

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

SOCORRO COSTA: UMA NARRATIVA SOBRE MAGISTÉRIO FEMININO E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Sheila Mayara Ribeiro do Carmo

A CONCEPÇÃO DE PROGRESSO NA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DE HEGEL

Clésio Alves da Silva

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Bruna Vanessa de Andrade Lima

RELAÇÕES DE PODER NUMA VISÃO FOUCAULTIANA

Nayra Maria dos Santos Amorim

ETHOS, ESTILO E AUTORIA NOS SONETOS MEDIÚNICOS ATRIBUÍDOS A FLORBELA ESPANCA

José Antonio S. Ferreira

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: O CASO DAS CLASSES MULTICICLADAS NO MUNICÍPIO DE PESQUEIRA

Maria Auxiliadora Silva de Oliveira, Maria da Paz Silva de Macêdo, Maria Rodrigues Sobrinho e Terezinha de Jesus Gomes Leite

APRESENTAÇÃO

Os textos selecionados para compor este número da Revista Ararobá desenham uma imagem do que vimos perseguindo nestes cinco anos de sua existência. Em seu conjunto, representam a produção acadêmica de nossos professores e alunos, tanto da graduação como da pós-graduação, como também, a contribuição de pesquisadores de outras instituições, neste caso, representada pelo artigo da pedagoga Bruna Vanessa de Andrade Lima, do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio-CEUNSP, Itu – SP.

Ressaltamos a participação de nossos corpos docentes e discentes para evidenciarmos não só a produção literária deles, mas também, para ilustrarmos uma concepção de educação que se consolida no ISEP, qual seja, o envolvimento com a questão da pesquisa como uma aprendizagem continuada e necessária reciclagem de conhecimentos. Pois, como instituição formadora de educadores não pretendemos formar profissionais voltados para si mesmos, com conhecimentos privados, individuais. Pelo contrário, é imperativo ao educador formado ou em formação se dá conta do enorme papel a desempenhar na sociedade e buscar constituir-se em profissionais capacitados a se inserirem nesse meio de forma cidadã. Esta é a razão pela qual nos sentimos orgulhosos, honrados e cheios de motivação para continuarmos incentivando a pesquisa, a produção de material acadêmico-científico, fortalecendo a construção do saber.

Prof. Dr. Bartolomeu Cavalcanti
Presidente do Conselho Editorial
bartolomeu@isepnet.com.br

SOCORRO COSTA: UMA NARRATIVA SOBRE MAGISTÉRIO FEMININO E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Sheila Mayara Ribeiro do Carmo

Especialista em História/Autarquia Educacional de Belo Jardim, professora do Instituto Superior de Educação de Pesqueira -ISEP.

sheilasanharo@hotmail.com. **Rua José Nepomuceno das Neves, 57, Centro, Pesqueira –PE, CEP 55200-000**

RESUMO

Este artigo busca analisar a presença feminina no magistério e os rumos tomados pela profissão ao longo das décadas no panorama educacional e a exclusão do sexo feminino nas várias instâncias do mundo social e do trabalho, através de uma análise da obra Sanharó, Momentos de Saudade, da escritora Maria do Socorro Costa Silva. Compreende uma biografia da autora, desvelada através da história oral. Sanharó foi observada como um cenário de transformações, através de espaços de sociabilidade, apresentando uma reflexão sobre a participação da mulher no espaço público apontando para a compreensão de novos papéis sociais desses sujeitos.

Palavras-chave: Sanharó. Magistério. História oral. Biografia.

ABSTRACT

This article explores the female presence in the teaching profession and the direction taken by the profession over the decades in the educational landscape and the exclusion of females in the various instances of the social world and work through an analysis of the work Sanharó, Momentos de Saudade, the writer Maria do Socorro Costa Silva. Includes a biography of the author, unveiled through oral history. Sanharó was seen as a scene of transformation, through spaces of sociability, with a reflection on women's participation in public space pointing to the understanding of new social roles of these subjects.

