sociedades de classes, pigmentada de valores opoentes, de barganhas políticas, culturais e econômicas, a delimitação conceitual atua na tomada de posição e na forma de enfrentamento dos fatos.

Nesse sentido, para a educação não existe um conceito único, já que esse segue recorte sempre atento a propósitos. A intencionalidade é uma das marcas da Ciência, pois, como alertado por Lyotard (1998), não existe ciência desinteressada, apática, neutra: ela está, sempre, a serviço de algum objetivo.

Dito isto, podemos partir para os conceitos que demarcam a alfabetização e a educação de jovens e adultos, na sociedade brasileira.

O conceito de educação

A educação, conforme Álvaro Vieira Pinto, pode ser definida como o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (PINTO, 2000:30).

Para Carlos Brandão, a educação é uma marca das sociedades humanas. Sua natureza é dinâmica, plural, não segue padrão único. Cada povo, qualquer época, toda classe ou grupo social vivem em meio a valores, crenças, prioridades. E esse universo define princípios, estabelece razões, forja um determinado tipo de educação. A educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 1985:11).

De acordo com a posição destes autores, não existe pessoa sem educação, o que existe são diferentes modos de educação das pessoas, de acordo com a época, a cultura, a necessidade conjuntural ou estruturas de uma determinada sociedade. A educação, assim, não pertence, apenas, aos que tiveram o privilégio da

escolarização, pois chega a todas as pessoas, de modo que não existe povo sem educação. Educação não se confunde com escolarização, ela se dá onde não há escolas.

Para Dewey (1978), a vida, em qualquer de seus momentos, constitui a educação. Não há sentido na visão que afirma ser a educação uma preparação para a vida. A vida não será, a vida é. Sendo assim, não há como defender uma escola que se paute em saberes segregados da vida, sem relações com a realidade, inaplicável. Dewey defendia a idéia de que o conhecimento deveria ser algo que pudesse ser aplicável, com sentido, um impulso cotidiano, donde capacidades nativas ou adquiridas por experiências fossem levadas em consideração e conduzidas ao aperfeiçoamento. Segundo ele, um conhecimento livresco, intelectualista é, na melhor das hipóteses, uma indisposição para a ação, a incapacidade de um projeto concreto, realizável, antes prejudicial do que útil.

Ainda sobre educação, Paulo Freire (1980; 1988) a definiu como ato político, uma tomada de posição, um ato partidário em favor ou da opressão ou da libertação humana.

Os empreendimentos teóricos para esclarecer o fenômeno da educação são muitos e de matrizes distintas. Em todos os casos, nenhum autor, sozinho, conseguiu enquadrar todas as possibilidades de efetivação da educação. Sobre a educação, há sempre o que se dizer e há sempre aspectos válidos na visão dos autores, mesmo naqueles em que não há consenso. As abordagens teóricas, por natureza, são enquadramentos de fatos, tratados sob um determinado ângulo, não podendo, na sua limitação, reunir explicações de todos os elementos que influenciam os caminhos e o perfil da educação. Para a escolha do ângulo pelo qual se quer evidenciar a educação, se necessita ter a clareza do propósito da própria explicação a ser empreendida. Pois, na estrutura das sociedades, tanto o ato de educar é intencional, quanto o é a explicitação teórica deste.

O conceito de educação se ajusta a uma determinada situação, representativa de interesses, de épocas, de universos culturais. Em cada uma das visões, há implicações distintas para a práxis e para os resultados pretendidos. Por isso, pode-se afirmar que qualquer definição de educação traz, sempre, uma dimensão política.

Um conceito de educação que se queira universal, atemporal, aplicável a qualquer gama de interesses ou motivações, pode se revelar também inútil, incapaz de orientar as ações em situações concretas. Os con-

ceitos devem ajudar a compreender fenômenos, para, através dessa compreensão, melhorar a práxis. Os conceitos sobre educação tanto ajudam a esclarecer o fenômeno da educação como são empreendimentos políticos, engajados. Não existe educação neutra, ela é, antes de tudo, uma tomada de posição ante ao mundo (FREIRE, 1988: 16-18).

Não há como separar a educação das formas de consciência, das instituições nas quais ela se realiza, nem das regras econômicas e jurídicas que dominam uma determinada sociedade. A educação, mesmo quando reduzida a um fenômeno existencial, referida ao modo de como o homem ou de como a mulher, como indivíduos, constroem sua identidade, ela é sempre social, cultural e política.

Considerando que estamos numa sociedade de classes sociais, competitiva, excludente, estruturada em regras políticas, econômicas, jurídicas, culturais, a educação é, neste espaço, um instrumento político que pode atuar na manutenção do status quo ou em prol de uma transformação social. Desse ponto de vista, não faz sentido pensar uma educação padrão, que possa, na sociedade de classes, atender a todos. A realidade dos indivíduos, não sendo a mesma, cobra da educação engajamentos distintos, que considere as demandas específicas (incluindo o interesse das pessoas), próprias do universo desses indivíduos.

A educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é uma prática recente no Brasil. Ela vem se dando desde os tempos coloniais. Em cada época, a depender da conjuntura e dos propósitos de sua efetivação, ela assumiu um perfil diferente. Na fase colonial, atendia ao intento de catequizar os nativos e de ensinar-lhes a língua portuguesa (PAIVA, 1983: 56-59); nos finais do século XIX e começo do século XX, servia de apoio à articulação e à luta sindical de operários, reunidos pelo revolucionário movimento anarco-sindicalista (ACO, 1985; REZENDE, 2005: 20-21); de 1947 a 1963, foi transformada em atividade de alfabetização, como campanha nacional de erradicação do analfabetismo; no início dos anos de 1960, foi, também, sinônimo de movimento popular, reunindo alfabetização com atividades de conscientização política, utilizando-se, para tanto, de recursos audiovisuais: teatro, rádio, circo, cinema, fotografias projetadas como slides e de outras ações de comunicação e expressão, na meta de politizar e de organizar as populações para a promoção de mudanças

sociais e políticas no país (REZENDE, 2005: 25-29; PAIVA, 1983: 230-243); de 1983, em diante, foi reduzida às atividades de escolarização, para pessoas que não frequentaram a escola, suficientemente, na infância ou na juventude, da alfabetização ao ensino médio.

Leôncio Soares, ao explicar o que seja, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, afirma:

A educação de adultos é antiga. Surge para atender à parcela significativa da população que não conseguiu e não consegue concluir o ensino fundamental na idade escolar, nos cursos diurnos. Ela é fruto da exclusão e da desigualdade social. São demandatários da educação de jovens e adultos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que evadiram, os que precisaram trabalhar para ajudar a família... (SOARES, 1996:28).

Ao longo da história brasileira, o que hoje se

denomina de EJA esteve, todo o tempo, direcionado a pessoas desfavorecidas pela estrutura econômica do capitalismo, que exclui amplos setores da população do acesso à educação escolar, à saúde e a outros direitos, considerados básicos, como alimentação, moradia, etc. A EJA não se refere à educação de todos os adultos nem à educação de todos os jovens, tampouco alude a toda e qualquer ação educativa que se destine aos jovens e aos adultos. Segundo Marta Kohl Oliveira (2001:15-16), a Educação de Jovens e Adultos é uma temática que se estabelece voltada a um público específico, composto de jovens ou adultos trabalhadores ou filhos de trabalhadores com baixo nível de instrução escolar, com uma história de vida ligada a ocupações profissionais não qualificadas, urbanas ou rurais, com passagem curta e não sistemática pela escola.

A clientela da EJA, segundo o Parecer CNE/CEB 15/98, é constituída de

...adultos ou jovens, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária, quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nesta etapa da escolaridade (In: SOARES, 2002:39).

No presente, além do conceito que reduz, no Brasil, EJA a atividades de escolarização, a definição que mais se difunde, no mundo, sobre Educação de Adultos é a elaborada na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, em Hamburgo:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

O alargamento conceitual da Educação de Adultos, promovido na V CONFINTEA, como destaca Maria

Clara Di Pierro (2004), influenciou, no Brasil, o Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas não alterou a visão que se tem da EJA como educação compensatória, comum entre os educadores e gestores da Educação no País. Contudo, diz ela:

Conferir prioridade à escolarização é uma postura razoável em um país com elevado analfabetismo e população pouco instruída, mas a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde (DI PIERRO, 2004:14).

A redução ou a ampliação conceitual de qualquer modalidade de educação, como já foi dito, não é gratuita; ela se afina a intenções políticas, crenças, propósitos econômicos e traz implicações à execução e ao financiamento das ações a ela relacionadas. Neste sentido, é ilustrativa a posição do Governo Fernando Henrique Cardoso que, na segunda metade dos anos 1990, diante da pressão do Banco Mundial para que fossem cortados gastos com demandas sociais, decidiu não financiar a EJA, alegando que bastaria investir na qualidade do ensino fundamental das crianças para que, muito em breve, cessasse, no Brasil, a necessidade da EJA. Esse raciocínio reduzia EJA a ações fracassadas de escolarização de adultos, ligadas às etapas iniciais da educação fundamental, não partilhando, em nada, a idéia, defendida pela UNESCO, de ser a educação um direito de todos, que acompanha a pessoa ao longo da vida. A atitude revelava, também, a baixa prioridade que os setores mais pobres da população assumem na política de determinados governos.

Para os não alfabetizados e subescolarizados bastariam os programas compensatórios de assistência social, como o Programa Alfabetização Solidária, sem maiores responsabilidades do referido Ministério (PAIVA. In: OLIVEIRA E PAIVA, 2004:32).

De acordo com Jane Paiva (2004), após a Conferência de Hamburgo (1997), duas vertentes passaram a configurar a Educação de Jovens e Adultos:

a primeira, a da escolarização – assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, por passar a ser vista a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA (PAIVA, 2004:31).

A concepção de Educação, enquanto direito fundamental e como processo que acompanha a vida toda, foi reforçada, em 2003, numa reunião intercalar de revisão da V CONFINTEA, realizada em Bangkok, de 06 a 11 de setembro. Nesta, reforçou-se o entendimento da aprendizagem e da formação de adultos como chave para o século XXI e para a vivência nas sociedades da informação. A educação, como um direito, ao longo da vida, tornou-se, visivelmente, a mais recente bandeira das conferências internacionais em torno da educação de adultos.

Atualmente, a discussão em torno do quando acaba o direito da pessoa ao acesso à escolarização parece superada no Brasil. A Lei 9.394/96, no Art. 4, afirma o dever do Estado com o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Aos jovens e adultos, a garantia da oferta da educação regular deve ter *características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores*

as condições de acesso e permanência na escola (Lei 9.394/96, Art. 4 inciso VII).

O debate em torno da idade, ou do período da vida, para que a pessoa permaneça com o direito de continuar aprendendo na escola é importante, mas ele não encerra a discussão conceitual sobre Educação de Jovens e Adultos. Isto porque a EJA pode ser muito mais do que processo de escolarização; e, mesmo quando reduzida à escolarização, ela assume um perfil que a distingue da educação de crianças; desobrigando-a a partilhar do mesmo conceito da educação escolar dirigida a pessoas com menos de 15 anos de idade.

A escolarização de pessoas jovens e adultas, em razão da consciência que o adulto e o jovem possuem sobre o mundo e em função das cobranças sociais que lhes são feitas, se apresenta diferenciada, no conteúdo e na forma, da que é estruturada para crianças. A distinção deveria ser um consenso, perante as necessidades de conhecimento das pessoas que, de um modo geral, variam, a cada período da vida, a cada nova circunstância e de sociedade a sociedade.

De acordo com a faixa etária, a profissão, a etnia, o sexo, a classe social, a região geográfica e a conjuntura política e cultural, são cobrados domínios e comportamentos distintos das pessoas. No tocante à faixa etária, em geral, de um adulto se exigem conhecimentos que não são os mesmos cobrados de uma criança. Tudo isso reforça a defesa de que a educação de pessoas adultas ou de jovens deve ser efetivada em padrões distintos dos da educação de crianças. Essa peculiaridade, contudo, não implica caracterizá-la nem como superior nem como inferior. Implica, sim, atentar para as distinções existentes entre os jovens e os adultos, inclusive, no modo de aprender e no uso que é feito, por estes, dos conteúdos adquiridos pela via da educação.

O conceito de alfabetização

Saber ler e escrever é uma necessidade, cada vez mais sentida, de pessoas que vivem em meio às sociedades grafocêntricas. A inabilidade à leitura e à escrita, nessas sociedades, constitui uma limitação à liberdade, interferindo na qualidade de vida das pessoas.

Nas sociedades letradas, ao contrário do que muitas pessoas pensam, ler e escrever não são atividades meramente operativas, mecânicas (FERREIRO, 2001), pois se ligam a funções sociais, a sistemas de interpretação, a complexos que envolvem o texto e o contexto; são atividades de uso social e não uma ação restrita à escola. O texto, como conteúdo a ser decodificado, é uma

informação que se modifica em sua configuração, de acordo com sua finalidade ou com o meio no qual ele é for impresso; uma carta pessoal, um ofício, um telegrama, um artigo de um jornal ou de uma revista, um anúncio comercial, tudo isso dá forma diferenciada ao texto. Por isso, a alfabetização não pode ser considerada como ato mecânico, pois é atividade que estimula, no indivíduo, a compreensão do mundo da escrita, das formas de sua codificação e seus diversos usos.

Sobre o conceito de Alfabetização, Magda Soares lembra que o seu sentido restrito – “aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita” –, não mais atende

à necessidade real das pessoas que vivem num mundo em que as transformações em todos os campos são freqüentes, destacadamente no universo das profissões, hoje, imersas em tarefas complexas que dependem do processamento de informações – envolvendo a interpretação de textos, o uso de mapas, de cálculos matemáticos e de habilidades de comunicação.

Para ela, não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois usar a leitura e a escrita, mas aprende-se a ler e a escrever por meio do uso da leitura e da escrita em práticas reais de interação com a escrita (SOARES, 2003:16). Essa visão implica mudanças não somente no conceito de Alfabetização, mas na própria maneira de alfabetizar. Para tanto, não basta aos indivíduos terem ido à escola, ao longo de alguns dias, meses ou anos, é preciso que sejam capazes de ler e compreender o que estão lendo e de se comunicarem através da escrita.

A Alfabetização, como define Leda Tfouni (2000: 9-10),

...refere-se à aquisição da escrita enquanto aquisição de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal.

Para Ângela Kleiman (1995), em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente e integra cada momento do cotidiano. Em certas classes ou ambientes sociais, adultos e crianças são letrados mesmo antes de terem sido iniciados na alfabetização. Por isso, ela traz para o foco das discussões atuais sobre Alfabetização os significados do termo letramento. Leda Tfouni, através de uma diferenciação entre Alfabetização e Letramento, esclarece:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2000:9-10).

A Alfabetização, por sua vez, é um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para o uso

da leitura e da escrita nas sociedades em que isso se faça necessário. A alfabetização, pela sua vinculação ao sistema de escrita e pelo vínculo desse sistema a práticas sociais, não pode se reduzir ao ensino de letras, sílabas ou palavras isoladas. A escrita, como sistema, nunca foi privilégio de ninguém, nem é um produto escolar, mas é um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade (CAGLIARI, 1998). Assim sendo, aprender a ler e a escrever é mais do que decodificar um ou qualquer outro signo, é inserir-se no uso da escrita e da leitura para o desfrute de uma maior liberdade nas sociedades que funcionam mediadas por materiais escritos.

Estar alfabetizado é o começo de outra caminhada - a de seguir estudando sempre, para a obtenção de maiores conhecimentos, desenvolvimento de competências, ampliação das oportunidades profissionais e do crescimento pessoal. Sendo assim, ensinar ao indivíduo a habilidade de usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária tem sido o objetivo de todo o processo de alfabetização, embora nem sempre essa tenha sido a compreensão.

Para Emília Ferreiro, na Alfabetização devem ser consideradas as concepções dos educandos sobre o sistema de escrita. Nessa direção, os métodos não oferecem mais do que sugestões, incitações, rituais ou conjunto de proibições. O método, diz ela, não pode criar conhecimentos.

Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a ela, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora (FERREIRO, 2001:41).

Para Luís Cagliari, foi a escola a complicar o ensino na alfabetização:

A alfabetização que poderia (e deveria) ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com certa facilidade, tornou-se um pesadelo na escola. A razão principal é a atitude autoritária da instituição escolar. A autoridade escolar funciona melhor depois que os alunos estão “domados” (CAGLIARI, 1998: 32).

Luís Cagliari acredita que o atrelamento da Alfabetização à autoridade dos mestres, dos métodos e dos livros que trazem todo o processo preparado de antemão é um complicador que contribui para o fracasso do ensino. Para ele, todo professor deveria saber avaliar

com precisão se um método é bom ou não, sem se deixar arrastar pelos periódicos “pacotes” ditados pelos órgãos públicos encarregados da educação, como assegura:

...nenhum método garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor... Nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuarão seriamente comprometidos (CAGLIARI, 1998: 34).

Concluindo, os conceitos de Educação de Jovens e Adultos e o de Alfabetização, aqui apresentados, revelam a dimensão ampla do trabalho docente que se expressa nas ações e nos procedimentos destinados a auxiliar

peças à codificação e à decodificação de mensagens escritas e à habilidade de utilizá-las nas diversas realidades do mundo atual, somadas à consciência de que a EJA não se reduz a uma modalidade compensatória de educação escolar - ela é parte de uma luta maior em prol da melhoria da qualidade de vida. Essa compreensão configura a alfabetização como portal de entrada de pessoas no processo de escolarização, ao mesmo tempo em que a enquadra como ação política e, também, redimensiona o trabalho dos professores para além de procedimentos meramente técnicos, na condução das atividades de ensino, tornando-o um ato engajado à causa popular. O compromisso político não dispensa a qualidade pedagógica; sendo, desta conjunção que resultam a configuração e a qualidade do trabalho dos professores, atores de grande importância para a efetiva obtenção dos objetivos da EJA.

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AÇÃO CATÓLICA OPERÁRIA – ACO. *História da classe operária no Brasil: infância dura – resistência de 1988 a 1919*. 2º Caderno. Rio de Janeiro: ACO, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1985.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*. Volume 1 – Introdução. 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos /Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Alfabetização e cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 17, maio de 2004. São Paulo/Rio de Janeiro: RAAAB, 2004.

FERRATER MORA, J. Teoria. In: **Dicionário de Ciências Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. O partido como educador educando. In: DAMASCENO (et alii) *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma*

nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: ALB/ São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenários em mudança*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983. Parecer 11/2000 CNE – CEB 1/2000; Resolução CNE – CEB 1/2000; Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos; Agenda para o futuro da Educação de Adultos. In: SOUZA, João Francisco de (org). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo*. Recife: Bagaço/Nupeg, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil – visão histórica*. In: CUNHA, Maria Antonieta Antunes; MIRANDA, Glaucia Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (ORGs). *Formação Superior de Professores: módulo 7 – volume eletiva 2*. Coleção Veredas. Belo horizonte: SEE-MG, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. “Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais”. In: *Revista Presença Pedagógica*. N. 11, set./out., 1996. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. In: *Alfabetização e cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 16, julho de 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

Amador Ribeiro Neto

Professor Doutor do Departamento de Letras Clássicas
e Vernáculos da UFPB

Sem musa nossa música vai muito bem, obrigado!

A música popular brasileira trocou o chororó submisso à musa romântica, nunca encontrada pelo ato concreto de interpretar, pelos arranjos enquanto co-autoria da canção, pela poesia dos livros, do cinema e da Internet. Agora, a mandragem rola do samba ao rock e chega ao rap. Numa boa.

Alguém cantando é bom de se ouvir

Cantar como se falasse: isto já é tradição em nossa música popular. Uma tradição elegante e sedutora que explora as entonações da fala tirando dali a musicalidade que cai bem no molejo da canção. Uma inovação que cresce dia-a-dia.

O gingado do malandro de morro, a embolada do nordestino sertanejo, a malemolência dos sulistas fronteiriços, o som retroflexo dos caipiras, etc., pipocam aqui e ali em nossas músicas, sem constrangimentos. Seja no funk, no partido alto, no samba de breque, no rock de garagem, no hard rock, no mangue beat, no punk rock, no bolero, no brega sertanejo, no abolerado blues, no axé music, no forró, no pagode, no rap, etc. e tal. Em tudo a fala está presente. Em forma de cadência musical.

Em outras palavras: interpretar música popular no Brasil é cada vez mais um ato de sofisticação. Periga até de o ouvinte não estar dando conta disto. Mas a verdade é que o canto popular está atingindo altos índices de qualidade interpretativa. Pena Branca e Xavante estavam levando a ferro e fogo a lição que aprenderam com a tradição musical brasileira (terças e oitavas num acordo estranho e bem sucedido), somada às conquistas dos grupos paulistas que fizeram uma música nos anos 80. Geração que ficou conhecida como Lira Paulistana: referência tanto ao teatro, em Pinheiros, onde estes grupos se apresentavam, como ao livro de Mário de Andrade, que, por sua vez, motivara o nome do teatro. São deste tempo, por exemplo, o trabalho com o canto-falado do Grupo Rumo (com a experiência de compositor e intérprete de Luiz Tatit e de Ná Ozetti), o genial Itamar Assumpção, o vocalista-radialista Arrigo “Dodecafônico” Barnabé, os irreverentes Língua de Trapo e Premeditando o

Breque, entre tantos outros.

Um ouvido mais atento percebe que desde Donga (com a gravação do nosso primeiro samba, *Pelo telefone*, em 1917) até o mais recente disco de Marcelo D2 (*Meu samba é assim*, de 2006) a interpretação canto-falada & malandra é uma das marcas mais fortes de nossa música popular.

Aliás, o canto misturado com a fala é marca de qualidade interpretativa de nossa música popular - uma das músicas populares mais criativas do mundo.

Se o rock libera a voz da categoria afinção, ao introduzir o ruído como componente interpretativo, o uso do microfone já tinha liberado os cantores de “voz pequena”, colocando-os nos primeiros lugares das paradas de sucesso. Foi assim com Noel Rosa, Orlando Silva, Mário Reis, João Gilberto, Nara Leão, Roberto Carlos, Chico Buarque, e tantos mais.

Se temos hoje vozes privilegiadas como as de Gal Costa, Caetano Veloso, Zé Renato, Vânia Bastos, Eliete Negreiros, Ná Ozetti, não resta dúvida de que estes cantores sabem muito bem que a voz é um suporte para a canção - e não o contrário. Os exibicionismos vocalísticos, que vinham sendo paulatinamente enterrados, receberam o golpe de misericórdia com o estilo *cool* da Bossa Nova e a consciência musical da geração Lira Paulistana.

Hoje, por exemplo, Seu Jorge e Zeca Pagodinho canto-sussurram malandramente - e são tão bem assimilados que poucos se dão conta de suas sofisticadas interpretações. Não importa: o que vale é que nossa música popular não é só letra e música - mas também interpretação e arranjo. O compositor, é bom que se diga, tem no intérprete (e no arranjador) co-autores da canção. E isto conta/canta muito!

“
Aliás, o canto misturado com a fala
é marca de qualidade interpretativa de
nossa música popular - uma das músicas
populares mais criativas do mundo.
”

Samba (e samba do crioulo doido) da minha terra

Fernando Pessoa pagou alto o preço de inscrever-se num concurso de poesia com um livro sobre a história de Portugal: amargou um segundo lugar. Segundo os jurados, por professar antinacionalismo. Mais uma vez o júri errou. Do livro vencedor hoje ninguém tem a menor notícia. Já do livro vice, o mundo todo sabe de cor vários poemas. Afinal, *Mensagem* é obra prima da Poesia. No Brasil, o livro foi musicado por André Luiz Oliveira, em selo Eldorado, 1986 e reeditado em 1997. Com belas melodias, delicadas harmonias e acordes luso-brasileiros, o disco reúne grandes nomes de frente da nossa MPB num belo trabalho (diria mais: quase impecável) de poesia convertida em canção popular.

Ficou em segundo plano a obra pessoana que, rotulada de antinacionalista, teve desmerecidas suas qualidades estéticas. Mais uma vez a espada do nacionalismo tacanho vaza o olho da estética.

Pego o gancho de Pessoa pra dizer que nosso 22 de abril tem sido visto como “descobrimento”, “invasão”, “achamento”, “invenção”, “exploração”, “massacre” e uma série infinda de substantivos antitéticos. Enfoque ideológico à parte, interessam-me, no momento, duas vozes: a de um compositor e a de um poeta que tematizam o Brasil. Começo pelo compositor.

Há sete anos a TV Globo, sempre com mania de reavivar os mumificados festivais do fim dos anos 60, montou dois júris: um de profissionais e outro popular. Cada um deveria eleger a melhor canção de nossa música popular. O júri de profissionais achou por bem eleger *Aquarela do Brasil*, de Ari Barroso. Já o júri popular escolheu *Garota de Ipanema*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes.

Sem dúvida que o júri oficial quis ser mais realista que o rei, e na linha “vou onde o povo está”, nivelou por baixo, escolheu um samba-exaltação recheado por preciosismos verbais no estilo “brega com jeito de chique: é disto que o povo gosta!”. Este júri quis fazer uma média e agradar o povo. Regrediu no tempo e elegeu um “samba pra inglês ver” cuja letra, de um parnasianismo esclerosado, é daquelas que ainda sonambulam pelas torturantes antologias escolares.

Senão, vejamos: “ah esse coqueiro que dá coco” (curioso seria se desse caju...); “mulato inzoneiro” (inzoneiro pra rimar com brasileiro é de doer nos ouvidos); “a merencória luz da lua” (merencório: você já ouviu esta palavra onde mais?); etc.

E a melodia? É grandiosa e faz tudo para enaltecer a grandiloquência da letra em compassos que os intérpretes insistem (exceção feita a João Gilberto) em realçar com estrondosos dós-de-peito. De fato, é de doer. Duplamente: dor número 1: este samba de Ari; dor número 2: a escolha do júri.

O público, ou seja, o povão, a massa anônima quase sempre desqualificada pelos intelectuais “da hora”, não hesitou em escolher a música mais bonita. De fato, votou nos acordes requintados, na melodia dissonante, na letra cinematográfica e coloquialmente poética de *Garota de Ipanema*. Deu um soco de Popó na cara macaqueadora do júri “simpático mas incompetente”.

Repete-se aqui aquela pisada na bola do longínquo júri português. Definitivamente está na hora de não dar mais a palavra aos jurados. O motivo é simples: eles insistem em ver o país com olhar estrangeiro. Estrangeiro na própria terra, Sérgio Buarque de Holanda já disse, é de lascar.

Neste país de caminhos plurais e antropofágicos, os profissionais (de música ou seja do que for) que se pronunciem à mancheia. É um direito que têm. Mas, pelo-amor-dos-deuses-todos: que o povo também possa falar pelos cotovelos e ser ouvido. Com o direito de cantar (e calar) o que quer.

Nisto o certame da Globo acertou na mosca: deu voz para diferentes segmentos. Se a moda pega, com certeza muito jurado vai pensar duas vezes antes de declarar seu voto. Ah, se vai. Outro vexame como este, por exemplo, difícil acontecer.

Vamos ao poeta. Há 50 anos, Oswald de Andrade pegou a *Carta de Caminha* e recortou dela o que lhe interessava esteticamente. Transformou a visão estrangeira do portuga em poesia brasileira de fina estampa. Fina e irônica. Reverteu a gravidade do texto em escracho. Despiu o tom solene da linguagem ao transformar a prosa em versos e intitulá-los irreverentemente. Um exemplo: no trecho em que Caminha descreve nossas índias e as reações dos portugueses face a elas, Oswald recorta o fragmento e o dispõe em forma de versos: “Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis / Com cabelos mui pretos pelas espáduas / E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas / Que de nós as muito bem olharmos / Não tínhamos nenhuma vergonha”. Afora a sincronicidade do adjetivo “sarado”, (hoje, gíria do carioquês espalhado pelo país para significar

indivíduo de corpo bem feito, geralmente por freqüentar academia de ginástica), afora isto, resta o título que Oswald sapecou ao fragmento e que, de resto, explica tudo: “As meninas da gare”.

Poesia é isto: concisão, sacação, inteligência e sensibilidade a favor da linguagem nova. O resto, de fato, não é nada.

Oswald nunca quis um Brasil apenas, mas vários Brasis: variados, distintos, plurais. Por isto mesmo in-

centivou a postura carnavalizadora do “só me interessa o que não é meu”. Isto é, o que é do outro devo devorar, pois este ato desperta-me para um novo meu, que será diverso do que era enquanto do outro. Assim ele criou a Antropofagia, que agrada a gregos, baianos, josés e paulos. E que deu origem ao Cinema Novo, à Poesia Concreta, ao Tropicalismo, ao Mangue Beat etcétera & tal. E que continua gerando as artes antenadas do nosso país. Evoé!

Música no escurinho do cinema

Entendo muito pouco de cinema. Não sou cinéfilo. Jamais pretendi sê-lo. Por outro lado, aprendi, na saída da infância, com os festivais da TV Record, que é uma bobagem raciocinar opondo duas coisas do mesmo universo artístico, tipo violão e guitarra, como fizeram os tietes apressadinhos de Chico Buarque e Caetano Veloso. Na juventude vejo que Marx, mais preciso e científico, não aprecia nadinha as simplificações binárias.

Mas é inevitável: muitas vezes, sou refém de minhas próprias formulações. Por exemplo: quando me falam de cinema, pra não ficar boiando, sempre me safo (ou creio safar-me) dizendo que *cinema não é minha praia: sou mais teatro*.

Bobagem. Grande bobagem. Se gosto de teatro não há por que opô-lo ao cinema. Cinema é um código; teatro, outro. Aí está a Semiótica pra nos sustentar teórica e concretamente. Mas, a bem da verdade, me sinto mais em casa numa sala de teatro do que numa de cinema. Vou ao cinema, sim. Não chego a ser nenhum ermitão das telas. Não discuto cinema, nem gosto daqueles papos de cinéfilos que sabem quem participou da sequência *k* do filme *j* com a roupa *f* ao som da música *r* depois de ter feito sei lá que diabos *wxyz*.

Mas, à parte este papo qualquer coisa, a música do filme *Bicho de Sete Cabeças*, de Laís Bodanzky, me pegou. Nos créditos a trilha sonora é de André Abujamra, e as canções, de Arnaldo Antunes. A mim a música do filme surpreendeu e funcionou como um elemento central da tensão narrativa do filme. As inserções das canções de Arnaldo, indo das mais experimentais e inusitadas às mais diluídas, são todas bem sucedidas.

Destaco, em especial, *Carnaval*, que consta do livro, do deverê e do cedê *Nome*. No vídeo, enquanto Arnaldo vai qualificando carnaval, uma mão nervosa escreve esta palavra no papel e aos poucos vai rasurando-a. Repete o gesto inúmeras vezes até que a tela se

transforma num borrão negro. O carnaval, no poema de Arnaldo, funciona como inversão do próprio carnaval. Ou o “avesso do avesso”, na feliz expressão de Décio Pignatari.

Em *Bicho de Sete Cabeças*, o médico psiquiatra do manicômio, depois de exercer seu sadismo com os internos, no final do dia, do alto da sua sala ingere, com uísque, seus psicotrópicos de tarja preta olhando para o pátio do manicômio. A imagem desfoca-se, iconizando o olhar drogado do médico. A alucinação invade toda a tela numa coreografia de dor e desespero. O timbre grave de Arnaldo Antunes, as repetições da linha melódica e dos versos em anáfora fundem-se com a distorção das imagens na tela. Em poucos segundos o espectador saca e vivencia tudo: incompetência e poder são aliados em nosso sistema de saúde mental. (E, é claro, o alcance da metáfora cobre vários outros setores sociais de nosso país).

Outra sequência relevante é aquela em que uma canção de Arnaldo é incorporada como fala de um interno, que a escreve na parede do quarto. A letra da música retrata o buraco do espelho e, conseqüentemente, o vazio que esta imagem reflete da própria vida. A disposição das palavras e o modo como são grafadas na parede remetem o espectador aos grafismos urbanos. Aliás, a pichação de prédios é um dos motivos da prisão e posterior internação do personagem central interpretado irrepreensivelmente por Rodrigo Santoro. O percurso da câmara mapeia os movimentos das palavras como se dispostas pela cidade. Ao mesmo tempo retoma o estado de depressão do personagem que a lê mais a confusão mental de que é vítima sob os efeitos do excesso de medicamentos a que é submetido – mesmo sem a devida avaliação médica.

Na tela do cinema, além desta leitura intrínseca ao filme, o poema remete ao trabalho em videopoesia de Arnaldo, que explora o grafismo e as instalações

plásticas em montagens conceituais de sua poesia. Ao assistirmos à seqüência na tela do cinema, somos remetidos às seqüências da tela do vídeo. Enfim: o filme não é apenas a sua própria narrativa, nem tampouco a transposição real da narrativa da vida de Austregésilo Bueno, autor de *Canto dos Malditos*, que deu origem ao filme: é também uma referência/reverência às artes plásticas e musicais brasileiras de hoje.

Todavia, uma questão me bateu depois que saí do filme. O texto da carta, que abre e fecha o filme, com brevíssimas alterações, é o mesmo de uma canção de Lupicínio Rodrigues, que foi posteriormente regravada por Arnaldo Antunes: *Judiaria*.

O despojamento coloquial e a oralidade da letra de Lupicínio fundem-se à poesia dramática do cotidiano, revertendo o que era inicialmente uma situação amorosa entre amantes (canção) num desenlace afetivo entre pai e filho (filme).

A trilha sonora de André Abujamra, o irreverente e inquieto líder da ex-banda Karnak, justifica por que ele continua sendo um dos mais requisitados trilheiros musicais do atual cinema brasileiro.

André Abujamra faz um gol de placa com as inserções, ora quase imperceptíveis, de tão enfronhadas na trama, ora destacando-se vivamente, com o intuito de enfatizar os contornos da seqüência.

Carnavais da vovó e do axé

O entrudo é um tipo de manifestação popular bem curiosa que existiu em nosso país, desde o início do século XVII, estendendo-se até meados do século XIX. Nesta brincadeira, em que não havia um mínimo de organização que exigisse um ritmo, e muito menos qualquer tipo de música, os escravos divertiam-se nas ruas com água, farinha de trigo e polvilho, enquanto as famílias brancas comiam e bebiam fartamente, em suas casas. A divisão típica do carnaval, que sempre separou o ambiente aberto (a praça pública) do ambiente fechado (o salão), já se manifesta claramente como uma leve, mas marcante, característica dos entrudos.

Mais tarde, na segunda metade do século XIX, esboça-se alguma organização para as festas carnavalescas quando os cordões, “uma sobrevivência das alas de certas procissões”, segundo José Ramos Tinhorão, começam a ganhar espaço e significação nas festas. O fato é muito importante por assinalar um novo momento dentro da festa popular. Já agora, ao lado de uma melodia, de alguns ritmos, a festa carnavalesca começa a delinear alguns contornos próprios. Um deles, quem sabe dos mais interessantes, e que advém da época barroca é a carnavalesca associação do sagrado e profano. Affonso Ávila, estudando o opúsculo *Triunfo Eucarístico*, de Simão Ferreira Machado, publicado em Lisboa em 1734, analisa as festividades de inauguração de uma igreja de Vila Rica, incluindo o traslado da Eucaristia, que adquire nítidos contornos de festa popular profana, com seus ritmos e danças.

Das alas das procissões para os cordões carnavalescos, foi um passo. O sagrado recebe o profano na festa da alegria popular. E os cordões abrem um novo capítulo na história das origens do carnaval brasileiro:

uma festa popular, com um ritmo, uma organização de músicas e danças, e a subversão do limite rígido entre o sagrado e o profano, em uma cultura marcadamente cristã. (Inspirada nos cordões e na inovação que eles introduzem, Chiquinha Gonzaga compõe, em 1899, a antológica *O abre alas*. Os cordões viriam para ficar).

Assim, o carnaval entra no século XX com um perfil bastante popular. De um lado, os ritmos da marcha e do samba. De outro, o ritmo do frevo. Em ambos os casos, a festa nas ruas é alegre e movimentada. Mas, diferentemente, o carnaval se desenvolve no Sudeste e no Nordeste, por exemplo.

No Sudeste, ao lado da marcha, o samba - como o gênero mais constante -, vai pouco a pouco determinando o perfil de um carnaval cada vez mais disciplinado, mais legalizado, chegando mesmo a fazer da rua uma passarela, um palco, com atores e espectadores - distante, portanto, da verdadeira acepção de festa popular.

No Nordeste, ao lado da marcha, o surgimento do frevo em Pernambuco, no início do século XX - com as circunvoluções que a dança exige -, elege como espaço preferencial a rua, a praça pública. Na praça, a organização obedecia apenas à vontade popular.

Na década de 40, o frevo chega à Bahia levado pelo famoso bloco pernambucano Vassourinhas. Em 1949, movido pelo frevo, surge o primeiro trio elétrico - o Trio Elétrico de Dodô e Osmar, uma banda formada por um baixo e duas guitarras sobre um velho Ford, sempre circulando pelas ruas de Salvador. A eletrificação do frevo e sua motorização impõem um novo ritmo ao carnaval. O avanço tecnológico (som elétrico, automóvel) vinha - ironicamente para muitos -, resgatar o carnaval

enquanto festa genuinamente popular.

Nas mãos antropofágicas de Dodô e Osmar, a orquestra com naipes de metais do frevo pernambucano cede lugar a um trio básico de cordas. O som acústico é substituído pelo som eletrificado. Tem início “um dos mais instigantes capítulos da história da música popular brasileira”, pontua Antônio Risério em seu *Carnaval Ijexá*. E prossegue: “Sem ter conhecimento da guitarra elétrica já existente nos Estados Unidos, mas inexistente no Brasil, os baianos como que inventaram, uma segunda vez, este instrumento, aqui batizado de pau elétrico, que evoluiria para a chamada guitarra baiana, de som próprio, característico, diverso das guitarras norte-americanas. (...). A decisão de tocar num carro passeando pelas ruas gerou, por sua vez, um novo modo de brincar o carnaval. (...). Baiano não dança,

pula atrás do trio elétrico, em movimentos simples e livres. (...). Atrás do trio, instaurou-se uma espécie de zona liberada, território livre onde todas as distinções vão por água abaixo, principalmente a social”.

Este fascinante envolvimento da massa que o trio elétrico traz é que faz o eu-lírico proclamar que atrás do trio só não vai “quem já morreu”, ou seja, aquele que insiste na postura de espectador, aquele que não rompe as leis que regem o cotidiano, “a gente sem graça” que o eu-lírico de *Um frevo novo*, de Caetano Veloso, manda pro salão.

Nesta festa genuinamente popular não há atores nem espectadores. Só há aqueles que vivem a festa feita por todo o povo, não no salão, mas em praça pública: *É aqui nesta praça que tudo vai ter que pintar*, continua a letra de *Um frevo novo*.

Ocaso do poema que virou rock

Em seu livro *Tudos*, Arnaldo Antunes publicou poemas. Apenas poemas. Nada de letra de música. Ok, Arnaldo musica textos que podem ou não ter existência independente da melodia da canção. Ou seja, podem ou não ser poemas. Como o próprio Arnaldo revela, a canção não é uma letra musicada. Nem uma música com letra. A canção é um todo indissolúvel. Vale pelo resultado coeso que encerra.

Esse papo de dizer que a letra é boa *mas* a música não bate (ou vice-versa) é papo furado. É história de quem não aborda a canção enquanto canção. Resquícios da dicotomia letra e música. A canção, vale lembrar, é *composição*. Ou seja: é o resultado da união formada por *partes diferentes*. No caso, a letra e a música.

Tudos é um livro de poemas. Ponto final. Os poemas não estão ali para serem letras de canções. São poemas. Isto basta.

Mas, assim como o próprio Arnaldo musica poemas (por exemplo, *Hotel Fraternité* do poeta contemporâneo alemão Hans Magnus Enzensberger, no cedê *Qualquer*, 2006), Madan estréia com um disco “literário”. Esclareço: põe música em vários poemas - e num texto em prosa. (Em tempo: texto este de grande impacto, assinado por Frei Betto).

Dentre os poetas, Madan musicou Adélia Prado, Olga Savary, José Paulo Paes, Ademir Assunção, Haroldo de Campos, José Roberto Aguilar e Arnaldo Antunes. Falo do poema de Arnaldo. É interessante lê-lo (poema sem título) no livro *Tudos* e também na antologia *Como*

é que chama o nome disso. E depois ouvi-lo musicado - agora intitulado *Dúvida*. O resultado: uma canção que nos pega da primeira vez.

A pergunta que você, leitor, deve estar se fazendo, e que todos nos fazemos é a inevitável: o próprio Arnaldo, que é músico, não sacou que aquele poema renderia uma bela canção? Fica esta dúvida e ficam outras. Como: qual o mistério da música de um poema? Se poesia é música, por que somente alguns poemas “pegam” quando musicados? Mais ainda: há poesia sem música?

Música e poesia são inseparáveis, já observava Platão. E até hoje, salvo melhor juízo, nenhuma escola teórica professou a inexistência da música na poesia. Mesmo quando a poesia é de vanguarda. Mas, então, qual a música da poesia? A poesia tem uma musicalidade particular?

A música da canção é diferente da música da poesia. Sobre isto não resta dúvida. Não resta mesmo? Vimos/ouvimos: Fernando Pessoa musicado por André Luiz de Oliveira é pura canção. Se alguém desconhece originariamente o poema, toma-o por canção, sem grilos. E pronto.

Volto à pergunta: Arnaldo não percebeu a música que havia ali? Ou melhor: o *roqueiro* Arnaldo não sacou o *rock* que pulsava em seu poema? Parece que não. Publicou o poema e encerrou-o silencioso nas páginas de seu livro. Foi Madan quem descobriu os sons que gritavam ali. Transcrevo o poema:

Estou cego a todas as músicas,
 Não ouvi mais o cantar da musa.
 A dúvida cobriu a minha vida
 Como o peito que me cobre a blusa.
 Já a mim nenhuma cena soa
 Nem o céu se me desabotoa.
 A dúvida cobriu a minha vida
 Como a língua cobre de saliva
 Cada dente que sai da gengiva.
 A dúvida cobriu a minha vida
 Como o sangue cobre a carne crua,
 Como a pela cobre a carne viva,
 Como a roupa cobre a pele nua.
 Estou cego a todas as músicas.
 E se eu canto é como um som que sua.

Insisto: ouvindo a música, quem não conhece o poema, acredita-se diante de um belo e dançante rock. Sem questões literárias. Apenas isto: uma canção. (Das boas, é claro. Mas a alta qualidade é uma marca da nossa música popular).

O poema, como vimos, fala de música, de audição, de canto. Música formada por palavras. Palavras que viram música através dos cruzamentos vocálicos, dos ataques consonantais, dos vaivéns rítmicos - ora usuais, ora inusitados; etc. Quanto à construção das imagens, podemos destacar 3 momentos principais. No primeiro, as percepções do cotidiano são invertidas: ouve-se com os olhos e vê-se com os ouvidos. De

imediatamente o receptor estranha, mas, depois de 3 versos, familiariza-se com este aspecto arquitetônico do poema. Quando sente o chão em que pisa, a expectativa é quebrada nos 3 versos seguintes. Agora, as percepções do cotidiano voltam a ser apresentadas tal como nosso senso comum as apreende. Mais uma vez, quando se processa a montagem de sentido, a expectativa rompe-se através de novo deslocamento das imagens.

Em outras palavras: a dúvida do eu-lírico perpassa a construção do poema enquanto constante *deslocamento* e quebra de expectativa & perspectivas. Este vaivém das imagens confere ao poema um movimento contínuo que se amarra na repetição de um verso. Aliás, o verso que confere unidade temático-rítmica ao poema. Que funciona como denominador comum anunciando a música. E silenciando-a. (Madan sacou bem o lance e converteu este verso em estribilho).

O bem-estar do leitor é “incomodado”. Não se quer que ele permaneça em estado de paixão. Ou seja: nada de estado passivo. O poema quer que o leitor se agite.

Daí, a felicidade do rock que Madan cola na poesia. O rock é a música do embalo e das inquietações. Acalenta a alma. Mas detona o marasmo. Madan substitui a dúvida do poema pelo grito do rock. E na esteira das surpresas, Madan encerra a música substituindo a batida do rock pelos acordes de uma flauta doce. Isto é poesia. Isto é música popular. Então, som na mixagem. Livro aberto. Nada de musas. Todas as músicas – isto sim é concreto.

ANTUNES, Arnaldo. *Como é chama o nome disso*. São Paulo: PubliFolha, 2006.

_____. *Todos*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

ÁVILA, Affonso. *O lúdico e as projeções do mundo barroco*. 3ª. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Col. Debates, v. 35, vv I e II).

RISÉRIO, Antônio. *Carnaval Ilexá*. Salvador: Currupio, 1983.

TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*. Da modinha ao Tropicalismo. 5. ed. rev. aum. São Paulo: Art Editora, 1986.

TINHORÃO, José Ramos. *Música popular*. Do gramofone ao rádio e TV. São Paulo: Ática, 1981. (Col. Ensaios, v. 69).

Poesias

Fuera de Tiempo

Entonces supo
Fuera de tiempo
Su tiempo había pasado
Todo ya había pasado
Él mismo era un recuerdo
Los jugadores en la televisión
La charla de don Francisco
El santo en el cuarto
La gallina de Marieta
La mirada de María
La gentileza de Mara
La amistad de Romero
La cara inmemorial de Matheus
El día que se negaba a morir
Bom dia saudade
La llave perdida del auto
Las plantas en el jardín
Las flores nuevas
Las hormigas
El tronco cortado
Los basureros ayudándole a cortar
el árbol
La coca cola en la mesa
La manteca
El café
Los fideos
Todo era pasado
Él mismo había pasado
Out of time
Las mismas estrellas que brillaban en
el cielo ya habían pasado

Una revista mexicana
El camino de barro
Mangabeira
El viejo barrio
Los grillos en la noche entonando
eternidad
Las puertas de la casa de San Ge-
naro
El candado del portón de Clark 555
El cuartito de Leónidas Aguirre con su
arco romano
El plátano
La vereda
El patrón de la vereda
Las figuritas
Los niños a lo lejos
Mamina
La abuelita Oliva
Doña Raquel
El Vasco
Amada
Amanda
1977
Todo ya había pasado
Él mismo había pasado
El grillo lo traía de vuelta al presente
Había sido un sueño
Despertó

Rolando Lazarte

Genilda Azerêdo¹

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB

E o verbo se fez fúcsia

(Para Vic, com meu afeto).

Vitória Lima se intitula poeta bissexta. E, de fato, dez anos separam a publicação de seu primeiro livro de poemas, intitulado *Anos Bissexto* (João Pessoa, A União, 1997), e *Fúcsia*, publicado neste ano de 2007 (João Pessoa, Linha d'Água).

“Fúcsia” constitui o título de um dos poemas do livro:

da paleta dos jambeiros
sai o fúcsia que
pinta & borda
as calçadas dos setembros.

Como se percebe de imediato, trata-se de um poema que privilegia a *fanopéia*, modalidade poética que, segundo Ezra Pound, centra-se na construção de imagens, no caráter plástico da poesia, de modo a aguçar a nossa imaginação visual. A própria forma concisa do poema lembra a tradição de poesia imagista, de que os haicais constituem exemplos. Neste caso, o poema registra um *evento* (transfigurado pela visão poética)² típico da nossa cidade, João Pessoa, cujas calçadas são “pintadas” e “bordadas” pelo fúcsia (definido pelo dicionário como “tom de cor-de-rosa forte, vivo e levemente purpúreo, próximo ao magenta”) que sai da “paleta” dos jambeiros. É interessante perce-

ber que aos jambeiros é atribuída uma função de criatividade artística, através das ações de pintar e bordar, deixando de lado a sua função referencial de dar frutos. Note-se também que a expressão “pinta & borda” nos lembra o sentido metafórico mais corriqueiro, usado em nosso cotidiano quando queremos nos referir, por exemplo, a alguma “travessura” realizada. A utilização de verbos no presente (sai / pinta / borda) corrobora o *agora* do registro poético, que é, por outro lado, adensado pelo plural em “setembros”. Ou seja, há uma alusão à repetição do “espetáculo visual” a cada setembro. Há ainda a inter-relação entre elemento espacial e elemento temporal: as calçadas situam-se não num espaço, mas num tempo, no tempo dos “setembros”.

Há outros poemas no livro que privilegiam a fanopéia. Tal é o caso de “Epifania”, que abre o livro, e sintomaticamente diz, numa única estrofe, de apenas um verso, “olha, mãe, a lua rasgada no mundo!”, bem como os poemas “Manhã de novembro”, “Arautos” e “Ipês”. De modo diferente, porque já se oferece explicitamente como imagem, como forma, o poema “Rodopio”, cuja forma circular mimetiza a ação referida (rodopiar), poderia ser visto dentro desta modalidade poética, a fanopéia, uma vez que faz uso do isomorfismo (isto é, não só diz, como diz, fazendo), de modo a provocar a confluência

1 - Professora do curso de graduação e pós-graduação em Letras da UFPB. Publicou o livro *Jane Austen, Adaptação e Ironia* (2003) e co-organizou *Os Cegos e o Elefante: alguns modos de ler poemas* (2005) e *A Palavra Viva de Emily Dickinson* (2006; Revista do DLEM, edição especial).

2 - O termo “evento” é usado por Alfredo Bosi, a partir de Carlo Diano, em “A interpretação da obra literária”, para referir-se a “todo acontecer vivido na existência que motiva as operações textuais, nelas penetrando como temporalidade e subjetividade” (BOSI, p. 463).

entre o plano de expressão e o plano de conteúdo; conseqüentemente, dramatiza ainda mais o efeito da experiência subjetiva do eu-lírico, expressa através da “valsa estonteante” (a esse respeito, também chama atenção a dedicatória do poema, que não só alude à questão da forma, como a materializa através da opção pela abreviação).

Assim como *Anos Bissexto*, *Fúcsia* também traz poemas metalingüísticos: “Poesia”; “Na rede dos poemas”; “Apelo”. Neste último, há uma estrofe que imagina o tempo como um “imenso colar”, em que “cada poema é uma conta desprendida”. A metáfora pareceu-me não só delicada, feminina, mas inovadora. E não custa lembrar: a inovação semântica, segundo Paul Ricoeur, é a propriedade mais relevante da metáfora.

A referência ao mês de agosto (mês de aniversário da poeta Vitória; mês em que morreu seu filho Rodrigo) também está de volta em *Fúcsia*. Os poemas “Opus 42” e “Os meses”, de *Anos Bissexto*, são ecoados e dilatados em “Medos de Agosto” – sobretudo com a tensão que é criada entre celebração e pranto, aspecto já introduzido pela epígrafe de Shakespeare. Duas das estrofes do poema dizem: “quando agosto se aproxima / com seus ventos e tempestades / um velho medo se avizinha / duas datas me assaltam: / uma – o dia em que vim / outra – o dia em que te partiste (...)”.

Para voltar ao campo das imagens, ainda gostaria de ressaltar a figuração da lágrima como água abundante, hiperbólica: Em *Anos Bissexto*, temos o poema “Olhos d’Água”, cujos versos dizem:

Meus olhos
- duas fontes.
Chafarizes
d’onde brotam
as águas
salobras
do coração.

Sempre que lia esse poema, eu pensava nesses olhos como “olhos de mãe”; “olhos de mãe que chora”. Em *Fúcsia*, a abundância da “água-lágrima” se mostra através da metáfora (e também metonímia) “Mães (de olhos) d’água”. E a metáfora vai se tornando cada vez mais hiperbólica: os olhos, antes “fontes”, “chafarizes”, agora têm suas águas identificadas com as dos “mares” e “oceanos”. O poema pergunta e logo em seguida responde:

de onde você acha

que deus tirou
tanta água & sal
para fazer os mares, os oceanos?

com certeza
foi dos olhos das mães

(...)

porque mães têm olhos copiosos –
mesmo quando é só
de saudade
que choram.

O poema ecoa os versos de “Mar Português”, de Fernando Pessoa (não esqueçamos que, em “Loas”, o eu-lírico diz ter uma “alma lusitana”):

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram
(...).

Em Pessoa, o mar é geograficamente localizado: é “português”. Em Vitória, o mar é plural e universal (“mares, oceanos”).

O poema “Waiting”, escrito em inglês, também parece possuir derivações intertextuais, ainda que não tão explícitas quanto “Mães d’Água”. Sua tonalidade afetiva faz-nos lembrar Emily Dickinson, particularmente seu poema “I sing to use the Waiting” (“Eu canto para usar a Espera”). Dickinson é uma poeta que Vitória conhece muito bem, não só como leitora, mas também como professora e pesquisadora. O poema de Vitória, sobre a espera, diz que “esperar / é um longo tempo / esperar / nunca termina / esperar / é mais duradouro que sempre / esperar é longo o bastante / no fim” (minha tradução).

Ainda no campo das relações intertextuais, o poema “Matinês” se oferece como diálogo explícito com o poema “cine brasil: matinê das moças”, do também poeta paraibano Sérgio de Castro Pinto, que diz:

abriam-se cortinas,
zíperes e braguilhas.
tinha início a projeção
de mãos

por entre pernas.

tão brasil!

Comparemos com o poema de Vitória:

que bonito é...

antes do galã,
o futebol
que (re) tardava
o deleite.

que bonito é...

deixar o beijo
em banho-maria
como se tivéssemos
todo o tempo
do mundo.

entre um
& outro
drible
o samba
fazendo contraponto.

que bonito é...

O poema de Sérgio caracteriza-se por um tom irônico, não só por conta do contraste entre o subtítulo “matinê das moças” e o erotismo presente no poema, mas também por conta dos deslocamentos de sentido efetuados em relação a determinadas ações, como o “abrir das cortinas” (contíguo a “zíperes” e “braguilhas”) e o “início da projeção” (não do filme na tela, como se esperaria, mas do “filme” na platéia”, o filme “de mão por entre pernas”). Também diria que a perspectiva aqui é masculina.

As “matinês” de Vitória são vistas em oposição ao futebol, responsável por retardar o “deleite do beijo”. A ironia também se faz presente neste poema, através do contraste entre o “que bonito é...” do samba do futebol e a demora do prazer. Diria que o ângulo de visão aqui é feminino. O poema apresenta uma reclamação (por parte das mulheres) pela preferência masculina em primeiro ver o jogo, e só depois ver o filme (e

namorar vendo o filme, ou ver o filme namorando). A preponderância do futebol sobre o filme é textualmente materializada pela repetição (três vezes) do refrão “que bonito é...”.

Em termos da predominância da logopéia (“a dança do intelecto entre as palavras”) – para continuar usando a terminologia de Ezra Pound – há dois poemas (não que não haja outros, mas quero falar especificamente destes) que dialogam entre si quanto à significância da memória: “Saías” e “Primeiro Beijo”. O poema “Saías” (a exemplo de outros poemas de *Fúcsia*) foi publicado primeiro em *Estação Recife* (coletânea poética 3) e é possível perceber uma diferença entre a publicação anterior e esta. Na versão primeira, na última estrofe, temos “minhas saías”; na versão de *Fúcsia*, as saías não são de ninguém em particular, podendo ser de todas. A mudança diz do processo de revisão da poeta. Vejamos a última de suas estrofes:

Saías
arrastam
atrás de si
amores, saudades &
tangem
para casa
memórias
com gosto
de sal, mel
chuva,
com gosto de
nunca mais...

O poema “Primeiro beijo” possui a delicadeza e ternura do primeiro beijo (quando assim era o primeiro beijo), resumidas no “suave toque – asa de borboleta”. E o poema faz o resgate significativo dessa memória também de modo bastante visual, “fanopéico” (assim como “Saías”). E que lugar poderia ser mais adequado para o “primeiro beijo” que uma “feira de fruta”, reduto de sabores e experimentações paradisíacas? O poema narra a experiência do primeiro beijo e revela sua permanência e efeito – “ainda queima a boca” – e cuja lembrança faz companhia a outros objetos do “enxoval afetivo” (fotos, rendas e bordados).

Como se percebe a partir dos poemas citados e das observações feitas sobre eles, o título *Fúcsia* não foi escolhido por acaso (como quase nada é por acaso em poesia). É como se essa cor vibrante e a própria força sonora do termo já antecipssem o caráter in-

tensamente visual dos poemas; poemas que registram o “espetáculo” por trás daquilo que é aparentemente “menor e contingente”, como a própria epígrafe do livro sugere. Seriam “poemas da modéstia”, para usar a expressão de Maria Rita Kehl, quando se refere à poesia moderna. E o *fúcsia* acaba inundando o tom geral do livro, que também, propositadamente, encontra-se envolto em duas páginas cor-de-rosa *fúcsia* e possui uma capa criada a partir da aquarela de Maria Zélia

Pessoa, com as flores do jambeiro. Tudo isto possibilita certa diluição dos “eventos” mais dolorosos e cinzentos presentes em outros poemas. É como se a cor não fosse apenas (como se isso já não bastasse) a cor que sai das paletas dos jambeiros e inunda nossos setembros. *Fúcsia* é mais que isso: é um convite à vida (ainda que a vida tenha seus matizes de cinza). *Fúcsia* constitui uma atitude positiva diante da vida. *Fúcsia* é um SIM.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. “A interpretação da obra literária”. In _____. *Céu, Inferno*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2003.
- JOHNSON, T. H. (ed.). *Emily Dickinson: The Complete Poems*. London and Boston: Faber and Faber, 1986.
- PESSOA, Fernando. *Tabacaria e outros poemas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- PINTO, Sérgio de Castro e TAVARES, Flávio. *A Quatro Mãos*. João Pessoa: ANPOLL / Editora Universitária, 1996.
- POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- RICOEUR, Paul. “O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento”. In: Sacks, S. (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: Educ, Pontes, 1992.
- RODRIGUES, José Mario et al. (orgs.). *Estação Recife: coleção poética 3*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2004.

José Tavares de Andrade Filho

Professor do Departamento de Ciências Sociais da UFPB

Il n'appartient pas, a moi sociologue de chercher ce qui est vrai ou faux dans les certitudes metaphysiques d'un peuple.

Jean Servier

Le messianisme revolutionnaire et l'anarchisme mystique sont toujours parmi nous.

Norman Cohn

Considerações históricas sobre a gênese do mito sebastianista em Portugal

É necessário retornar a Idade Média na península ibérica e a consolidação da civilização judaico-cristã para descobrir as origens da crença secular do retorno do rei Dom Sebastião, morto em 1578, no Marrocos, em batalha contra os mouros.

Um dado pouco observado pelos historiadores e que pertenceria ao campo do folclore, caso não tivesse uma incidência simbólica muito grave sobre o destino simbólico da batalha, é precisamente a circunstância de nela ter havido a morte de três reis. Ora, isso iria amplificar a dimensão catastrófica de uma luta, que contou do lado dos portugueses com um exército de 17 mil homens, e que resultou na perda da soberania do reino português para Castela, "C'est un grand secret de Dieu que moururent d'un l'espace d'une heure,

troix grand rois dont deux etaient si puissants", ABD-ALMÂLIK apud BOUGAMIM (2006), sinalizando assim a dimensão misteriosa e esotérica do acontecimento.

Um prisioneiro português encarcerado em Fés teria assinalado: "événement si nouveau et insolite, jamais vu ni jamais raconté dans aucune histoire du monde, de la mort de trois grand rois". ABD-ALMÂLIK apud BOUGAMIM (2006), Finalmente um cronista do Império Otomano Al-Djannâbi declararia: "dans nulle autre bataille on ne vi comme dans celle-la péril trois rois a la fois .Louange à Dieu et à sés volontés". ABD-ALMÂLIK apud BOUGAMIM (2006). Assim, o episódio em si da batalha, batalha na qual os mouros estavam eles mesmos divididos,

pois um dos reis havia lutado com os portugueses, já era entendido como um acontecimento de ordem divina.

Com efeito, este mito se implantará no Brasil do século XIX: o sebastianismo exercerá um papel significativo na construção dos movimentos messiânicos dos camponeses do Brasil.

Nós nos propomos, aqui, de expor as grandes linhas da gênese e do desenvolvimento do sebastianismo, nós pensamos com efeito que se trata para compreender a natureza dos movimentos messiânicos dos camponeses do Brasil do século XIX, de bem identificar a importância do sebastianismo. Esse movimento concretiza as relações diretas entre a cultura mestiça brasileira e os elementos religiosos judaicos ou judeu cristão do mundo medieval.

Na Idade Média a península ibérica conhecia uma situação histórica que resultava do encontro e da confrontação entre judaísmo, cristianismo e o Islã. Successivamente submetido a dominação dos mouros e dos cristãos, o povo judeu, apátrida, chegou entretanto, a imprimir `as civilizações dominantes o caráter dos seus próprios conteúdos religiosos. Afora a noção de povo eleito, o elemento central da tradição escatológica judaica reside na espera do Messias que constitui o ponto de partida de todas as divergências entre judeus e cristãos, como sublinha (Lafaye, 1971) Tentativas foram feitas, no curso dos séculos, para resolver essas divergências, mas esses esforços de unificação tornaram-se impossíveis. Com efeito, a disputa entre as duas religiões era permanente, uma vez que o reconhecimento de Cristo (crucificado pelo próprio povo judeu) constitui a base da doutrina cristã. O cristianismo, saído da religião judia, integra por outro lado, nos seus textos sagrados, os escritos bíblicos do Antigo Testamento: a doutrina reveste-se assim de um caráter escatológico em razão desta espera de um rei redentor.

As lendas dos heróis nacionais, como a do rei Artur, de origem celta e Carlos Magno também interviriam na formação mitológica do “encoberto”, segundo (Cohn, 1983) essas lendas seriam universais. Elas são descritas por este autor da seguinte maneira; “c’est lui qui jadis a apporté les plantes de culture ,ou le feu, qui a donné aux hommes leurs institutions et toutes leurs conquêtes, parfois même l’immortalité qu’ils ont perdue pàs quelque folie. Puis il a disparu ,il s’est derobé au monde, mais il reviendra peut-être un jour”.

Mühlmann (1968) ainda analisando as diferenças entre os heróis nacionais primitivos, entre os quais ele cita Kalki e Buda , no oriente ,além do rei Artur entre os celtas, pontua: “Les rois redempteurs sont d’un

type un peu different. Ils surgissent du même modele mais le chemin qu’ils tracent ne va pas du mythe à la religion , il va du mythe à la legende”. E ainda “ Ces figures comme celle de Barberousse endormi chez les allemands prennent une ressonance nationale, elle devient symbole de renovation nationale ou de liberation de la domination de etrangère”.

Desde o século XVII, os bispos católicos tentaram obter do povo judeu, da Espanha ,o reconhecimento de Cristo como Messias, isso com o objetivo de integrar este povo às crenças dominantes. Por outro lado, é interessante constatar que, nesta mesma época, apareceram na península ibérica as primeiras referências aos poetas proféticos. Essas profecias, que se reportavam a espera de um rei redentor, eram atribuídas a santo Isidoro de Sevilha e estariam na origem da edição das cópias de frei Pedro de Frias em Valencia no ano de 1520. Se trataria, segundo Azevedo (1916) de uma “explicação sobre a forma da poesia popular dos textos atribuídos a santo Isidoro arcebispo de Sevilha”.

Nos parece importante assinalar que estes poemas proféticos populares são as manifestações do sincretismo judeu cristão. Esses, estão na origem do nascimento de uma consciência nacional, ao mesmo tempo em que refletiam uma espera messiânica. Esses textos são conhecidos igualmente como “coplas de João de Rocacelsa” ou “alegoria do leão e do porco”. Essas poesias de origem medieval são uma referência simbólica às lutas entre cristãos e mouros na península ibérica.

“O porco, e he mui certo
Fugirá para o deserto
Do Leão, e seu bramido
Demonstra que vai ferido
Desse bom rei encoberto”.

“Sube por el mar airado
Un crusado prisionero
Encubierto aventurero
Llegara de dia al prado
Aun que amanessa primero”

Esta espera do rei redentor não é específica da península ibérica, toda Europa Medieval das Cruzadas viveu na esperança da vinda de um salvador que restabeleceria uma dinastia. Norman Cohn lembra o exemplo de Balduino IX, Conde de Flanders e de Hinaut, que tendo encontrado a morte durante a Quarta Cruzada,

teria previsto o seu próprio retorno e o estabelecimento de seu reino. Uma outra lenda, a de Frederico Barba Roxa, narra que após a sua morte dar-se-ia o seu próprio retorno, para o restabelecimento do sacro império romano germânico. Esses dois casos ocorreram no transcurso do século XIII. Podemos detectar nessas crenças, que associam o restabelecimento da dinastia a emergência de uma nação o sincretismo da cultura judia com a doutrina cristã dominante da Europa Medieval. Mühlman (1968) afirma a este propósito:

historicamente o nacionalismo europeu tem raízes judia cristãs. Do judaísmo veem os elementos messiânicos e proféticos a convicção de ser um povo eleito (...) os novos povos se opuseram aos outros esta consciência elitista e essa demarcação rigorosa do (nós) em relação aos (outros) são empurrados na dinâmica dos nacionalismos europeus nascentes.

O filósofo, teólogo e médico judeu Juda Halevi, nascido em 1075, segundo seu comentador, Ami Bougamim (2006) apresentava o conhecimento profético como: *Vertu naturelle du peuple juif doué d'une disposition prophetique, voir d'un sens prophetique*” Quanto a essa natureza profética ele explica:

Halévi convertirait la decheance politique des juifs en condition de foi religieuse et d'espoir messianique: il present l'exil comme un dessein de Dieu...générant d'ailleurs des religions monothéistes qui quoique s'écartant du judaïsme, contribuent à paver la voie à l'avènement du messie et l'instauration du royaume.

Assim, islamismo e cristianismo são considerados absolutamente na linhagem da aliança divina marcada pelos hebreus. O que Halevi, todavia, não pudera observar fora a proliferação dos Estados monárquicos, fundados pelo mesmo desejo de configuração específica de cada povo, face ao emblema do “povo eleito”.

Mühlmann e Servier, por outro lado, observaram cuidadosamente as relações existentes, em Flandres e na Alemanha, entre as crises econômicas em áreas de grande concentrações demográficas e a efervescência milenarista, intervindo ainda na organização das cruzadas. Essas coincidências de fatores, supra e infra estruturais, todavia, não parece ter se dado na península ibérica, quando efetivamente a tônica da inspiração milenarista parece ter ocorrido no plano da nacionalidade o que nos leva, também, a nos remeter a noção de povo paria desenvolvida por Max Weber.

Há, quero crer, uma rígida dialética entre essas noções antitéticas de “Povo eleito” e “Povo pária”. Não se sentir dominado é se chegar ao grande Deus, é fazer aliança com ele, é guardá-lo na espera messiânica, para que se possa reverter o quadro de atribulações e infortúnios vivenciados pela nação.

Assim, não é absolutamente surpreendente, que as lendas relativas ao rei encoberto sejam perpetuadas no curso dos séculos, na península ibérica, dando nascimento ao sebastianismo português. Lafaye (1971) lembra um novo elemento que permite explicar a emergência do nacionalismo ibérico: se trata da separação dos reinos de Portugal e de Castela no século treze. Portugal, tendo sido fundado no tempo exato das cruzadas, teria carregado no seu destino o fervor religioso não separado da exaltação guerreira no desejo de conquista. A fundação do reino por Afonso Henriques, portanto, vai se concretizar sob uma base guerreira e profética, fundada no “milagre de ourique”, quando o próprio Cristo ordenara ao rei a chefia do povo, povo eleito, efetivamente.

É dessa maneira, com o aparecimento sucessivo de reino, após reino, que se vai transformar a face succe-
ranizada da Europa, pelos condes e barões medievais. Estes reinos, muitos dos quais foram financiados pela burguesia mercantil, ávida da intervenção do Estado, como instrumento organizador da circulação de bens e mercadorias. É dessa forma que se desenvolve o nacionalismo do tronco da diáspora.

A guerra e os conflitos internos marcaram, no curso dos séculos, a história desses povos, nos intervalos entre as diversas lutas dirigidas contra os “infiéis” mouros. Esses últimos não seriam mais, segundo Lafaye (1971), isentos da influência das concepções judaicas: foram estes que teriam contribuído no desenvolvimento do marabutismo com características messiânicas, lembrando que seria interessante e mesmo surpreendente de observar a parte das conotações messiânicas, nas produções religiosas elaboradas na península ibérica, pelos judeus, cristãos e mulçumanos.

O exército saadiano que vencera o rei Sebastião de Portugal estava não menos animado que este de um espírito de guerra santa. É impossível separar sob pena de empobrecimento e mesmo de falsidade a história espiritual da península ibérica do judaísmo e do islã magrebino. E nesse cruzamento que são elaborados os numerosos desenvolvimentos do Messias. (QUEIROZ, 1978)

Para Lory o trabalho messiânico, as elaborações

em torno do rei “encoberto” que corresponde do lado dos muçulmanos ao Mahad, chamado Al-Fatimi ou a sabbatai Zvi entre os judeus, tem o aspecto fascinante que é o encontro de temas vizinhos, nas três tradições por “contágio ou similitude”. A escatologia constituía um elo comum nestas culturas formando uma base fecunda de significações. Com efeito, os paradigmas históricos do sebastianismo, do “encoberto” lusitano, tanto podem ser referidos no campo interno do catolicismo, como comparando-se às outras civilizações. Efetivamente, do ponto de vista diacrônico é entre os judeus que se vai encontrar por exemplo, as profecias de Daniel assim como o apocalipse de Esdras marcando um sintoma definitivo no inconsciente popular.

Portanto, na perspectiva do islamismo, temos de forma repetidamente observável a espera milenar do “mahad”, do “Iman encoberto” ou do Bem dirigido”, aquele que trará uma renovação na fé. É também um mito pertencente às massas populares do Islã. Quanto mais humilhados e ofendidos pelo próprio rei, ou por um soberano estrangeiro, mais ferforosa é a espera de um salvador. Esses mitos se reportam, segundo a tradição, aos quatro califas que sucederam Mahome, uma certa idade de ouro do islamismo.

Um movimento muito conhecido, saído das fontes milenaristas do Islã, foi sem dúvida a tomada de Kartum, aos ingleses do general Gordon, por Mohamed Ahme. O movimento vitorioso teria ficado 13 anos no poder, no final do século dezenove. Talvez sua fama se deva ao fato, mesmo, deste movimento ter lutado contra forças ocidentais.

Inúmeros acontecimentos marcaram o curso do século XVI na história do império Português e permitiram ao mito medieval do rei “encoberto” de ressurgir se materializando na personagem de Don Sebastião.

A Reforma Protestante, que subtraiu ao poder de Roma uma parte de sua clientela, provocou inicialmente uma reação nos meios católicos: esta vontade de purificação encontrou sua expressão na contra-reforma dos jesuítas. Por outro lado a descoberta das “Índias Ocidentais” se produziu na mesma época: Portugal e Espanha se esforçaram então para encontrar os caminhos que lhes abrissem o acesso aos mercados do oriente, reinava enfim, um clima de insegurança sobretudo entre os judeus, vítimas de perseguições e constrangimentos para se converter ao catolicismo.

É neste contexto que aparece e que é difundido a partir de 1540 as “trovas do Bandarra”, tratava-se de poemas proféticos de inspiração popular, semelhantes as precedentes “cóplas. Seu autor, Gonçalo Anes, provavelmente de descendência hebraica, era um homem de

origem modesta, um sapateiro, de quem se dizia *expert* em teologia. Seus poemas, que se disseminaram muito rapidamente em Portugal, tinham um forte conteúdo profético, eles se inspiravam nos textos bíblicos e nos inumeráveis textos poéticos sibilinos que circularam na península ibérica.

Segundo Azevedo (1916), “não era caso único na península o do vidente de Trancoso nem exclusivo do ambiente de judaísmo em que este vivia”*

As profecias de Bandarra teriam sua fonte no antigo testamento, conforme se poderá notar por essa décima:

“Muitos podem responder
E dizer:
Com que prova o çapateiro
Fazer isso verdadeiro
Ou como isso pode ser?
Logo quero responder
Sem me deter.
Se lerdas as profecias
De Daniel e Jeremias
Por Esdras o podeis ver.”

Ou ainda

“Tudo quanto aqui se diz
Olhem bem as profecias
De Daniel e Jeremias
Ponderem nas de raiz.”

E sobre o “encoberto”:

“Este rei tem tal nobreza
Qual eu nunca vi em rei:
Esse guarda bem a lei
Da justiça e da grandeza”

.....
“Os outros reis mui contentes
De o verem imperador
Todos terão um amor
Gentis como pagãos”

.....
“Servirão um só senhor
Jesus Cristo que nomeio
Todos crerão que já veio
O ungido do senhor.”

A poesia messiânica de Bandarra, se bem que mergulhada no universo mais extenso da poesia europeia, de espera do rei “encoberto”, poesia nacional de povo paria na acepção de M. Weber é totalmente identificada com a poesia castelhana ou ladina que lhe antecederam. Os motivos são os mesmos, as fontes idênticas e, parece, até mesmo as estruturas rítmicas são semelhantes. À partir do início do século dezesseis, segundo Azevedo (1916) já eram muito conhecidas, em Portugal, as profecias de Santo Isidoro de Servilha, as coplas de Frei Pedro de Frias e as do frei João de Rocacelsa.

O impacto dessas poesias foi de tal ordem que a Inquisição estabeleceu um processo de interdição ao autor de prosseguir sua redação. Foram essas profecias de Bandarra, que a opinião portuguesa acolheu unanimemente, e que constituíram a bíblia do sebastianismo. A expectativa do rei Don Sebastião morto em 1578, na batalha de Alcacer-Quibir seria, então, diretamente inspirada nessas profecias que associam a redenção do povo eleito ao desejo de salvação da dinastia em crise.

A partir desta data o sebastianismo se tornará gravado no inconsciente da nação portuguesa e se perpetuará na sua história no curso dos séculos. Esta crença marcará a memória de todo povo português “cristãos” e “cristãos novos” (judeu convertido sob a Inquisição) e chegará, através dele, até as terras de Nova Cruz, que se tornaria Brasil.

É necessário realçar, finalmente, a participação que os jesuítas tiveram em Portugal e no Brasil para a amplificação do mito sebastianista.

A Ordem religiosa jesuíta, nascida na Contrarreforma, não somente se transformou na congregação mais importante de Portugal, como os seus membros destacaram-se, entre os mais intransigentes defensores do império e da assimilação dos judeus ao cristianismo.

Quando da morte de Don Sebastião o padre José de Anchieta, se encontrando no Brasil “tomou conhecimento da derrota de Don Sebastião, no mesmo dia da batalha e assegurou que o rei estaria salvo e que ele reinaria novamente”. (LOUREIRO, 1978)

Quando as potências de Castela decidiram, no momento da morte do rei, de ocupar o território português, as ordens religiosas foram a voz de oposição: elas constituíam uma ligação entre a nobreza e as classes subalternas unidas na vontade de conquistar a soberania nacional. A Ordem Jesuíta foi a mais ativa nesta empresa de união nacional, tanto pelo zelo que ela tinha ao serviço da causa do império, quanto pelo cuidado que ela dedicava na defesa do seu patrimônio

atacado. Afim de bem organizar esta difícil empresa, os religiosos utilizaram as “trovas do Bandarra”, em torno das quais se realinharam, unanimemente, os cidadãos portugueses, inclusive os membros da comunidade judaica. Esta prática se revelou eficaz e resultou na revolta de Évora, onde os instigadores seriam finalmente “os jesuítas que fomentaram suscitando as crenças messiânicas a revolução anunciada pelas profecias e pelos signos extraordinários anunciadores da redenção próximas”. (AZEVEDO, 1916)

Em 1656, quando da morte de Don João VI, António Vieira escreveu: “A esperança de Portugal, o quinto império do mundo”, no que resultou na sua condenação por judaísmo pelo Tribunal da Inquisição. Inspirado nas “trovas de Bandarra” esta fórmula remetia sem contestação ao quinto império da tradição hebraica.

Nós não vamos, nesse espaço, aprofundar o estudo das relações entre jesuítas, o messianismo e as fontes do judaísmo, no desenvolvimento do sebastianismo português, todavia, é importante lembrar o papel primordial que desempenhou a Companhia de Jesus na colonização da América Latina, nós remetemos a esta matéria o excelente artigo do professor Máximo Haubert: “Índios e jesuítas no Paraguai, encontro de dois messianismos”. A chegada ao Brasil no primeiro século da colonização de milhares de famílias de cristãos novos já suscitou muitas análises. Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Evaldo Cabral de Melo, entre outros, citam notadamente no Estado de Pernambuco a frequência dos patronímicos tais como: Aarão, Carvalho, Oiticica, Coelho (as famílias convertidas se designavam com nomes de plantas e animais). Não é, portanto, de forma alguma estranho, constatar que foi exatamente nesse Estado de Pernambuco que surgiram no início do século XIX, os movimentos escatológicos inspirados no sebastianismo, como o movimento da Serra do Rodeador entre 1817 e 1820 e a Pedra do Reino em 1838.

Com Alain Touraine, no seu livro “production de la société” encontramos uma classificação dos tipos de sociedades. O autor identifica as sociedades agrárias, ou arcaicas, como regidas por um princípio de natureza religioso. Isso é: tudo que se faz e produz, toda manifestação da cultura é determinada, finalmente, e em última instância, pelo laço religioso. Quer me parecer, que no momento do aparecimento do sebastianismo, momento de crise do sistema mercantil, recém nascido, vivia-se o alargamento das bases do Estado moderno, Estado nacional e mercantil. O rei “encoberto” é aquele que vem salvar o Estado nacional. Roger Bastide fala de um momento de passagem do mito à utopia. O primeiro

fundado sobre o eterno nas sociedades arcaicas (de nível puramente religioso), o segundo, a utopia, ligado às sociedades que passam a descobrir o sentido da história. As sociedades mercantis, portanto seriam aquelas que se valeriam da organização do Estado para sua própria garantia. (garantia meta-social da ordem social)

Para Bastide (1970) “lê messianisme, c’est d’abord la mytologie historicisée, lê mythe de la creation se transformant em mythe de l’apocalypse celuid du héros civilisateur se metamorphosant em celui du libérateur.

Queiroz, (1978) distingue na sua obra, os mitos dos movimentos messiânicos.:

São dois fatos diferentes, o primeiro pode existir

sem o segundo mas o segundo há sempre necessidade do primeiro para desencadear. A coletividade não se organizará senão se inspirada pelo mito, todavia o mito pode existir durante muito tempo sem que algum movimento aconteça.

A autora, situa em seguida, o sebastianismo em Portugal como crença messiânica, distinta do movimento messiânico onde a ação implica a existência de um grupo organizado.

O sebastianismo em face de sua extensão e profundidade, no seio da nação portuguesa, é um movimento sem igual no ocidente contemporâneo. É interessante constatar que foi, fora de Portugal, no Brasil, que a crença vai se metamorfosear e se concretizar na ação de grupos organizados tais como os movimentos referidos.

Conclusões

O sebastianismo é um mito particular de um povo (português) assemelhado a outros tantos na cristandade e fora desta, originado das formulações escatológicas da cultura judia na península ibérica e refletido da mitologia do herói nacional.

O sebastianismo, se constitui num momento de mudança, de passagem de uma sociedade feudal a uma sociedade mercantil, apresentando o retorno do rei “encoberto” como solução transcendental e utópica para a situação de humilhação nacional, pela

intervenção espanhola e atribulações com o desastre de Alcácer-Quibir.

Os movimentos sebastianistas do Brasil tem seus fundamentos parcial ou inteiramente advindos do messianismo português como estrutura psicossocial.

O sebastianismo foi animado decididamente pela poesia profético-popular da península ibérica (COPLAS) consolidada em Portugal pelo sapateiro hebreu filho da Vila de Trancoso, Gonçalo Anes “o Bandarra”.

Referencias históricas e simbólicas estruturantes do mito sebastianista em Portugal

- Lendas dos heróis nacionais (fundadores)
- Profecia israelita
 - Daniel (165 a. C.)
 - Esdras
- Simon Bar-Koqueba (revolta) (131 d.C)
- Oráculos sibilianos da Idade Média
- Lendas do rei encoberto (península ibérica)
 - Santa Isidoro de Sevilha
 - João de Rocacelsa
- Trovas do Bandarra (meados do século XVI)
- Paradigmas históricos horizontais
 - Balduino
 - Barba Roxa
 - Rei Branco (profecia inglesa)
- Mahadismo (Islã)
- Guerras contra Castela e Mouros
- Crença na eleição divina do povo português, que recebeu de Deus as terras de Vera Cruz

- AZEVEDO, Elvira Cunha de. *O sebastianismo na cultura portuguesa*. Porto: Editora Paisagem, 1974.
- AZEVEDO, Lúcio de. *A evolução do sebastianismo*. Lisboa: Arquivo Histórico Português. Vol. 10, 1916.
- BASTIDE, Roger. *Études sociologiques*. Paris: Bulletin du GUSEP, nº 03/4, janvier 1961.
- _____. *Le prochain et le lointain*. Paris: Editions CUJAS, 1970.
- BOUGANIM, Ami. JUDA HALEVI. *Le Penseur de Sion*, Disponível em: <fr.morim.org/GetFile.aspx ?id=2027>. Acesso em: 23 nov 2006.
- COHN, Norman. *Les fanatiques de l'apocalypse*. Paris: Payot, 1983.
- HERMANN, Jaqueline. *No reino do desejado*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LAFAYE, Jacques. *Lê messie dans le monde iberique*. Paris: Melange de la Casa de Velasques, TOME 7, 1971.
- LANTERNNARI, Vittorio. *Les mouvements religieux des peuples opprimes*. Paris: Masperot, 1979.
- LOUREIRO, Francisco Sales. *Dom Sebastião*. Lisboa: Editorial Veja, 1978.
- MÜHLMANN, Wilhelm. *Messianismes revolutionnaire du tiers monde*. Paris: Ed. Gallimard, 1968.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 1977.
- _____. *Mythes et mouvements messianiques*. Revue Diogene, nº 90, 1975.
- SERVIER, Jean. *Histoire de l'utopie*. Paris: Gallimard, 1967.
- TOURRAINE, Alain. *Production de la société*. Paris: Editions du Seul, 1973.
- WEBER, Mar. *Economie et société*. Paris: Ed. Plon, 1971

Poesias

Tudo que vejo

O poema que vi não consigo escrever
Posso até descrevê-lo em imagens perefitas.
Mas não é mais a mesma coisa.
Por isso, penso nas flores,
Na morte pousada em um ramo de árvore
Feito um pássaro que nunca vi.
Como descrever este pássaro manso
Senão como um aluvião de miragens insólitas,
Como peças de roupas que se despregam,
Um avião derrapando na pista, um amor perdido,
Um cego que vê? Tudo que vejo sem entender.
Tudo que entra e ao mesmo tempo não sai.
Mansa e rasa, cascalho sem profundidade,
A coisa sequer sai de mim e já se foi solta,
Mas para aonde, para aonde?

Jaldes Reis de Meneses

Ainda serei feliz

Ainda que eu não tenha você,
Mas se o orvalho acontece,
A rosa floresce,
O dia amanhece,
Eu serei feliz.

Ainda que eu não tenha você,
Mas me venha o sono,
A noite aconteça o sonho,
Eu ainda serei feliz.

Ainda que eu não tenha você,
Mas o amor exista,
Buscarei a cada segundo,
E mesmo não encontrando,
Eu ainda serei feliz.

Maria Emília Roméro de
Miranda Henriques

Marinalva Freire da Silva ¹

Ueliton Vagner Rocha de Araújo Júnior ²

1 - Professora da UEPB, Campus III - Guarabira

2 - Professor da UEPB, Campus I - Campina Grande

As facetas do nome de Jesus à luz da análise do discurso no Orto do Esposo e na revista Veja

Este trabalho parte do pressuposto de que a Filologia e a Análise do Discurso são interdisciplinares e se complementam. Tanto é verdade que Foucault (1995, p.231), ao analisar a história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos em nossa cultura, sugere três modos de objetivação que transformam estes seres em sujeitos citando a objetivação do sujeito do discurso na filologia, para o que se utilizará da edição crítica do *Orto do Esposo* relacionado à revista *Veja*, edição 1783, ano 35, nº 51, de 25 de dezembro de 2002.