Keywords: Sanharó. Teaching. Oral history. Biography.

1 INTRODUÇÃO

No intuito de melhor evidenciarmos o papel da mulher no município de Sanharó, quiçá no mundo, buscamos descrever a história de Socorro Costa, através de um levantamento cronológico de toda sua vida pessoal e profissional. Partimos da premissa de ser ela, uma pessoa batalhadora, atuante, participante ativa da sociedade sanharoense, haja vista os serviços por ela prestados, em quaisquer situações em que se faça necessária a sua presença. Senão vejamos: Socorro Costa é natal, quando compartilha das festividades da boa idade, como figura central da apresentação central do pastoril; é carnaval, no momento em que se transforma, participando dos grupos de mascarados, dos mela-mela ou quando exhibe belas fantasias, nos bailes característicos da época ou nos blocos da cidade. É também figura constante nas serestas de Sanharó (grupo de canto

Reviver), com uma boa voz. Nas festas juninas é figura típica, marcando quadrilhas ou encenando casamentos matutos, os mais engraçados possíveis. É ainda escritora de peças teatrais, desde os tempos de adolescência, além de representar brilhantemente nas artes cênicas, sem falar da sua inserção no contexto histórico, sempre com uma resposta satisfatória, àqueles que solicitam seus préstimos, em se tratando principalmente, da história da cidade e dos seus cidadãos.

Objetivando estudar a vida de Socorro Costa, enfatizando a sua contribuição na sociedade, como mulher, educadora, historiadora, amante das artes e, sobretudo, como ser humano, discutir sobre um modelo de mulher que enfrentou problemas de gênero e a sua importância dentro da sociedade sanharoense, recorreremos à história, através da escrita e da oralidade.

Com o título “Socorro Costa: Uma narrativa sobre magistério feminino e violência doméstica”, queremos expor os vários instantes de sua existência.

A trajetória metodológica assumida por este trabalho foi composta pela abordagem de características explicativas e bibliográficas de dados, já que no primeiro caso, necessitamos de um desenvolvimento mais aprofundado do tema e, no segundo, por abranger um maior estudo de textos impressos, transcrevendo, descrevendo e classificando informações, procedendo a entrevistas, análise documental de acervo particular para que, no final, chegássemos a informações mais pormenorizadas, evidenciando um método de investigação, análise e contextualização, na construção do conhecimento, através da narrativa de vida de Socorro Costa.

2 MARIA DO SOCORRO COSTA SILVA: BIOGRAFIA

Socorro Costa nascida, Monteiro da Costa e depois da Costa Silva por seu primeiro casamento, destaca-se no cenário sanharoense, no sentido de se inteirar da real e exata dimensão da importância da mulher na sociedade, não só como trabalhadora, mas, sobretudo, como ser humano.

Chegou ao mundo em 07/10/1945, o parto ocorreu em Sanharó, pelas mãos da parteira Mãe Cinda. Procedente da união das famílias Ferreira Costa, por parte do pai, Ernesto, e Monteiro de Melo, por parte da mãe, Quiterinha.

Em 1953, seu pai resolveu sair de Sanharó, e fixou residência em Arcoverde, na zona rural (Sítio Caiçara). Como havia perdido o ano letivo, sua mãe, preocupada, passou a lhe re-

ensinar a cartilha do ABC, pois seu aprendizado fora interrompido com a mudança para outra localidade. Copiava as palavras do Almanaque Capivarol¹ e formava outras, por conta própria. Alfabetizada, começara a conhecer o mundo.

Em 1955 sua família retornou a Sanharó, estudando na Escola Municipal Dr. Benjamim Caraciolo, a professora Elvira Aquino² percebe o talento de Socorro Costa para encenar, discursar e recitar poesias, tratando de engajá-la nas suas representações teatrais, mais tarde, dirigidas por Rosinha Lins³.