Partindo-se desse posicionamento foucaultiano em *O sujeito e o poder*, pretende-se trabalhar os discursos e o poder, respeitando-se os respectivos gêneros, e mostrar como esse poder da Igreja se manifesta; mostrar o discurso de como o poder pastoral utiliza-se do nome de Jesus nos gêneros já citados para firmar o poder desta, produzindo, portanto, um processo de subjetivação.

Essa construção discursiva comparativa dos gêneros resume-se na seguinte hipótese:

Faz parte do discurso religioso e jornalístico apropriar-se da figura de Jesus Cristo enquanto sujeito cujo elemento simbólico de fé expressa poder e moraliza, podendo resultar em um processo de subjetivação.

Gêneros do discurso e poder

Todas as esferas da atividade humana na visão bakhtiniana estão relacionadas com a utilização da língua. Essas esferas efetuam-se em forma de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma que é constituída de:

- Conteúdo (temático);
- Estilo verbal (seleção operada nos recursos da língua: lexical, fraseológico e gramatical);
- Construção composicional.

Os três elementos fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, o que equivale aos gêneros do discurso.

De acordo com Reboul (2000,p.57), “na Idade Média vai constituir-se uma nova retórica da narração; desliga-se do gênero judiciário, mas insere-se na da pregação, com os *exempla*, histórias geralmente fictícias que ilustram o tema do sermão”.

Sobre o nome de Jesus na revista Veja (2002, p. 90) enquanto título do grego, “o ungido”, essa concepção aparece assim no sermão do capítulo 1 do Orto, p.5:

[...] oleo espargido he o teu nome. Ca, asy como o oleo cria e mãtem o lume e cria a carne e abranda a door, bem asy o nome Jhesu he luz e mãnyar e meezinha, ca elle luze quando he preegadoe da mantiimento a [a] alma quando em elle cuida e abranda-a e huta-a quando o chama. E pore diz meestre Oda que este nome de Jhesu he óleo espargido enas chagas da jeeração humana, ca a força deste nome Jhesu, que quer dizer saluador, dá saúde a todas as efirmidades e a todas as chagas da alma e do corpo...

Nichols (1999, 130), comentando a carta V do tarô O Papa, argumenta:

[...] compartilha, de outras maneiras, do arquétipo do **Salvador**, cujo paradigma em nossa cultura é a imagem de Cristo. Como Cristo, o Papa coloca problemas morais, aguçando a percepção humana na área da consciência humana. Entretanto, como **Salvador**, absorve o homem da culpa inerente à sua luta pelo conhecimento do bem e do mal – o antigo pecado que é só “original” em se tratando do homem. (Grifo nosso).

Sobre o poder pastoral, Foucault (1995, p.38) refere o seguinte:

Podemos observar uma mudança em seu objetivo. Já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo - “jeeração humana”- para a sua salvação no outro mundo, mas antes, assegurá-la neste mundo. E neste contexto, a palavra salvação tem diversos significados: saúde, bem-estar, segurança, proteção contra acidentes. Uma série de objetivos “mundanos” surgiu dos objetivos religiosos da pastoral tradicional [...]

Na Veja, p.90, edição 1783, ano 35, nº 51 de 25 de dezembro de 2002, consta:

a salvação não é algo a que só o Filho de Deus possa almejar, mas o ideal por que cada ser humano deve se nortear...São tantas as facetas contidas nessa equação que não é de se admirar que Jesus tenha adquirido representações tão diversas ao longo dos séculos – e que elas muitas vezes convivam no tempo, já que a cristandade nunca primou pelo caráter homogêneo. Nos primeiros séculos da Igreja, Jesus era quase sempre representado num trono, com uma esfera que simboliza o mundo nas mãos. Era o chamado *Pantocrator*, a palavra grega para “senhor de todas as coisas”.

Já no capítulo 4 no sermão do Orto: “Senhor uee todas as cousas”. Essa ausência do caráter uno ou homogêneo do sujeito como também questões ligadas à identidade foi desenvolvida por Hall (2002).

Quanto à questão da perda da identidade, uma edição mais recente de Veja p.107, edição 1884, ano 37, nº 50 de 15 de dezembro de 2004 informa que:

No mundo greco-romano, não havia desonra maior do que a morte sem sepultura. Um corpo exposto ao tempo, aos olhares de estranhos, às feras e às aves era um insulto público, e significava também a destruição da identidade – um fim sem epitáfio e portanto sem posteridade, uma preocupação suprema da Antiguidade.

É relevante ressaltar que a questão ligada à destruição da identidade, aspecto este também de interesse da Análise do Discurso propriamente dita vem sendo

tratada mais recentemente pela referida revista.

Ao se tratar da Antiguidade, não se pode deixar de citar Sófocles, escritor grego e sua tragédia *Antígona* que nos mostra na literatura essa “destruição da identidade” quando a heroína Antígona infringe a lei terrestre do rei Creonte de proibir o sepultamento de Polinices, irmão de Antígona. Ao tentar sepultar seu irmão, a heroína deve ter tido plena aceitação dos deuses pela sua atitude gloriosa e corajosa, assim, cumpriu uma lei divina.

A partir da proibição desse sepultamento iniciou-se toda a trama que a levou à morte por causa da desobediência de Antígona.

Retornando Nichols (1999, p.130):

Embora entronizado, como convém à sua estatura, que semelha a de um deus, o Papa também é humano – existe na realidade terrena. Como o Cristo, tem dupla origem: é o representante celeste de Deus – e, todavia, é também um ser humano, o que significa que, se bem a pessoa pertença ao tempo, a essência é imortal. O Papa individual aqui pintado morrerá mas enquanto perdurar a Igreja, terá sempre um sucessor.

Veja (2002, p.90) diz:

A doutrina que foi se cimentando nos primeiros séculos da Igreja ensina que Cristo tem uma dupla natureza: é integralmente divino e integralmente humano. É divino porque é uma das três formas de Deus – a santíssima trindade, composta por Pai, Filho e Espírito Santo – e, como tal, existe desde antes da Criação. Jesus é assim, Deus encarnado em homem, e por ser o Filho é que seu sacrifício tem poder de redimir toda a humanidade de seus pecados.

Essa dupla natureza de Jesus se corporifica no capítulo 1 do Orto do Esposo :

Iesu Christo he uirtude e sabedorya de **Deus Padre**, e elle som guardados e escondidos todollos thesouros da sciencia e sabedoria, e porem elle he guiador dos olhos de coraçom de qualquer que com temor e amor do **Senhor Deus** husa aficadamente enas Sanctas Escripturas (grifo nosso).

Outra passagem de Veja (2002, p.90) relata que sob forte influência da filosofia helênica, o que se acentuava aí não era a dimensão humana de Jesus, ao

contrário, a sua majestade – a garantia de que o mundo seria regido por uma ordem eterna e superior.

Continuando sobre o poder pastoral, relata Foucault (1995, p.237), “dizia-se que o cristianismo havia gerado um código de ética fundamentalmente diferente daquele do mundo antigo. Em geral enfatiza-se menos o fato de que ele propôs e ampliou as novas relações de poder no mundo antigo”.

Assim, Jesus é a solução de todos os males e problemas, o que equivale à instauração do poder da Instituição Igreja. Veja-se como isso se instaura no exemplo do capítulo 1 do Orto: “E asy parece que o nome de Jhesu Christo he luz da ffe catholica”.

Para Foucault (1995, p.237), “o cristianismo é a única religião a se organizar como uma Igreja. E como tal, postula o princípio de que certos indivíduos podem, por sua qualidade religiosa, servir a outros não como príncipes, magistrados, profetas adivinhos, benfeitores e educadores, mas como pastores”.

Esses “pastores” seriam o que em Veja (2002, p.91) denomina-se de jesuítas que se consideravam soldados de Jesus e o tinham como um modelo, ético e de vida, do qual todos poderiam se aproximar. Se essa noção parece moderna, não é por acaso. A espiritualidade cristã passava por um momento de **descoberta do eu, do sujeito**, e buscava um caminho para incorporá-lo à dimensão religiosa (grifo nosso).

Retomando Foucault (1999, p.237) para concluir sobre o poder pastoral que se evidencia nos dois gêneros:

- 1) É uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo.
- 2) o poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono.
- 3) É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida.
- 4) Finalmente, esta forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazê-lhes revelar os seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la .

Por conseguinte, essa forma de poder é orientada para a salvação (por oposição ao poder político). É oblativa (por oposição ao princípio da soberania); é individualizan-

te (por oposição ao poder jurídico); é co-extensiva à vida e constitui seu prolongamento; está ligada à produção da verdade – a verdade do próprio indivíduo.

REFERÊNCIAS

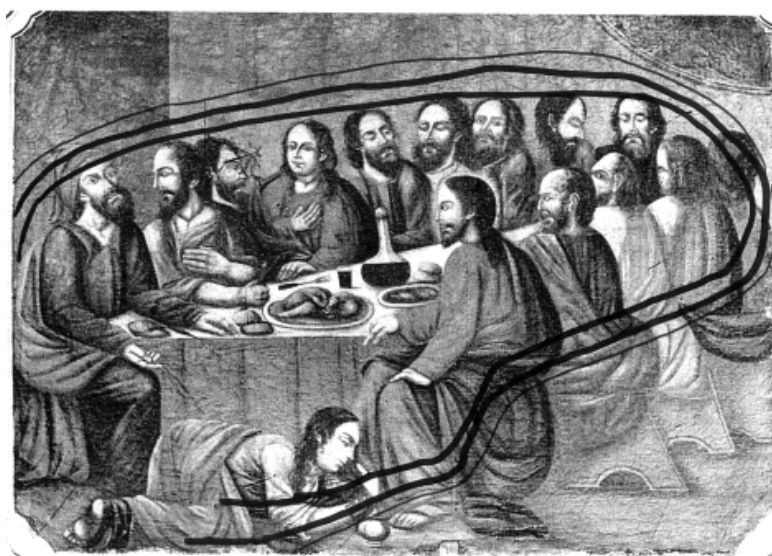
- DREYFUS, Hubert L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MALER, Bertil (ed.). *Orto do Esposo*. Rio de Janeiro, MEC/INL, 1956. 2 v. (v.I: Texto crítico; V.II: Comentários)
- NICHOLS, Sallie. *Jung e o Tarô Uma jornada arquetípica*. Trad. Octavio Mendes Cajado 16 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Revista Veja, Abril; edição 1783, ano 35, nº 51 de 25 de dezembro de 2002.
- Revista Veja, Abril edição 1884, ano 37 nº 50 de 15 de dezembro de 2004.
- SÓFOCLES *Antígona* Trad. *Agostinho da Silva*. São Paulo: Editora América do Sul Ltda., 1998.

Marcos A. R. de Barros

Professor Adjunto do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFPB.

Jesuíno e a obra

Este trabalho mostra a produção artística, bem como a forte personalidade do artista Jesuíno do Monte Carmelo, ao enfrentar a sociedade preconceituosa e autoritária do período Colonial em seu tempo. Sofreu muita discriminação, mas, mesmo assim, com seu grande talento, produziu o Barroco brasileiro, paulistano, inconfundível, recheado de características próprias, de grande originalidade, nivelando-se, portanto, ao artista do Barroco mineiro, “O Aleijadinho”. O trabalho analisa a beleza compositiva e a segurança do artista na abordagem dos temas religiosos.



1. Matriz de Itu – Banquete em casa de Simão, tela na capela-mor. Fonte: Andrade, Mário de. Padre Jesuíno do Monte Carmelo, p. 201.

Pouco se sabe a respeito do artista Jesuíno Francisco de Paula Gusmão, que se destacou como um dos mais notáveis artistas da arte colonial paulista: pintor, músico, arquiteto e, algumas vezes, entalhador. Nasceu em 25 de março de 1764, descendente da família do Padre Bartolomeu de Gusmão, conhecido por Padre Voador. Sua mãe, Domingas Inácia de Gusmão, era muito pobre. Quando Jesuíno nasceu, já se achava separada do esposo.

Impelido a trabalhar, o mulato pobre, criado sem pai, não teve uma sólida educação básica, mas era muito religioso – o que o ajudou a levar a vida. Libertava-se, quando possível, das injunções materiais que o acompanhavam. Nos momentos de agrura, sempre se valeu de Nossa Senhora do Carmo, sua protetora. O menino Jesuíno sempre pensou em ser um sacerdote, mesmo sabendo da impossibilidade, tendo em vista o grau de pobreza em que vivia e a falta de instrução básica. O rapaz Jesuíno, muito sensível, sentia um pendor pelas artes – o que logo se manifestava –, quando ficava horas entre os altares da igreja do convento carmelita, em atitude contemplativa diante dos quadros, dos frontões dos retábulos. No convívio com os carmelitas, Jesuíno mostrava talentos religiosos e artísticos. Gradativamente, os frades passaram a gostar do rapaz e, frequentemente, ajudavam o talentoso Jesuíno, ensinando-lhe as noções de ética e educação. Com o padre-mestre do coro do convento, iniciou-se na técnica do órgão e em técnica musical. Jesuíno copiou várias peças musicais às escondidas, sem o consentimento do mestre – o que logo se tornou compreensível devido à audácia advinda da força interior do artista. Alguns frades já o consideravam artista porque conheciam pequenos trabalhos desenvolvidos pelo aprendiz, que era de boa qualidade, considerados até mesmo pelo artista José Patrício da Silva Manso, autor da douração do altar e da pintura do forro da capela-mor.

Pouco a pouco, Jesuíno Francisco se afirmava como artista nos vários aspectos da arte sacra. Em Itu, produziu parte de sua obra artística durante sua atropelada existência, como artista e religioso. Casou-se em 1784 na matriz, com Maria Francisca de Godói. Em nove anos de casado, foi pai de cinco filhos.

No dia 13 de setembro de 1797, quatro meses depois da morte de sua esposa, abandona para sempre o seu nome profano e adota o de Jesuíno do Monte Carmelo e, no dia 23 de dezembro de 1797, o bispo de São Paulo, na época, Dom Mateus de Abreu Pereira, ordenou-o, na capela particular do sobrado onde morava.

Depois de uma dura caminhada, o então Padre

Jesuíno do Monte Carmelo, chega a Itu e celebra a sua primeira missa, em 16 de julho de 1798. Caminha trêmulo e sobe os degraus do altar. O seu espírito buscava agora a verdadeira consagração às obras de Deus e à promoção humana.

Mesmo padre e artista, foi muito discriminado, passando momentos de angústia, de dúvidas, por ser pobre e mulato. Sofreu momentos de crise, mas soube superá-los com dignidade, procurando, às vezes, o seu confessor. Entre os padres do Patrocínio, ele era o que mais se penitenciava, humilhava-se, acreditando, com o seu temperamento místico e sensibilidade de artista, que alcançaria os caminhos da vida monástica. Depois de um período de muita necessidade e já muito cansado, em 1819, o Padre Jesuíno do Monte Carmelo, numa madrugada, foi encontrado morto.

Na avaliação de Mário de Andrade, a vida de Jesuíno Francisco se dividiu em quatro fases distintas. Já na nossa visão, a primeira e a segunda fases se fundem, bem como a terceira com a quarta, consequentemente.

Entendemos que Jesuíno Francisco de Paula Gusmão, jovem vibrador, portador de grande força de vontade, sempre lutou por uma formação religiosa e ao mesmo tempo artística. Para tanto, enfrentou, principalmente no início da vida, discriminações de várias ordens e a falta de recursos. Período que vai até bem perto do seu casamento. Nesse espaço, teve conquistas, mas foi também influenciado por idéias estranhas, sem grandes fundamentos, período de criação dos quadros da matriz de Itu, quando ainda era aprendiz.

Posteriormente, inicia-se o período da vitalidade de casado, de profano, período em que produz as obras do Carmo de Itu, nas quais mostra o domínio estilístico, sente-se livre em sua criação artística, mesmo sendo religioso por natureza. Logo entra em sua fase crítica, analisa a sociedade em que vive, discorda dos padrões sociais que o minimizam e passa a produzir uma arte que valoriza mulatos e negros. Na verdade, é a parte da obra do artista Jesuíno de maior originalidade.

A segunda fase se dá quando Jesuíno, depois de viúvo, não estando mais interessado em casar-se e, já ordenado padre, passa a viver exclusivamente no convívio com os frades do Carmo de Itu, período em que se acentua mais ainda sua religiosidade. Atinge, assim, uma vitalidade espiritual e artística, inesperada, na busca de um aprimoramento estético. Sua paleta se refaz e parte para pintar o teto da Igreja de Santa Teresa. Jesuíno do Monte Carmelo criou o monumento de Nossa Senhora do Patrocínio, a Igreja mais bela. Os



5. Ordem 3ª do Carmo de São Paulo. Forro do coro (detalhe).
Fonte: Andrade, Mário de. Padre Jesuíno do Monte Carmelo, p. 231.

quadros do Patrocínio são a expressão livre de preconceitos e imposições em que as fisionomias dos santos e anjos representados traduzem, realmente, o estado psicológico do artista em sua plenitude existencial.

Padre Jesuíno do Monte Carmelo não foi um artista culto como pretendia, mas se inclui no grupo

dos artistas brasileiros da Colônia, representando com maior dignidade o que era a cultura artística, bem como os padrões sociais do seu tempo. Sua obra ainda cabe pesquisar, uma vez que existiram períodos nebulosos, aspectos controvertidos e também com relação à ordem cronológica da sua produção artística.

Sua obra

Entre suas realizações, encontram-se a construção e a pintura da Igreja de Nossa Senhora do Patrocínio, de Itu, edifício que foi posteriormente modificado, e o altar-mor do Mosteiro de São Bento, na cidade de Santos. Desenvolveu também algumas talhas de altar mostradas na Igreja do Patrocínio de Itu.

Trabalhos outros de encarnação, douramento e pintura em três imagens de Nossa Senhora da Conceição, Santa Ana e São Joaquim (1781), no Convento do Carmo, na cidade de Santos. Realizou estudos mais aprofundados de pintura, na igreja matriz de Itu e no Carmo, alguns menos antigos, e outros, por concluir. Entre as obras executadas, encontra-se um órgão construído para o Convento do Carmo, em Santos, antes de 1797.

Na música, criou a melodia “Cântico de Verônica”, solo a seco, conseguida em 1903 de um manuscrito particular do velho professor de música, Tristão Mariano da Costa, o que indica claramente a autoria de Jesuíno. Jaculatórias para novenas; matinas de quarta, quinta e sexta-feira para a Igreja do Patrocínio (1817-1819).

O que mais impressiona na obra do Padre Jesuíno do Monte Carmelo é a sua dedicação pela pintura, registrada em obras como: os doze quadros a óleo sobre tela para a capela-mor da Matriz de Itu; a pintura do teto da capela-mor da Igreja de Itu, bem como de toda a igreja, paredes e teto, são obras de Jesuíno, hoje já restauradas. Ainda na Igreja do Carmo de Itu, o imponente medalhão representando Santa Teresa, no teto da nave, permanece sem restauração, é relíquia da arte jesuínica, segundo o autor Nardy Filho (1797). Dezenas de quadros a óleo sobre madeira decoram o corredor entre a rua e a sacristia do Carmo paulistana. A autoria é indiscutivelmente de Jesuíno e, mesmo precariamente restaurados, não deixam dúvidas.

Ao analisar sua obra, diz Mário de Andrade: “De garantido e conhecido, só sabemos que o padre pintou os oito retratos carmelitanos do Patrocínio. Tudo o mais é obra do leigo Jesuíno Francisco de Paula Gusmão”. (ANDRADE, p. 50)

Sobre os quadros da Matriz de Itu, Mário de Andrade considera que Jesuíno Francisco sofrera, durante

algum tempo, influências intelectuais, estímulos, uma vez que ele não era inteiramente autodidata nem em música, nem em pintura, ficando perfeitamente compreensível que tenha aceito ajuda de algum profissional amigo e diz: “O estudo desses quadros é o que mais desperta problemas e dúvidas em toda obra do artista” (ANDRADE, p. 53). Foi realmente um período de muitas dúvidas, principalmente com relação à cronologia de suas obras, diz o escritor Mário de Andrade. Ao aprofundar seus estudos, Mário de Andrade começa a entender e penetrar na obra, passando a considerar a originalidade e o talento do artista.

No artigo de Álvaro Kassab, intitulado Os anjos mulatos da “Roma Brasileira”, diz que: “Mário de Andrade acabou elegendo o padre não só o maior representante do barroco paulista, como também protagonista de seu último trabalho (Padre Jesuíno do Monte Carmelo, esgotado)”.

A reflexão da professora Maria Sílvia Ianni Barsalini mostra o caminho trilhado pelo beato mulato que, mesmo analfabeto, viúvo, tornou-se padre e “criou anjos barrocos mulatos de cabelos pixaim” em uma das igrejas de Itu. Em sua tese defendida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, a pesquisadora investigou e mostrou a fundo a “similaridade” entre o modernismo e o barroco, principalmente o latino-americano, com suas influências mestiças. Evidencia a importância de Mário de Andrade como líder do movimento modernista mostra as referências barrocas na sua obra e como Mário de Andrade conheceu o padre Jesuíno, bem como as circunstâncias do seu primeiro contato com a obra do padre.

Em artigo de Artur Araújo / Cosmo On Line, intitulado “Gênio paulista foi misto de pedreiro, arquiteto, pintor e compositor”, diz o autor textualmente: “São Paulo não teve um Aleijadinho, mas seu grande artista colonial primava pela versatilidade: Trata-se do frei Jesuíno do Monte Carmelo (1764-1819)”.

Fica configurado, nas pinturas do padre artista Jesuíno do Monte Carmelo, boa definição em que se nota a sensação de equilíbrio entre as massas escuras e claras contidas nos quadros, favorecendo a boa qualidade da composição.

Metodologia

Na análise visual dos quadros, foram traçadas linhas grossas sobre as respectivas telas, indicando os vários elementos compositivos analisados. Essas linhas evidenciam: ritmo, equilíbrio e a qualidade compositiva.

Aqui, apresentamos cinco quadros que caracterizam sua pintura em cinco igrejas diferentes, quais

sejam: Matriz de Itu; Carmo de Itu; Capela Velha de Itu; Patrocínio de Itu e Ordem 3ª do Carmo (Fonte: ANDRADE, Mário de. “Padre Jesuíno do Monte Carmelo”, quadros 1, 2, 3, 4 e 5, correspondentes às páginas 201, 218, 220, 222 e 231). Quanto à composição dos quadros eleitos, constatou-se ter um ritmo marcante, bom equilíbrio e, conseqüentemente, boa composição.

Conclusão

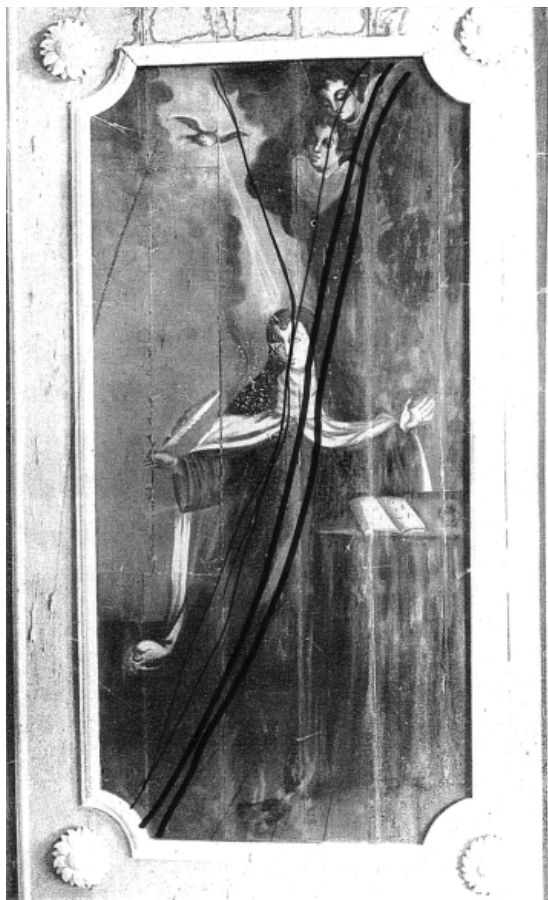
A pintura do Padre Jesuíno do Monte Carmelo perseguiu inicialmente a trilha artística do Barroco europeu. Numa ótica mais abrangente, sua obra sofreu parcialmente a influência do Barroco europeu, no entanto, ele produziu o Barroco brasileiro com características particulares do período colonial. Sua arte caracteriza fundamentalmente a singularidade do seu poder de concepção.

Constata-se que o Padre Jesuíno do Monte Carmelo foi um homem fervoroso de muito talento,

produtor de uma arte que refletiu parcialmente sua condição social com bastante realismo.

Com base nos autores aqui citados, verifica-se que a obra desse padre artista (1764-1819) é parte da arte Barroca brasileira. É pintor do período colonial paulista, assim como, em Minas Gerais, “o Aleijadinho”.

As obras do padre e pintor são composições de muito equilíbrio e ritmo, traduzindo incomparável beleza e firmeza estilística.



3 – Capela Velha de Itu. Painel do forro. Fonte: Andrade, Mário de. Padre Jesuíno do Monte Carmelo, p. 220.



4 – Patrocínio de Itu. Santa Teresa. Fonte: Andrade, Mário de. Padre Jesuíno do Monte Carmelo, p. 222.

ANDRADE, Mário de. *Tetos e pintores de Itu*. In: o Estado de São Paulo, 1938.

_____. *Padre Jesuíno do Monte Carmelo*. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1945, p.50 e p.53.

_____. *Pintura religiosa em Itu*. In: o Estado de São Paulo, I – II, 1942.

ARAÚJO, Artur. Cosmo Online. *Gênio paulista foi misto de pedreiro, arquiteto, pintor e compositor*. Disponível em: <http://www.cosmo.com.br/diversaoarte/2002/06/01-materia_div_17013.shtm>. Acesso em: 01 jun 2002.

BITTENCOURT, Gean Maria. *A Missão Artística Francesa de 1816*. 2ª Edição Refundida. Museu de Armas, Ferreira da Cunha, 1967.

DEBRET, Jean Baptiste. *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*. Editores Firmin Didot Frères. I Tomo, 1834, II Tomo, 1835, III Tomo, 1839.

FEIJÓ, Diogo Antônio, padre – *Oração Fúnebre*. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, V.1 (1855) 1913, 174p.

FREYRE, Gilberto. *Problemas brasileiros de antropologia*. Rio de Janeiro, 1943.

KASSAB, Álvaro. *Os anjos mulatos da "Roma Brasileira"*. Jornal Unicamp. Universidade Estadual de Campinas, SP, 11-17 Ago 2003.

MIRYAN, Sor. *Vida do venerável servo de Deus*. Frei Antônio de Sant'Anna Galvão. 2ª ed. Ampliada. São Paulo, 1936.

NARDY FILHO. *Notas Históricas do Convento do Carmo de Itu*, São Paulo, 1919.

_____. *A Cidade de Itu*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1928.

_____. Francisco. *Os painéis da Matriz de Itu*. In: o Estado de São Paulo, 2 – IX, 1944.

PINHEIRO, J. C. Fernandes, cônego. *Os Padres do Patrocínio*. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Tomo 33, 2ª Parte, 137/148p.



5 – Ordem 3ª do Carmo de São Paulo. Forro do coro (detalhe).
Fonte: Andrade, Mário de. *Padre Jesuíno do Monte Carmelo*, p. 231.

Carlos Alberto Jales

Professor do Departamento de Fundamentação
da Educação da UFPB

Manifesto do Partido Comunista

As recentes crises pelas quais o Socialismo passou nas últimas décadas - queda do muro de Berlim, esfacelamento da União Soviética, desmoronamento do socialismo real e conseqüentemente a elaboração de um novo mapa geopolítico do mundo, nos levam inevitavelmente à pergunta: o que foi feito dos fundamentos pretensamente científicos deste socialismo, que durante mais de 70 anos, reuniu sob sua bandeira um terço da humanidade?

Para responder a esta pergunta é preciso voltar às fontes fundadoras do movimento socialista, entre as quais indiscutivelmente a mais importante é o Manifesto Comunista de 1848, escrito por Karl Marx e Frederick Engels, dois dos seus principais teóricos. Na verdade, o Manifesto não é simplesmente uma obra panfletária, destinada a um público heterogêneo, mas um verdadeiro mergulho na história da humanidade, vista pela ótica de diversas fases pelas quais a humanidade passou, uma devassa na trajetória das lutas que os homens têm levado a cabo para afirmação de seus poderes. Escrito numa linguagem límpida, clara, didática, não parece haver dúvida de que estamos diante de uma obra clássica, indispensável ao conhecimento de um dos mais fascinantes períodos da História.

O Manifesto é dividido em quatro partes. Na primeira, os autores se fundamentam na convicção de que a luta de classe é o motor da história, fazem um balanço da ascensão da burguesia ao cenário mundial, depois, mostram que a luta foi sempre a marca característica da caminhada humana: “homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição.” (2004:23). Com a ascensão da burguesia, embora não tenha sido extinta a luta de classe, condições históricas específicas reduziram esta luta a dois grupos que se enfrentam e estão em permanente conflito: a burguesia e o proletariado. Aqui cabe um importante registro. Surpreendentemente, Marx e Engels mostram como a burguesia, a classe que havia derrotado as formas de produção medieval, realizou uma autêntica revolução no mundo. Os dois fazem o que se poderia chamar de verdadeiro elogio ao papel que a burguesia desempenhou desde seu nascimento. Ela não foi apenas uma nova classe, mas uma classe que se fez presente em todas as partes do mundo, que modificou profundamente as relações sociais, que internalizou a economia num prenúncio do que seria chamado depois de globalização ou mundialização. Tudo se modificou, tudo tomou uma nova feição, todas as formas de produção anteriores foram radicalmente superadas. A burguesia deixou suas marcas: “a burguesia despojou de sua aura todas as atividades até então consideradas com respeito e temor religioso. Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência em assalariados por ela remunerados. A burguesia rasgou o véu de emoção e de sentimentalidade das relações familiares e reduziu-as à mera relação monetária” (2004:28).

Na segunda parte, Marx e Engels analisam as relações históricas entre proletários e comunistas e afirmam de saída que os comunistas não querem ser

nem são um partido afastado das lutas operárias; mas, ao contrário, coincidem com elas nas diversas formas de ação: “o objetivo imediato dos comunistas é o mesmo de todos os demais partidos proletários: formação do proletário em classe, derrubada da dominação burguesa, conquista do poder político pelo proletariado” (2004:47). Ao longo desta parte do Manifesto, os autores refutam a crítica, segundo a qual os comunistas querem abolir qualquer forma de propriedade privada. Na verdade, os comunistas querem a supressão da propriedade burguesa, de uma classe que se apropriou, freqüentemente pela violência, das riquezas do mundo, destruindo formas simples de produção. Marx e Engels lembram que a História mostra a abolição da propriedade em vários períodos políticos do mundo, como, por exemplo, fez a Revolução Francesa eliminando a propriedade feudal. Para eles, isto significa que destruir uma forma histórica de pertencimento da riqueza não é exclusivo do Comunismo, chamando a atenção para o fato de que os comunistas não querem suprimir toda forma de propriedade, mas tão somente a propriedade privada.

Nesta parte que estamos analisando, os dois autores dedicam-se também a evidenciar que a burguesia e conseqüentemente o capitalismo não inauguram somente uma forma de produção econômica, ou uma maneira de detenção de riquezas. O Capitalismo faz muito mais, ao se apoderar dos bens de maneira exclusiva. Ouçamos Marx e Engels: “ser capitalista significa ocupar na produção uma posição não somente pessoal, mas também social” (2004:49). Para os autores do Manifesto, a posição que a pessoa ocupa na maneira de produzir a riqueza tem relação direta com a posição que ocupa no espaço social e conseqüentemente no espaço político. Por esta razão, quando a sociedade burguesa clama por mais liberdade, fica claro que está pedindo liberdade completa para o mundo dos negócios, liberdade para impor preços e salários. Para o burguês, liberdade equivale ao direito de comprar e vender livremente o que quiser.

Finalmente, é nesta fase do Manifesto que está presente uma das idéias-mãe que alimenta a teoria socialista, agora no plano simbólico: as idéias que dominam e governam o mundo são as idéias dos que dominam e governam o mundo, são as idéias dos que dominam a riqueza, isto é, a classe dominante. Este pensamento é o carro-chefe da análise da luta entre os que possuem e os que não possuem. Ser proprietário do mundo material é também ser proprietário do espaço simbólico.

A terceira parte do manifesto se detém na crí-

tica de todas as formas de propostas socialistas que a História conheceu. Os autores mostram que o ideal socialista não é privilégio do comunismo, pois antes dele muitas sociedades lutaram por uma forma de vida que não fosse apenas fundamentada no indivíduo e seus interesses. Assim é que estudam o Socialismo Revolucionário com suas várias divisões: 1- Socialismo Feudal, 2- Socialismo Pequeno-burguês, 3- Socialismo Conservador ou Burgês, no qual se destaca a obra de Proudhon, pensador francês, “Filosofia da Miséria”, 4- Socialismo Alemão e 5- Socialismo e comunismo crítico-utópico. Para Marx e Engels, todas estas teorias, embora contenham alguns elementos que se aproximam do verdadeiro Socialismo, são formas românticas, religiosas, profundamente ligadas à concepção metafísica da História, pois, frequentemente apelam para a boa-vontade dos empresários, para seus sentimentos mais nobres, constituindo-se num simples distributismo social.

Finalmente, na quarta e última parte, a mais curta, o documento que estamos resenhando estuda a relação dos comunistas com os vários partidos existentes, colocando ênfase no fato de que estes querem atingir as metas e objetivos do proletariado, mas querem também se constituir num amplo movimento que defenda seus reais interesses. Para isto, os comunistas não deixam de apoiar todas as facções democratas no mundo, mas se propõem a derrubar a ordem burguesa, advindo daí todo o medo dos capitalistas para um movimento revolucionário feito pelos operários, que nada têm a perder e tudo a ganhar. O final do Manifesto já representa por si, um chamado à luta: “Proletários de

todos os países, uni-vos”!

O Manifesto Comunista se coloca na galeria das obras imortais. Qualquer que seja a orientação política que tivermos, não deixará de ser reconhecido como uma obra clássica. Escrito de forma quase panfletária, na verdade, o Manifesto, como assinala Cassalo, citando Bernam na apresentação que faz na edição objeto dessa resenha, “é a primeira grande obra de arte modernista” (2004:6). Desafiando todas as teorias que apontam os pensadores alemães como donos de um estilo hermético, pesado, o Manifesto é um texto de fácil leitura, de compreensão imediata, redigido quase num tom que beira a oralidade.

A utopia que o Manifesto Comunista alimenta não se realizou historicamente. Setenta anos de Socialismo Soviético foram destruídos quando nele se instalou uma burocracia estatal fechada, rigidamente hierarquizada, frequentemente brutal. A China não pode ser considerada um exemplo perfeito do Comunismo como queria o Manifesto, pois alia um estado politicamente impenetrável a uma economia francamente aberta. É importante lembrar que, embora pregasse o Socialismo Científico, obediente às leis da dialética, Marx é um herdeiro de todas as utopias e messianismos, sobretudo na utopia presente na República de Platão. Afinal, Marx é de origem judia e nessa cultura a expectativa da vinda de um messias foi sempre constante.

Se hoje vivessem e assistissem ao desmoronamento da experiência socialista, talvez Marx e Engels pudessem ouvir outro brado, fruto de um novo tempo e de uma nova era que estamos vivendo: “Capitalistas de todos os países, uni-vos...”

Poesias

Receitinha boba

Para ser feliz,
há que se respirar sem perceber,
chorar sem explicar,
se enternecer
com singelezas,
desejar
sem dívidas,
amar
sem estudo,
transgredir
sem culpa.

Waldir Pedrosa Amorim

Ana Paula Sobreira Bezerra ¹

Glaudionor Gomes Barbosa ²

¹ Professora de Economia da UFPB.

² Professor de Economia da UFPE.

Breves considerações sobre o conceito de capital financeiro ou capital produtor de juros: de Marx a Chesnais

A posição de Marx n'O Capital

Marx (1975), no capítulo XXI do volume V do livro 3, discute o capital produtor de juros, onde argumenta que o produto excedente extraído dos trabalhadores, além do valor de uso de funcionar como dinheiro possui o valor de uso de funcionar como capital. Assim, quando o capitalista A empresta seu capital ao capitalista B, e este faz o capital operar, parte do lucro fica com B, mas parte deve ser repassada para A. O juro é a parte do lucro reembolsada pelo dono (cedente) do capital.

Ainda, segundo Marx (1975), o capital produtor de juros tem especificidades em relação aos capitais industrial e mercantil, pois:

“O dono do dinheiro, para valorizar seu dinhei-

ro como capital, cede-o a terceiro, lança-o na circulação, faz dele a mercadoria capital; capital não só para si, mas também para os outros; é capital para quem o cede e a priori para o cessionário, é valor que possui o valor-de-uso de obter mais-valia, lucro; valor que se conserva no processo e volta, concluído seu papel, para quem o desembolsou primeiro, no caso o proprietário do dinheiro. O dinheiro portanto se afasta do dono por algum tempo, passando de suas mãos para as do capitalista ativo; não é dado em pagamento nem vendido, mas apenas emprestado; só é cedido sob a condição de voltar, após determinado prazo, ao ponto de partida, e ainda de retornar como capital realizado, positivando seu valor-de-uso de produzir mais-valia”. (MARX, 1975: 397).

O que Marx está dizendo é que o capital emprestado realiza um duplo retorno: no processo de reprodução volta ao capitalista direto (ativo) e em seguida repassa-se ao capitalista financeiro (o prestamista)

Chesnais (2005) baseia-se em Marx para argumentar que o dinheiro entesourado adquire a propriedade milagrosa de se auto-reproduzir. Nas palavras do próprio Marx:

“Desde que ele é emprestado ou investido em uma empresa, desde que ele produza uma renda distinta do lucro da empresa, o juro impulsiona [o dinheiro] o seu proprietário, quer dormindo ou em vigília, seja em sua casa ou em viagem, de dia

como de noite. O voto piedoso do entesourador se encontra realizado no capital portador de juros. [Suas ‘economias’, sua ‘poupança’ adquiriram] a propriedade de criar valor, de proporcionar juros (ou de angariar dividendos e mais-valias bursáteis) tão naturalmente como pereira dá pêras” (MARX, O Capital, livro 3 cap. XXIV, apud CHESNAIS, 2005: 50).

O essencial do que foi discutido até aqui é que a origem do capital é sempre o processo de produção capitalista, o que chama a atenção no caso do capital produtor de juros é sua capacidade de se reproduzir fora da produção real e tão “naturalmente” quanto - para usar um exemplo agrônômico mais tropical -, a bananeira dá bananas.

François Chesnais e o capital portador de juros

De acordo com Chesnais (2005), do ponto de vista do funcionamento, o capitalismo continua operando principalmente a partir das sociedades transnacionais - verdadeiros estados em termos de poder efetivo -, que possuem o encargo de organizar a produção das mercadorias, captar o valor e organizar a dominação econômica, social e política do capital sobre o trabalho. Contudo, são as instituições financeiras as responsáveis por “fazer dinheiro” sem sair da esfera financeira.

É nesse sentido que se pode falar de um novo padrão de acumulação financeira, que, segundo Chesnais (2005), deve ser entendida como a centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-las sob a forma de aplicação em ativos financeiros - divisas, obrigações e ações -, mantendo-se fora da produção de bens e serviços.

Esse processo recente de ascensão dos mercados financeiros não deve ser compreendido como um automovimento, mas como resultado de políticas dos Estados Nacionais mais poderosos que decidiram liberar o movimento dos capitais e desregular e desbloquear seus sistemas financeiros.

Apesar de os Estados Unidos terem a primazia de ter iniciado o processo de centralização financeira dos anos cinquenta, é no Reino Unido que o processo ganha força através do “mercado de eurodólares”. Os choques do petróleo nos anos setenta deram continuidade ao processo através dos petrodólares.

Segundo Chesnais (2005), a reciclagem dos petrodólares tomou a forma de empréstimos e de

abertura de linhas de crédito dos bancos internacionais aos governos do Terceiro Mundo, principalmente da América Latina, criando-se, assim, um mecanismo perverso de transferência de recursos que se reproduziu no tempo.

Chesnais (2005) levanta três dimensões do poderoso processo de crescimento das finanças:

(a) a primeira diz respeito ao movimento de autonomia relativa da esfera financeira em relação à produção, mas, sobretudo frente às autoridades monetárias nacionais;

(b) a segunda relaciona-se ao caráter fetiche, mistificador, dos “valores” criados pelos mercados financeiros;

(c) a terceira remete ao fato de que são os operadores que delimitam os contornos da mundialização financeira e decidem quais os agentes econômicos, pertencentes a quais países e em quais tipos de transações, participarão.

É possível distinguir, segundo Chesnais (2005), três elementos constitutivos na implementação da mundialização financeira:

(a) a desregulamentação ou liberalização monetária e financeira;

(b) a descompartimentalização dos mercados financeiros nacionais;

(c) a desintermediação, ou seja, a abertura das operações de empréstimos a todo tipo de investidor institucional.

Quanto ao regime de propriedade atual do capital, trata-se, segundo Chesnais (2005), da propriedade

patrimonial, dominada pela figura do proprietário-acionista institucional possuidor de títulos de empresas. Assim, continua Chesnais (2005):

“É comum que esses proprietários sejam chamados de credores, mas é uma conceituação enganosa, ou seja, eles devem ser definidos como proprietários (principalmente de ações e de títulos da dívida pública) situados em posição de exterioridade à produção. Essa exterioridade à produção é parte essencial da conceituação”. (CHESNAIS, 2005: 48)

De acordo com Chesnais (2005), os resultados apresentados pelo desenvolvimento recente do capitalismo na sua fase de acumulação financeira não justificaria nenhuma comemoração. Assim, medido pelas performances macroeconômicas e pelos indicadores de desenvolvimento mundiais, o balanço da liberalização é desfavorável se não desastroso. Mas podemos

também sustentar que o objetivo do neoliberalismo era recolocar o poder e a riqueza tão plenamente quanto possível nas mãos da fração superior das classes capitalistas e das instituições onde se concentra sua capacidade de ação. Assim, é forçoso constatar que o neoliberalismo atingiu completamente seus objetivos, pois ocorreu um grande salto na concentração da riqueza.

Conclusão

O conceito de capital financeiro já se encontra em um bom nível de desenvolvimento na obra de Karl Marx. A grande contribuição de François Chesnais, e tomando Marx como ponto de partida, atualiza o conceito tendo em vista as mudanças que se verificaram no capitalismo no pós-Segunda Guerra e em particular na nova configuração que esse sistema assumiu no último quartel do século XX.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. (Org.). *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, François. (Org.) *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração e consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, François. (Org.). *O capital produtor de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos*. In: *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração e consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl, *O Capital: crítica da economia política*, livro 3, volume V. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

Poesias



Desenho: Nivalson Miranda

O Calvário

Uma chuva fina caía... intermitente,
Como um véu prateando a terra,
Na mais longa noite das noites.

Tudo mergulhava na penumbra sem lua.
Um vento frio... enlouquecido, agitava
Ao longe a copa das árvores adormecidas.

No ar pairava um denso mistério,
Envolvendo tudo num silêncio pétreo,
Na mudez e no pasmo das trevas.

Nisto, uma grande fenda rasgou os céus
E uma crescente nesga de luz rubroviolácea,
Avivou o contorno tênue das coisas baças.

Pelo espaço, um bando de aves noturnas,
Revoava em rumo do infinito.
Fugindo do quadro triste vislumbrado.

Sobre a linha do horizonte longínquo,
Deitada... uma cidadezinha dormia,
Deixando sua silueta de telhados e minaretas.

Aos poucos aumentava o contraste das coisas,
Nas formas graves, dada pelo luzir abortado,
Por sobre o palco vivo da Terra Santa...

Via-se então...
A cruz e a lança...
Cristo e Maria...
... o calvário.

Nivalson Miranda

Maria Auxiliadora Leite Botelho ¹

¹ Professora Doutora do Departamento de Serviço Social da UFPB

A ação política dos grupos subalternos do campo

Este artigo tece algumas considerações sobre os limites e as possibilidades da ação política dos grupos subalternos do campo. A proliferação de ocupações de terras por todo o país, sobretudo dos anos 90 em diante, remete à necessidade de se refletir sobre o protagonismo político dos trabalhadores rurais. A partir do momento que os subalternos resolvem sair da situação de passividade, de conformismo com algo que está dado, e começam a lutar por uma outra situação em que sejam incluídos e se façam contar em seu meio social, nesse movimento nasce o **sujeito político**.

O campesinato² como sujeito político

Quando se discute a ação política do campesinato há uma tendência a subestimar a sua capacidade de organização e o potencial transformador de suas lutas. Pode-se afirmar que essa interpretação, muito difundida na esquerda e nos meios intelectuais, foi construída a partir das leituras feitas pelos marxistas clássicos sobre o papel das massas camponesas na revolução. Grosso modo, nessa concepção o camponês foi teorizado pelo seu fim, pois, no mundo da mercadoria as relações capitalistas seriam “puras” e, portanto, as situações irregulares (a exemplo do campesinato) seriam parte do passado, que estariam presentes como resíduos que, mais cedo ou mais tarde, seriam eliminadas. Os camponeses eram considerados uma anomalia na razão da mercadoria, não tinham lugar no capitalismo porque não formavam classe alguma e, assim, seriam dependentes do poder do Estado para garantir sua existência. Ao analisar as lutas de classe da França, Marx assim se refere assim aos camponeses:

No poden representarse a si mesmos, deben ser representados. Su representante debe aparecer al mismo tiempo como su amo, como una autoridad sobre ellos, como un poder gubernamental ilimitado que los proteja de las otras clases y les envíe lluvia y sol desde las alturas. Así pues, la influencia política de los campesinos minifundistas encuentra su expresión final en el poder ejecutivo que subordina la sociedad e el mismo (MARX, 1979, p.208).

Na verdade, em sua análise Marx já atentava para o caráter hegemônico da ideologia burguesa presente nas lutas camponesas. Ressalta que as mesmas possuem um conteúdo eminentemente conservador, porque giram em torno da defesa da propriedade da terra, e à propriedade privada, inclusive a camponesa, era considerada uma forma odiosa de apropriação, porque disfarçava a opressão que ela engendra: a subordinação do homem à propriedade³. Ademais, as características da

condição camponesa, entre elas a subordinação ao mundo natural, aliadas à dispersão espacial, criam obstáculos às trocas comerciais e simbólicas, que conspiram contra a condição de sujeito, atrasando e inibindo a tomada de consciência dos interesses coletivos.

A exemplo de Marx, Engels (1981) também considera que os camponeses não têm consciência coletiva, pois a exploração individual da terra não permitiria a libertação de sua condição de subordinação. Entretanto, pondera que os camponeses se constituiriam em outro **sujeito político**, ao se transformarem em operários agrícolas forjados no processo de coletivização das terras. Somente assim, poderiam contribuir com a revolução e a construção do socialismo. Aos camponeses cabia seguir a orientação da classe revolucionária (o proletariado) e transformarem-se em assalariados, condição básica de sua libertação.

Se a compreensão marxista desqualificou o campesinato no processo revolucionário e não considerou a possibilidade de sua existência com a intensificação das relações capitalistas, de outro, colocou em discussão sua reprodução no contexto do conflito e contradição existente entre as classes sociais. Mostrou que a existência do campesinato é garantida pela resistência e luta desenvolvida por ele, constituindo-se essa resistência na razão de sua existência e reprodução enquanto classe (FABRINI, 2003, p.8). É no sentido da sua capacidade de resistência que se inscreve a ação política desses grupos sociais.

Gramsci e a ação política do campesinato

Dentre os pensadores marxistas, Gramsci talvez seja o que melhor problematizou sobre a ação política dos grupos subalternos do campo. Para este autor, os camponeses não estavam condenados à extinção no contexto da sociedade

2 - O termo campesinato tem sido objeto de polêmica no âmbito da sociologia rural, principalmente quando se considera a origem de nossa formação econômico-social. Este estudo parte da premissa de que no Brasil não existiu campesinato no sentido propriamente histórico da expressão, mas trabalhadores sob a condição camponesa. Consultar Duque-Arrazzola, Laura. A condição camponesa. Campina Grande: UFPB. Dissertação de mestrado em sociologia rural, 1987.

3 - Na Ideologia Alemã e, mais especificamente, no Dezoito Brumário (1987), Marx faz referência aos limites da ação da política dos camponeses.

moderna, como aparece em *O Dezoito Brumário*. Ao referir-se aos camponeses do Sul da Itália, em 1926, Gramsci (1987, p.70) considera que existe em países de capitalismo atrasado uma nítida separação entre cidade e campo, entre operários e camponeses. Nesses países sobreviveram formas tipicamente feudais na agricultura, que se fizeram acompanhar de comportamentos igualmente alienantes. Por isso, a mentalidade do camponês continuou a ser do servo da gleba, que se revolta violentamente contra os “senhores”, em determinadas ocasiões, mas é incapaz de pensar em si mesmo como membro de uma coletividade ou de se propor a um objetivo geral de ação e de persegui-lo com perseverança e luta sistemática. Sua dispersão e isolamento dificultavam experiências organizativas autônomas. Por outro lado, a divisão entre pequenos produtores que possuíam terra, agricultores sem terra, trabalhadores assalariados, facilitava o controle hegemônico e seu enquadramento nos esquemas tradicionais da sociedade burguesa; os agrários, parte integrante do bloco agrário-capitalista, controlam as massas camponesas e as dirigem segundo seus interesses e objetivos, condições essas responsáveis pela dificuldade que apresentam os grupos subalternos em elaborarem uma identidade de classe.

A preocupação com a posse da terra, aliada à dificuldade que apresentam em se agregarem, a fragmentação da própria classe e o controle hegemônico sobre tais grupos, em seu conjunto, obstaculizam a ação política e a tomada da consciência coletiva. Por isso seus movimentos tendem a ser espontâneos, violentos e destrutivos: *o descontentamento não conseguia, por falta de direção, assumir uma forma política normal nas suas manifestações, exprimindo-se apenas de uma forma caótica e tumultuária* (GRAMSCI, 1974, p.302).

Ao identificar esse elenco de atributos negativos que caracterizam a ação política das chamadas classes subalternas do campo, Gramsci chama a atenção para as contradições presentes nas práticas desses atores sociais. Nas sociedades capitalistas, os grupos subalternos se encontram engajados, por assim dizer, numa luta constante, entre aceitação e resistência, isolamento e coletividade, desagregação ou coesão; a ambigüidade é a marca do seu agir tanto individual como coletivo. Convém observar que nas reflexões de Gramsci tais atributos não constituem valor em si mesmos, mas devem ser vistos numa situação

determinada. Sua interpretação do que é positivo ou negativo vai se dar em função de um projeto político revolucionário (COSTA, 2002, p.45). Vai buscar no elemento **cultural** e **ideológico** os ingredientes necessários para se pensar o potencial político das classes subalternas.

Para Gramsci (1977, p.1550), cada um de nós *é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, portanto, para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar*. Desta forma, mesmo não sendo filósofos (profissionais) e não desempenhando na sociedade a função de intelectuais, todos pensam a realidade e agem sobre ela guiados por uma dada concepção de mundo. As concepções de mundo nascem, consolidam-se e desenvolvem-se a partir da teia de relações nas quais os indivíduos, ou os agrupamentos humanos estão inseridos, das relações que tais grupos estabelecem e desenvolvem na sociedade, o que implica dizer que toda visão de mundo *é a um só tempo expressão das relações de produção dominantes na sociedade e de determinado grau de reflexão pessoal e coletiva sobre a realidade por elas criadas*.

Se as relações sociais de produção existentes numa sociedade representam o núcleo a partir do qual se formam e se desenvolvem as concepções de mundo, é óbvio que as idéias dominantes serão as idéias das classes dominantes que se encarregam de formatar os pilares de sustentação de sua permanência no poder. Por isso, é fundamental que seus valores, idéias, formas de conduta, orientem a vida cotidiana das massas populares. Ao tornarem-se *senso comum*, passam a servir de guia de referência para as camadas subalternas que, a partir desses elementos, elabora suas normas de conduta e forja uma vontade coletiva.

Muito embora os grupos subalternos recebam o essencial de sua cultura das classes hegemônicas, não se limitam, apenas, a absorver idéias e valores de forma passiva. De fato, tais grupos (re) criam essas idéias e valores e as incorporam em sua própria cultura, impregnando-a de valores não hegemônicos. Essa cultura vai servir de quadro de referência para sua atividade política (GRAMSCI, 1995).

Gramsci atenta, também, para a *fragmentação* e a *ambigüidade* como elementos carac-

terísticos da consciência dos dominados, cuja visão de mundo está alicerçada num movimento contraditório entre a coerção imposta pelas necessidades de sobrevivência, que gera no homem sentimentos de impotência, medo, submissão, ou até de dívida de gratidão, e a busca constante de espaços de liberdade nos quais seja possível reafirmar a subjetividade dos indivíduos negada pela ordem dominante. Se as práticas culturais populares podem reforçar a hegemonia da classe dirigente, também podem adquirir significado de resistência à dominação; todavia, por si sós, não têm força para destruir os mecanismos de dominação que pesam sobre elas, como bem salienta Garcia (1996, p.169):

Nem sábios e nem iludidos; dominados a um só tempo conscientes e conformados. Por definição, a cultura popular - na qual e através da qual se

constitui essa ambigüidade – não é conservadora nem progressista. Seu sentido político depende de condições históricas específicas a partir das quais ela pode tender para uma direção ou outra. Nessa dubiedade reside seu potencial indeterminado de ação que projeta a necessidade de organização política das camadas subalternas.

A partir da filosofia da práxis, Gramsci ressalta a necessidade de construir um ambiente cultural capaz de gestar e elaborar uma nova identidade das classes trabalhadoras, rumo à sua afirmação enquanto classe dirigente. Para tanto, o intelectual orgânico, sobretudo o partido, deve atuar no sentido de transmutar o *senso comum* em saber transformador. Isso implica um trabalho sistemático de caráter educativo-organizativo, no sentido da construção de um projeto político para toda a sociedade.

Considerações finais

Em suma, a incursão no pensamento gramsciano revela a necessidade de se desenvolver uma visão crítica do presente, de compreender a realidade para transformá-la. Por isso, é essencial ultrapassar os interesses imediatos, estritamente ligados ao campo econômico-corporativo, para construir o momento ético-político da consciência coletiva (GRAMSCI, 1978, p.53). Ao mesmo tempo em que transformam a realidade, as classes subalternas aprofundam sua compreensão do

presente e assumem o papel de protagonistas das mudanças, de classe dirigente. O ponto de partida é a interpretação do cotidiano, mas também que se consiga transpor o interesse pessoal para pensar em termos coletivos. Nesse sentido, admite que os camponeses sejam capazes de se constituírem **sujeitos**: *um ser capaz de pensar a si mesmo como membro de uma coletividade e de se propor a um objetivo geral de ação e persegui-lo com perseverança e luta sistemática* (GRAMSCI, 1974, p.28.).

REFERÊNCIAS

- COSTA, Anita A. Albuquerque. *A subalternidade do homem do campo: a atualidade do pensamento de Gramsci*. COSTA, Anita A.(org). *O poder em Debate*. Recife, UFPE/Ed. do Nordeste, 2002.
- ENGELS, F. *O problema camponês na França e na Alemanha*. A questão agrária. Silva. J. G. e Stolcke, V. Trad. Sandra Brizolla. São Paulo: Brasiliense, 1981, p.59-80.
- FABRINI, João E. *A resistência camponesa nos assentamentos de sem-terra*. Cascavel: Edunioeste, 2003.
- GARCIA, Silvia G. *Cultura, dominação e sujeitos sociais*. Tempo Social. Revista de Sociologia, USP, São Paulo (2): 159-178, outubro de 1996.
- GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. Lisboa: Estampa, 1974.
- _____. *Quaderni del carcere*. Turim: Instituto Gramsci/Einaudi, 1977.

- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. *A questão meridional*. Trad. Coutinho, Carlos Nelson e Nogueira, Marco Aurélio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARX, K e ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MARX, K. *El campesinato como classe*. SHANIN, Teodor. Campesinos e Sociedades Campesinas. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Moraes, 1987.
- RANCIÈRE, Jaques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo, Editora 34, 1996.

Maria da Penha de Lima Coutinho ¹

Mônica Dias Palitot ²

Francisco de Assis Toscano de Brito ³

¹ Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social/UFPB.

³ Mestre em Políticas Públicas –PPGSS– UFPB e professor de Sociologia da FACENE.

Impacto da separação de pais na aprendizagem dos filhos: um estudo das representações sociais

A convivência em situação familiar tem conseqüências psicológicas marcantes, tanto para os pais quanto para os filhos, influenciando-os durante todas as fases do desenvolvimento, desde a infância até a fase adulta e em todos os espaços de relacionamento social. Dentre os espaços de relacionamento social que sofrem a influência da convivência familiar, destaca-se a escola, principalmente, no que se refere ao processo educativo e de aprendizagem, fato que demonstra a sua importância, enquanto *locus* de apoio para os alunos, face aos problemas e dificuldades gerados fora da escola, mas que nela influencia (Almeida, 2006).

Tendo em vista os altos índices de separação de pais, a sociedade vem ao longo da história mudando as suas concepções no que tange às questões como família, casamento, separação dos pais e re-casamento. Mediante a necessidade de compreensão destas novas percepções, fundamentamos esse estudo à luz da Teoria das Representações Sociais. Moscovici (2003) afirma ser *“uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”* (p. 26). Neste direcionamento, Bonfim e Almeida (2005) explicam que é modalidade particular porque só é representação social o conhecimento advindo do senso comum, ou seja, elaborado socialmente na vida cotidiana e que tem como função interpretar e agir sobre a realidade.

As representações sociais encontram-se em um referencial de pensamento preexistente, dependendo, portanto, de um sistema de crenças, valores e imagens. Do ponto de vista cognitivo, fenômenos novos podem ser incorporados a *“modelos explicativos e justificativos que são familiares e conseqüentemente aceitáveis. Esse processo de troca e composição de idéias (que ocorre por meio do discurso) é sobretudo necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades”* (Moscovici, p. 216). Por um lado, constroem-se sistemas de pensamento e de compreensão e, por outro, adotam-se visões consensuais de ação, mantendo-se o vínculo social e a continuidade da idéia.

Assim, a Teoria das Representações Sociais oferece condições para o entendimento e discussão acerca das novas configurações familiares que emergem no contexto social, tendo em vista que a representação é construída, fazendo as pessoas darem sentido à sua vivência e ao seu comportamento. A teoria de Moscovici se torna pertinente ao trabalho em questão por oportunizar que as representações sociais e o conceito de família

sejam evocados pelos professores, possibilitando uma reflexão dentro do binômio família/educação, sendo importante reconhecer que família e escola são instituições que, no mínimo, se contextualizam com as representações sociais.

Elegeu-se no contexto deste trabalho, como objeto de investigação, apreender as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da influência da separação dos pais no comportamento em sala de aula e no rendimento escolar dos alunos.

Método

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, seguindo os preceitos éticos da Resolução nº 196/96 CNS/MS, que trata da pesquisa com seres humanos. A pesquisa contou com a participação de 15 professoras, atuantes na terceira série do ensino fundamental, de escolas públicas estaduais do município de João Pessoa-PB.

Foi aplicada uma entrevista semi-estruturada, composta, na primeira parte, de perguntas fechadas, cujas respostas receberam um tratamento quantitativo e resultando nos dados de caracterização geral dos participantes. A segunda parte da entrevista aborda aspectos como mudanças de comportamento dos alunos advindos de famílias cujos pais são separados, problemas mais freqüentes na sala de aula, freqüência do contato dos professores com os pais desses alunos e os problemas de aprendizagem observados, as matérias em que apresentam maiores dificuldades e também a questão da sua socialização. A partir das interlocuções dos participantes, foram criadas categorias para cada dimensão pesquisada, a partir de critérios descritos por Bardin (2002) para a análise de conteúdo.

Resultados e discussões

Os dados obtidos na primeira etapa da entrevista demonstram que 85 alunos freqüentavam as aulas das professoras pesquisadas e possuíam idades variando entre 9 e 17 anos, correspondendo a uma média de 5,7 alunos por professor. Deste total, 90,58% eram filhos de pais separados, enquanto 9,42% tinham pais em processo de se-

paração, constatando-se, assim, um alto índice de crianças que estão vivenciando a separação entre seus pais. A escola deve, portanto, se adequar cada vez mais a esta realidade familiar, para que neste período de ruptura familiar possa oferecer à criança uma fonte de educação e estabilidade emocional (PALITOT, 2003). Todos informaram

haver psicólogos na escola, sendo que, apenas 66,67% das professoras, afirmou encaminhar seus alunos a esses profissionais.

Os resultados provenientes da segunda parte das entrevistas fizeram emergir quatro categorias e sete subcategorias. A primeira categoria refere-se às *manifestações comportamentais* com duas subcategorias: *presença de comportamentos agressivos e comportamentos de retraimento*. A primeira objetivada pelos elementos: agressividade (34,76%), rebeldia (16,33%), desobediência (14,29%), distração (14,29%), falta de motivação (10,20%), difíceis de lidar (17,65%). E a segunda, objetivada nos elementos: isolamento (4,08%), timidez (4,08%) e depressão (3%), carência (23,54%). Além de mais, observou-se que ambas influenciam tanto na aprendizagem quanto nas relações sociais entre os professores e seus pares. Conforme preconiza Maturana (1999, p.15), “vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção”.

A segunda categoria relaciona-se com as *manifestações cognitivas* expressas pela subcategoria *problemas de concentração* objetivada pelo baixo índice de rendimento escolar (21,31%), distração (19,67%), conversas (16,39%), desatenção (32,35%), falta de compromisso com as atividades (26,46%), o que mostra a necessidade do diálogo entre a família e a escola, com voltas a encontrar um equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível, considerando que a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho. As mudanças percebidas pelos professores nos alunos com pais separados, ao longo do ano letivo, deixam as crianças mais suscetíveis ao que ocorre ao seu redor e exteriorizam suas frustrações, ansiedades e medos, através de comportamentos que expressam o que estão sentindo. Por isso a observação por parte dos professores nas mudanças que emergem, ao longo do semestre, reforça a necessidade de se estar atento ao que se passa com seus alunos.

A terceira categoria diz respeito aos *distúrbios de aprendizagem*, com duas subcategorias: *dificuldade de raciocínio matemático e nas atividades escolares em geral*. A primeira é objetivada na assimilação da aritmética (34,21%), dificuldade na compreensão do conteúdo (31,58%); e a segunda, em dificuldade na leitura oral (23,68%) e disortografia (7,9%). Os problemas de aprendizagem

podem ocorrer a qualquer tempo do período escolar, por isso é preciso que o professor conheça as manifestações próprias do pensamento da criança, cabendo a ele também detectar as dificuldades de aprendizagem que surgem na sala de aula, a fim de se investigarem as causas de forma ampla.

A quarta categoria refere-se ao *comportamento relacional dos pais com a escola* apresentada com duas subcategorias: *a ausência de compromisso*, em que se observou o déficit de contato (40%), só aparecem quando convocados (26,67%); e a segunda, referente ao *compromisso* com apenas (13,33%). Dos contatos realizados, 100% das vezes só comparecem as mães; os pais, segundo os professores, são totalmente ausentes da escola. Moreno (1995) ressalta esta questão, ao considerar que a família, independente da consideração sobre a obrigatoriedade que ela tenha com relação à frequência escolar, esta tem sido um dos padrões gerais de influência quanto às práticas educativas. A criação de um ambiente propício para aprender e ensinar passa pelo estabelecimento de relações duradouras envolvendo alunos e professores.

Considerações finais

Palitot (2005) afirma que, embora seja a separação dos pais um processo comum na sociedade atual, criam-se inevitavelmente problemas sérios de ajustamento para os adultos e crianças envolvidas. No desenvolvimento deste estudo, apreendem-se representações sociais negativas referentes ao impacto dessas separações na aprendizagem dos filhos, objetivadas nos problemas ensino-aprendizagem e das mudanças percebidas pelos professores nestes alunos. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para que o tema família seja abordado e discutido sob outros olhares, bem como possa oferecer suporte para a realização de projeto de intervenção psicoeducacional capaz de mobilizar e sensibilizar os educadores para que possam rever sua atuação pedagógica. Percebe-se assim, que, quando se prima pelo desenvolvimento global do sujeito, é necessário, antes de tudo, conhecer a história de vida destes ou pelo menos uma parte desta para que possa orientá-lo e sobretudo compreendê-lo nos momentos em que necessite.

- ALMEIDA, S. F. C.; SANTOS, M.C.A.B.; ROSSI, T. M. F. *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência familiar*. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 22, n. 3, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2002.
- BONFIM, Z. A. C. e ALMEIDA, S. F. C. de. *Representação social: conceituação, dimensão e funções*. Revista de Psicologia, 9(1-2), 75- 89, 2005.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MORENO, M^oC. CUBERO, R. *Relações sociais nos anos escolares: família, escola e colegas*. In: COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Artmed: Porto Alegre, 1995.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- PALITOT, M.D. *Separação de pais: impacto na aprendizagem dos filhos –alunos da rede pública*. 2003.132p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Gilvandro de Sá Leitão Rios

Professor aposentado da UFPB e professor adjunto do Departamento de Letras e Ciências Humanas da UFRPE. Doutor em Sociologia, EHESS, Paris.

Cooperação e tipos de cooperativas no Brasil

Cooperação como abstração e como construção social

O conceito de cooperação só tem utilidade se não for pensado abstratamente, isto é, pouca valia tem um suposto processo social de cooperação, considerado isoladamente, desencarnado, desvinculado de um determinado contexto histórico-social. Ocorre que é muito comum esse tipo de reflexão abstrata preceder em certos textos didáticos, ou mesmo acadêmicos, à guisa de introdução ao tema «cooperativismo». Num certo sentido, é como se fosse dito: antes de falarmos de cooperativismo como prática, vamos falar um pouco de teoria da cooperação. Aí entra o conceito, como uma espécie de qualidade humana universal e que apenas necessitaria ser operacionalizada nas instituições chamadas cooperativas. É como se à raiz comum das palavras *cooperação/cooperativismo* correspondesse na realidade uma espécie de vocação natural do ser humano, as cooperativas sendo apenas a expressão natural e decorrente daquela vocação humana e universal. Esse o pensamento abstrato, que tem como consequência a inexistência de pontes entre o pensar

e o agir. Ora, a cooperação precisa ser considerada, antes de tudo, como uma prática de que lançam mão justamente os que estão na dianteira econômica. Nesse sentido, o sociólogo e grande estudioso de nossa realidade rural, Martins (1991, p. 57), assinala o descompasso entre a cooperação já praticada em grande escala pelo capital e a cooperação tolerada dos produtores isolados: «Onde a produção foi drasticamente ampliada através da cooperação no trabalho, agrícola ou industrial, o capitalismo já está presente para se apropriar de ganhos que deveriam ser sociais porque fruto do trabalho social; onde a produção permanece em bases artesanais e tecnicamente modestas, a cooperação tolerada se restringe à circulação das mercadorias produzidas e não à produção e ao trabalho.» É o sentido de cooperação como *inserção no processo econômico como projeto político* e não de cooperação como «disposição psicológica» que se trata de levar em conta. Martins, ao discutir a

questão agrária brasileira, faz uma distinção entre o que chama “terra de negócio” e “terra de trabalho”. A primeira se caracteriza por ser apropriada com o intuito primordial de lucro, direto ou indireto, ou seja, especulativo. Enquanto o primeiro tipo configura a *propriedade capitalista*, o segundo tipo se exprime através da *propriedade familiar*. Apesar de serem propriedades privadas, ambas são de natureza diversa, com resultados sociais distintos. O trabalhador-lavrador não recebe lucro. Os seus ganhos são oriundos do seu trabalho e do trabalho de sua família.

Em função dessa realidade, Martins (1991, p. 59) opina que “quando se fala em reforma agrária é impossível ignorar ou marginalizar as formas populares de organização e as concepções populares de propriedade, com o seu direito implícito e semi-esboçado. Uma reforma agrária que não incorpore os projetos e formulações já revelados nas próprias lutas dos lavradores, que não combine as diferentes concepções e práticas alternativas de propriedade e que, ao mesmo tempo, não abra a possibilidade de crescimento desses regimes alternativos sem a tutela do capital, poderia se transformar num mero exercício de ficção”. Por este viés da propriedade familiar, Martins aborda a questão do associativismo e do cooperativismo em particular, pois, durante muito tempo, se acreditou que os impasses da pequena agricultura estavam na comercialização dos produtos agrícolas unicamente, esquecendo-se o próprio processo de trabalho. Considerava-se, então, que, uma vez eliminados os intermediários que se apropriavam de uma parte significativa dos resultados do trabalho dos lavradores, «tudo se resolveria». Para ele, entretanto, “a coletivização da venda dos produtos agrícolas ou, até mesmo, a coletivização da compra de insumos e outras mercadorias necessitadas pelos lavradores, como se faz através do cooperativismo, não atinge o próprio processo de trabalho, a própria produção.” Daí, a necessidade de um esquema de cooperativismo que não se preocupe apenas em assegurar maiores rendimentos individuais para lavradores isolados, mas que esteja baseado em ganhos sociais, introduzindo o cooperativismo na própria produção. Com isso se coloca a necessidade de se pensar a cooperação em termos de *processo de produção* como produção ampliada com ganhos de escala, indo além do feito tradicionalmente no nível da circulação de mercadorias.

Nessa produção ampliada se insere a agregação de valor via beneficiamento e agroindústria. Naturalmente essa cooperação econômica, para não ser também uma abstração, pressupõe um projeto coletivo de mudança sociopolítica com uma base social de interesses convergentes. Temos então três elementos nesse entendimento do termo cooperação: processo produtivo, projeto político, convergência objetiva de interesses. Em seu mais recente estudo, o mesmo sociólogo Martins (2000, p. 103-4) chama a atenção para os aspectos qualitativos num processo de reforma agrária: «A reforma agrária é um tema político que se propõe em termos qualitativos e não em termos quantitativos. Não é o número de desapropriações ou o número de assentamentos em terras desapropriadas ou compradas que definem o perfil da reforma agrária brasileira, sua justeza ou não. O essencial é que haja um setor ponderável da sociedade reivindicando a ampliação do lugar da agricultura familiar no sistema econômico e que em parte essa agricultura familiar esteja nas mãos de pessoas que se ressocializaram na luta pela reforma agrária e nela se politizaram. É o que assegura no campo e no interior a diversificação das oportunidades de trabalho e a modernização não só econômica, como também das mentalidades e das relações sociais.» Neste nível de preocupação é que nos situamos, em termos de visualizarmos, hipoteticamente, o cooperativismo como um instrumento de modernização da agricultura familiar e de mudança qualitativa de mentalidades. Em trabalho já antigo mas não desatualizado, Rios (1973, p. 315) assinala que «o processo social de cooperação pressupõe uma convergência de interesses para concretizar-se. Caso contrário se dá o conflito, aberto ou latente. Na melhor das hipóteses, a acomodação.» Uma convergência de interesses pode ser objetiva ou subjetiva. Pode haver uma convergência de interesses objetiva, mas faltar a consciência da mesma, que seria a convergência subjetiva alimentadora de um projeto político. Entretanto, o seu contrário não ocorre. Elaborar uma convergência subjetiva sobre uma divergência objetiva de interesses

(reunindo num mesmo barco, por exemplo, grandes e pequenos produtores com suas especificidades econômicas e culturais) é criar uma falsa consciência. Falsa consciência esta, que, por sua vez, se cultivada com êxito, leva à acomodação dos interesses, à sua barganha, não propria-

“
Quando se fala em reforma agrária é impossível ignorar ou marginalizar as formas populares de organização e as concepções populares de propriedade.
”

mente à cooperação, e como a acomodação implica na não-supressão objetiva dos interesses divergentes, resulta o atendimento de uns em detrimento dos demais. Esta situação de não-atendimento aos interesses de uma das partes em presença não é, entretanto, absoluta. Há um nível de convergência mínimo que evita a ruptura, o conflito, tornando possível persistir a acomodação. Ocorre, então, ser muito comum confundir-se este nível mínimo de convergência objetiva, coroado por uma superestrutura legal cooperativa, com um processo social de cooperação. Ora, pelo fato de os valores dominantes da sociedade global serem competitivos, resulta reforçada aquela acomodação, puro reflexo daqueles valores, ao invés de se atuar num processo de cooperação. O problema está pois em justamente potencializar as chances objetivas de cooperação, eliminando de antemão pontos de atrito e de divergência. Isto significa que não se pode esperar a ocorrência de uma cooperação diante de interesses objetivamente divergentes, não se pode esperar interesses cooperativos de categorias ou classes grandemente diferenciadas, constituídas por indivíduos extremamente heterogêneos, tanto do ponto de vista cultural como econômico. Não adianta, por exemplo, congregarmos armadores com pescadores, grandes produtores rurais com pequenos produtores, produtores e comerciantes e assim por diante. Quando situações desse tipo ocorrem, o que vai resultar, ao invés de cooperação, é antes o conflito de interesses, aberto ou camuflado, na forma de acomodação, uma acomodação que em geral implica, gerando apatia e descrença, na exploração dos menos bem situados socioeconomicamente pelos que estão nas posições socioculturais dominantes, situação observada de modo geral no modelo de *cooperativismo coronelístico* que tão bem difundiu-se no Nordeste brasileiro (embora não seja exclusivo dessa região) na primeira metade do século XX, como trataremos no parágrafo seguinte. Antes, entretanto, ainda queremos discorrer um pouco sobre a interação dialética entre as esferas objetiva e subjetiva numa organização cooperativa.

A questão da objetividade e da subjetividade numa organização cooperativa de agricultores, por exemplo, se coloca na medida em que a entidade cooperativa apresenta uma *dupla natureza*: de um lado, ela é uma *empresa* e como tal é uma estrutura administra-

A questão da subjetividade transparece também na medida em que se coloca a questão da comunicação num empreendimento cooperativo.

tiva cuja própria sobrevivência econômica depende de uma busca constante de eficiência e de eficácia na sua inserção no mercado, de ser também eficiente e eficaz nas relações intercooperativas, bem como na construção de redes de negócios cooperativos; por outro lado, entretanto, trata-se de uma empresa cuja *conotação social* não pode ser uma mera

referência retórica sob pena de um esvaziamento do próprio termo cooperativismo. Como *entidade social*, trata-se de um empreendimento não apenas financiado, administrado e controlado coletivamente pelos produtores associados, mas também informado ideologicamente, isto é, por valores de mudança social, valores esses (de ajuda mútua, solidariedade, democracia e participação) introjetados culturalmente nas mentes individuais. Neste sentido, a cooperativa como instituição econômico-administrativa objetiva apresenta aspectos de expressão subjetiva via valores ideológico-utópicos, configurando uma cultura vivenciada. Inversamente, os agricultores que antes de serem agentes econômicos são atores sociais, se objetivamente participam do processo produtivo, subjetivamente são detentores ativos de significados políticos, religiosos, familiares, culturais etc. Isto significa que a *dupla natureza*, antes de configurar uma entidade cooperativa qualquer, já está presente na própria realidade social dos agricultores. A questão da subjetividade transparece também na medida em que se coloca a questão da comunicação num empreendimento cooperativo. Analisando um empreendimento autogestionário, Pedrini (2000) assinala o condicionamento cultural de trabalhadores mais afeitos à execução do que à capacidade reflexiva, sobretudo em relações interpessoais formais, isto é, num contexto organizacional. Holzmann (2000, p. 54), ao pesquisar também outro empreendimento autogestionário, assinala os limites subjetivos à participação provindos desse tipo de condicionamento cultural. Exemplifica com um depoimento de um entrevistado no qual este confessa a dificuldade de falar numa assembléia pelo fato de «ter pouco estudo», outros não se exprimem porque acham que «o pessoal vai rir». Esses fatos mostram como um condicionamento cultural interfere subjetivamente na participação objetiva no empreendimento cooperativo. Isto coloca, pois, o problema da comunicação. Ora, sabe-se que

esta requer uma aprendizagem, para a qual destaca Melluci apud Pedrini (2000, p. 42) duas condições para sua realização: «a primeira é a de reconhecer o próprio ponto de vista como situado. O outro vê e define os fatos de outro modo, porque está colocado diversamente de nós; a segunda condição consiste em identificar o espaço do consenso. O reconhecimento do que é diverso, abre o caminho para reduzir a diversidade. As diferenças podem ser mantidas, mas pode-se também desejar reduzi-las para crescer em proximidade e integração com os outros.» Óbvio que esta integração (no contexto de uma cooperativa), malgrado as diferenças, diz respeito a diferenças de pontos de vista, de opiniões, de valores, não de diferenças de interesses econômicos objetivos situados estruturalmente, como vimos acima, ao discutirmos o conceito de cooperação. Vemos pois como os aspectos subjetivo e objetivo se interpenetram e mutuamente se condicionam. Isto decorre de a própria «matéria-prima» do social, o ser humano, conter simultânea e sinteticamente, as duas esferas da objetividade e da subjetividade. Somos matéria e valores, estrutura

orgânica e ideologias e disso é feito também o universo social nas suas várias instituições, entre as quais se encontram as entidades sociais/empresas cooperativas. As instituições são constituídas, simultânea e dialeticamente, de estruturas objetivas (estatutos, regimentos, organogramas, fluxogramas, orçamentos, patrimônio, planejamentos etc.) e, por outro lado, são vivenciadas por indivíduos que «vestem (ou não) a camisa» dessa instituição, isto é, uma visão de mundo e de valores da mesma e aí interação num quotidiano permeado por satisfações, insatisfações, auto-realizações, frustrações, congaçamentos e conflitos, esperanças ou ilusões perdidas. Em suma, as instituições como produtos de nossa sociabilidade, refletem, como num espelho de dupla face, os agentes que as vivenciaram no passado e as vivenciam no presente. O próprio futuro dessas instituições não está desvinculado dos projetos utópicos de seus agentes, por seu turno condicionados pela ideologia daquelas. Ao multiplicar projetos objetivamente realizados na história, o homem projetou sua subjetividade sedimentada em contextos diversificados de herança cultural.

Cooperativismo e coronelismo no Nordeste

No bojo da crise do capitalismo mundial da década de 20 e de seus reflexos políticos no Brasil dos anos 30 com a implantação do Estado Novo varguista, o cooperativismo é impulsionado como instrumento de modernização, mas vai de fato ser instrumentalizado em termos de controle social pelas oligarquias então vigentes. Segundo Borda (1970 p. 136), o cooperativismo na América Latina sempre esteve associado, de uma maneira conservadora, às épocas de crises: «Assim, de maneira geral, as principais campanhas de fomento ao cooperativismo aparecem em épocas de crise econômica (entre 1927 e 1936), na época problemática do pós-guerra e de seus ajustes econômicos (décênio de 1940), ou quando se agita o espectro da violência rural (como na Colômbia entre 1948 e 1957), ou para fazer frente à ameaça do comunismo e ao impacto da revolução cubana (décênio de 1960).» Esta lista será atualizada se pensarmos na atual época pós-fordista de desemprego crescente a partir dos anos 80, nas atuais cooperativas de trabalho muitas vezes utilizadas como uma maneira de burlar a legislação trabalhista. Em trabalhos anteriores, Rios (1973, p. 316) já analisou os efeitos do que chamou de «transplante ideológico» de estruturas formalmente modernas e igualitárias num contexto de desigualdade econômica e de dominação política. O historiador Manoel Correia de Andrade (1966) destaca para o caso pernambucano

o papel do interventor federal Agamenon Magalhães na implantação massiva de cooperativas rurais. Em sua dissertação de mestrado publicada pela editora da UFPB, Rios (1979, p. 127) destacou entre outras conclusões que «o tipo de liderança mais comumente encontrado à frente das cooperativas pesquisadas era idêntico ao tipo de liderança dominante no nível municipal. Isto é, os dirigentes das cooperativas são, via de regra, chefes políticos, pertencentes às famílias tradicionais do município, detentores de boa situação econômica e bem relacionados com os políticos dos centros urbanos maiores e das capitais». Em seu livro sobre cooperativismo, Rios (1989 p. 52) correlacionou cooperativismo e ideologia conservadora em função do que chama de um «cooperativismo elitista»: «é comum nessas cooperativas a figura do «dono da cooperativa», isto é, a pessoa física que é identificada como se fora proprietária da sociedade cooperativa, única a definir a sua política, manter contatos com os bancos e órgãos de assistência técnica, enfim, a clássica figura insubstituível.» Esses estudos anteriores se situaram numa perspectiva de análise dos efeitos socioeconômicos, nos anos 60-70, de um modelo de cooperativismo implantado embora nos anos 30-40, preocupados que estavam os autores dessa época com a funcionalidade ou não dessas estruturas para o desenvolvimento.

Um novo cooperativismo - “cooperativismo popular”

Convém iniciar pela seguinte pergunta: «o que diferencia o cooperativismo dito popular do cooperativismo tradicional»? Começando pelo termo, visto que as palavras não são neutras, puras enunciações de «sentido verdadeiro», mas sempre carregadas de «sentido direcionado». Popular tem, se queira ou não, ressonâncias tanto populistas de diversos matizes, inclusive de direita, quanto iluministas/assistencialistas. Discorrendo sobre o que chama de “os usos do termo povo ou popular”, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1987, p. 178) chama a atenção para a “lógica da dominação simbólica” pela qual a identificação expressa com valores considerados “populares” (no nível da linguagem, por exemplo), opera como um efeito bumerangue sobre os que se identificam expressamente com os mesmos. Isto é, a reivindicação distintiva como “popular” resulta efetivamente num reconhecimento das distinções estabelecidas pelas elites entre o erudito e o refinado de uma parte e o vulgar e o popular de outra. Nesse caso, a busca de distinção apenas reforçaria o estigma e a exclusão. Pergunta o autor: “Se para resistir eu não faço senão reivindicar o que me identifica como dominado, seria isto uma resistência eficaz?” (BOURDIEU, 1987, p. 183). O mesmo autor (BOURDIEU, 1983 p. 98) nota como termos tais como «classes populares», «povo», «trabalhadores», seriam, segundo a pitoresca expressão do autor, «conceitos de geometria variável», pelo fato de exprimirem noções de extensão imprecisa, podendo-se manipular inconscientemente sua extensão e pertinência em função dos interesses, preconceitos e «fantasmas sociais» de quem os utiliza. Por tudo isso preferimos o termo «cooperativismo solidário» por colocar de maneira explícita uma perspectiva ideológica/opção política em contraposição ao «cooperativismo de negócios», asséptico, nas aparências, quanto a interesses de classes. Ocorre nesse contexto (é só um paralelo, mas uma comparação esclarecedora) o que se passa na discussão acadêmica sobre a «neutralidade» ou não da ciência. Os defensores do «cooperativismo empresarial» puro e duro se comportam como se também o cooperativismo pudesse ser «neutro», isto é, infenso à dinâmica dos interesses de classe numa sociedade tão desigual como a nossa. Nesse sentido, Pedrini (2004, p. 102) demarca uma «radical diferença» entre os

empreendimentos de economia solidária e as práticas do tradicional cooperativismo brasileiro, ao estudar cooperativas de trabalho e de agricultura familiar em Santa Catarina, as quais estariam propiciando uma «maior distribuição de renda e geração de novas oportunidades de trabalho, sob princípios da democracia e da autogestão».