Socorro Costa, nesta época, foi tomada por uma vontade imensa de se expor artisticamente, queria criar, interpretar, dirigir, produzir, assim fez. Escreveu peças e adaptou contos com sucesso, uma das primeiras peças encenadas foi “Isabel da Turíngia” em 1955, que contava a vida da santa. Peça que teve o intuito de angariar fundos para a construção da Igreja Matriz. Houve também o monólogo “Ser atriz”, e muitas outras peças.

Maria do Socorro conseguiu ingressar no curso Normal da Escola Emília Câmara, após repetir três vezes a 5ª série (esta era a única alternativa para não parar de estudar), através de uma bolsa de estudos, com o objetivo de conseguir ascensão social e profissional. Com a Escola Emília Câmara e o Ginásio Pio XII funcionando em prédio próprio, Socorro Costa foi convidada por Padre Heraldo⁴, em 1966, a compor o corpo docente da Emília Câmara, com tripla responsabilidade: ensinar, secretariar e coordenar o horário. Tomava partido, nesta ocasião, da causa educacional.

Por ser a aluna laureada, Socorro Costa foi indicada a ser professora pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, em 1965.

Jovem e bela, noiva de Samuel (rapaz bem apessoado, natural da Paraíba e residente no Recife), Socorro Costa apaixonou-se por Deoclécio, seu aluno.

Deoclécio (conhecido como Duocra) era filho do prefeito da época, José Júlio e, aproveitando-se da situação, não trabalhava. Adorava música e não se separava de um violão. Era um ator nato e foi através das dramatizações, que se iniciou o flerte. O amor falou mais alto,

¹ Almanaque Capivarol foi uma publicação da década de 1950 do século XX que trazia o calendário do ano, trechos literários, poesias e anedotas com o intuito de divulgar os nomes dos medicamentos.

² Elvira Aquino Bezerra foi professora e teatróloga na cidade de Sanharó nas décadas 40 e 50 do século XX. Foi professora de Socorro Costa.

³ Rosinha Lins foi teatróloga, diretora, produtora, cenógrafa e costureira nas décadas de 50 e 60 do século XX na cidade de Sanharó.

⁴ Padre Heraldo Cordeiro de Barros foi pároco e diretor da Escola Normal Emília Câmara e da Escola Pio XII, nas décadas de 50 e 60 do século XX na cidade de Sanharó.

Maria do Socorro terminou o noivado e começou a namorar Deoclécio. As famílias não aceitaram o relacionamento. Mas o casal apaixonado, seguiu com o romance, a ponto de fugir para o Distrito de Jenipapo, com a intenção de obrigar as famílias a aceitarem a união.

Casados, a vida não foi nada fácil. Logo após a união, o pai de Deoclécio faleceu e Socorro Costa precisou assumir as responsabilidades da casa por muito tempo, até que o mesmo conseguiu um emprego na Indústria de Laticínios Sanharó. Anos depois, assumiu o cargo de policial rodoviário federal, através de prestação de concurso público.

O ciúme de Deoclécio, presente no namoro, continuou a existir no casamento, de forma patológica, transformando-se em uma obsessão.

Maria do Socorro mudou-se para o Cabo de Santo Agostinho, devido à atividade do esposo e nessa cidade continuou a exercer suas funções de educadora, atuando como professora e chefe de secretaria do Grupo Escolar Professora Mariquinha. Foi secretária e depois diretora da Escola Luíza Guerra também localizadas no Cabo. A família cresceu, com a chegada dos filhos: Deoclécio Júnior, José Ernesto e Isa Helena.

Deoclécio tornou-se alcoólatra, por várias vezes dirigiu-se a Socorro Costa com maus tratos, passando ela a ser vítima de violência doméstica em 1966.

Atualmente, a violência contra a mulher é um sério problema de saúde pública, assim como uma violação dos direitos humanos. A cada quinze segundos, uma mulher é espancada no Brasil. Destes casos de agressão, 70% deles ocorrem dentro de casa e estima-se que somente 10% das vítimas da violência promovem a denúncia. As trezentas delegacias especializadas no país atendem a menos de 10% dos casos de violência doméstica.