Em termos, porém, de seu conteúdo, o que diferenciaria o cooperativismo solidário do cooperativismo de negócios? Visualizamos pelo menos dois aspectos: o primeiro, de cunho eminentemente sociológico no que diz respeito à configuração dos associados, e o segundo, de cunho eminentemente ideológico, no que diz respeito aos mediadores. No que diz respeito ao primeiro aspecto e desenhando um perfil sociológico diferenciado em termos de associados e de classe, dois tipos de cooperativa vão se destacar a partir dos anos 80 no cenário econômico nacional - as cooperativas de trabalho no meio urbano e as cooperativas de agricultura familiar no meio rural.

As cooperativas de trabalho surgem no contexto pós-fordista de flexibilização do trabalho e da abertura do mercado nacional em função dos interesses da globalização dos países centrais. Nesse contexto ocorre uma desproletarização do trabalho fabril, industrial, como consequência da chamada terceira revolução industrial (novas tecnologias nas áreas da informática, da micro-eletrônica e das telecomunicações). A indústria de transformação que na região metropolitana de São Paulo empregava 1.625,6 assalariados formais e 147,4 informais em 1981, passa a empregar 1.427,3 e 178,9, respectivamente, em 1993. Por outro lado, enquanto os assalariados formais, sempre na mesma região, ocupavam 53,04% das posições ocupadas em março de 1989, em março de 1996 diminuíam para 43,07%, os assalariados informais que ocupavam 9,14% em março de 1989, aumentavam sua participação para 11,37% em março de 1996.

Ademais, para os mesmos períodos temos um acréscimo de 15,59% para 20,21% na categoria dos autônomos que em parte é constituída por ex-assalariados formais precariamente estabelecidos. Analisando essas cifras, Paul Singer (1998) assinala que, tanto pela supressão de as-

“Se para resistir eu não faço senão reivindicar o que me identifica como dominado, seria isto uma resistência eficaz?”

salariados formais como pelo aumento dos informais, essas mudanças dão o mesmo resultado para o capital pela poupança dos encargos trabalhistas ou salário indireto. Em contrapartida à precarização crescente das relações de trabalho observa-se que se, no mesmo estado de São Paulo, havia apenas 31 cooperativas de trabalho em 1991; em 1998, já eram 178 e cerca de cem mil cooperados. Vieitez e Nakano (2004, p. 169) observam que o cooperativismo de trabalho «parece ser a forma de organização que apresenta maiores possibilidades para o desenvolvimento de uma economia solidária». Ao mesmo tempo, ressaltam que na década de 90 o cooperativismo de trabalho foi a modalidade que mais cresceu, inclusive internacionalmente. Em termos de Brasil, Pires (2004) refere o total de 2.109 cooperativas de trabalho e de 356.089 cooperados. As cooperativas de trabalho surgiram pois na esteira da precarização do trabalho, tudo isso já é bem conhecido, entretanto, não cabe uma vinculação mecânica e economicista entre uma coisa e outra, esvaziando pois muitas dessas experiências de uma visão de economia política alternativa. Vieitez e Nakano (2004) identificam tanto motivações de ordem estritamente pragmática como de ordem política e ideológica a nortear a ação de mediadores como dos sujeitos sociais diretamente interessados nos empreendimentos solidários. Gaiger (2004, p. 379) recusa uma explicação economicista justamente pelo fato de ela elidir a iniciativa do trabalho: «torna-se questionável e no limite contraproducente a insistência em explicar a economia solidária a partir dos movimentos do capital e em buscar neles os fatores preponderantes, senão suficientes, dos movimentos do trabalho. » Nesse caso, estamos em presença de um cooperativismo militante e contestador, cujas experiências na época pós-fordista reatam sintomaticamente com a experiência já secular das cooperativas de produção industrial da primeira revolução industrial. Tanto num caso como noutro, não temos apenas respostas reativas à exploração e à exclusão, mas também reptos ao modelo econômico vigente e construção concreta de alternativas. Este cooperativismo militante e contestador apresenta ainda uma dupla face em termos de inserção sociológica: urbana e rural. Temos, então, de um lado, as cooperativas de trabalho (de produção industrial ou de serviços) no meio urbano e as cooperativas vinculadas à agricultura familiar no meio rural. Neste último caso, só o MST conta com 160 cooperativas compreendendo três formas de primeiro nível: CPA – cooperativas de produção agropecuária, CPS – cooperativas de prestação de serviços e cooperativas de crédito. Além do MST, outras entidades como o Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores Rurais

– CEPAGRI, a Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral – AGRECO, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF/SUL, em Santa Catarina, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e suas filiadas nos vários estados, são algumas das entidades que militam em favor dos interesses da agricultura familiar. O reconhecimento crescente do papel econômico e social da agricultura familiar também se situa historicamente nos anos 80 a partir da redemocratização com o resgate da bandeira da reforma agrária que estivera entre parênteses no período do regime militar (1964-85), novo reencontro histórico, portanto. No que se refere ao segundo aspecto, o ideológico, é nítida a clivagem entre os mediadores do cooperativismo solidário e os do cooperativismo de negócios. Mas, o que são mediadores? Segundo Novaes (1994), este termo faria referência ao papel de intermediário, de fazer a ponte, introduzir falas, traduzir, independentemente de se estar a serviço da reprodução da ordem vigente ou de um questionamento sobre ela. Em função disso teríamos, de um lado, os técnicos, acadêmicos, religiosos, políticos, militantes de um cooperativismo solidário, e de outro, teríamos técnicos, acadêmicos, empresários e políticos, formuladores de um cooperativismo de negócios. Verdade é que, como bem observa Novaes (1994, p. 183) «mediador é sempre o outro», pois «ninguém se autodefine como mediador». O fato, porém, é que a clivagem entre uma perspectiva de viés político e outra de viés econômico existe. Pode-se dizer que os que situam na primeira perspectiva seriam ou profissionais militantes ou simplesmente militantes, ao passo que os da segunda perspectiva militariam profissionalmente nas suas respectivas áreas. O primeiro viés, de recusa a um cooperativismo economicista, onde o ato econômico só faria sentido significando uma construção política alternativa, diferencia, não retoricamente, mas na prática, nos atos, o cooperativismo solidário do cooperativismo de negócios. Verdade é que muitas vezes essa mediação de corte ideológico, político por vezes, corre o risco de perpetuar a submissão quando o mediador vislumbra em si mesmo, nas palavras de Gaiger (2004, p. 382), o papel de «demiurgo, ao imaginar-se depurado da consciência falsa e desprovido de qualquer interesse, senão o afã de reconciliar o ator popular com a teleologia imaginariamente inscrita no devir histórico». Esta constatação sugere-nos um apelo à reflexividade colocada por Bourdieu (1998), no sentido de os mediadores se verem eles próprios não apenas como condicionadores sociais mas também como condicionados socialmente.

- ANDRADE, M. C. de. *Cooperativismo e região Nordeste: condicionamentos e implicações*. Cooperativismo & Nordeste, v. 1, n. 1, p. 11-15, 1966.
- BORDA, O. F. *Formación y deformación de la política cooperativa en América latina*. Boletín, n. 7, p. 135-165, 1970.
- BOURDIEU, P. *Vous avez dit "populaire"?* Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 46, p. 98-105, 1983.
- _____. *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.
- _____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- GAIGER, L. I. (Coord.). *Sentidos e experiências da economia solidária no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- HOLZMANN, L. *Gestão cooperativa: limites e obstáculos à participação democrática*. In: P. SINGER e A. R. SOUZA, (Coords.). *A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Editora Contexto, 2000, p. 49-62.
- MARTINS, J. de S. *Expropriação e violência - a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 3. ed. revista e ampliada, 1991.
- _____. *Reforma agrária - o impossível diálogo*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MST - *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - Brasil*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/setores/produção/16.html>>. Acesso em 7 set. 2005.
- NOVAES, R. R. *A mediação no campo: entre a polissemia e a banalização*. In: L. MEDEIROS et alii (Coords.). *Assentamentos rurais*. São Paulo: Editora UNESP, 1994, p. 177-183.
- PEDRINI, D. M. *Bruscor: uma experiência que aponta caminhos*. In: P. SINGER e A. R. SOUZA, A. R. (Coords.). *A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Editora Contexto, 2000, p. 31-48.
- _____. et alii. *Apontando caminhos: a solidariedade na economia catarinense*. In: L. I. GAIGER, (Coord.). *Sentidos e experiências da economia solidária no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 91-137.
- PIRES, M. L. L. e S. *O cooperativismo agrícola em questão*. Recife: Editora Massangana, 2004.
- RIOS, G. S. L. *Pré-cooperativismo: etapa queimada*. In: J. UWE (Coord.). *A problemática cooperativista no desenvolvimento econômico*. São Paulo: Fundação Friedrich Naumann, 1973, p. 315-347.
- _____. *Cooperativas agrícolas no Nordeste brasileiro e mudança social*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1979.
- _____. *O que é cooperativismo*. São Paulo: Brasiliense, 2. ed., 1989.
- SINGER, P. *Globalização e desemprego - diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.
- VIEITEZ, C. G. e NAKANO, M. "A economia solidária no Estado de São Paulo". In: L.I. GAIGER (Coord.). *Sentidos e experiências da economia solidária no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS 2004, p. 139-171.

Poesias

Do Amor

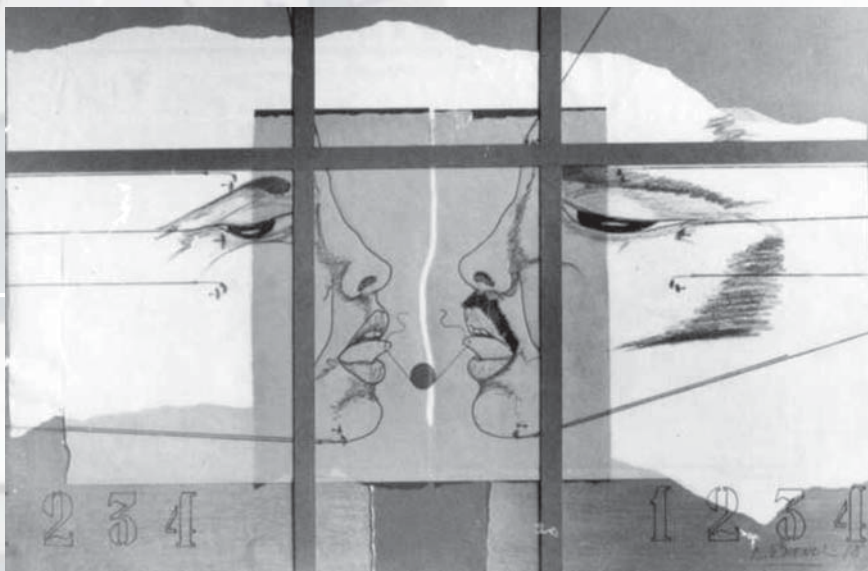
Cruel é não saber
Do amor às suas vontades,
De suas vontades...
Jamais saborear seus sentimentos,
Sofrer sua agonia,
Sorrir sua bonança,
Chorar sua esperança,
Matar sua lembrança...

Cruel é não saber,
De seus caprichos
Extraír suas lindas fantasias,
Acompanhando mutuamente
Seus desejos que carnaís,
Explodindo como podem de repente,
Ardentes pedaços de prazer...

Cruel é não saber,
De sua beleza,
Guardar eternamente
A fragrância que envolvente,
Penetrar através de nossos poros
Deixando para sempre o aroma eterno
De Deus em nossas mentes...

Cruel é não saber.....!

A. Bernal



José Augusto R. da Silveira¹
Tomás de Albuquerque Lapa²
Edson Leite Ribeiro³

¹ Professor do Depto. de Arquitetura-CT da UFPB. Doutor em Desenvolvimento Urbano - Estudos do Ambiente Construído, CAC-UFPE. Arquiteto e Urbanista.

² Professor do Depto. de Arquitetura-CAC/UFPE. Doutor em Geografia Humana e Urbanismo, Université Paris I, Panthéon, Sorbonne. Arquiteto e Urbanista.

³ Professor do Depto. de Arquitetura-CT/UFPB. Doutor em Engenharia Civil - Planejamento e Engenharia Urbana, Escola Politécnica-USP. Arquiteto e Urbanista.

Ensinaamentos dos percursos urbanos sobre a Morfologia e a Segregação na cidade

Este artigo analisa a relação entre percursos e processo de evolução urbana, considerando questões da acessibilidade, da mobilidade e do uso do solo na cidade. Além disso, leva em conta as interfaces existentes entre ruas, praças e parques e eixos de expansão urbana e as influências na segregação sócioespacial.

O tecido urbano desenvolve-se com base em linhas diferenciadas de acesso e movimento, determinando percursos e vetores de expansão distintos. Os percursos produzidos são vistos como fator de integração e de aproximação sócioespacial. Destacam-se aspectos como forças organizadoras, econômicas, culturais e relacionadas com as práticas dos grupamentos sociais, que articulam os percursos principais e o processo de evolução urbana. Quais as características das relações entre percursos, dinâmica sócioespacial e forma urbana? A questão remete a outra que investiga se os percursos modelam a morfologia urbana ou se ocorre o oposto. A partir das relações de causa e efeito entre percursos e morfologia,

o interesse recai sobre o efeito produzido pelos percursos na segregação e no distanciamento sócioespacial na cidade, assim como na formação de fronteiras e barreiras urbanas.

O texto ressalta as características específicas da organização do espaço intra-urbano, diferenciado das dinâmicas interurbanas, onde é enfatizado o poder estruturador dos deslocamentos e da segregação das classes sociais mais abastadas. O trabalho posiciona-se por uma análise estrutural da relação entre os percursos e o processo de evolução urbana, admitindo a existência de estágios evolutivos articulados, influenciados por propriedades territoriais e leis sócioespaciais.

Objeto empírico de análise

O objeto empírico de pesquisa é delimitado através da identificação de um setor-chave na dinâmica da cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, onde um percurso se destaca com fortes referências histórico-espaciais e repercussão sobre a morfologia.

O percurso da avenida Epitácio Pessoa, tomado como instrumento de análise da lógica evolutiva da cidade, no espaço e no tempo, envolve aspectos como a acessibilidade e a mobilidade. O trabalho analisa a evolução urbana, desde meados do século XIX até princípios da década de 1980. O percurso em questão influiu tanto no modelo de expansão e na morfologia urbana, no espaço territorial que vai da área central à orla marítima, quanto em determinadas dinâmicas sociais. Os percursos são também resultantes da interação de ações e projetos e do jogo de interesses dos atores que interagem no espaço urbano.

Aporte teórico

De modo geral, as teorias existentes não levam em conta os efeitos da acessibilidade e da mobilidade sobre a segregação e a formação de barreiras urbanas. Frequentemente, são desconhecidas propriedades territoriais e leis sócioespaciais que articulam percursos e processo de evolução urbana e evidenciam relações entre a dinâmica sócioespacial e a forma urbana.

Os estudos que envolvem a acessibilidade e

a mobilidade tradicionalmente são influenciados pelo positivismo, com condutas ortodoxas, modelos matemáticos abstratos e leis da física que, em muitos casos, se afastam da realidade. São abordagens parciais, calcadas sobre variáveis passíveis de quantificação, ou centradas numa só variável normalmente relacionada ao valor do solo.

As teorias voltadas para questões concernentes à acessibilidade, à mobilidade e aos percursos datam das primeiras décadas do século XX, apresentando as características da estrutura urbana em nível de abstração. Buscavam explicar de modo simplificado a expansão das cidades norte-americanas, através de leis universais, identificando paradigmas da estruturação do espaço urbano, apresentados nas teorias de expansão de Burgess (1924), Hoyt (1939) e Harris e Ullman (1945). Entretanto, tais teorias mostraram-se incapazes de identificar os processos subjacentes à forma urbana.

Até a década de 1960, uma considerável parte da literatura que enfocava o espaço, a forma urbana e aspectos da acessibilidade, preocupava-se com a estrutura interna das cidades e limitava-se à historicidade urbana, enfatizando espaços isolados, aspectos tipológicos e arquitetônicos de edifícios e identificando componentes históricos. Esse enfoque mostrou-se parcial ao focalizar predominantemente aspectos físicos, negligenciando questões relacionadas à dinâmica da estrutura urbana.

Nos anos 1970, as relações entre a acessibilidade e questões da estrutura urbana foram abordadas com modelos tradicionais de transporte e do uso do solo, que utilizavam conceitos desenvolvidos em outras áreas do conhecimento, limitando a base teórica e as variáveis. A relação entre esses termos resumir-se-ia em leis ou unidades matemáticas de aproximação.

Os estudos que relacionam a acessibilidade à dinâmica da cidade negligenciam a influência de propriedades territoriais que influenciam tanto aspectos sócioespaciais quanto a forma urbana. Assim sendo, o arranjo de variáveis não é suficiente para demonstrar que a acessibilidade e a mobilidade influem na segregação e na formação de fronteiras e barreiras urbanas.

Percursos urbanos

Os percursos podem ser vistos como rotas, utilizadas nos deslocamentos das pessoas na cidade, através de espaços livres, que formam trajetórias. Constituem uma linha, no espaço e no tempo, descrita pelo movimento que define a direção de fluxos de circulação cotidianos, podendo indicar vetores de expansão intra-urbana. Implicam igualmente num sentido social, relacionado aos deslocamentos e práticas de um dado grupamento humano, em uma direção de crescimento da cidade, englobando questões da cultura, interesses e hábitos típicos dos grupos sociais, em função da localização, renda e modo de transporte urbano.

Acessibilidade

Tradicionalmente, a acessibilidade física é vista como a facilidade de atingir os destinos desejados, como a medida direta e positiva dos efeitos de um sistema de transporte. Na forma mais simples, a acessibilidade pode ser medida pelo número, natureza e maneira que os destinos podem ser alcançados. Uma das medidas básicas

da acessibilidade é dada pela disponibilidade de espaços viários ou de sistemas adequados à circulação (VASCONCELLOS, 2001).

Tomando a acessibilidade como atributo de um espaço urbano, ou como uma questão de *atrito* entre a atratividade de um ponto e as dificuldades de acessá-lo, este trabalho considera que a acessibilidade também representa oportunidades urbanas para o indivíduo, dada a localização. Do ponto de vista conceitual, a acessibilidade é mais vital na produção de localizações, no espaço urbano, do que a própria disponibilidade de infra-estrutura.

Mobilidade

Usualmente, mobilidade é vista através de uma abordagem quantitativa, representando os deslocamentos que ocorrem na cidade, tendo como referências o ponto de origem e o ponto de destino. Os fatores principais que interferem na mobilidade das pessoas parecem ser a classe e a renda, a idade, a ocupação, o nível educacional, o gênero e a saúde.

O artigo procura compor um conceito amplo de mobilidade, apresentando-a como um fenômeno multifacetado, com dimensões diferenciadas, nos níveis social, econômico, político e cultural. A mobilidade também indica uma prática social de atores urbanos, que buscam inserir-se nas mais variadas esferas que a cidade oferece (PINHEIRO, 1994). Pressupõe-se que a mobilidade é um fenômeno cuja lógica só pode ser entendida a partir do sujeito-ator. Isso significa que as necessidades desse sujeito e as especificidades de sua inserção urbana podem dar a chave para a compreensão da dinâmica da mobilidade, sua evolução ao longo do tempo, as diversidades no espaço urbano e diferenciações por segmento social, oferecendo uma ferramenta para análise

se da lógica evolutiva da cidade. A acessibilidade, enquanto leque de oportunidades, concretiza-se na mobilidade, com influência na organização espacial e na segregação.

Os percursos são também resultantes da interação de ações e projetos e do jogo de interesses dos atores que interagem no espaço urbano.

Lógica evolutiva, propriedades territoriais e leis sócioespaciais

A lógica evolutiva de um tecido urbano relaciona-se com tendências, indicações, resultados e com as razões, físicas e sociais, para que se dê uma determinada forma de ocupação. As razões podem ser associadas a forças impulsionadoras implícitas, a exemplo da atração exercida por sítios de amenidades e por determinadas localizações urbanas, que levam um objeto a ter sua estrutura organizada de uma maneira específica, determinando a forma de articulação dos elementos morfológicos urbanos, como sítio geográfico, vias, praças, parcelamentos, etc. Pode definir estágios de ocupação, articulando percursos e processo de evolução urbana, através de propriedades territoriais e de leis sócio-espaciais. Os espaços livres são um dos principais elementos

morfológicos de articulação entre percursos e evolução urbana. A articulação desenvolve-se através da acessibilidade e da mobilidade, onde a variável “espaço” é um elemento ativo no processo.

As propriedades territoriais podem ser identificadas a partir das características específicas do sítio geográfico, dos demais elementos da morfologia e da expansão urbana. As leis sócioespaciais, por sua vez, relacionam-se com questões de localização urbana, de direção de expansão, de amenidades, de continuidade e permanência (longa duração) de um vetor de expansão e das menores distâncias entre pólos, que podem acentuar e destacar um eixo de crescimento da cidade.

Estágios de superação de limites, crescimentos e combinação/conflito ao longo do percurso da avenida Epitácio Pessoa

Espaço intra-urbano

A vivência dos espaços são um dos focos centrais de abordagens recentes, que procuram caracterizar a evolução do espaço intra-urbano e suas relações com os usuários, a partir do uso cotidiano e das possibilidades que as configurações espaciais oferecem. Quando ocorrem, as interações não acontecem simplesmente porque as cidades são densas e ocupadas diversa e dia-cronicamente. Acontecem também em função de certo papel do espaço, de leis e propriedades e de arranjos intra-urbanos, sendo o espaço e os seus percursos - duas das dimensões mais distintas e persistentes da cultura urbana -, que não apenas expressam, mas também se articulam com as classificações estabelecidas pela dinâmica estrutural e pelas práticas sociais urbanas.

O espaço intra-urbano, ao contrário de espaços regionais e nacionais, possui uma dinâmica particular, relacionada à acessibilidade, à mobilidade e à segregação. É estruturado pelas condições de deslocamento do ser humano, seja enquanto portador da mercadoria *força de trabalho* – como no deslocamento casa/trabalho –, seja enquanto consumidor – reprodução da força de tra-

balho, deslocamento casa/compras, casa/lazer, escola, etc., no sistema de acumulação capitalista (VILLAÇA, 1998). No tocante à acessibilidade e à mobilidade, o espaço intra-urbano é heterogêneo e setorizado, a partir dos principais percursos.

A articulação do percurso da avenida Epitácio Pessoa com a evolução urbana da cidade de João Pessoa desenvolveu-se sob influência da ocupação da orla marítima da cidade e da sua localização espacial, evidenciando tanto a importância de determinados elementos morfológicos quanto a importância da localização e das práticas sociais.

Guy Debord (1973, p.172) expressou a essência do espaço contemporâneo, da *urbanização universal, difusa e fragmentada*, estruturada em linhas e filamentos definidores de percursos e de segregação da seguinte maneira:

“Se todas as forças técnicas do capitalismo podem ser entendidas como ferramentas para a feitura de separações, no caso do urbanismo confrontamo-nos com a base mesma dessas forças técnicas; o tratamento da superfície do solo melhor adequado à sua organização, à própria técnica da separação”.

Debord captava a transformação morfoló-

gica pela qual ainda passa a cidade, iniciada em meados do século XIX.

Desde Cerdá (1867) até os tempos atuais, permanece a crença de que os movimentos podem consolidar não só as centralidades, territórios e imagens mas também as combinações, disputas e conflitos urbanos. A evolução do sistema de transporte participou da constituição da forma urbana, através dos espaços viários, com implicações físico-territoriais. Como suporte estruturador, influenciou na acessibilidade, na mobilidade e na segregação, qualificando espaços urbanos para uso e participando da produção de centralidades e polarizações.

No espaço intra-urbano, a segregação é vista tanto em seus aspectos sociais quanto em seus aspectos físico-territoriais, como parte integrante do processo geral que determina a produção e a apropriação dos meios de consumo coletivo e mecanismos de formação do preço do solo. A

segregação sócioespacial mostra que a integração e a exclusão não são processos independentes um do outro, mas são duas dimensões do processo de segregação. Uma das características marcantes das médias e grandes cidades brasileiras é a segregação espacial dos bairros residenciais, produzindo sítios sociais particulares. Diferentes classes sociais tendem a se concentrar, cada vez mais, em distintas áreas ou setores da cidade. A segregação não impede a presença nem o crescimento de outras classes no mesmo espaço, sendo importante que o setor segregado concentre uma grande parte, provavelmente a maior, de uma dada classe. Os bairros residenciais de alta renda deslocam-se radialmente sempre na mesma direção, com base em eixos de acesso principais, influenciando na constituição de vetores de expansão e formando uma estrutura espacial básica que tende a se realizar segundo setores de círculo, mais do que segundo círculos concêntricos (VILLAÇA, 1998).

Espaço geográfico da cidade de João Pessoa

O traçado resultante dos principais percursos radiais em João Pessoa é um dos elementos claramente identificadores tanto da forma quanto das possibilidades e intenções de ocupação, planejamento e expansão da cidade. As transformações do espaço construído foram, em grande medida, orientadas e calibradas pelos percursos que, ao longo do tempo, transformaram-se em linhas de força da paisagem e do processo de expansão da cidade. Em seus estágios de evolução, as linhas descritas pelo percurso da avenida Epitácio Pessoa relacionaram-se tanto com o núcleo histórico central quanto com o movimento de expansão urbana, na direção leste, contribuindo para definição de uma moldura urbana, com a concentração de determinado grupamento social. A moldura espacial relacionou-se com o processo de segregação e a formação de fronteiras e barreiras urbanas, como projeção de uma ordem social, a partir das características dos espaços livres. Os espaços livres, como elementos da estrutura urbana, física e social, podem ser vistos como consequência de forças e de peculiares condições de produção, revelando a interação concreta dos lugares e do contexto histórico de desenvolvimento urbano.

Como ocorre em outras cidades, o espaço

da cidade de João Pessoa está relacionado com o sítio geográfico, com os espaços livres e especialmente com os percursos radiais. A estrutura urbana organiza o conjunto de sistemas e de relações entre os elementos físicos e sociais da cidade, conferindo ao espaço intra-urbano seu caráter distintivo.

As restrições do sítio natural, como estruturador primário, as restrições relativas a divisões territoriais político-administrativas e a lógica de evolução urbana, associadas às propriedades fundamentais da rede de acessos da cidade, bem como a carência de percursos transversais, acentuam o papel dos principais percursos radiais, como elementos-chave para a identificação do processo de expansão e de segregação. A excentricidade e o processo de expansão radial, formando cunhas urbanas, também acentuam o papel dos percursos e o processo de concentração de grupamentos sociais, em diferentes áreas da cidade.

João Pessoa é considerada de porte médio, com população estimada em cerca de 672.000 habitantes, distribuídos em 211 km² (IBGE, 2003). O desenvolvimento da mancha urbana não afetou a predominância das linhas radiais principais.

Possuindo uma estrutura tentacular, o espaço intra-urbano de João Pessoa desenha uma *geografia de linhas de crescimento*, com carência de percursos transversais e predominância da perspectiva

centrífuga de expansão urbana, acentuando territórios, setores de círculo e a segregação, onde se sobressaiu a linha-eixo que liga a área central à orla marítima.

Superação de limites: primeiro eixo de expansão urbana

A evolução urbana de João Pessoa mostrou que, no percurso da avenida Epitácio Pessoa, espaço e tempo constituíram fontes de poder social, quando na sociedade capitalista a interseção do domínio sobre o capital, sobre o tempo e sobre o espaço e a localização formam um nexos substancial de poder social que não se pode ignorar. A partir de 1585, o núcleo histórico de João Pessoa apresentou a tendência à formação de linhas longitudinais de movimento, em direção ao sítio elevado, a leste, caracterizando uma malha urbana deformada relativamente contínua, no seu traçado principal, definindo as ruas principais como foco da estruturação urbana.

Em 1634, a população de João Pessoa compunha-se de cerca de 1.500 habitantes portugueses e aproximadamente 1.400 aborígenes. O tecido urbano português, aparentemente *confuso* e desordenado, trouxe em si a maneira particular de tratar o espaço público, pela diferenciação das atividades sociais: os lugares de comércio, os lugares de festejos se especializaram e se espaciaizaram; relações espaciais e relações transpaciais tiveram seu ponto de convergência e diferenciação. No início do século XVIII, a estrutura urbana e o arruamento encontravam-se em estágio inicial. Até por volta de 1850, quando a cidade contava 9.000 habitantes e se estendia sobre 150 ha, havia uma certa indefinição dos espaços livres, resultando numa mancha irregular do núcleo histórico central. As características do sítio geográfico e a lógica evolutiva dos percursos definiram, a princípio, dois espaços urbanos, influenciando na segregação: a cidade alta, concentrando atividades administrativas, culturais e religiosas e a cidade baixa, voltada para o comércio, formando o núcleo histórico.

A morfologia da área central, sua permanência e localização levaram à formação de percursos rádio-concêntricos, sobressaindo-se o percurso da avenida Epitácio Pessoa. O desenvolvimento do percurso iniciou-se em meados do século XIX, originando-se através de dois eixos de expansão:

o primeiro, na direção nordeste, e o segundo, na direção leste, resultando na urbanização da Lagoa, nas primeiras décadas do século XX. A avenida Epitácio Pessoa foi a única via principal radial da cidade que se desenvolveu em linha reta, oferecendo elementos para a reconstituição da história do cotidiano e da lógica evolutiva do tecido da cidade, desde a área central à orla marítima.

O percurso influenciou sobre a definição de um determinado modo de produção e de apropriação do espaço intra-urbano, relacionado às forças sócioeconômicas e políticas, que produziram um processo de expansão fragmentado na cidade. Dessa forma, o desenvolvimento sócioespacial do percurso baseou-se em mais de uma linha evolutiva, ocorrendo a partir de dois eixos de expansão, que corresponderam às linhas estruturadoras principais da expansão de João Pessoa, em direção à faixa litorânea. O ponto de partida foi a praça Dom Adauto, funcionando como baliza-raiz, em meados do século XIX, na parte alta da cidade, onde se consolidava uma linha de acesso, descrita pelo movimento de expansão na direção nordeste, no bairro de Tambiá. O desenvolvimento das praças esteve relacionado de diversas maneiras com as ruas, articulando-se com a reestruturação de bairros centrais.

Destacando-se na configuração urbana e mostrando o início do processo de periferização, os espaços percorridos definiram um movimento, uma rota e a direção de determinados fluxos de deslocamento dominantes, formadores de eixos de crescimento urbano. O percurso, englobando a acessibilidade (espaço e atributo) e a mobilidade (deslocamento e prática social), destacou a rua como *locus*, o fixo de que nos fala Milton Santos, onde ocorrem relações de ação e de fluxo, articuladas à produção e apropriação do espaço da cidade. A valorização social do espaço intra-urbano, como *vitrine da civilização*, contribuiu para as transformações espaciais e para a produção do percurso da avenida Epitácio Pessoa. Como suporte da nova expansão do cotidiano e das no-

vas práticas sociais, o percurso serviu à exibição das elites, com novos comportamentos urbanos, representando a emergência de uma outra ordem na cidade: os espaços livres representados pelas principais vias urbanas, que passaram a ser vistas como referencial do moderno e do progresso.

As ações do Estado, voltadas para infra-estrutura básica e serviços, geraram uma distribuição espacial de benefícios líquidos que privilegiaram o percurso, provocando impactos no preço do solo e concorrendo para a segregação espacial. A relação existente entre infra-estrutura básica e serviços e a questão do crescimento urbano emergiu à época, com rebatimento na lógica evolutiva do percurso da avenida Epitácio Pessoa. A superação

de limites geográficos foi fundamental no processo que resultou na reorganização estrutural – física e social –, da cidade, mostrando que o percurso materializou um ideário de modernização, embelezamento e progresso, relacionado à segregação sócio-espacial.

Existem razões para reconhecer a segregação social como importante elemento para a compreensão da vida urbana, em sociedades estratificadas, articulado ao desenvolvimento dos transportes, à acessibilidade e à mobilidade urbana. As linhas de transporte influíram, através do traçado urbano, no processo de ocupação do espaço, articulando transporte e uso do solo e acentuando o caráter biunívoco dessa relação.

Segundo eixo da expansão urbana

Nos primeiros decênios do século XX, o segundo eixo do percurso expandiu-se da área da Lagoa dos Irerês, atual Parque Solon de Lucena, urbanizado a partir da década de 1920, seguindo por vias principais da área central, até alcançar a praça da Independência, no início da avenida Epitácio Pessoa. O segundo eixo constituiu uma das principais bases do modelo radial centrífugo, lançadas nas décadas de 1910 e de 1920.

Os fluxos sociais desenvolveram-se sobre bases territoriais propícias a assentamentos de uso residencial das classes mais abastadas da cidade, posteriormente formando também eixos de comércio. O processo descortinou igualmente os territórios de amenidades da cidade, na direção leste, reforçando a imagem propiciada pelo percurso.

O quadro de então preconizava mudanças no espaço social, com a reprodução de formas diferenciadas de comportamento, produção e apropriação da cidade, regidas por modelos e valores culturais urbanos, onde a burguesia assumiu, cada vez mais, o domínio da sociedade.

Nesse estágio, destacou-se o efeito do trinômio sanear, embelezar e circular sobre o processo de organização espacial urbana, influenciando numa dinâmica social caracterizada por uma segregação imposta às classes menos favorecidas e por uma auto-segregação dos mais abastados, através da seleção de espaços e localizações.

Durante a década de 1930, completou-se o primeiro estágio do percurso, com a consolidação de territórios contíguos à área central, constituindo os chamados *bairros antigos* da cidade e evidenciando a expansão e a superação dos limites do centro, através dos novos vetores de expansão urbana. O processo evolutivo consolidou o que é identificado como a *cidade alta*, destacando o papel do percurso como fator de inteligibilidade espacial. As possibilidades de controle do espaço intra-urbano fizeram com que as classes sociais disputassem localizações e territorialidades, promovendo a formação de redes sociais de apropriação segregada do espaço, como um mecanismo necessário ao controle e à acumulação de capital pela classe dominante.

Os fluxos sociais desenvolveram-se sobre bases territoriais propícias a assentamentos de uso residencial das classes mais abastadas da cidade...

Crescimento, combinações e conflitos urbanos

No período 1930 – 1970, o crescimento da cidade ampliou a questão da produção do espaço intra-urbano, destacando as relações entre a acessibilidade, a mobilidade e a ocupação do solo. Tal fato permitiu o entendimento de que a organização do espaço intra-urbano é o resultado de leis estruturais e conjunturais, expressas em estágios predominantes, que regem a sua existência e transformação. O centro e o não-centro, produzidos no âmbito do mesmo processo de disputas sociais pelo controle das condições de localização e de acessibilidade, mostravam que as disputas e a estratificação das classes sociais produziam áreas sociais, com a concentração sócioespacial, acentuando o percurso da avenida Epitácio Pessoa. Determinados eixos de deslocamento, ao mesmo tempo em que se mostram mais permeáveis ao desenvolvimento urbano, podem constituir barreiras, físicas e sociais, em outra direção de expansão, a partir da consolidação de molduras espaciais urbanas. O processo deu-se a partir da ampliação da disputa pelo uso do solo urbano e pelas localizações territoriais, onde a classe social mais abastada seguiu apropriando-se das melhores localizações, de onde pode exercer o controle do território ao longo do percurso, com tendência ao afastamento, noutra direção, das classes sociais menos favorecidas da cidade.

O crescimento urbano consolidou-se através do bairro da Torre, território projetado contíguo à área central da cidade, como espaço de transição entre o antigo e o novo, onde o uso do solo residencial destacou-se como elemento da organização espacial urbana. Dessa maneira, desenvolveram-se relações entre o percurso, a morfologia, o uso do solo e as práticas sociais, ao longo da Avenida Epitácio Pessoa. As áreas adjacentes ao Parque Sólton de Lucena foram espaços para as mansões da época, colocando-se como área residencial de alto padrão e como lugar de importantes eventos sociais e políticos, influenciando no surgimento dos chamados *bairros novos*, na direção leste da cidade. Tal segregação tenderia a um agravamento, pois, uma vez criada uma forma espacial, ela tende a institucionalizar-se e, em alguns aspectos, a determinar o futuro desenvolvimento do processo social. Por outro lado, a presença dos

espaços livres contribui para reconhecimento de uma ordem na cidade, onde a característica mais permanente é seu partido espacial, articulado à lógica de evolução urbana.

Ligados ao sonho desenvolvimentista do período, os fatos consolidaram a ocupação permanente da orla marítima de João Pessoa, apoiados no modelo automobilístico-rodoviário de expansão e no valor mercadológico da localização espacial urbana.

Nos anos 1970-1980, houve o aprofundamento da combinação das forças sócio-econômicas hegemônicas com as características do espaço intra-urbano, suas localizações e amenidades, conduzindo ao adensamento da ocupação. Nesses casos, os conflitos foram conduzidos, em grande medida, pelo mercado imobiliário, e o Estado não desempenhou o papel que lhe caberia de árbitro neutro e passivo, permitindo a consolidação dos desequilíbrios espaciais.

A articulação entre produção, reprodução e apropriação do espaço intra-urbano evidenciou as implicações físico-territoriais, ou seja, a segregação sócioespacial e a formação de barreiras, físicas e sociais, com a concentração da classe mais abastada ao longo do percurso da avenida Epitácio Pessoa. Padrões espaciais, que denotam aspectos da forma urbana, ao afetarem o comportamento das pessoas e dos grupos sociais, na localização de residências e espaços territoriais, exercem um poder de *escravização* sobre o sistema de localizações, atividades e movimentos urbanos. Como a circulação e os percursos são partes desses sistemas, mostra-se que a configuração espacial também pode escravizar os percursos urbanos, influenciando sobre a lógica de setorização do espaço. Isso ocorre a partir da formação e reconhecimento de padrões espaciais, verdadeiros parâmetros de ordem, da forma urbana e dos percursos, como no modelo radial por setores de círculo de João Pessoa. A concentração da classe hegemônica em um único setor da cidade é um processo necessário para que haja a dominação, através da formação de uma moldura espacial.

A estruturação espacial, tendendo a se realizar segundo setores de círculo, mais do que segundo círculos concêntricos, indica que os bairros residenciais de alta renda deslocam-se sempre

na mesma direção, formando um setor. A essência do sentido radial e dos setores é a necessidade de manter o acesso ao centro principal da cidade.

Ocorrendo na variação das dimensões tempo e espaço, a segregação revela-se como

um processo importante para a compreensão da ocupação e da estrutura urbana, assim como de sua lógica evolutiva, possibilitando ver como a segregação molda as relações sociais entre grupos, a partir de percursos.

Conclusões

A construção dos espaços urbanos depende de modelos culturais e de práticas dos grupos sociais, influenciadas por propriedades territoriais específicas. No arranjo de variáveis que daí decorrem, os espaços livres exercem um papel primordial no processo de ocupação urbana, na determinação do uso do solo residencial e das práticas do grupamento social mais abastado. Certas classes sociais tendem a se concentrar em diferentes áreas ou setores da cidade, não impedindo a presença e o crescimento de outras classes, no mesmo espaço.

A moldura urbana que define o espaço é estabelecida a partir das relações percurso-território, engendradas pelas variáveis morfológicas, pela ocupação e uso do solo e pelas práticas do grupamento social hegemônico, destacando o poder estruturador dos deslocamentos e da segregação das classes sociais mais abastadas. O percurso da avenida Epitácio Pessoa é a estrutura fundamental sobre a qual se apoiou o processo histórico de redefinição espacial e de segregação

da cidade de João Pessoa, articulado à acessibilidade e à mobilidade urbana. A identificação dos estágios urbanos confirmou a influência exercida por propriedades territoriais, como a forma radial, a excentricidade, a acessibilidade e determinadas leis sócioespaciais que agem sobre a escolha das melhores áreas para ocupação.

O percurso e o processo de expansão urbana articulam-se através de variáveis socio-econômicas, políticas, culturais e das práticas dos grupamentos sociais mais abastados. Constituindo uma linha de ordenação do traçado intra-urbano, o percurso modela a morfologia urbana, a partir dos espaços livres, da acessibilidade e da mobilidade. O processo desenvolve-se a partir de relações específicas que estabelecem a dinâmica da segregação, assim como a formação de fronteiras e barreiras sócio-espaciais na cidade. Através do debate, os resultados estamparam uma visão estrutural da cidade, com base nos deslocamentos e seus efeitos sobre a segregação, no processo de evolução urbana.

AMORIM, Luiz M. E. *Do Bom Jesus ao Pilar, Que Caminho Tomar?* In: *Estratégias de Intervenção em Áreas Históricas: Revalorização de Áreas Urbanas Centrais*. Textos MDU/UFPE. Recife-PE. 1999.

BARAT, Josef. *Introdução aos Problemas Urbanos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Edit. Campos Ltda., 1978.

BURGESS, Ernest W. *The Growth of the City: An Introduction to a Research Project*. Publications of the American Sociological Society. Vol. 18, 1924.

_____. *Residential Segregation in American Cities*, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 140, 1928.

CASTEX, Jean. *Formes Urbaines: de l'ilot à la Barre*. Paris: Dunod, 1980.

CERDÁ, I. *Teoria Geral da Urbanização*. 1867.

CHOAY, F. *Destinos da Cidade Européia: Séculos XIX e XX*. In: *Revista RUA*. Salvador, BA, N. 6, 1996. p.8-21.

CULLEN, Gordon. *El Paisaje Urbano*; *Tratado de Estética Urbanística*. Barcelona: Blume/Labor. 1974

DEBORD, G. *Society of the Spectacle*. Black and Red Eds. Detroit. 1973.

ETHIENE, H. *A Mobilidade Urbana: Sínteses*. In: *Transporte y Servicios Urbanos em AL*. Quito: Ed. Ciudad/Inrets, 1985.

HARRIS, C. e ULLMAN, E. *The Nature of Cities*, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 242. 1945.

HARVEY, D. *A Justiça Social e a Cidade*. São Paulo: Ed.HUCITEC, 1980.

HOLANDA, Frederico R. B. *Arquitetura como Estruturação Social*. In: *O Espaço da Cidade: Contribuição à Análise Urbana*. 1985. São Paulo: PROJETO Eds. São Paulo. 1985. p. 115-141.

- HOYT, H. The Structure and Growth of Residential Neighborhoods in American Cities. U.S. Federal Housing Administration. U.S. Government Printing Office, Washington, D.C. 1939.
- HUTCHINSON, B.G. *Princípios de Planejamento dos Sistemas de Transporte Urbano*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Dois S.A, 1979.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censos Demográficos. 2003.
- LE BRAS, H. *De la Planète au Village*. Paris: Datar-Éditions de l'Aube. Paris. 1993.
- LINHARES, P.T. *Acessibilidade: A Busca de uma Abordagem Humana dos Fenômenos de Transporte*. 1988. 141p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes) - COPPE,UFRJ. Rio de Janeiro.
- MORAES NETTO, V. *Retrato Dinâmico da Segregação Urbana: Lógicas de Apropriação para uma Mecânica de Segregação*. In: Congresso da ANPUR, VIII Encontro Nacional, PROPUR/UFRGS. 1999. Porto Alegre. Anais ANPUR. Porto Alegre, UFRGS. 1999.
- NIGRIELLO, A. *O Valor do Solo e sua Relação com a Acessibilidade*. 1977. 152p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes) - COPPE,UFRJ. Rio de Janeiro.
- PANERAI, P. *O Retorno à Cidade: O Espaço Público como Desafio do Projeto Urbano*. Esc. Arquit. Versalhes e I.F.U. 1992. In: Revista PROJETO, Cidade, n.173., 1994. p.78-82.
- PEPONIS, J. *Espaço, Cultura e Desenho Urbano no Modernismo Tardio e Além Dele*. In: Revista AU. São Paulo, n.41, 1992. p. 78-83.
- PINHEIRO, M.B. *Mobilidade Urbana e Qualidade de Vida: Conceituações*. In: CONGRESSO ANPET, 8., 1994, Recife. Anais.. Recife: Editora Universitária-UFPE, 1994. p.405-414.
- RODRIGUES, Janete L. e DROULERS, Martine. *João Pessoa: Crescimento de Uma Capital*. Governo do Estado da Paraíba. Fundação Casa de José Américo. 1981.
- SAMPAIO, A. H. L. *Formas Urbanas*. Cidade Real e Cidade Ideal. Salvador: Ed. Quarteto., 1999.
- SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. 3a. Ed. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1988.
- SILVEIRA, J. A. R. *Percursos e Processo de Evolução Urbana: O Caso da Avenida Epitácio Pessoa na Cidade de João Pessoa-PB*. 2004. 315p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Urbano). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano-MDU/CAC, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE.
- VASCONCELLOS, E.A. *Transporte Urbano nos Países em Desenvolvimento*. 3a.Ed. São Paulo: Ed. ANNABLUME. 2000.
- _____. *Transporte Urbano, Espaço e Equidade*. São Paulo: Ed. ANNABLUME,. 2001.
- VILLAÇA, F. *Espaço Intra-urbano no Brasil*. São Paulo: NOBEL, 1998

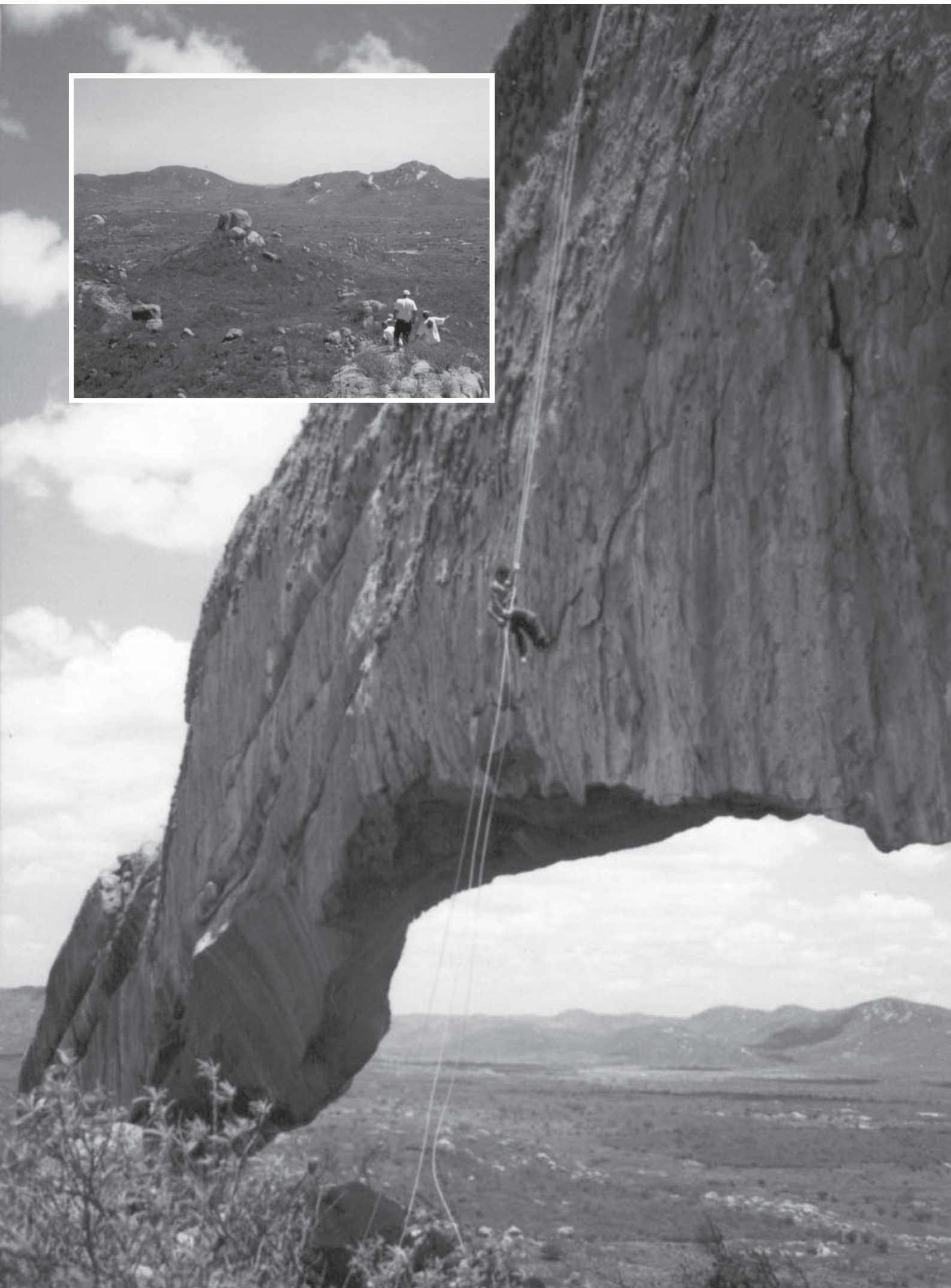
Giovanni Seabra

Professor Associado do Departamento de Geociências da UFPB.
Doutor em Geografia.

A dinâmica das paisagens brasileiras

Aspectos da Evolução Morfodinâmica do Nordeste Brasileiro

Experiências em pequena escala sobre a evolução das paisagens podem ser realizadas a partir de modelos existentes na natureza ou mesmo construídos em laboratórios. Um pequeno monte de areia e um pouco de água podem exemplificar fenômenos naturais, como dissecação do relevo, aprofundamento de vales, recuo de vertentes e formação de morros residuais. Por outro lado, a oscilação das marés permite a idealização de modelos de regressões e transgressões marinhas, bem como sistemas de drenagem sobre a areia da praia. Deslizamentos dos morros podem ser previstos através dos riscos ambientais identificados através da observação *in loco*.



Os modelos artificiais, por sua vez, não representam fielmente a dinâmica das paisagens, pois as condições de experimentação não são exatamente aquelas encontradas na natureza. A Geografia Física, ao considerar o meio ambiente como o seu verdadeiro *laboratório*, torna o seu campo de ação mais abrangente e os experimentos empíricos mais eficazes. Por conseguinte, são de extrema importância as observações de campo nos trabalhos de análise integrada dos sistemas ambientais. Após a análise meticulosa dos dados coletados no campo, os resultados conclusivos reportam às diferentes combinações dinâmicas dos componentes físicos, biológicos e humanos. Os elementos ambientais, vivos e não vivos, interagindo mutuamente, compõem a Paisagem Física Global (Bertrand, 1972).

No processo de ocupação territorial, as sociedades modernas eliminam as distâncias e com elas também o tempo. Reduzidos espaço e tempo, aumentaram também as possibilidades de errar. Os novos tempos ensinam que as debilidades do ser humano podem ser corrigidas e as qualidades desenvolvidas em ritmo menos acelerado. É preciso tempo para pensar e refletir sobre o papel da humanidade no curto espaço de permanência aqui na Terra. O homem deve compreender que a natureza não é um simples objeto de apropriação e manipulação. É algo

divino, sagrado, e a humanidade sabe muito pouco ou quase nada sobre ela.

Os recursos naturais são todos os bens produzidos pela natureza. Os bens naturais, uma vez esgotados, não mais se renovam, como o petróleo, o ar e a água. Enquanto os grandes centros urbanos apresentam sérios problemas de escassez de água e poluição do ar, áreas rurais com solos outrora férteis estão em acelerado processo de desertificação, ocasionado pelos desmatamentos, queimadas e mau uso do solo.

A partir da Revolução Industrial, no século XIX, ampliou-se enormemente a necessidade do uso de recursos pelas sociedades modernas. Em menos de 200 anos instalou-se no mundo o modelo industrial global, acarretando graves e insolúveis problemas ambientais. Enquanto as tribos primitivas e os povos tradicionais buscavam satisfazer suas necessidades de sobrevivência com o uso mínimo de recursos naturais, as sociedades capitalistas os utilizam até o total esgotamento, sem qualquer previsão para o uso futuro dos bens naturais. Os argumentos acima justificam a necessidade urgente de conservação do meio ambiente. A Geografia Física, ao aplicar metodologias para o ordenamento territorial e preservação ambiental, está cumprindo o seu papel na conservação e preservação ambiental.

O método em Geografia Física

A diversidade de aspectos físicos e humanos encontrados na superfície terrestre relaciona-se aos diferentes processos atuantes na elaboração da paisagem. Através da observação, é evidente que as paisagens diferem de lugar para lugar, como consequência da natureza, intensidade e duração dos processos de mudança.

A partir da observação do lugar, desenvolve-se um processo mental por intermédio do qual infere-se uma verdade geral ou universal, tomando como referência os dados particulares constatados. Este método de pesquisa científica é denominado *indução*. Um outro método de abordagem científica, a *dedução*, tem como ponto de partida as leis gerais, comprovadamente aceitas, para obtenção de soluções locais. Os dois tipos de argumentos possuem finalidades diversas. En-

quanto o método dedutivo possui o propósito de explicitar o conteúdo das premissas, o raciocínio indutivo tem o desígnio de ampliar o alcance dos conhecimentos.

Com a tomada do conhecimento da totalidade do espaço geográfico, a pesquisa inseriu-se num contexto mais abrangente, permitindo através da análise sistêmica, diagnosticar o comportamento evolutivo do meio natural, bem como prever os estágios evolutivos futuros. A dinâmica da natureza, quanto à gênese, arranjos e evolução, é compreendida cientificamente com o emprego do método geossistêmico (Bertrand, 1972) e ecodinâmico (Tricart, 1977). O geossistema tem dimensão espacial variável compreendida entre algumas dezenas ou centenas de quilômetros quadrados. Este conceito está associado ao

conceito de paisagem na visão de Bertrand (op. cit.), definida como uma determinada porção do espaço, resultado da combinação dinâmica, portanto, instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo, dialeticamente, uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução (Bertrand, 1972).

A noção de escala é inseparável do estudo das paisagens, uma vez que as suas dimensões são variáveis. Por conseguinte, o geossistema é um suporte consistente para a análise e organização do espaço. O método é compatível com a escala humana, correspondendo a um potencial ecológico relativamente estável, sendo definido, em seguida, por um certo tipo de exploração biológica do espaço.

O método ecodinâmico é baseado no estudo da dinâmica dos ecótopos, aqui chamada *ecodinâmica*. Uma unidade ecodinâmica se caracteriza por certa dinâmica do meio ambiente que tem repercussões mais ou menos imperativas sobre as biocenoses, cuja intensidade de alteração pode definir a classificação do ambiente em meio estável, meio instável e meio intergrade (Tricart, 1977). Geralmente, a morfodinâmica é um elemento determinante e permite a integração de vários parâmetros como o clima, topografia, material rochoso, cobertura vegetal e ocupação humana.

O meio *ecodinâmico* caracteriza fisiologicamente a *unidade geoambiental*, ou *geossistema*, baseando-se no instrumento lógico de *sistema* e enfocando as relações mútuas entre os diversos componentes do meio, assim como os fluxos de matéria e energia num espaço determinado. A metodologia ecodinâmica é completamente distinta do ponto de vista estático do inventário, sendo este aplicado ao ordenamento e classificação dos componentes do espaço geográfico e, portanto, com limitações para a compreensão da dinâmica da paisagem. A organização e reorganização do território exigem diagnósticos preliminares destinados à previsão dos estágios futuros. A análise integrada dos aspectos físicos da paisagem, como clima, relevo, substrato rochoso, solos, cobertura vegetal e recursos hídricos assumem papel preponderante no planejamento e análise ambiental. Tanto no meio urbano como na zona rural, para efeito de planejamento e zoneamento, é necessário o conhecimento das aptidões geoecológicas do território, permitindo apresentar

soluções localizadas para o uso e conservação dos recursos naturais.

Os métodos geossistêmico e ecodinâmico convergem atualmente para a Geoeologia das Paisagens (Seabra, 1998; Mateo Rodrigues, Vicente da Silva e Cavalcanti, 2004). Segundo estes autores, a paisagem é um espaço físico e um sistema de recursos naturais, cujos componentes estão integrados às sociedades, constituindo o binômio inseparável sociedade/natureza. Segundo esta concepção metodológica para análise do espaço geográfico, a paisagem natural é concebida como um geossistema, o qual a define como o espaço terrestre de dimensão variável, onde os componentes da natureza mantêm uma relação sistêmica uns com os outros, numa única integridade definida, interagindo com a esfera cósmica e a sociedade humana. Com este método de ordenamento territorial, as diferenciações existentes na paisagem em nível regional e local são espacialmente individualizadas em unidades geoecológicas, ou unidades geoambientais (Seabra, 1998).

Em nível local, o planejamento ambiental deve ser realizado através de sete fases, cada uma caracterizada por apresentar instrumentos concretos de análise regional (Seabra, 2007):

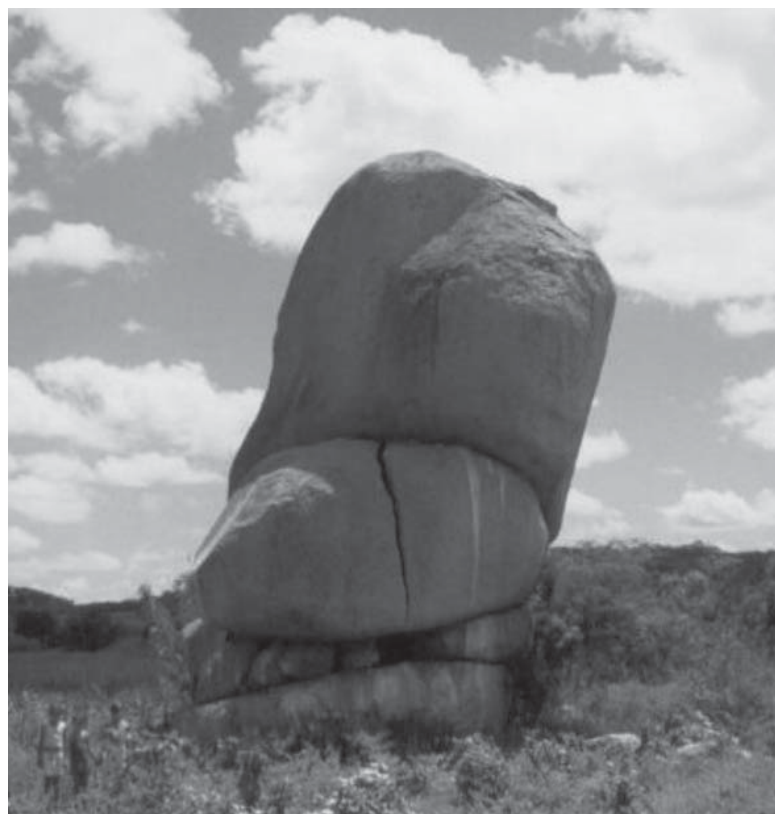
- Organização - identificação do problema, escolha e delimitação da área, elaboração do projeto, seleção bibliográfica e cartográfica;
- Inventário - caracterização física e socioeconômica do objeto a ser pesquisado;
- Diagnóstico - avaliação potencial dos recursos, formas de uso e impactos sobre o meio ambiente;
- Análise - identificação funcional e integrativa das unidades ambientais, sistematização dos indicadores ambientais básicos;
- Zoneamento ambiental – definição espacial de zonas homogêneas, mediante critérios físico-bióticos, socioeconômicos e níveis de interferências antrópicas;
- Proposições - elaboração do modelo gerencial, com base no zoneamento geoambiental, mediante os tipos fundamentais de uso dos recursos, prognóstico dos resultados da aplicação do modelo e o estabelecimento de instrumentos administrativos, jurídicos, legais e sociais que

asseguem a aplicação do programa de ordenamento territorial;

- Execução - instrumentalização dos mecanismos de gestão territorial, dirigidos para assegurar a aplicação do modelo proposto.

Além de realizar o levantamento das potencialidades naturais do meio ambiente, cabe ao pla-

nejamento ambiental avaliar e disciplinar todas as formas de intervenções no meio físico, estejam elas, ligadas ou não aos diversos modos de exploração dos recursos naturais. A base geomorfológica como procedimento técnico do planejamento ambiental permite não somente delimitar a área identificada como uma unidade geoambiental, situando-a na unidade maior da qual faz parte, mas também as subunidades da paisagem nela inseridas.



O Planalto da Borborema

Com superfície aproximada de 26.000 km², o Planalto da Borborema é o grande destaque na paisagem nordestina. Esta macrounidade do relevo está situada na região oriental do nordeste brasileiro, estendendo-se pelos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Ab' Saber (1968) referiu-se à Borborema, como um maciço em abóbada de estrutura irregularmente amarrotada, decorrente de uma intensa atuação tectônica, seguida pela reativação dos dobramentos, acompanhados pela formação de fraturas e falhas, além de sucessivos aplainamentos. Os enrugamentos pós-cretácios acarretaram consequências geológicas e geomor-

fológicas no maciço cristalino do planalto e nas áreas circum-adjacentes de estruturas cristalina e sedimentar.

Denomina-se *pediplano* uma superfície aplainada sob processos erosivos em clima árido, semi-árido e subúmido. O aplainamento da Borborema ocorreu em condições de clima seco devido ao caráter dos sedimentos correlativos advindos das corridas de lama e de areia, a presença de inselbergues e a relativa rapidez do desenvolvimento dos pediplanos (Mabesoone e Castro, 1975).

O efeito tectônico provocou o soerguimento dômico contínuo, inicialmente lento e, mais tarde,

de maneira mais acelerada até atingir um máximo seguido de uma fase simétrica de desaceleração gradual do movimento ascendente, gerando um relevo dissecado nas porções somitais. A crescente velocidade do arqueamento regional resulta na ampliação areal do bombeamento, com adicionamento das superfícies de *piemont* aplanadas à porção do domo, iniciando-se o processo de dissecação nas superfícies incorporadas. O resultado final é um modelado dômico centrípeto, cujas bordas são ocupadas por uma sucessão de planos erosivos que apresentam uma distribuição de patamares altimétricos, semelhantes a uma escadaria. Os degraus da *escada* constituem os pediplanos.

Na Bacia do Capibaribe, em Pernambuco, as altitudes se reduzem em patamares na direção leste, numa topo-seqüência alinhando os municípios de Poção (1.200m), Brejo da Madre de Deus (800m), Santa Cruz do Capibaribe (500m) e Limoeiro (200m). Os degraus topográficos comprovam que o Planalto da Borborema foi modelado por sucessivos ciclos erosivos que ocorreram simultaneamente aos rebaixamentos do nível de base e aos movimentos epirogenéticos que afetaram a região (Nóbrega e Seabra, 1988).

A primeira superfície de aplainamento resultou da exaltação sucessiva do capeamento sedimentar cretácio e apresenta, esparçadamente, formas onduladas representadas pelos resíduos morfológicos mais elevados (acima de 1.000m), como aqueles identificados em Poção, Taquaretinga, Brejo da Madre de Deus, Belo Jardim e Triunfo (Pernambuco); e Pico do Jabre (1.090m), no Município de Teixeira, na Paraíba.

Com extensão aproximada de 500 quilômetros, prolongando-se desde a cidade do Recife até o município de Salgueiro, no alto sertão pernambucano, o lineamento Pernambuco consiste numa falha transcorrente caracterizada pela movimentação horizontal dos blocos rochosos adjacentes.

Nas escarpas orientais da Borborema o relevo fortemente ondulado ostenta serras e vales revestidos de manto vegetal transicional, sendo comum o consórcio de espécies arbóreas da mata atlântica, com arbustos e bromélias da caatinga. Em consequência da devastação florestal, os recursos hídricos estão escasseando, ao mesmo tempo em que a vegetação xerófitica avança sobre áreas anteriormente cobertas de matas.

Nas vertentes ocidentais da Borborema,

extensas áreas deprimidas são encontradas nas superfícies sertanejas pediplanadas, onde despontam relevos residuais, como inselbergues, serrotes e pães-de-açúcar. Um dos mais extraordinários exemplos desse cenário no Brasil é representado pela Depressão de Patos, na Paraíba.

As diferenças litológicas contribuem na gênese de diferentes feições geomorfológicas que emergem dezenas de metros acima das superfícies pediplanadas. Como resultados dos processos morfoclimáticos, os filões de aplitos originam vertentes côncavas nos micaxistos que os encaixam; os granulitos dão *formas piramidais*; os gnaisses, *dorsos de paquidermes*; e os quartzitos morros *monoclinais*, nos quais as vertentes suaves correspondem aos planos de estratificação. Diques quartzíticos exumados, mediante processos erosivos que atuam no rebaixamento das rochas adjacentes mais friáveis, evidenciam as *cristas*, formas residuais que se destacam com grande imponência na paisagem sertaneja.

Os boqueirões originam-se a partir do corte aprofundado, através da superimposição dos rios, de imensas lâpidas rochosas outrora embutidas formando os diques intrudidos, e posteriormente exumadas através da erosão diferencial. Essas grandiosas perfurações rochosas são muitas vezes emparedadas com concreto para a construção de barragens e formação dos açudes sertanejos.

Devido à sua localização geográfica associada às condições topográficas e climáticas, o Agreste corresponde a uma região da Borborema de clima semi-úmido, de transição fitoflorística e fitofisionômica, situada entre a zona da mata do litoral úmido e a caatinga do sertão semi-árido. Tanto o agreste como o sertão semi-árido são pontuados de ilhas úmidas, denominadas *brejos de altitude*, formas residuais e isoladas de relevo que surgem nos pediplanos, sobretudo na fachada oriental da Borborema. Processos erosivos intensos provocaram o rebaixamento da superfície estrutural, restando testemunhos elevados, cuja exposição aos ventos de leste originou os oásis sertanejos, onde a água é abundante, os solos são ricos e profundos, e a vegetação, exuberante. São áreas elevadas onde o espaço rural é fragmentado por inúmeros sítios policultores, voltados para a produção de flores, frutas, hortaliças, cana e fabrico de cachaça e rapadura nos engenhos centenários.

A Chapada Diamantina

O Regulamento de Parques Nacionais do Brasil, de 21 de setembro de 1979, conceituou aquelas unidades de conservação como sendo *áreas geográficas extensas e delimitadas, dotadas de atributos naturais excepcionais, objeto de preservação permanente, submetidas à condição de inalienabilidade e indisponibilidade do seu todo* (artigo I, parágrafo I). Visando à preservação ambiental dos monumentos geomorfológicos, mananciais hídricos, a fauna e a flora endêmica da Região Central da Bahia, em setembro de 1985, foi criado o Parque Nacional da Chapada Diamantina, com o objetivo de *...proteger mostras dos ecossistemas da Serra do Sincorá, assegurando a preservação de seus recursos naturais e proporcionando oportunidades controladas para uso pelo público, educação, pesquisa científica e também contribuindo para a preservação de sítios e estruturas de interesse histórico-cultural existentes na área*.

A economia polarizada e cíclica, que se estabeleceu no país desde os tempos coloniais, revela como a questão ambiental é consequência do modelo econômico, responsável maior pelas graves mudanças na paisagem em todo o território nacional.

No século XIX, Spix e Martius, ao percorrerem a Região Central da Bahia, impressionaram-se com o potencial ecológico daquela região. Nos relatos de viagem, os desbravadores destacavam as florestas impenetráveis habitadas por índios ferozes, serpentes gigantescas e outros animais de grande porte. Contudo, com a descoberta do diamante, em 1847, na localidade de Santa Isabel, atual Mucugê, houve uma corrida de garimpeiros para a Serra do Sincorá. Oriundos das lavras de Minas Gerais os garimpeiros provocaram a rápida multiplicação da população nas áreas de garimpo.

Os diamantes estavam praticamente exauridos na década de 1930, sendo, então, iniciada a exploração madeireira nas matas pluviais das extensas superfícies pediplanadas. Após 30 anos de exploração interrompida da madeira, as áreas anteriormente florestadas foram ocupadas por capoeiras e caatingas. Nos grandes espaços vazios introduziram-se criatórios extensivos de bovinos. Os rebanhos, para não morrerem de sede, são abastecidos por carros-pipa nos

longos períodos secos.

Os estudos geomorfológicos realizados na Região Central da Bahia permitiram distinguir na paisagem duas unidades geoambientais: o Geossistema Dorsal Arenito-quartzítica e o Geossistema Pediplano Carstificado (Seabra, 1991, 1998):

O Geossistema da Dorsal Arenito-Quartzítica é facilmente identificado nas cartas topográficas devido à grande proximidade entre as curvas de nível, revelando a existência de um relevo fortemente ondulado e de aspecto apalachiano. O ponto culminante da área (1.695m) está situado próximo à cidade de Mucugê, às margens do rio Preto. Esta unidade geomorfológica, conhecida localmente como Serra do Sincorá, possui vales profundos e bem encaixados, que isolam unidades topográficas menores. As precipitações são distribuídas de novembro a abril, e os índices mais elevados são encontrados em Andaraí, 1.109mm e Lençóis, 1.236mm (Seabra, 1998).

A cobertura vegetal é representada pelos cerrados, campos montanos e vegetação rupestre. Entretanto, em virtude da maior umidade e profundidade dos solos, são encontradas, ao fundo dos vales, as florestas perenifólias com árvores de grande porte. As matas são constantemente ameaçadas pelas queimadas, cultivo de diversos produtos agrícolas e a retirada da madeira. Os vales são ladeados por paredões-a-pique quase que inteiramente desnudados e dominados por cornijas pronunciadas e constituídas pelas camadas mais resistentes de quartzitos.

O rio Paraguaçu, principal recurso hídrico da região, e seus afluentes possuem regime torrencial, ocasionado pela forte inclinação imposta pelo relevo e à baixa capacidade de retenção de água dos solos. Os canais secundários despencam em saltos verticais, a partir dos vales suspensos localizados a dezenas ou centenas de metros de altura. Seguindo por rápidos e corredeiras, os rios e córregos da Região aceleram o processo de erosão regressiva, com entalhamento de grotões e gargantas e também provocando o entulhamento dos leitos fluviais de seixos e pedras.

Limite natural do Parque Nacional da Chapada Diamantina, o Geossistema Dorsal Arenito-Quartzítica apresenta graves problemas de ordem

ambiental, provocados por 150 anos de exploração diamantífera, práticas usuais de queima da vegetação e caça indiscriminada de animais. Mesmo apresentando características de refúgio ecológico, os modelos econômicos impostos à Região têm provocado sensíveis alterações dos ecossistemas locais, evidenciadas pelas contínuas agressões ao meio ambiente. Desde meados do século XIX, a Região vem sendo açoitada por diversas modalidades de exploração dos recursos naturais, quase todas danosas ao ambiente: primeiramente, através da lavra rudimentar do diamante encontrado nos aluviões e, posteriormente, pelos garimpos de *gruna* e de *barranco* (Neu, 1990). Atualmente, agravam-se os impactos socioambientais com a introdução do turismo *ecológico*, cujo modelo é empresarial, massificado, mercadológico e excludente.

As atividades mineradoras desenvolvidas, há mais de cem anos, provocaram modificações no espaço físico, simultaneamente ao florescimento da rica cultura garimpeira. As construções em *pedra-sobre-pedra*, as represas, os regos e as *montoeiras* revestidas de bromélias e cactácias, completam a paisagem ruiniforme das rochas areníticas.

Todos os anos, principalmente nos meses de agosto e setembro, os habitantes tocam fogo na vegetação serrana. Como nessa época do ano a maior parte da vegetação está ressequida pela escassez de chuvas, flores, plantas exóticas e inúmeras espécies de animais raros ardem numa imensa fogueira. Apagadas as chamas e a chegada das primeiras chuvas logo rebrotam as novas plantas que, ao atraírem os animais silvestres, permitem que sejam mais facilmente caçados. Assim, as espécies da fauna e flora refugiadas e que são menos adaptadas ao fogo estão sendo eliminadas ou sensivelmente reduzidas em número e em área de distribuição.

Um aspecto relevante para a microeconomia dessa área é o comércio de sempre-vivas. Todos os anos, entre junho e agosto, quando a atividade garimpeira era suspensa por causa da seca, as sempre-vivas então floridas eram colhidas pelas famílias dos garimpeiros e em seguida vendidas a empresas comerciais do sul do País. Assim, uma parcela significativa das populações de Igatu e Mucugê dedicava-se à atividade da coleta vegetal para sustento das famílias. Com a criação da ONG Sempre Viva, com sede em Mucugê, a retirada da flor foi proibida, penalizando os moradores que

dependiam do garimpo e da coleta de flores.

A exploração de diamantes que se desenvolveu na serra, por mais de cem anos, removeu toneladas de cascalhos e abriu gigantescas cicatrizes nos barrancos, cujos aportes são carregados para os leitos dos rios. A areia e o cascalho são acumulados nas margens dos rios, nos leques aluviais, nos diques marginais e em bancos de areia, comprometendo gravemente os recursos hídricos, dificultando a oferta de água potável, a geração de energia elétrica e originando ambientes propícios à estagnação das águas e proliferação de insetos epidêmicos (Neu, 1990).

O Piemonte Cárstico da Chapada Diamantina e os ambientes subterrâneos

Inversamente à porção anterior, o segundo compartimento geomorfológico ocupa a porção centro-oriental da área, sendo denominado Geossistema Pediplano Carstificado. O relevo ondulado e suave ondulado possui altitudes variando entre 400 e 500 metros. Em pontos localizados, surgem conjuntos de feições típicas do relevo calcário. Entretanto, em sua maior extensão, o carste tem identificação dificultada devido à ocorrência de espessa cobertura argilosa pertencente ao Grupo Barreiras.

Em grande parte dessa área, especialmente ao norte, a alteração dos calcários impuros possibilitou a formação de inúmeros termiteiros, os *murundus*, que dificultam o aproveitamento agrícola do solo. A camada argilosa, acrescida de aportes coluviais do Grupo Barreiras, encobriu as formas cársticas da Região. Entretanto, devido à dissecação atual e ao intenso desmatamento, as feições cársticas podem ser atualmente observadas em pontos localizados, como dolinas, lápias, torres calcárias, sumidouros e cavernas.

A intensa atividade mineira na região serrana, ao longo dos anos, ocasionou o assoreamento dos rios e sensível redução de suas descargas. O clima predominante nesta área, do tipo quente e úmido, com 4 a 5 meses secos, proporcionou o desenvolvimento de exuberante mata, do tipo estacional subperenifólia que está praticamente destruída devido à intensa retirada das madeiras-de-lei, à implantação de roçados, pastagens e à carvoaria.

No relevo cárstico surgem seqüências de

fenômenos que se repetem formando ciclos escalonados no tempo, compreendendo quatro estágios:

- a) estágio embrionário;
- b) estágio juvenil;
- c) estágio de maturidade;
- d) estágio de senilidade.

O estágio embrionário tem início de uma série de fenômenos que em conjunto são denominados carstificação. O resultado mais marcante desse processo é a transformação da drenagem epígea em cursos d'água subterrâneos, sendo a dissolução facilitada pela penetração da água através das fraturas existentes no pacote de sedimentação calcária.

Durante o estágio Juvenil, a dissolução é acentuada, estabelecendo-se campos de lápias, havendo o aparecimento de dolinas em áreas de pouca declividade. À medida que o carste evolui, surgem dolinas isoladas em áreas cada vez mais extensas.

A maturidade caracteriza-se pelo surgimento de dolinas conjugadas e uvalas, como também pelo maior desenvolvimento dos campos de lápias, que se tornam cada vez mais extensos e profundos. Nas fases finais do período de maturação surgem os poljés, originados geralmente a partir da conjugação de uvalas.

O estágio de senilidade se caracteriza pela degradação das formas cársticas superficiais e ausência de dolinas. As vertentes são pouco escarpadas e muito baixas, com as formas de condução desmoronando freqüentemente, formando-se trincheiras cársticas de feições residuais, como os arcos e as pontes naturais sob as quais cruzam os rios.

À medida que progride a evolução, os desfiladeiros são também degradados; também as dolinas e os campos de lápias são varridos, desaparecendo as cavidades e todas as formas de absorção. A camada impermeável aproxima-se tanto da superfície que esse estágio evolutivo resume-se primeiramente à sua degradação para, posteriormente, destruir os restos da massa calcária. A partir desta fase, a paisagem adquire características inusitadas que, em seu conjunto, constitui a chamada topografia ruiforme.

Como o calcário é bastante permeável, o

lençol freático está localizado em profundidades superiores a cem metros, conforme foi verificado no Poço Encantado, em Itaetê, cuja lâmina de água encontra-se a 120 metros abaixo da superfície do solo.

A nordeste de Andaraí, Distrito de Ubiraitá, a limitação dos solos é determinada pela semi-aridez do clima e pela enorme proliferação de *murundus*, que constituem sério impedimento à mecanização. A cobertura vegetal era originalmente formada de florestas estacionais caducifólias e subcaducifólias, sendo praticamente extinguida por atividades econômicas ligadas à exploração madeireira, carvoaria, pecuária e produtos agrícolas comerciais e de subsistência. O processo foi agravado com implantação de colônias agrícolas às margens das estradas e rodovias, impondo a substituição da vegetação nativa pela caatinga, refletindo sensivelmente na mudança do mesoclima regional e, conseqüentemente, no regime dos rios.

Na classificação geoambiental de Bertrand (1971), o geofácies corresponde ao nível imediatamente inferior ao do geossistema, que representa um setor fisionomicamente mais homogêneo, onde se desenvolve uma fase de evolução geral do geossistema. No Geossistema Pediplano Carstificado identificamos cinco geofáceis (Seabra, 1991):

- Geofáceis Dolina do Poço Encantado;
- Geofáceis Gruta do Poço Encantado;
- Geofáceis Gruta da Paixão;
- Geofáceis Gruta Marota;
- Geofáceis Campos de Murundus.

No último nível da escala geoambiental de Bertrand (1971) são encontrados os *geótopos*, que correspondem aos setores internos dos geofáceis e, por conseguinte, possuem maior inter-relação dos elementos componentes.

Durante o mapeamento da Gruta da Paixão e da Gruta do Poço Encantado, foi possível identificar dez *geótopos*, representando diferentes ambientes subterrâneos. Por abranger vários níveis hierárquicos e apresentar elevada complexibilidade, o ambiente cavernícola possui características ecológicas bem definidas e consideravelmente mais rigorosas do que aquelas reinantes nos habitats de superfície. Entre os elementos que distinguem o ambiente subterrâneo dos demais ecossistemas, destacam-se:

- pequena variação de temperatura, sempre inferior à média externa;
- elevada umidade relativa do ar, sempre superior à média externa;
- ausência total de luz, excetuando-se as áreas em comunicação direta com o exterior;
- pequena quantidade de nutrientes que são, de maneira geral, importados da superfície;
- inexistência de plantas fotossintetizadoras;
- presença de seres exóticos, que possuem atrofiamento de alguns órgãos e hipertrofiamento de outros, demonstrando ocorrência de evolução negativa.

No decorrer dos trabalhos de campo foi possível identificar o estágio evolutivo do relevo cárstico regional como o de senilidade. Tal fato pode ser comprovado através da instabilidade superficial denunciada pela subsidência do solo observada em vários pontos, sobretudo a nordeste e a sudeste, nas proximidades das grutas da Paixão e do Poço Encantado. Nessas áreas o lençol freático é bastante profundo; por isso, os cavernamentos superiores estão em fase de enchimento, em virtude da queda de

blocos, colunas e placas calcárias e sedimentos trazidos dos solos superficiais durante as tempestades.

A carstificação é um fenômeno universal que se reproduz em toda rocha calcária exposta ao intemperismo, seja qual for o clima. No entanto, a intensidade do processo não é a mesma em todas as regiões calcárias do mundo, dependendo de fatos como a composição do calcário, estrutura da rocha, tipo climático, cobertura vegetal e agressividade da água, entre outros. Em qualquer momento da sua evolução o ciclo cárstico pode sofrer interrupção e, conseqüentemente, a carstificação não será completa.

Na Gruta do Poço Encantado, situada no município de Itaetê, a substituição de florestas nativas sobre o teto por roçados policultores, compromete a estrutura geológica, facilitando a ação dos processos erosivos e desagregação mecânica sobre a rocha calcária (Seabra, 1991). O aumento da exposição da rocha carbonática ao intemperismo devido ao desmatamento na superfície da gruta acelera o processo de carstificação, agrava a situação de fragilidade ambiental e põe em risco a vida dos visitantes.

AB' SABER, A. N. *Um Conceito de Geomorfologia a Serviço das Pesquisas sobre o Quaternário*. Geomorfologia (18). São Paulo: IGUSP, 1968.

BERTRAND, G. *Paisagem e Geografia Física Global: esboço metodológico*. Caderno de Ciências da Terra, 13. São Paulo: USP, 1972.

MABESOONE, J. M. e CASTRO, C. *Desenvolvimento geomorfológico do Nordeste brasileiro*. B. S. Geol. Núcleo Nordeste. (3): 3-36. Recife, 1975.

NEU, C. *Garimpo Manual de Igatu: o Barranco de Gererê e os efeitos no meio ambiente*. Monografia de Graduação. Recife: Departamento de Ciências Geográficas /CFCH / UFPE, 1990.

NÓBREGA, M. e SEABRA, G. *Aspectos Fisiográficos e Fitogeográficos da Bacia do Rio Capibaribe*. Recife: Departamento de Geografia / UFPE, 1988.

RODRIGUES, J. M. M., SILVA, E. V. e CAVALCANTI, A. P. *Geoecologia das Paisagens: uma visão geossistêmica da análise ambiental*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

SEABRA, G. *Estudo geomorfológico da Região Cárstica de Andaraí: uma contribuição à conservação de cavernas*. Dissertação de Mestrado. Recife: Departamento de Ciências Geográficas / CFCH / UFPE, 1991.

_____. *Do garimpo aos ecos do turismo: o Parque Nacional da Chapada Diamantina*. Tese de Doutorado. FFLCH / USP, 1998.

_____. *Ecos do turismo: o turismo ecológico em áreas protegidas*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Caminho das Pedras: o turismo ecológico de base geológica no Agreste Pernambucano*. Relatório de Pós-Doutorado. Recife: Departamento de Geologia /CT / UFPE, 2004.

_____. *Geografia: Fundamentos e Perspectivas*. 4ª edição. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2007.

TRICART, J. *Ecodinâmica*. Rio de Janeiro: FIBGE, 1977.

Cristina de Fátima Martins Germano

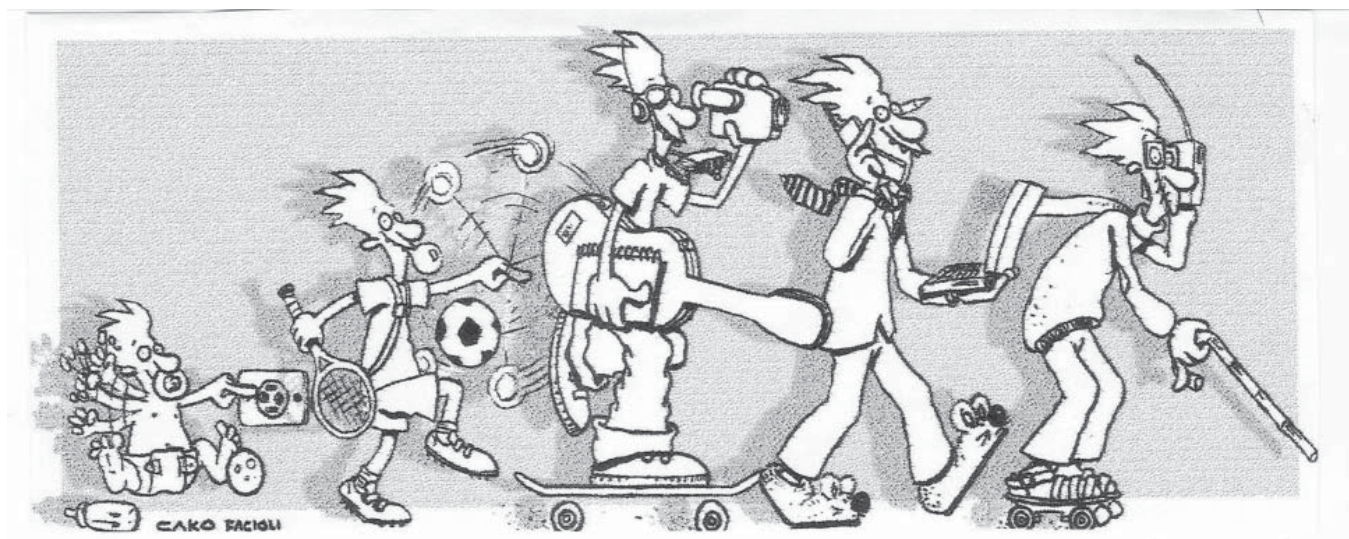
Professora do Departamento de Fisioterapia da UFPB.