Atendimentos por estado nas delegacias especializadas

UF	Número Absoluto
SP	54.137
RJ	19.867
MG	11.056
BA	9.887
PR	9.116
RS	8.715
DF	5.961
GO	5.445
PE	3.983

Fonte: Secretaria de Políticas Especiais para as Mulheres. Pesquisa realizada em 06/08/2009

A violência cometida contra a mulher, além de ser um tema que envolve questões sociais e principalmente culturais, tem seus reflexos também na economia. Pesquisas do IBGE apontam que a violência doméstica é a causa de uma em cada cinco faltas de mulheres ao trabalho, fazendo o Brasil perder anualmente 10,5% do PIB.

De acordo com as estatísticas da Secretaria de Defesa Social de Pernambuco (SDS-PE), em 2008, 319 mulheres foram assassinadas no estado, além dos muitos casos de agressão e estupro registrados.

A lei de violência doméstica e familiar contra a mulher foi sancionada no dia 7 de agosto de 2006, e recebeu o nome de Lei Maria da Penha. Entre as situações enquadradas na lei, estão os casos de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, inclusive casos de calúnia e difamação. A lei assegura a inclusão da mulher em situação de violência doméstica e familiar, no cadastro de programas assistenciais do Governo Federal, Estadual e Municipal, por tempo indeterminado, descrevendo a violência doméstica da seguinte maneira:

“Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.” (Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.)

Não havendo políticas de combate à violência doméstica na época, ficou Socorro Costa, refém afetiva, por considerável tempo, desta situação.

O casamento tornou-se um martírio e a escrita foi sua saída. Seu desabafo era registrado em um diário, feito com poesias que mostravam sua dor e suas angústias. Depois de dois

internamentos psiquiátricos sofridos por Socorro Costa, diante de tantos conflitos, o relacionamento desgastado chegou ao fim após dezessete anos. Deoclécio faleceu em seguida, em consequência do uso abusivo do álcool.

Um ano de solidão foi o necessário para surgir o amor novamente. Clóves Soares transformou-se em seu cajado, escutante primeiro, crítico e auxiliar direto. Através da sua ajuda, Socorro conseguiu chegar ao nível superior, isto porque, Clóves passou a dar suporte aos enteados, ainda menores, enquanto ela dedicava-se aos estudos e ao trabalho, na cidade do Cabo.

Passados vinte anos da sua formatura (1985), quando pensava não ter mais desafios em sua vida, tentou uma vaga na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), para o curso de Pedagogia. Socorro Costa prestou vestibular, e obteve ótima classificação. Iniciou o curso no ano seguinte, concluindo-o em 05/01/1991 .

Após vinte e cinco anos como professora e dois anos como diretora, aposentou-se pela Secretaria de Educação de Pernambuco, voltando a Sanharó, reintegrando-se ao cotidiano da cidade, de forma ativa, nos seus acontecimentos sócio-culturais, políticos e religiosos.

Em 2001, atendendo a pedidos de uma família tradicional sanharoense, Socorro Costa escreve “Irinéia Alves de Barrosa – 80 anos ... e a vida continua”, obra que narra a vida dessa matriarca, dos primórdios, até o ano de sua publicação. A tiragem deste foi limitada à família e amigos mais próximos.

Em 2003, surge a inquietude de escrever a história local, convergindo com a sua própria história. Lança então “Sanharó, Momentos de Saudades”, narrando os costumes de uma época e as características da cidade.

Para a autora,

A história local, aqui e alhures, é sempre desprovida de registros. Por isso a minha ansiedade de reconstruir acontecimentos, para a identificação e valorização de fatos e pessoas nossas. A exposição literária, versará sobre mim mesma, situada na relação espaço-temporal, inserida no contexto social da cidade que me serviu de berço.⁵

Em 24 de dezembro de 2008, fez o lançamento da obra “Banda Santa Cecília de Sanharó: Um século entre nós”, feita com o intuito de preservar a cultura musical da cidade.