Adolescente com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade:

E a família, como vai?

A socialização de pessoas com necessidades especiais dentro de uma proposta de reabilitação integral constitui um desafio constante na prática de profissionais que atuam nesta área, uma vez que é imprescindível, dentro desta proposta, perceber os indivíduos que estão ao redor dessas pessoas, assim como o ambiente que as cercam. Neste contexto, não só os pacientes, mas também os familiares ou responsáveis são atores importantes no processo de reabilitação.

O indivíduo com transtorno mental deverá contar com pessoas no seu relacionamento cotidiano que o auxilie na superação dos obstáculos advindos do sofrimento psíquico. E nesta articulação, emerge a família, como alvo de estudo na assistência a pessoas com necessidades especiais. Nesta pesquisa buscamos refletir a interação de adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no espaço familiar.



Esta reflexão é resultado de um projeto de pesquisa intitulado: A INTERAÇÃO DO ADOLESCENTE COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO ÂMBITO FAMILIAR, desenvolvido durante o Mestrado de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que buscou analisar o fenômeno em estudo, procurando descrevê-lo, classificá-lo e interpretá-lo, através de uma análise temática a partir do conteúdo da fala dos entrevistados. A amostra foi composta de sete adolescentes e seus familiares, totalizando 14 sujeitos. A pesquisa de campo foi realizada no Setor de Psiquiatria Infanto-juvenil do Hospital Universitário Lauro Wanderley da UFPB, em João Pessoa - PB, Brasil.

A abordagem qualitativa tem grande contribuição nas Ciências Sociais, uma vez que, de acordo com Minayo (2004), a pesquisa é a atividade da ciência de indagação e construção da realidade.

No transcorrer do trabalho, verificaram-se alguns aspectos referidos na literatura com relação à conceituação clínica do TDAH, tais como: a complexidade de traçar um diagnóstico preciso Facion (2005), maior prevalência no sexo masculino e permanência do transtorno na adolescência causando alterações na socialização desses indivíduos desde a interação familiar. E, o baixo nível de escolaridade desses adolescentes.

Quanto ao processo de interação familiar, a partir da percepção dos próprios atores envolvidos na questão, destaca-se que no geral há pouco diálogo entre a família e o adolescente e pouca interação do adolescente com pais e irmãos fora de casa. Contudo, com relação à família como fator de proteção e cuidado, todos os adolescentes pesquisados afirmaram que se sentiam

amparados e seguros.

A baixa renda foi mencionada pelos responsáveis como fator agravante nas dificuldades de relacionamento familiar. Com relação à escolaridade, todos os adolescentes pesquisados neste estudo, fazem parte da rede regular de ensino, demonstrando uma atitude menos conservadora dos pais no sentido de não priorizar a procura por escolas especiais.

Evidenciou-se que apesar da condição especial de ter um adolescente com TDAH na família, esta independente de suas configurações, dos arranjos de sobrevivência que se submeta na sociedade atual, a família tem sua forma própria de organizar-se para prover o desenvolvimento de seus dependentes.

Desta maneira, para atuar de forma mais efetiva no processo de desenvolvimento biopsicosocial de crianças e adolescentes com necessidades especiais, é imprescindível a parceria com a família, uma vez que a mesma segundo, Ackerman (1974) constitui o primeiro espaço social do indivíduo, devendo ser, portanto, considerada ponto estratégico no processo terapêutico.

Portanto, antes de ser criticada, exposta e ou analisada através de conceitos pré-estabelecidos, essas novas formas de organização familiar devem ser entendidas e apreendidas na sua forma de existir, no cotidiano próprio de cada sistema familiar, respeitando-se as diferenças e as várias situações em que têm de subsistir.

A apreensão deste conhecimento é proporcionada através de uma prática profissional que priorize um despojamento de teorias com abordagem positivista, levando dessa forma a uma prática preconceituosa, que ao invés de trazer a família para dentro de um

conceito de assistência aos distúrbios mentais, causa um afastamento da mesma. Muitas vezes retraindo-se, temendo ser julgada, de ver seu sentimento de culpa e impotência ampliado e de constatar que mais uma vez seus sentimentos, seus valores, crenças e esforços não foram compreendidos e nem valorizados.

Diante de uma sociedade crítica e acomodada a regras e valores, que muitas vezes são estigmatizantes e excludentes, a família culturalmente tende a assumir um papel passivo. Essa passividade compromete todas as funções que devem ser por ela desempenhadas, na construção de uma sociedade que tenha condições de exercer sua cidadania. Tarefa que não é fácil, num país em pleno processo de globalização, influenciado pelo modelo de economia neoliberal, fator de causa da miséria e da exclusão social de inúmeras famílias.

Outro aspecto encontrado, mediante a análise da fala dos adolescentes entrevistados é a presença marcante da mãe, como figura central nas relações intra-familiares, destacando a questão da pouca participação da figura paterna. A mãe é figura sempre presente na vida dos filhos, em todos os momentos, sendo mais participativa no sentido de orientar: corrigindo e educando.

Sendo mais sobrecarregada, a mãe necessita dentro das políticas de atendimento familiar, programas que dêem sustentabilidade a mesma, para que ela possa exercer de forma menos centralizadora seu papel na família.

Talvez, por esse acúmulo de responsabilidades,

segundo a literatura, no tocante ao preconceito, com relação ao TDAH, um dos alvos mais atingidos é a figura materna, ela é cobrada pelo marido, pela escola, pelos parentes, pelos amigos e vizinhos diante da socialização inadequada do adolescente com este transtorno.

Conscientes de que este estudo está longe de esgotar o tema proposto, mesmo porque as constantes transformações que sofremos, requerem reestruturações freqüentes de conceitos e paradigmas, tornando o tema inexaurível. Porém, alguns aspectos analisados do cotidiano familiar desses indivíduos, forneceram subsídios para algumas considerações preliminares sobre a problemática abordada.

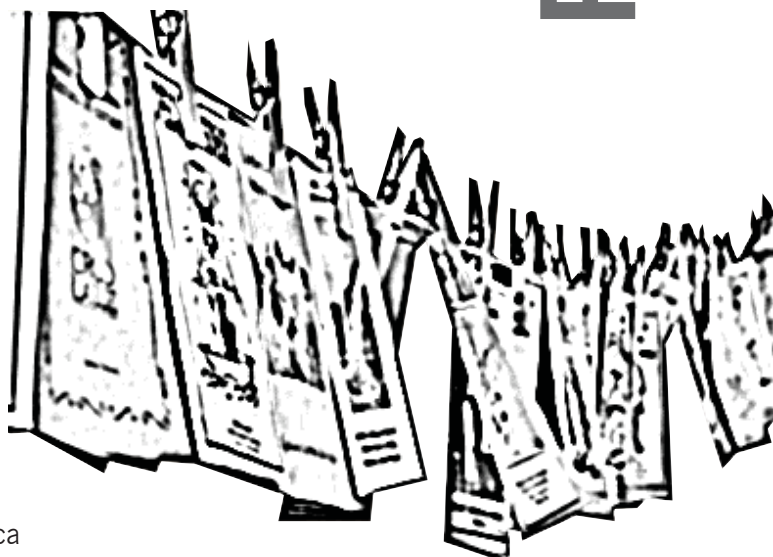
Sabendo-se que a parceria com a família, poderá tornar-se possível numa abordagem multidisciplinar, com conhecimentos nivelados sobre a importância da família como primeiro espaço socializador do indivíduo. Sugere-se, portanto, fomentar mais pesquisas que dêem subsídios para averiguar se o aspecto da importância da família no processo terapêutico está contemplado na formação dos profissionais que compõem a equipe que atua na assistência a esses indivíduos.

E, devido à necessidade de se expandir e qualificar o atendimento a família de forma sistemática e objetiva, sejam implementadas novas formas e modelos de atendimentos diferenciados e participativos a esse grupo especial, para que juntos, a família, a sociedade e o estado, interajam como co-responsáveis na reabilitação integral de pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, N. M. *Diagnóstico e tratamento de Lãs Relaciones Familiares*. Bueno Aires: [s.n], 1974.
- AIRÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- FACION, José Raimundo. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Transtornos de Comportamento Disruptivo*. Curitiba: IBPEX, 2005.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: opção ou complementariedade?* Caderno Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9(3), p. 239-262, Jul / Set.1993.

Poesias



Defender reforma agrária
Em terreiro de usina
Estrebuchar com o salário
E o preço da gasolina

Se recolher em convento
No tempo do carnaval
Pra mortificar o corpo
O colocando em varal

Apanhar uma gonorréia
Distante à penicilina
Comendo peru e ostra
Camarão e carne suína

Assombração pesadelo
Viola as cordas partidas
Crianças a passar fome
Meninas moças partidas

Brigar com sogro, com sogra
Cunhado, filho e mulher
Por herança de penico
De lata velha e colher.

Acordar de madrugada
Ouvir sermão de pastor
Brecar vontade e desejo
Botando ração pra dor

Sofrer no sertão a seca
Sem água, bode e paiol
Sem chapéu andar no mato
Castigado pelo sol
Viver trancado, morrendo
Sofrendo claustrofobia
Com a palavra enguiçada
A língua seca, sem guia

Desvio de dinheiro público
Favela água faltando
Bigode de puxa-saco
Boqueiro no desengano

Freqüentar shopping Center
Sem real ou imaginário
Andaime torto caído
Desgraça de operário.

Fragmentos do cordel
A Ingresia, 1996

José Tavares

Yara Toscano Dias Rodrigues

Mestranda do curso de Psicologia da UFPB

Depressão em idosos

Depressão em idosos é um problema de extrema importância, motivo central de várias discussões no meio acadêmico e de sérias implicações práticas. Tornou-se objeto de preocupação não somente de profissionais da área de saúde mas também do público leigo. Inúmeras modalidades de encontros e trabalhos escritos abordam o tema e sua problemática.

Este artigo exigiu vasto estudo bibliográfico e utiliza metodologia teórica. Objetiva apresentar, em síntese, alguns aspectos fundamentais sobre a depressão em idosos, dentre eles, prevalência, definição, diagnóstico, tratamento, benefícios das atividades terapêuticas, características demográficas e clínicas, perspectiva epidemiológica e importância social das pesquisas sobre a terceira idade.

O envelhecimento mundial é um fenômeno em foco nas diversas partes do mundo. Japão, China, países da América do Norte e da Europa já convivem com uma grande quantidade de idosos. Muitos outros países, em especial aqueles em desenvolvimento, experimentam um aumento acentuado e gradativo da população idosa e, ainda, há poucos estudos que fornecem os elementos necessários para o desenvolvimento de políticas públicas de saúde mental sérias e consistentes associadas ao envelhecimento. Nos dias atuais, o Brasil vive uma revolução demográfica. O grupo dos idosos (pessoas com mais de 60 anos) é o que mais cresce no país, representando cerca de 10% da população geral. São, na maioria, mulheres

viúvas, com baixa escolaridade e com menor renda em relação a seus pares masculinos (Garrido e Menezes, 2002).

A depressão é um distúrbio do afeto, caracterizado por sentimento de desalento, incapacidade, desânimo, baixa auto-estima e perda de interesse pelas atividades habituais. Consoante Forlenza (1994), as manifestações depressivas nos idosos surgem em resposta às limitações impostas pelo processo de senescência, que engloba desde problemas com a debilidade física até pouco suporte para lidar com as mudanças da idade avançada. A ocorrência de depressão no idoso é muito mais freqüente do que em todas as etapas da vida.

Todavia, as particularidades da idade, a situação existencial do indivíduo e os fatores geriátricos fazem com que a depressão, nessa fase da vida, tenha algumas nuances que nenhuma outra época traz.

Sabe-se que no Brasil e no mundo inteiro é muito comum a prevalência de quadros depressivos em fases tardias da vida, apesar de os resultados de estudos que avaliam diferentes grupos etários serem inconsistentes no que se referem à faixa etária que apresenta a maior incidência com relação ao número de casos depressivos. Mais de 10% dos idosos apresentam depressão. E um dos fatores de risco mais significativos é a doença física, que dificulta os clínicos ao realizar o diagnóstico (Snowdon, 2002).

Para diagnosticar a depressão, realiza-se uma coleta de informações através da anamnese junto ao idoso, familiares ou cuidadores. Além dessa entrevista, deve-se verificar a ocorrência de uso de medicamentos que causam sintomas depressivos e realizar alguns exames, dentre os quais, destacam-se: exame psiquiátrico e clínico geral, avaliação neurológica, exames laboratoriais e de neuroimagem (Stella et al., 2002).

Estudos indicam que a depressão iniciada após os 60 anos de idade apresenta características biológicas peculiares, com uma menor participação de fatores genéticos, maior ocorrência de alterações funcionais (disfunções cardio-vasculares, neuro-endócrinas e outras) e estruturais, além de associação com doenças físicas. Observam-se também algumas diferenças quanto ao perfil sintomatológico, por exemplo: retardo psicomotor, alterações cognitivas, queixas sintomáticas, preocupações hipocondríacas e manifestações psicológicas. Dentre os principais fatores predisponentes, destacam-se: a susceptibilidade genética, aspectos neurobiológicos, doenças físicas, drogas de ação central, características pessoais de personalidade e suporte social (Addonizio e Alexopoulos, 1993; Musetti et al., 1989, Baldwin e Joley, 1986; Alexopoulos et al., 1993).

Como vimos, uma das principais diferenças da depressão nos idosos corresponde a maior frequência de sintomas somáti-

cos e hipocondríacos. Entretanto, apesar de ser bastante relacionada a características biológicas, nem sempre a genética, fatores funcionais ou estruturais e doenças físicas a determinam. Pode estar associada a outros fatores, como educação e postura da sociedade frente ao idoso. De modo que Ballone (2002) sustenta que a diferença mais marcante nessa faixa etária não está na depressão em si mas nas circunstâncias existenciais.

O idoso experimenta diversas mudanças continuadas adversas, para as quais muitas vezes não elabora estratégias de enfrentamento adequadas, por exemplo, perda do status ocupacional e econômico, declínio físico continuado, incapacidade pragmática gradativa e diminuição do suporte sociofamiliar. Todas essas perdas, somadas à realidade subjetiva individual e à percepção que ele tem de si mesmo e do mundo em que vive, contribuem para rebaixamento do humor (Ballone, 2002).

Fava (2002) aponta que pessoas educadas para valorizar o trabalho assalariado apresentam maior tendência a desenvolver sintomas depressivos após a aposentadoria. Isso por que a família e a escola incutem nelas a realização através da profissão. Nesses casos, os homens são mais acometidos que as mulheres, porque estas avaliam de uma forma mais positiva o trabalho não assalariado, como as atividades domésticas. Além disso, hoje, na sociedade contemporânea, reconhece-se a desvalorização da sabedoria dos mais velhos e de sua importância. É comum o desrespeito a sua autonomia e individualidade, de modo que as situações vividas com o avançar da idade podem propiciar o surgimento de sintomas depressivos que, assim como a sintomatologia física, também requerem tratamento adequado.

O tratamento para alcançar resultados satisfatórios requer, em geral, a combinação de intervenção medicamentosa e psicoterapia, com primazia no respeito à autonomia e individualidade. Atividades que exigem envolvimento psicossocial, como exercícios físicos, apresentam um papel terapêutico e contribuem para a melhora do quadro geral, pois diminuem o isolamento

Pessoas educadas para valorizar o trabalho assalariado apresentam maior tendência a desenvolver sintomas depressivos após a aposentadoria.

e o sofrimento psíquico, elevam a auto-estima, implementam funções cognitivas e mantêm os idosos integrados (Stella et al., 2002).

No nosso país, há inúmeros problemas conjunturais decorrentes do subdesenvolvimento a serem resolvidos e questões relacionadas à terceira idade são um pouco preteridas e negligenciadas (Ballone, 2002). Todavia, neste início de milênio, constatamos que o Brasil já é um país que está envelhecendo. Cresce a parcela da população idosa e é necessário que a sociedade se mobilize e exija de seus representantes políticas

públicas adequadas. Portanto, faz-se mister um maior número de pesquisas bem conduzidas para basear as iniciativas que beneficiem os idosos como, por exemplo, formação dos cuidadores informais, intervenções psicossociais efetivas, atendimento em serviços específicos ao idoso, etc. Enfim, todos, profissionais da saúde e demais membros da comunidade, devem se empenhar para o planejamento e a execução das iniciativas em prol da rede de apoio social ao idoso, para que a meta do envelhecimento feliz e bem-sucedido seja atingida (Garrido e Menezes, 2002).

REFERÊNCIAS

- STELLA, Florindo; GOBBI, Sebastião; CORAZZA, Danilla I.; COSTA, José Luiz R. *Depressão no idoso: diagnóstico, tratamento e benefícios da atividade física*. Motriz, Set/Dez 2002, vol 8, n3. Universidade Estadual Paulista. Unesp, 2002, pp 91-98.
- SNOWDON, John. *Qual é a prevalência de depressão na terceira idade?* Rev. Bras. Psiquiatria, São Paulo, vol.24 supl.1, p.42-47, abril. 2002.
- ALMEIDA, Osvaldo P. *Idosos atendidos em serviço de emergência de saúde mental: características demográficas e clínicas*. Rev. Bras. Psiquiatria, São Paulo, vol. 21, no.1, p.12-18, jan./mar. 1999.
- GARRIDO, Regiane; MENEZES, Paulo R. *Brasil está envelhecendo: boas e más notícias por uma perspectiva epidemiológica*. Rev. Bras. Psiquiatria, São Paulo, v. 24 supl. 1, p. 3-6, abr. 2002.
- FAVA, Antonio R. *Jornal da Unicamp*. 191 - ANO XVII - 23 a 29 de setembro de 2002.
- BALLONE, G. J. *Depressão no Idoso* – In: PsiquWeb Psiquiatria Geral. Faculdade de Medicina de São José do Projeto Internet & Saúde. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/geriat/depidoso.html>>. Acesso em: 2002.



Djail Santos

Alexandre Paiva da Silva

Carlos Augusto Cavalcanti de Jesus

¹ Professor Adjunto do Departamento de Solos e Engenharia Rural/CCA/UFPB, Areia/PB

² Bolsista PRODOC/CAPES do Programa de Pós-Graduação em Manejo de Solo e Água - Areia/PB,

³ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Princípios potenciais e perspectivas da agricultura orgânica e a produção agroecológica de hortaliças no Agreste paraibano

A modernização da agricultura ocorrida após o pós-guerra e a deflagração da “Revolução Verde”, a partir dos anos 60, imprimiram mudanças profundas nas bases tecnológicas, e no conjunto das práticas agrícolas até então utilizadas e, conseqüentemente, nos rumos da agricultura mundial.

A adoção das tecnologias recomendadas pelo novo “modelo” de agricultura trouxe, inquestionavelmente, avanços e melhorias para o setor agrícola, resultando em elevação de produtividade das principais culturas de interesse econômico. Contudo, a adoção dos pacotes tecnológicos privilegiando o uso de fertilizantes sintéticos, sementes melhoradas, cultivo mecanizado intensivo e o uso excessivo de defensivos agrícolas trouxe impactos negativos sobre os recursos naturais e a sustentabilidade ambiental, social e econômica dos sistemas agrícolas.

Embora a produção mundial de cereais nos últimos 60 anos tenha aumentado aproximadamente 200 % (Tilman et al., 2002), o consumo de água, nutrientes (especialmente nitrogênio e fósforo) e de defensivos agrícolas no mínimo quadruplicou no mesmo período, demonstrando que apesar dos ganhos de produtividade o sistema tornou-se cada vez mais dependente e menos eficiente no aproveitamento dos referidos insumos. Isto indica que a manutenção destes sistemas de produção depende de grandes quantidades de água e da disponibilidade de uma matriz energética eficaz, porém onerosa, baseada principalmente na indústria petroquímica.

Considerando que até 2050 a população mundial deverá ser de aproximadamente 9 bilhões de pessoas e que para alimentar a população mundial haverá necessidade de se duplicar a produção atual de alimentos, torna-se temerário imaginar o cenário agrícola que se vislumbra no futuro baseado no aumento na demanda de insumos para manter as metas de produtividades estipuladas, pois as reservas mundiais de água, petróleo e fertilizantes encontram-se em processo de esgotamento (Tilman et al., 2002).

A insustentabilidade dos sistemas de produção convencional demonstra a necessidade urgente de se desenvolver e implementar estratégias de produção mais eficientes no uso dos recursos naturais e que assegurem a sustentabilidade para futuras gerações (Ormond et al., 2002).

A definição clássica de agricultura sustentável refere-se ao manejo bem sucedido de recursos para a agricultura, de modo a satisfazer as necessidades humanas em transformação, mantendo ou melhorando, ao mesmo tempo, a qualidade do ambiente e conservando os recursos naturais. Embora abrangente e de difícil mensuração torna-se claro a importância da manutenção dos recursos ambientais, a viabilidade econômica e a justiça social dos sistemas (Ehlers, 2001).

Algumas das consequências negativas atribuídas ao sistema de agricultura convencional são: a) diminuição da produtividade pela degradação do solo, erosão e perda de matéria orgânica do solo; b) degradação dos recursos naturais, pela contaminação de solo, água, plantas, ani-

mais e homem; c) aumento da resistência de pragas, doenças e ervas invasoras; d) compactação, salinização e desertificação dos solos; e) alta dependência energética e de insumos (petróleo, fertilizantes, agrotóxicos); f) dependência, perda de autonomia e diminuição de renda dos agricultores. O surgimento dos movimentos alternativos de produção resultou dos reconhecidos impactos negativos sobre o solo, o homem e o ambiente e a necessidade de se dispor de sistemas de produção mais sustentáveis, menos dependentes e que se opusessem a filosofia dos sistemas convencionais (Jesus et al., 2005; Santos et al., 2006).

Alguns aspectos positivos atribuídos a esta nova alternativa em relação aos sistemas convencionais de produção, são: a) melhoria da qualidade da produção; b) melhoria da ciclagem de nutrientes; c) aumento da fertilidade, da porosidade e do teor de matéria orgânica do solo; d) melhoria da qualidade do solo devido a adoção de práticas de proteção e preservação; e) aumento na diversificação e da sustentabilidade dos sistemas de produção (Marques, 2001).

Além disso, acrescentam-se ganhos não econômicos, relacionados com os benefícios ambientais e à saúde humana: 1) eliminação do uso de insumos químicos, principalmente agrotóxicos, que promovem danos à saúde, especialmente dos agricultores que manipulam esses produtos; 2) redução da perda de solo e aumento de sua qualidade, pela adição de matéria orgânica e formação de uma cobertura vegetal mais eficiente; 3) redução da perda de nutrientes no sistema por erosão, lixiviação e transporte por águas subterrâneas; 4) favorecimento da fauna silvestre, devido a redução do uso de pesticidas e pelo aumento da diversidade de plantas (Alencar, 2006).

Existem diferentes tipos de “escolas de pensamento” inseridas no contexto das correntes alternativas ou agroecológicas de produção, destacando-se entre as mais conhecidas: agricultura orgânica,

biodinâmica, natural, agroecológica, permacultura e sustentável, entre outras. Embora todas as escolas tenham como princípio fundamental e comum a oposição ao sistema convencional, há diferenças de filosofia e objetivos entre elas (Tabela 1).

Existem diferentes tipos de “escolas de pensamento” inseridas no contexto das correntes alternativas ou agroecológicas de produção

Tabela 1. Princípios básicos e particularidades dos principais movimentos que originaram os métodos orgânicos de produção. (Fonte: Darolt, 2002)

Movimento ou corrente	Princípios básicos	Particularidades
Agricultura Biodinâmica (ABD)	É definida como uma “ciência espiritual”, ligado à antroposofia, em que a propriedade deve ser entendida como um organismo. Preconizam-se práticas que permitam a interação entre animais e vegetais; respeito ao calendário astrológico biodinâmico; utilização de preparados biodinâmicos, que visam reativar as forças vitais da natureza; além de outras medidas de proteção e conservação do meio ambiente.	Na prática, o que mais diferencia a ABD das outras correntes orgânicas é a utilização de alguns preparados biodinâmicos (compostos líquidos de alta diluição, elaborados a partir de substâncias minerais, vegetais e animais) aplicados no solo, planta e composto, baseados numa perspectiva energética e em conformidade com a disposição dos astros.
Agricultura Biológica (AB)	Não apresenta vinculação religiosa. No início o modelo era baseado em aspectos socioeconômicos e políticos: autonomia do produtor e comercialização direta. A preocupação era a proteção ambiental, qualidade biológica do alimento e desenvolvimento de fontes renováveis de energia. Os princípios da AB são baseados na saúde da planta, que está ligada à saúde dos solos. Ou seja, uma planta bem nutrida, além de ficar mais resistente a doenças e pragas, fornece ao homem um alimento de maior valor biológico.	Não considerava essencial a associação da agricultura com a pecuária. Recomendam o uso de matéria orgânica, porém essa pode vir de outras fontes externas à propriedade, diferentemente do que preconizam os biodinâmicos. Segundo seus precursores, o mais importante era a integração entre as propriedades e com o conjunto das atividades socioeconômicas regionais. Este termo é mais utilizado em países europeus de origem latina (França, Itália, Portugal e Espanha). Segundo as normas uma propriedade “biodinâmica” ou “orgânica”, é também considerada como “biológica”.
Agricultura Natural (AN)	O modelo apresenta uma vinculação religiosa (Igreja Messiânica). O princípio fundamental é o de que as atividades agrícolas devem respeitar as leis da natureza, reduzindo ao mínimo possível a interferência sobre o ecossistema. Por isso, na prática não é recomendado o revolvimento do solo, nem a utilização de composto orgânico com dejetos de animais. Aliás, o uso de esterco animal é rejeitado radicalmente.	Na prática se utilizam produtos especiais para preparação de compostos orgânicos, chamados de <i>microrganismos eficientes</i> (EM). Esses produtos são comercializados e possuem fórmula e patente detidas pelo fabricante. Esse modelo está dentro das normas da agricultura orgânica.

A agricultura biológica, por exemplo, criada na França nos anos 60 baseia-se no equilíbrio nutricional das plantas (Teoria da Trofobiose desenvolvida por Francis Chaboussou). A agricultura ecológica incorpora idéias ambientais e sociais, preocupando-se não apenas com a produção, mas também com a “ecologia” dos sistemas de

produção. Criada no Japão por Mokiti Okada, na década de 30, a agricultura natural fundamenta-se no não revolvimento do solo e na reciclagem de produtos orgânicos de origem vegetal. As bases da agricultura biodinâmica, divulgadas pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, considera a propriedade como um organismo e explora as relações entre

solo, planta, animal, homem e universo, acrescentando-se a utilização de “preparados biodinâmicos”. A permacultura, criada na Austrália por Bill Molison, na década de 70, defende a manutenção de sistemas agro-silvo-pastoris sem o revolvimento do solo (Sousa & Resende, 2003).

A agricultura orgânica foi fundada por Albert Howard em 1931, na Índia, e tem como principal característica a utilização do processo “Indore” de compostagem, sob a justificativa de que a elevação dos teores de matéria orgânica do solo favorece a diversidade e a intensificação da atividade microbiana, resultando em plantas mais saudias, nutricionalmente equilibradas e produtos de alto valor biológico. Conceitualmente, o termo agricultura orgânica refere-se ao sistema de produção vegetal ou animal que evita ou exclui o uso de fertilizantes, agrotóxicos, reguladores de crescimento e aditivos de natureza sintética. São dependentes de práticas como rotação de culturas e aplicação de restos culturais, esterco e resíduos orgânicos de fora da propriedade, assim como da adubação verde, cultivo mecânico e aplicação de rochas, moídas e aspectos de controle biológico de patógenos, para manter a produtividade, estruturar o solo, fornecer nutrientes e controlar insetos, ervas invasoras e outras pragas.

Por outra definição, agricultura orgânica é considerada um método de agricultura que visa o estabelecimento de sistemas agrícolas ecologicamente equilibrados e estáveis, economicamente produtivos, de elevada eficiência quanto à utilização dos recursos naturais e socialmente bem estruturados, de modo a fornecer produtos saudáveis, de elevado valor nutritivo e livres de resíduos tóxicos, obtidos em harmonia com a natureza e de acordo com as reais necessidades da humanidade.

Na prática, a agricultura orgânica representa a retomada ao uso de antigas práticas agrícolas, adaptando-as, porém, às tecnologias modernas de produção com o objetivo de aumentar a produtividade, minimizar a interferência nos ecossistemas e viabilizar a pequena propriedade.

Entretanto, os sistemas de produção orgânicos apresentam particularidades a cada propriedade onde são executados, exigindo, portanto, conhecimento aprofundado sobre as condições locais, no sentido de desenvolver ou adaptar soluções adequadas para cada tipo de cultivo, criação ou problema encontrado (Khatouniam,

2001). Dessa forma, numa visão mais ampla, a agricultura orgânica extrapola o simples objetivo de produzir sem agrotóxico, passando a agir positivamente no meio ambiente, nas relações trabalhistas, na cadeia produtiva e na saúde do homem do campo, buscando atingir um padrão sustentável de produção (Darolt, 2002).

Segundo dados da FAO (2007), a agricultura orgânica se constitui na atividade agrícola de maior crescimento no mundo. Apesar da escassez e imprecisão de alguns dados, estima-se uma taxa de crescimento anual de 25 % e uma movimentação de cerca de US\$ 70,0 bilhões em 2007. A agricultura orgânica é praticada em mais de 120 países, ocupando uma área de aproximadamente 6,5 milhões de hectares, sendo Austrália, Argentina e Brasil os principais produtores, o continente europeu o principal consumidor e os países asiáticos os principais importadores.

No Brasil, o setor de orgânicos exibe uma taxa de crescimento anual de 20 % e movimentação cerca de US\$ 1,0 bilhão, numa área de 900 mil ha, nos quais estão inseridas cerca de 20 mil propriedades orgânicas em diversas regiões do país (Alencar, 2006).

De forma geral, o maior número de produtores orgânicos no Brasil está concentrado na região sul, onde se encontram aproximadamente 70 % dos produtores, seguido pelas regiões sudeste (14 %), nordeste (10 %) e por último, as regiões centro-oeste e sul (5 %). Contudo, em termos de área plantada a região centro-oeste lidera o ranking nacional (65 %), vindo em seguida as regiões Sul (15 %), Sudeste (10 %) e Nordeste (9 %) e por último a região Norte (1%).

As discrepâncias observadas em termos de produtores e área plantada nas diferentes regiões são explicadas pelo fato de se contabilizar nas estatísticas o recente interesse pela pecuária orgânica, principalmente nos estados do centro-oeste. Os dados da região norte não contemplam aquelas referentes ao extrativismo vegetal.

Da área total destinada a produção de orgânicos, o maior percentual de áreas sob certificação encontra-se nas regiões centro-oeste (39 %) e sul (29 %). O percentual de áreas certificadas organicamente nas regiões nordeste é de 19 %, no sudeste de 14 % e na região norte de apenas 1 %. A região centro-oeste apresenta também o maior percentual (85 %) de áreas em fase de conversão, explicado pelo aumento do número de

áreas sob pastagens que tendem a se tornarem orgânicas.

Quanto ao tipo de atividade as estatísticas demonstram que a olericultura orgânica predomina nas regiões sul (55 %) e sudeste (37 %), enquanto que em termos de pastagens há amplo predomínio da atividade na região centro-oeste (91 %). A produção de culturas anuais (grandes culturas, cana-de-açúcar, café, mandioca etc.) em sistemas orgânicos ocorre principalmente na região sul (50 %), havendo distribuição equitativa dos percentuais (17 %) para as demais regiões, exceção feita a região norte.

Em relação à fruticultura, constata-se que embora o maior percentual de áreas sob cultivo orgânico esteja concentrado na região sul (45 %), a região nordeste tem registrado crescente expansão em termos de fruticultura orgânica, especialmente nos Perímetros Irrigados do Vale do São Francisco. Outras atividades que também despontam como potencialmente promissoras para a região incluem apicultura, carcinocultura, laticínios, açúcar e derivados entre outras.

Apesar de sua importância e da rápida ascensão no contexto da agropecuária mundial, a agricultura orgânica ainda é um tema relativamente pouco estudado, mal compreendido e que carece de estudos mais aprofundados e de uma divulgação mais efetiva das informações disponíveis quanto aos aspectos relacionados com produção, comercialização, legislação e certificação dos produtos.

Quanto aos aspectos tecnológicos ainda perduram questionamentos sobre a adequação e relutância quanto a viabilidade das práticas agrícolas recomendadas pela filosofia do sistema orgânico, especialmente no que concerne ao manejo do solo e ao controle fitossanitário. Contudo, existe um consenso sobre a importância e a necessidade de se estimular práticas que assegurem a manutenção da biodiversidade e o equilíbrio energético do agrossistema, com base na diversificação das atividades e da utilização de recursos disponíveis na propriedade.

O manejo orgânico dos solos é um tema bastante polêmico e que desperta cada vez mais o interesse de agricultores, técnicos e pesquisadores. Há, entretanto, um entendimento que manejar o solo, especialmente no que concerne à sua fertilidade, é um processo complexo e que requer conhecimento aprofundado e interdisciplinar nas

diferentes áreas da ciência do solo (química, física e microbiologia do solo).

O manejo dos solos sob sistemas orgânicos deve ser considerado de forma diferenciada daquele adotado nos sistemas convencionais, pois transcende o conceito equivocado e restrito da substituição de insumos e da não adoção de determinadas práticas culturais. O solo deve ser considerado um “organismo vivo” e que se encontra em processo dinâmico de transformações químicas, físicas e principalmente microbiológicas (Stockdale et al., 2002).

Encontram-se na literatura, quantidade considerável de informações relatando variações e diferenças nos atributos químicos, físicos e microbiológicos entre solos manejados organicamente e sob cultivo convencional. De forma geral, os resultados demonstram que existe uma tendência dos solos manejados organicamente apresentarem, com o decorrer dos anos, melhoria da maioria dos atributos avaliados, sendo a magnitude das diferenças e a velocidade com que as transformações se processam diretamente relacionadas com o tempo de adoção ou conversão dos sistemas bem como com a quantidade e a qualidade dos materiais orgânicos utilizados.

Por outro lado, embora a produtividade dos sistemas orgânicos seja, em geral, inferior aos sistemas convencionais nos primeiros anos, isto não representa um desempenho global mais baixo do sistema, pois após o período de conversão verifica-se tendência gradual de crescimento, equiparação ou até mesmo de superioridade das produtividades nos sistemas orgânicos nos ciclos subsequentes (Darolt, 2002).

A melhoria dos atributos químicos, físicos e microbiológicos do solo e a relativa superioridade das produtividades dos sistemas orgânicos resultam da adoção de práticas que privilegiam o aumento dos teores de matéria orgânica no solo. O aporte de matéria orgânica por meio de fontes externas e preferencialmente internas é considerado alternativa capaz de promover a recuperação e manutenção da qualidade do solo, mormente no que tange a elevação dos teores de carbono orgânico, da atividade microbiana, da fertilidade e da estruturação do solo.

Ressalta-se, no entanto, a necessidade de se monitorar a quantidade e a qualidade do material orgânico a ser adicionado ao solo sob a justificativa de não comprometer o desenvolvimento das

culturas e sincronizar a liberação dos nutrientes com a demanda das culturas, além de evitar eventuais problemas ambientais decorrentes da contaminação de solos, água e alimentos por metais pesados, nitratos e fosfatos.

Dentre as principais práticas recomendadas para o manejo eficiente do solo nos sistemas orgânicos de produção destacam-se além do aporte de materiais orgânicos, de origem animal (esterco) e vegetal (restos culturais, palhas), a utilização de adubação verde, aléias e sistemas agroflorestais, bem como de compostagem, cobertura morta, rotação e consorciação de culturas.

Um ponto bastante discutido no que concerne ao manejo da fertilidade do solo em sistemas orgânicos refere-se a virtual incapacidade de os materiais orgânicos suprirem a exigência nutricional das culturas, especialmente de fósforo e potássio. Neste sentido, a legislação permite o uso de alguns produtos de natureza inorgânica e de maior solubilidade, a exemplo do sulfato de potássio, na fase de implantação dos sistemas. Adicionalmente, estimula-se o uso de pós de rocha em qualquer etapa de condução visando restituir aos solos empobrecidos naturalmente ou por ação antrópica os nutrientes virtualmente ausentes nos solos e nos materiais orgânicos utilizados.

A rochagem é considerada uma das alternativas promissoras para assegurar a sustentabilidade do agrossistema em termos de fornecimento de nutrientes, uso sustentável dos solos e aumento da produtividade das culturas em sistemas orgânicos. No referido processo são empregadas rochas de natureza fosfáticas (fosfatos naturais e termofosfatos), potássica (granitos) e silicatadas com a finalidade de melhorar a fertilidade dos solos, especialmente de pequenos agricultores, em geral descapitalizados.

O comportamento dos diferentes tipos de rochas nos sistemas orgânicos de produção tem recebido pouca atenção, principalmente no Brasil, embora a pequena quantidade de informações disponíveis ateste resultados promissores, porém, dependentes de fatores relacionados com o material utilizado (tipo de rocha, composição química e tratamento), do solo e da cultura.

A utilização de pós de rocha na agricultura orgânica deve considerar a viabilidade econômica dos materiais, os custos de transporte, o efeito residual ao longo dos anos e principalmente a adoção de práticas de manejo que aumentem a

liberação e proporcione o melhor aproveitamento dos nutrientes neles contidos pelas plantas.

No que concerne aos aspectos normativos e de legislação, a produção de orgânicos no Brasil está baseada na Lei 10.831/03, que atualmente aguarda regulamentação. A agricultura orgânica está contemplada no Plano Plurianual de atividades do Governo Federal e inserida no Programa Pró-Orgânico coordenado pelo Ministério da Agricultura, Abastecimento e Pecuária.

A comercialização da produção se constitui num dos principais entraves ao sucesso de qualquer atividade e, não obstante, também da cadeia produtiva dos orgânicos. Aspectos como a formação de preços, diversidade e constância na oferta de produtos, assim como o acesso a linhas de financiamento para o setor são apontados como alguns dos problemas a serem resolvidos para fortalecer, ampliar e consolidar a agricultura orgânica no país.

A produção de orgânicos no Brasil tem se destinado principalmente ao comércio exterior, uma vez que aproximadamente 70 % da produção destinam-se à exportação, principalmente para Europa, Estados Unidos e Japão. Tais mercados são bastante exigentes quanto a rastreabilidade do processo produtivo e no que se refere a qualidade do produto em termos de isenção de agrotóxicos, respeito ao meio ambiente e as questões trabalhistas "Fair Trade". Esta tendência tem repercutido no aumento pela procura por certificação visando ampliar as opções de comercialização tanto no exterior quanto no mercado interno.

O processo de certificação consiste na acreditação entre as partes interessadas (produtores, consumidores e certificadoras) visando estabelecer uma relação de confiança, garantias e certezas sobre a idoneidade do processo e o cumprimento das exigências estabelecidas em lei para qualificação dos produtos como orgânicos.

O processo de certificação pode ser feito de duas maneiras, de forma voluntária, sem obrigatoriedade e que contempla e se destina principalmente aos pequenos produtores e associações e outra denominada compulsória, na qual são estabelecidas leis, regras e normas mais rigorosas, a serem fiscalizadas pelas certificadoras visando dar maior credibilidade à produção e comercialização dos produtos.

A certificação dos produtos tem uma importância estratégica, pois além de permitir ao produtor diferenciar e obter uma melhor remuneração

dos seus produtos protege os consumidores de possíveis fraudes. Além disso, a certificação torna a produção orgânica tecnicamente mais eficiente, à medida que exige planejamento e documentação criteriosa por parte do produtor. Outra vantagem é a promoção e a divulgação dos princípios da Agricultura Orgânica na sociedade, colaborando, assim, para o crescimento do interesse pelo consumo de alimentos orgânicos.

Dentre as principais empresas certificadoras de produtos orgânicos com atuação efetiva no país citam-se o Instituto Biodinâmico (IBD), Minas Orgânica, Associação de Produtores Biológicos (ABIO), entre outras. O processo de certificação é relativamente oneroso e o tempo para se alcançar o selo de certificação varia em função de fatores relacionados com o tipo de produto a ser certificado, as condições de produção antes da conversão e principalmente o mercado consumidor a que se destina o produto. Sempre que possível a certificação deve ser feita com base na avaliação de alguns pontos importantes: O que certificar? Por que certificar? Para quem certificar?

Paralela a importância do processo de certificação na cadeia produtiva dos orgânicos tem se enfatizado ultimamente que a obtenção deste selo torna-se mais interessante para produtores de médio e grande porte que realizam transações comerciais no mercado internacional e que fornecem produtos para grandes redes de supermercados. Em razão disso, há relatos de que a certificação não seja tão relevante e indispensável quando o produto se destina ao comércio local em que se dispõe de laços estreitos de confiabilidade entre produtores e consumidores.

A produção de alimentos orgânicos se constitui numa alternativa promissora e compatível com os preceitos da agricultura familiar, permitindo afirmar certa equivalência nos princípios e objetivos que norteiam esses dois movimentos de agricultura. Cerca de 90 % da produção de orgânicos no Brasil provém da agricultura familiar, denotando assim a importância deste segmento de produtores para o fortalecimento da agricultura orgânica nacional.

No estado da Paraíba, particularmente, a produção de hortaliças em áreas de agricultura familiar tem se consolidado como importante atividade agrícola para a região do Agreste Paraibano, e em função do baixo índice de concentração fundiária e do adensamento populacional na zona rural tem assumido papel relevante nos aspectos

sócio-econômicos dos municípios dessa região. Entretanto, entraves políticos, limitações climáticas e dificuldades mercadológicas, associadas às limitações de ordem tecnológica, especialmente quanto ao manejo da fertilidade do solo, têm dificultado o fortalecimento e a consolidação da atividade na região (Santos et al., 2006), demonstrando a importância de diagnosticar e propor estratégias de manejo capazes de prover a sustentabilidade desses agros sistemas.

Para diagnosticar a realidade dos agricultores agroecológicos da Mesorregião do Agreste Paraibano (Alagoa Nova, Areia, Lagoa Seca e Remígio), Jesus (2005) aplicaram questionários em 21 unidades de produção agroecológica familiar (UPAF), apresentando área inferior a 20 ha e que produziam hortaliças nos moldes do sistema agroecológico, há pelo menos dois anos. No referido diagnóstico foram abordadas além dos aspectos tecnológicos, questões relacionadas com o meio ambiente, de modo a permitir avaliar a sustentabilidade das áreas sob diferentes dimensões (sociocultural, técnico-agronômica, econômica, ecológica e político-institucional) (Darolt, 2002).

Os resultados obtidos demonstraram a desarticulação entre pesquisadores, extensionistas e agricultores envolvidos com os sistemas, o desconhecimento do setor público sobre as vantagens dessa alternativa e a burocracia imposta pelos órgãos de financiamento quem em geral não dispõe de linhas de créditos específicas para o setor.

De forma geral pode-se afirmar que, a maioria dos agricultores têm um conceito limitado sobre agricultura sustentável e desconhecem muitas técnicas de manejo agroecológico, havendo pouca ou nenhuma influência dos aspectos normativos sobre as atividades desenvolvidas, já que os agricultores não têm vínculo com certificadoras. A comercialização da produção é feita em sua maioria sem intermediários, sendo as motivações para adotar o sistema agroecológico relacionadas com a saúde familiar e dos consumidores, com a herança cultural e com a preocupação com o meio ambiente. Além disso, constatou-se que há carência de assistência técnica e de orientações sobre práticas culturais e de manejo, qualidade pós-colheita dos produtos, tratamento da água, preparo insumos alternativos, além dos desafios sociais que incluem educação, transporte e saúde.

- ALENCAR, G. V. *Caracterização sócio-ambiental de sistemas de cultivo orgânico e convencional na Chapada da Ibiapaba, Ceará*. Viçosa, UFV, 2005. 206p. il. Tese (Doutorado em Solos e Nutrição de Plantas) - Universidade Federal de Viçosa, 2006.
- DAROLT, M.R. *O processo de conversão para a agricultura orgânica*. In: _____. *Agricultura orgânica: inventando o futuro*. Londrina: IAPAR, 2002. 250p.
- EHLERS, E. *Agricultura alternativa: uma perspectiva histórica*. Revista Brasileira de Agropecuária, 9: 24-37, 2001.
- FAO. International Conference on Organic Agriculture and Food Security. Disponível em: http://www.fao.org/ORGANICAG/ofs/index_en.htm. Acesso em 21/06 de 2007.**
- JESUS, C. A.C. *Diagnóstico da agricultura agroecológica na Mesorregião do Agreste Paraibano*. Areia, UFPB, 2005. 91p. il. Dissertação (Mestrado em manejo de Solo e Água) - Universidade Federal da Paraíba, 2005.
- KHATOUNIAN, C.A. *A reconstrução ecológica da agricultura*. Botucatu: Agroecológica, 2001. 348p.
- MARQUES M. *Agricultura Sustentável: pontos para reflexão*. Revista de Política Agrícola, 10 (2):44-46, 2001.
- ORMOND, J. G. P.; PAULA, S. R. L. de; FAVERET FILHO, P.; ROCHA, L. T. M. da. *Agricultura orgânica: quando o passado é futuro*. Rio de Janeiro: BNDES, março 2002, p.3-34 (BNDES Setorial, 15).
- SANTOS, D.; JESUS, C.A.C.; SOUZA, A.P.; PEREIRA, W.E.; MEDEIROS, M.B.; SILVEIRA, J.P. *Sustainability diagnosis of agroecological production systems in the Agreste region of Paraíba, Brazil*. In: VI Encuentro de Agricultura Orgánica y Sostenible, 2006, Havana, Cuba. Resúmenes. La Habana, Cuba: Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales, 2006.
- SOUZA, J. L.; RESENDE, P. *Manual de horticultura orgânica*. Viçosa: Aprenda Fácil, 2003.
- STOCKDALE, E.A.; SHEPHERD, M.A.; FORTUNE, S.; CUTTLE, S.P. *Soil fertility in organic farming systems – fundamentally different?* Soil Use and Management, 18: 301-308, 2002.
- TILMAN, D.; CASSMAN, K.G.; MATSON, P.A.; NAYLOR, R.; POLASKY, S. *Agricultural sustainability and intensive production practices*. Nature, 418:671-677, 2002.

Lourival Ferreira Cavalcante¹

Vinícius Batista Campos²

Francisco de Oliveira Mesquita³

Thelmo de Albuquerque Moraes⁴

Saulo Cabral Gondim⁵

1 - Professor do Departamento de Solos e Engenharia Rural do CCA/UFPB/AREIA

2 - Mestrando em Manejo de Solo e Água do CCA/UFPB/AREIA

3 - Estudante de Agronomia do CCA/UFPB/AREIA

4 - Pesquisador voluntário.

5 - Professor do Departamento de Solos e Engenharia Rural do CCA/UFPB/AREIA

Insumo orgânico, adubação potássica e cobertura do solo no crescimento do maracujazeiro-amarelo

A cultura do maracujá é originária da América tropical e possui mais de 150 espécies existentes no Brasil. Dentre essas, o maracujazeiro-amarelo é a mais cultivada nacionalmente como também no exterior (Araújo et al., 2005).

O Brasil é considerado um dos principais exportadores mundiais de suco concentrado de maracujá-amarelo, competindo principalmente com outros países latino-americanos, como: Colômbia, Equador e Peru. Embora as exportações tenham apresentado oscilações nos últimos anos, o emprego de insumos orgânicos é fator decisivo para melhorar a qualidade e preferência dos produtos (Bruckner e Picanço, 2001; Santos, 2004, Araujo et al., 2006). Para o Estado da Paraíba, a produção da cultura concentra-se nos municípios de Nova Floresta, Araruna, Cuité, Natuba, Salgado de São Félix, Remígio e parte do litoral do Estado, sendo quase que totalmente comercializado na forma *in natura* (Cavalcante et al., 2002; Rodrigues, 2007).

A partir dos anos 70, no Brasil, registrou-se aumento significativo da produção do maracujazeiro-amarelo também chamado de maracujazeiro-azedo ou maracujazeiro-ácido de casca amarela. Esta atividade tornou-se importante em nível comercial, ao ponto de proporcionar rendimentos de divisa ao nosso país que, até o ano de 2000, foi o

maior produtor mundial dessa fruta, com uma área plantada da ordem de 40.000 ha (Carvalho et al., 2001). Nos anos de 2000, 2001 e 2003, houve necessidade de se importar suco concentrado, mas, a partir de 2004, voltou o Brasil a ser o maior produtor da cultura e exportador do suco concentrado (Agrianual, 2005).

Nos últimos vinte e cinco anos, com maior intensidade durante a última década, o sistema de cultivo orgânico cresceu vertiginosamente no mundo. Segundo Willer e Yussefi (2001), nesse período, mais de uma centena de países aderiram aos movimentos de cultivos orgânicos. A razão do marcante crescimento foi condicionada à exigência da população por alimentos mais saudáveis, isto é, cada vez mais produzidos sem a utilização de fertilizantes minerais e tratados sem agrotóxicos (Willer, 1999; Kiss, 2004, Alves, 2006).

A partir do início da década de 1990, o mercado vem experimentando a substituição parcial ou total da agricultura convencional pela agricultura orgânica. Nesse contexto, o uso do biofertilizante bovino na forma líquida tem sido empregado em diversas culturas não apenas como fertilizante, mas também por exercer efeitos fito-hormonais, bacteriostáticos, fungistáticos, nematicidas. Além dessas propriedades, tem a vantagem de não ser prejudicial aos inimigos naturais (Icuma et al., 2000; Alves, 2006).

O fertilizante de origem animal é obtido a

partir da fermentação anaeróbica do esterco bovino em biodigestores. Nesse tipo de fermentação, há maior retenção de nitrogênio do que na decomposição feita na presença de oxigênio, pelo fato de as bactérias anaeróbias utilizarem pequena quantidade de nitrogênio dos resíduos vegetais e animais para sintetizarem proteínas (Rici et al., 2004).

Na fertilização das culturas, o uso de materiais orgânicos juntamente com os adubos minerais influenciam significativamente na arquitetura do sistema radicular e no estado nutricional das plantas (Rizzi, 1998; Brito et al., 2005).

Dentre as funções essenciais, o potássio atua na translocação de assimilados das folhas para diversas partes da planta principalmente para os frutos, na síntese de degradação de compostos orgânicos. Além de outras, atua no processo de abertura e fechamento dos estômatos. Dessa forma, a deficiência desse nutriente na cultura do maracujazeiro provoca atraso na floração, redução no tamanho dos frutos e na área foliar, prejudicando a fotossíntese, o tamanho e a massa dos frutos, a produtividade e a qualidade do suco (Ruggiero et al., 1996; Borges et al., 2003; Campos, 2006).

Uma das formas de potencializar o uso mais eficiente da água e dos nutrientes pelas plantas é manter o solo menos aquecido, mais úmido e com menor incidência de plantas invasoras. Essa prática pode ser feita através do uso de restos vegetais como folhas e ramos que possibilita a alteração do regime térmico do solo, a redução das perdas de água e a minimização de perdas de nutrientes por lixiviação, além de auxiliar na melhoria das propriedades físico-químicas do solo (Corrêa et al., 2003; Resende et al., 2005).

Metodologia

O experimento foi realizado na propriedade Macaquinhos, localizada no município de Remígio, Estado da Paraíba, inserida na microrregião de Esperança, no período de novembro de 2005 a setembro de 2006. O município de Remígio localiza-se a 6°53'00" de latitude sul, 36°02'00" a oeste do meridiano de Greenwich e à altitude de 470m acima do nível do mar.

O clima do município é do tipo As', quente e úmido, com pluviosidade no período de novembro a setembro de 627 mm.

O solo da área experimental foi classificado como Cambissolo Húmico Aluminoférrico léptico e possui declividade da ordem de 10%. Quanto à fertilidade, apresenta teores baixos de fósforo, matéria orgânica e médios para potássio, cálcio

e magnésio. Fisicamente é um solo profundo e arenoso com porosidade total variando entre 0,44 e 0,42 m³ m⁻³ nas profundidades de 0-20 e de 21-40 cm, respectivamente. As variáveis de natureza química referentes à fertilidade do solo foram determinadas com a metodologia sugerida pela Embrapa (1997). O experimento foi instalado em delineamento inteiramente casualizado, em novembro de 2005, com três repetições, em arranjo fatorial 5 x 2 x 2 referente às doses de K₂O, oriundas do cloreto de potássio (56% K₂O): 0, 10, 15, 20 e 25 g planta⁻¹, na ausência e presença de biofertilizante bovino, em covas sem e com cobertura morta, em camada de cinco cm de espessura, totalizando 60 unidades experimentais, constituídas por 3 plantas por tratamento, num espaçamento 3 x 2 m.

As covas foram abertas nas dimensões 40 x 40 x 40 cm, preparadas com cinco litros de esterco bovino de relação C/N 17:1, 100 gramas de calcário calcítico, com PRNT de 82% e 20 gramas de P₂O₅, na forma de superfosfato triplo com 42% de P₂O₅.

As doses de potássio foram aplicadas a partir dos 60 dias após o plantio e a cada dois meses, até o final da colheita. O biofertilizante bovino foi adicionado ao solo 30 dias antes e a cada 90 dias após o plantio, na forma líquida, diluído em água na proporção em volume de 1:4, tomando-se como referência a sugestão de Santos (1992), que recomenda a dose de 15 litros por m² e, portanto, foram fornecidos 12 litros do insumo numa área de 0,8 m². O preparo do biofertilizante foi feito com partes iguais de esterco fresco de bovino e água em fermentação

anaeróbica durante o período de 30 dias. Nesse período, a cada dois dias, agitava-se o recipiente com o insumo para garantir uma adequada atividade microbiana.

A cobertura morta das covas foi feita com restos de gramíneas, leguminosas e outras plantas existentes na área. Para sustentação das plantas, usou-se espaldeira com arame liso nº 12 instalado no topo das estacas, a 2,2 m de altura.

A irrigação foi feita pelo método de aplicação localizada por gotejamento, fornecendo-se a cada planta, nos primeiros 60 dias, 2 L, dos 60 aos 90 dias, 4 L e a partir da floração 10 L planta⁻¹ dia⁻¹ (Gondim, 2003) de água sem risco de sais às plantas (Cavalcante e Cavalcante, 2006).

Registrou-se o período do plantio a poda do broto terminal da haste principal, esperando-se a planta crescer aproximadamente 10 cm acima do arame de sustentação para, daí, realizar a primeira poda. A segunda poda foi efetuada nos ramos laterais principais, sendo realizada quando ambos os ramos atingiram 1,5m para cada lado no arame de sustentação.

O diâmetro caulinar foi medido mensalmente a partir dos primeiros 30 dias após o plantio até o final da primeira colheita.

O número de ramos produtivos, a partir do início da emissão, foi contado semanalmente até o início da colheita, 150 dias após o plantio.

Os dados foram submetidos à análise de variância para diagnosticar os efeitos significativos das fontes de variação individuais e de suas respectivas interações sobre as variáveis analisadas e, em seguida, interpretados por meio de regressão polinomial (Ferreira, 2000).

Resultados e Discussão

Pelo resumo de análises de variância (Tabela 1), observa-se que não foram registrados efeitos significativos das doses de potássio e nem das interações potássio x biofertilizante, potássio x cobertura e potássio x biofertilizante x cobertura do solo sobre as características vegetativas avaliadas. Por outro lado, o período do plantio à poda da haste

principal e do plantio à poda dos ramos laterais influenciados pela aplicação do biofertilizante bovino. Dentre as interações constataram-se efeitos significativos apenas da interação biofertilizante x cobertura morta, das covas sobre o diâmetro do caule, e seu incremento transplantio aos 180 dias após e número de ramos produtivos, aos 150 dias após o plantio.

Dentre as funções essenciais, o potássio atua na translocação de assimilados das folhas para diversas partes da planta principalmente para os frutos

Tabela 1. Resumos das análises de variância, pelo quadrado médio, referentes aos valores da poda do broto terminal da haste principal (PBTHP), poda do ramo lateral (PRL), Diâmetro do caule (Dc), Incremento do diâmetro do caule (IDc) e número de ramos produtivos (NRP) no maracujazeiro-amarelo, em função da aplicação de potássio e biofertilizante em solo com e sem cobertura morta.

Fonte de variação	GL	PBTHP	PRL	Quadrado Médio Dc	IDc	NRP
Doses potássio (K)	4	59,52500 ^{ns}	26,82442 ^{ns}	18,09275 ^{ns}	18,44775 ^{ns}	14,16667 ^{ns}
Biofertilizante (B)	1	792,0666 ^{**}	789,8881 ^{**}	12,69600 ^{ns}	14,60267 ^{ns}	24,06667 ^{ns}
Cobertura morta (C)	1	24,06667 ^{ns}	22,44817 ^{ns}	70,41667 [*]	74,81667 [*]	8,06667 ^{ns}
K x B	4	27,44167 ^{ns}	33,41108 ^{ns}	12,21225 ^{ns}	11,51058 ^{ns}	17,56667 ^{ns}
K x C	4	65,44167 ^{ns}	39,72108 ^{ns}	14,56208 ^{ns}	15,27042 ^{ns}	11,73333 ^{ns}
B x C	1	0,60000 ^{ns}	280,36817 ^{ns}	82,13400 [*]	86,88067 [*]	48,60000 [*]
K x B x C	4	50,55833 ^{ns}	83,62442 ^{ns}	13,26358 ^{ns}	13,20192 ^{ns}	16,93333 ^{ns}
Resíduo	40	76,83333	79,75733	12,97250	12,60583	7,70000
Total	59	-	-	-	-	-
CV (%)		15.64	10.02	13.43	13.45	21.62

ns = não significativo; * e ** respectivamente significativos para $p < 0,05$ e $p < 0,01$;
CV = Coeficiente de variação.

O biofertilizante bovino promoveu maior crescimento das plantas em relação aos tratamentos sem o insumo (Figura 1). Plantas de maracujazeiro-amarelo que receberam biofertilizantes tiveram a gema apical podada, uma semana antes, em relação àquelas que receberam o biofertilizante. Essa antecipação

pode ser resposta do biofertilizante como ativador do crescimento das plantas, conforme afirmam Santos (1992) e Icuma et al. (2000), mas diverge de Santos (2004) ao verificar que o biofertilizante bovino aplicado ao solo, não exerceu efeitos significativos sobre o crescimento biométrico do maracujazeiro-amarelo.

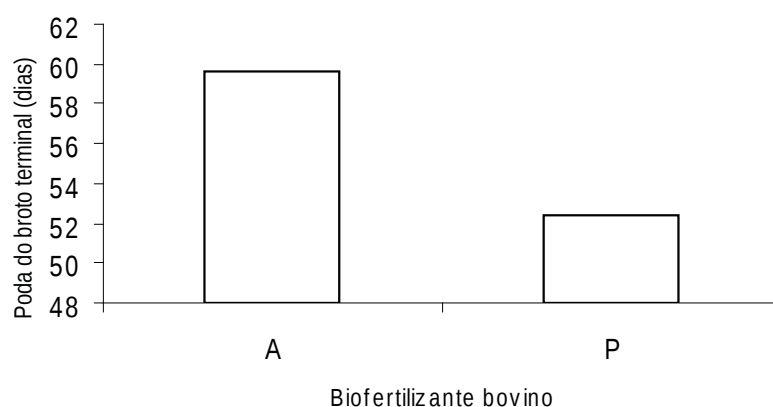


Figura 1. Período do transplântio à poda do broto terminal em plantas de maracujazeiro-amarelo, em solo na ausência (A) e presença (P) de biofertilizante bovino aplicado ao solo na forma líquida.

Os efeitos do biofertilizante sobre a poda da haste principal foram mantidos de forma semelhante no crescimento dos ramos laterais, pois as plantas sob o biofertilizante bovino tiveram os ramos laterais podados uma semana antes em relação àquelas que não receberam

biofertilizante (Figura 2). Esses resultados também discordam daqueles em conflito com os obtidos por Santos (2004), ao constatar que a aplicação do biofertilizante puro não influenciou significativamente o crescimento dos ramos laterais do maracujazeiro-amarelo.



Figura 2. Período do transplantio à poda dos ramos laterais em plantas de maracujazeiro-amarelo, em solo na ausência (A) e presença (P) de biofertilizante bovino aplicado ao solo na forma líquida.

O diâmetro caulinar das plantas foi influenciado significativamente pela interação biofertilizante x cobertura do solo (Tabela 1). Pelos resultados exibidos na Figura 3, verifica-se comportamento antagônico do biofertilizante entre os tratamentos sem e com cobertura do solo, pois, nas covas descobertas, o biofertilizante estimulou o crescimento e desenvolvimento das plantas como apresentado também por Collard et al. (2001). Por outro lado, a ação simultânea do biofertilizante e da cobertura das covas com restos de cultura inibiu o crescimento da parte aérea do maracujazeiro. Possivelmente, a cobertura manteve o solo menos aquecido e mais úmido (Cavalcante et al., 1998) e que a presença do biofertilizante tenha contribuído para o aumento da população de microrganismos, refletindo-se numa maior competição nutricional com as plantas, resultando assim em menor crescimento da cultura, embora sem diferença significativa entre ausência e presença do biofertilizante

(Figura 3-2).

Apesar do menor diâmetro do caule nos tratamentos com cobertura e biofertilizante, as plantas cresceram adequadamente. O diâmetro caulinar, aos 180 dias após o plantio, variou de 24,1 a 28,6 mm e superou a variação de 11,6 a 12,2 mm apresentada por Silva (2000), de 9,1 a 9,5 mm registrada por Cavalcante et al. (2004) e a amplitude de 11,2 a 12,8 mm registrada por Santos (2004) em plantas com 300, 120 e 180 dias respectivamente, após o plantio, em solo tratado com biofertilizante líquido.

Comparativamente com plantas sob cultivo convencional (fertilizantes minerais, controle de pragas e doenças com defensivos químicos), os dados obtidos nesse trabalho também se mostraram superiores à oscilação de 17,8 a 18,4 mm em pomares com 240 dias (Santos, 2001), de 14,8 a 15,1 mm em pomar com 150 dias (Gondim, 2003) e de 10,2 a 13,6 mm em plantas com 150 após o plantio (Mesquita et al., 2003).

“
A ação simultânea do biofertilizante e da cobertura das covas com restos de cultura inibiu o crescimento da parte aérea do maracujazeiro.
”

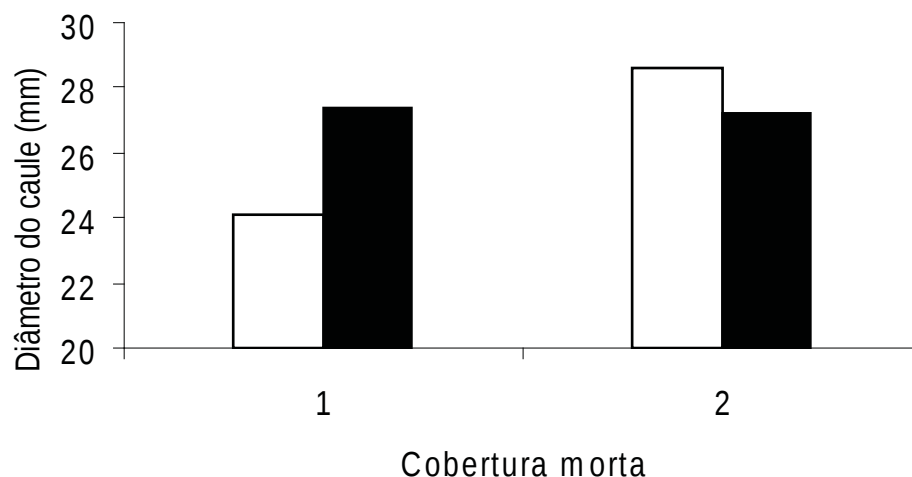


Figura 3. Diâmetro caulinar do maracujazeiro-amarelo, em solo sem (1) e com cobertura morta (2) na ausência (□) e presença (■) de biofertilizante bovino, aplicado ao solo na forma líquida.

Tendência similar à constatada para o crescimento caulinar foi também registrada para a emissão de ramos produtivos, pois, verificou-se superioridade estatística do biofertilizante em estimular a brotação das

plantas nos tratamentos sem a cobertura do solo em relação à inibição mesmo sem diferença significativa nas plantas com o insumo orgânico e cobertura das covas (Figura 4-2).

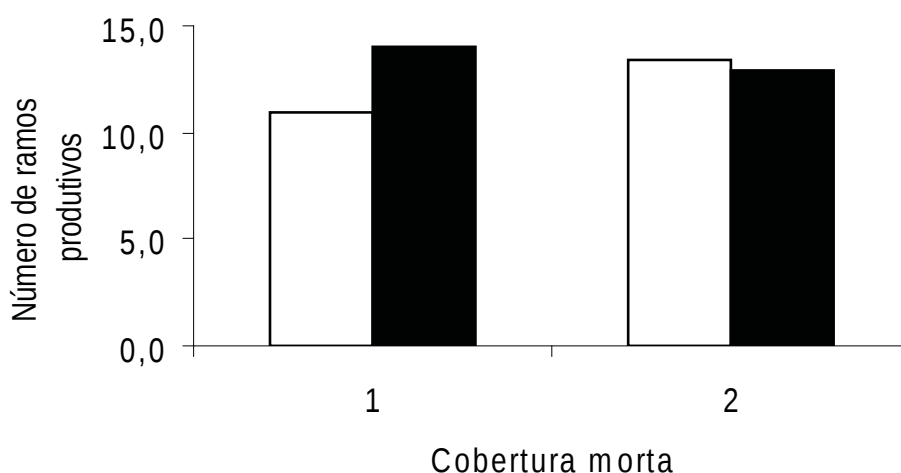


Figura 4. Número de ramos produtivos de maracujazeiro-amarelo, em solo sem (1) e com cobertura morta (2) na ausência (□) e presença (■) de biofertilizante bovino, aplicado ao solo na forma líquida.

Ao comparar os resultados de 10,9 a 14,1 (Figura 4-1) e de 13,5 a 12,9 (Figura 4-2), com os obtidos por outros pomares que receberam biofertilizante bovino, verifica-se que os mesmos foram mais baixos em relação à variação

de 16 a 29 ramos por planta apresentada por Santos (2004). Por outro lado, foram, em geral, superiores à amplitude de 6 a 12 ramos produtivos registrados por Silva (2000), em plantas com 150 e 120 dias, respectivamente.

Considerações finais

O biofertilizante bovino, que é um insumo natural, não agrotóxico, antecipou em uma semana a poda do broto terminal e a poda dos ramos laterais do maracujazeiro-amarelo, expressando sua eficiência no crescimento das plantas.

As plantas desenvolvidas no solo com

cobertura e sem biofertilizante bovino tiveram maior diâmetro caulinar, refletindo maior desenvolvimento.

O número de ramos produtivos foi superior no solo com biofertilizante bovino sem cobertura morta.

AGRIANUAL 2005 – *Anuário da agricultura brasileira*. São Paulo: FNP Consultoria, 2005. p. 394-395.

ALVES, G.S. *Nutrição mineral e produtividade de pimentão (Capsicum annuum L.) em resposta a diferentes biofertilizantes líquidos no solo*. 2006. 83 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) - Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba, Areia. ARAÚJO, R.C.; BRUCKNER, C.H.; MARTINEZ, H.E.P.; SALOMÃO, L.C.C.; VENEGAS, V.H.A.; DIAS, J.M.M.; PEREIRA, W.E.; SOUSA, J.A. *Crescimento e produção do maracujazeiro-amarelo em resposta à nutrição potássica*. Revista Brasileira de Fruticultura, Jaboticabal, v.27, n.1, p. 128-131, 2005.

ARAÚJO, R.C.; BRUCKNER, C.H.; MARTINEZ, H.E.P.; SALOMÃO, L.C.C.; ALVAREZ, V.H.; SOUZA, A.P.; PEREIRA, W.E.; Himuzi, S. *Quality of yellow passionfruit (Passiflora edulis Sims f. flavicarpa Deg.) as affected by potassium nutrition*. Fruits. França. v.61, n.2, p.109-115, 2006.

BAUMGARTNER, J.G. *Nutrição e adubação*. In: RUGGIERO, C. ed. Maracujá. Ribeirão Preto, UNESP, SP: 1987. p.86-96.

BORGES, A.L.; RODRIGUES, M.G.V.; LIMA, A.A.; ALMEIDA, I.E.; CALDAS, R.C. *Produtividade e qualidade de maracujazeiro-amarelo irrigado, adubado com nitrogênio e potássio*. Revista Brasileira de Fruticultura, Jaboticabal, v.24, n.1, p.259-262, 2003.

BRITO, M.E.B.; MELO, A. ; LUSTOSA, J.P.O.; ROCHA, M.B.; VIÉGAS, P.R.A.; HOLANDA, F.S.R. *Rendimento e qualidade da fruta de maracujazeiro-amarelo adubado com potássio, esterco de frango e de ovino*. Revista Brasileira de Fruticultura, Jaboticabal, v.27, n.2, p. 260-263, 2005.

BRUCKNER, C.H.; PICANÇO, M.C. *Maracujá: tecnologia de produção, pós-colheita, agroindústria, mercado*. Porto Alegre: Cinco Continentes, 2001. 471p.

CAMPOS, V. B. *Comportamento do maracujazeiro-amarelo em*

solo com potássio, biofertilizante e cobertura morta. 2004. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Agronomia). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba.

CARVALHO, A.J.C.; MARTINS, D.P.; MONNERAT, P.H.; BERNARDO, S. *Produtividade e qualidade do maracujazeiro-amarelo em resposta à adubação potássica sob lâminas sob lâminas de irrigação*. Revista Brasileira de Fruticultura, Jaboticabal, v.21, n.3, p. 333-337, 1999.

CAVALCANTE, L.F.; CAVALCANTE, I.H.L. *Uso de água salina na agricultura*. In: CAVALCANTE, L.F.; LIMA, E.M. (Eds.). *Algumas Frutíferas Tropicais e a Salinidade*. Jaboticabal: FUNEP, 2006, Cap. 1, p. 1-17.

CAVALCANTE, L.F.; LIMA, E.M.; LOPES, E.B.; DAMASCENA, J. *Cultivo do maracujazeiro-amarelo nos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte*. Areia-PB: UFPB/MA. 2002. 68p.

CAVALCANTE, L.F.; LIMA, E.M.; MESQUITA, E.F.; ARAÚJO, D.C.; SILVA, M.N.B.; SANTOS, J.B.; SANTOS, C.J.O.; ANDRADE, R.; QUEIRÓS, M.S. *Economia da água na cultura do maracujazeiro-amarelo*. Areia-PB: UFPB. 13 p. 1998. (Boletim Técnico- BTC-04).

CAVALCANTE, L.F.; SILVA, P.S.V.L.; SANTOS, G.D.; MESQUITA, E.F.; ALVES, G. S. CAVALCANTE, I.H.L.; GONDIM, S.C.; OLIVEIRA, A.P. *Crescimento do maracujazeiro-amarelo em substrato envasado com aplicação de biofertilizantes bovino*. Anais do Curso de Pós-Graduação em Manejo de Solo e Água, Areia, v.26, p. 51-71. 2004.

COLLARD, F.H.; ALMEIDA, A.; COSTA, M.C.R.; ROCHA, M.C. *Efeito do uso do biofertilizante agrobio na cultura do maracujazeiro-amarelo (Passiflora edulis f. flavicarpa Deg.)* Revista Biociência, Taubaté, v. 7, n. 7, 2001.

CORRÊA, T.M. ; PALUDO, S.K. ; RESENDE, F.V. ; OLIVEIRA, P.S.R. *Adubação química e cobertura morta em alho proveniente de cultura de tecidos*. Horticultura Brasileira, Brasília, v. 21, n. 4, p. 601-604, 2003.

DIAS, T.J. *Crescimento, produção e nutrição do maracujazeiro-amarelo em função do número de ramos principais*. Areia, 2003. 43f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Agronomia). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba.

- EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Solos (Rio de Janeiro, RJ). *Manual de métodos de análise de solo*. 2.ed.rev.atual. Rio de Janeiro, 1997. 212p.
- FERREIRA, P.V. *Estatística experimental aplicado à Agronomia*. 3 ed. Maceió: UFAL. 2000. 604p.
- GONDIM, S.C. *Comportamento do maracujazeiro-amarelo IAC 273/277 + 275, em função do número de plantas por cova e lâminas de água*. Areia, 2003. 73f. Dissertação (Mestrado em Manejo de Solo e Água). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba.
- ICUMA, I.M.; OLIVEIRA, M.A.S.; ALVES, R.E. *Efeito do uso de biofertilizante supermagro-agrobio na cultura do maracujazeiro-amarelo (Passiflora edulis f. flavicarpa Deg.)* CONGRESSO BRASILEIRO DE FRUTICULTURA, 16. Fortaleza-CE. 2000. CD-ROM.
- KISS, J. *Terra em transe*. Globo Rural, n. 223, p. 34-42, 2004.
- MESQUITA, E.F.; CAVALCANTE, L.F.; FEITOSA FILHO, J.C.; GONDIM, S.C. *Crescimento e produção do maracujazeiro-amarelo sob fontes orgânicas e cobertura morta em sacos de fertilizantes minerais*. Anais do Curso de Pós-graduação em Manejo de Solo e Água, Areia, v. 25, p.18-26. 2003.
- RICI, M.S.F.; CAIXETA, I.F.; ARAUJO, J.B.S.; ALMEIDA, P. S.; PEDINI, S.; FERNANDES, M.C.; NANNETI, A. N.; SILVA, E.; MOREIRA, C.F.; NEVES, M. C. P. *Cultivo do café orgânico: adubação*. Disponível em: www.cnpab.embrapa.br/servicos/sistemasde-producao/cafe/adubacao.htm. Acesso em: 16 fev. 2005.
- RIZZI, L.C.; RABELO, L.R.; MORINI FILHO, W.; SAVAZAKI, E.T.; KAVATI, R. *Cultura do maracujazeiro-azedo*. Campinas: CATI, 1998, 54p. (Boletim Técnico, 235).
- RESENDE, F.V.; SOUZA, L.S.; OLIVEIRA, P.S.R.; GUALBERTO, R. *Uso de cobertura morta vegetal no controle da umidade e temperatura do solo, na incidência de plantas invasoras e na produção da cenoura em cultivo de verão*. Revista Ciência Agrotecnologia, Lavras, v. 29, n. 1, p. 100-105, 2005.
- RODRIGUES, A.C. *Biofertilizante supermagro: Efeitos no crescimento, produção, qualidade de frutos de maracujazeiro-amarelo (Passiflora edulis f. flavicarpa Deg.) e na fertilidade do solo*. 2007. 77p. 2004. 74f. Dissertação (Mestrado em Produção Vegetal). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba.
- RUGGIERO, C.; SÃO JOSÉ, A.R.; VOLPE, C.A., OLIVEIRA, J.C. de, DURIGAN, J.F.; BUAMGARTNER, J.G.; SILVA, J.R. da; NAKAMURA, K.; FERREIRA, M.E.; KAVATI, R.; PEREIRA, V. de P. *Maracujá para exportação: aspectos técnicos da produção*. Brasília: EMBRAPA-SPI, 1996, 64p. Publicações Técnicas. FRUPEX, 19
- SANTOS, A.C.V. *Biofertilizantes líquidos: o defensivo agrícola da natureza*. 2 ed., ver. Niterói: EMATER – RIO, 162 p. 1992. (Agropecuária Fluminense, 8).
- SANTOS, G.D. *Avaliação do maracujazeiro-amarelo sob biofertilizantes aplicados ao solo na forma líquida*. Areia, 2004. 74f. Dissertação (Mestrado em Manejo de Solo e Água). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba.
- SANTOS, J.B. *Estudo das relações nitrogênio: potássio e cálcio: magnésio sobre o desenvolvimento vegetativo e produtivo do maracujazeiro-amarelo*. Areia, 2001. 88f. Dissertação (Mestrado em Manejo de Solo e Água). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba.
- SILVA, J.F. *Resposta do maracujazeiro-amarelo ao biofertilizante bovino aplicado ao solo na forma líquida*. Areia, 2000. 34f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Agronomia). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba.
- WILLER, H. *Organic agriculture in Áustria, Germany, Luxembourg and Switrland*. In: INTERNATIONAL IFOAM SCIENTIFIC CONFERENCE, 12th (1998: Mar del Plata) Proceedings... Tholey-Theley: IFOAM, 1999. p.51-56.
- WILLER, H.; YUSSEFI, M. *Organic agriculture worldwide*. Stitunng Okalogie & banbad Diikheim: Soli, 2001.

Normas para publicação de artigos

1. A revista *Conceitos* é dedicada à publicação da produção acadêmica, cultural e artística dos docentes da UFPB, privilegiando ensaios e artigos sobre educação, política e divulgação científica.

2. Só serão aceitos **textos em língua portuguesa, com no máximo 15 páginas e no mínimo cinco (5)**, incluindo-se referências bibliográficas e notas, de acordo com a tipologia gráfica determinada no item 5 dessas normas.

3. Não deverão ser incluídos resumos, palavras-chave, abstract etc., nos textos inscritos.

4. O autor – ou autores – deverá informar sua função, instituição e qualificação na ficha de inscrição durante a entrega do artigo, bem como na primeira folha do artigo.

5. Os textos devem ser digitados em **Microsoft Word, fonte TIMES NEW ROMAN, corpo 12 (doze) , espaço 2 (dois) e impressos em folha ofício A4, numeradas no canto superior direito, com margens 2,5 cm Superior/Inferior e 3,0 cm Esquerda/Direita**. Obs.: As páginas do texto devem ser entregues grampeadas e armazenadas em envelope, com identificação do (s) autor (es) e título do artigo, bem como o número da revista em que será publicado.

6. Gráficos ou qualquer outro tipo de imagem devem vir em cópias de arquivos digitais armazenadas em mídia de CD-R, além de sua localização na cópia do texto impresso. Por exemplo: arquivos em JPG, TIFF, BMP, recortes digitalizados, imagens fotográficas (**todas as imagens publicadas na revista *Conceitos* são impressas em “preto e branco”**). A publicação e uso de imagens/fotos, gráficos ou desenhos são de inteira responsabilidade do autor do artigo. Fotos, ilustrações ou outras imagens devem ser acompanhadas de legendas, crédito ou identificação do autor. A ADUFPB não se responsabilizará pelo uso indevido de imagens, gráficos ou ilustrações na Revista.

7. O autor deve ser sindicalizado da ADUFPB ou colaborador convidado pelo Conselho Editorial da Revista.

8. Cada autor só poderá publicar 01 (um) artigo a cada 02 (duas) edições da Revista (edições alternadas).

9. As notas de rodapé deverão ser digitadas na página correspondente à citação.

10. Referências bibliográficas deverão ser citadas de acordo com as normas atualizadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (www.abnt.org.br).

11. Os trabalhos devem ser entregues, prioritariamente, na sede da ADUFPB, no Centro de Vivência, em arquivo digital armazenado em mídia CD-R e **com 01 (uma) cópia impressa**, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, em envelope com nome, endereço, e-mail e telefone para contato com o autor. Caso haja algum empecilho para isso, poderão ser enviados para o e-mail adufpb@terra.com.br. Nesse caso, só serão considerados os e-mails que tiverem confirmação de recebimento pela Secretaria da ADUFPB, através de ofício enviado pelo Conselho Editorial.

12. A referência bibliográfica, no final do texto, em ordem alfabética, deve seguir as Normas Técnicas da ABNT.

13. Os anexos (questionários, depoimentos e outros) não serão publicados ou incluídos na Revista.

14. A publicação dos artigos deverá passar pela aprovação do Conselho Editorial e pareceristas do Conselho. Caberá o Conselho Editorial selecionar previamente os trabalhos com base nas normas estabelecidas nos itens 2, 5, 7 e 8.

15. Os textos que não forem selecionados para a edição vigente, deverão ser solicitados pelos autores ao Conselho Editorial até 30 (trinta) dias após divulgação da lista de artigos para publicação na revista. Após o término do prazo, a ADUFPB e o Conselho Editorial não se responsabilizam pelo extravio ou perda dos arquivos digitais ou textos impressos.

16 – Os artigos representam o ponto de vista de seus autores, sendo estes responsáveis pelo conteúdo publicado na revista *Conceitos*.

17 - Outras informações podem ser solicitadas pelo e-mail adufpb@terra.com.br.

Conselho Editorial da Revista Conceitos



SINDICATO DOS DOCENTES DA UFPB

Seção Sindical do ANDES-SN

Campus da UFPB - João Pessoa - Paraíba

www.adufpb.org.br

adufpb@terra.com.br

José Altino

A xilogravura paraibana com densa voltagem emocional

Trazida ao Brasil pelos jesuítas como uma atividade extra para a catequese dos índios, a xilogravura acabou desenvolvendo uma linguagem própria no Nordeste a partir da literatura de Cordel. Ao longo da história da cultura popular na região, a xilogravura sempre teve um papel fundamental na ilustração das capas desses livretos, entretendo, educando e, principalmente, expressando a arte gráfica na sua forma mais primitiva. Da natureza, ela retira os recursos para confecção das matrizes e das tintas necessárias à composição das obras de artes.

A madeira é o suporte utilizado para a produção das gravuras. Sobre um bloco, traça-se o desenho invertido, rebaixando-se as partes brancas da estampa por meio de instrumentos cortantes, como faca, goiva, formão e buril, ficando em relevo as linhas e as áreas que recebem tintas para impressão.

Na Paraíba, berço de artistas plásticos e xilogravadores, o paraibano José Altino se destaca com a sua arte representando o universo fantástico da natureza e da consciência ecológica. Segundo o crítico de arte Waldir Ayala, "Altino constrói uma série incorruptível de emblemas romanescos e trágicos, sem qualquer aparato que não seja o largo gesto do impressor, sobre matrizes trabalhadas com economia de meios e densa voltagem emocional".

Nascido em 1946, na Cidade Baixa de João Pessoa (atualmente conhecida como Centro Histórico), José Altino vive e trabalha hoje no Atelier Miramar. Na década de 60, o xilogravador mudou-se para o Rio de Janeiro, onde tornou-se professor de gravura na Escolinha de Arte do Brasil, entidade pioneira na arte-educação no país. Foi em 1994 que fundou o Atelier Miramar com o



objetivo de propagar o ensino sistemático da gravura no Estado da Paraíba, consolidando o espaço como um estúdio livre de xilogravura, direcionado principalmente aos artistas plásticos paraibanos e professores de Educação Artística da rede municipal e estadual de ensino público.

Com exposições no Brasil e no exterior, vários prêmios em salões de artes visuais, José Altino recebeu em 2000 o prêmio da crítica no VIII Salão Municipal de Artes Plásticas de João Pessoa e, em 2008, o diploma de Mestre em Artes Plásticas, concedido pelo Conselho de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba. Colaborador de jornais e revistas, assinando matérias sobre artes plásticas, Altino também ministrou, em 2002, um curso de xilogravura nas Oficinas da Cooperativa Árvore, na cidade de Porto, em Portugal. O artista paraibano já realizou exposições na Sala Goeldi, no Rio de Janeiro, e na Piccola Galeria, no Instituto Italiano da Cultura. Expôs sua arte na Galeria Sérgio Millet, da Funarte, e no Centro Cultural de São Paulo.

Nesta décima quinta edição da revista Conceitos, José Altino nos cede algumas de suas xilogravuras da série "Macunaíma e as Princesas do Miramar", editadas em 2008, e outras obras, como "O Jacaré do Miramar", a "Rainha do Miramar" e a "Onça do Miramar", de 2009, esta última uma das obras que mais representa a fase atual da xilogravura de Altino. Mais que uma homenagem à arte da Paraíba, a ADUFPB cumpre mais uma vez o papel da entidade na valorização das artes plásticas e dos artistas paraibanos, incentivando a cultura e a divulgação do conhecimento de quem faz da arte sua expressão maior.