O tempo marcado na carne e no espírito levou a autora a traduzir suas lembranças e circunstâncias em palavras, com variedade de temas e um testemunho sincero do passado

⁵ SILVA, Maria do Socorro da Costa. **Sanharó, Momentos de Saudade**. Caruaru, 2003, p.17

sanharoense. O livro é “Sanharó, Momentos de Saudade”, autêntico, tanto pelos fatos, quanto pela linguagem coloquial.

Nesse sentido, Montenegro destaca que:

Compreendemos a história como uma construção que, ao resgatar o passado (campo também da memória) aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontra em cada indivíduo um processo interior semelhante (presente, passado e futuro) através da memória.⁶

Socorro Costa faz uma viagem no tempo, resgata o passado de uma Sanharó bucólica e poética, reverenciando antigos personagens, passagens históricas e memórias familiares.

As peças teatrais, dirigidas por Rosinha Lins, são lembradas por Socorro Costa, como um compromisso de reverenciar uma mulher que esteve à frente do seu tempo.

Rosinha foi discípula de Elvira Aquino, na arte de interpretar, e a esta dedicou-se astutamente, sem medir esforços, levando ao público cenas majestosas, com indumentárias e um palco improvisado, pois não existia um local apropriado. Muitos juntaram-se a ela, com o intuito de desenvolver esta arte e com o apoio da Diocese de Pesqueira e dos moradores da cidade, foi erguido o salão paroquial, onde dezenas de autos, peças teatrais e pastoris aconteceram. Tomando as palavras do dramaturgo alemão Bertolt Brecht: o teatro não transforma a sociedade, transforma o homem e a ele cabe o poder de transformar essa sociedade.⁷

Sobre os espetáculos teatrais podemos afirmar que:

Teatro é também a atuação de grupos sediados em suas próprias comunidades e lá desenvolvem criações com vistas a articulá-las com os problemas enfrentados pelos moradores, bem como o teatro pode acontecer nas ruas, em qualquer praça de qualquer cidade, estado ou país.⁸

Muitas serenatas aqueceram as noites frias de Sanharó. Criatividade e originalidade nas rodas de amigos. Muitos foram os boêmios que amaram e foram amados, com seus violões e suas vozes plangentes.

⁶ MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória** : cultura popular revisitada, 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001, p.17

⁷ BRECHT, Bertold. **Teatro Completo** –Volume 9. Editora Paz e Terra, 2005. p. 13.

⁸ PATRIOTA, Rosângela. **Textos e imagens do teatro no Brasil**. In. Fênix, revista de História e Estudos Culturais n° 2, Abr - Jun de 2008, Vol. 5, Ano V, p. 18.

A autora também evoca uma época de renovação com a criação do Centro Estudantil de Sanharó, em 1962, alavancado pelo movimento estudantil. Movimentação lembrada pelo alto nível, com direito a propaganda aberta, panfletagem, distribuição de cartazes e muita discussão, nos arredores da escola e nas salas de aula, do “Emília Câmara” e do Pio “XII”. Para Antônio Torres Montenegro, “Cada época recupera e atribui ao popular um sentido, que, em princípio, resulta da disputa ou das relações no interior dos discursos, na medida em que estes discursos se propõem estabelecer determinados imaginários”⁹.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história que se escreve de maneira consciente e inconsciente está marcada pela época em que se vive, segundo Montenegro¹⁰. Nesse sentido, Socorro Costa, através da sua obra, reconstrói fatos da cultura e da história sanharoense.

Maria do Socorro da Costa Silva usou a prática da escrita de si (modalidade integrante da revolução historiográfica) e relata como foi a escrita do livro Sanharó, momentos de saudade:

O ajuntamento de tantos assuntos custou-me esforços. Quando meus, a condescendência, bem maior. Em se tratando de outrem, duplicavam as dificuldades, pelo óbvio motivo de que todas as fontes pesquisadas, verbal e oficiosamente, mereciam acuidade redobrada, embora validadas, autorizadas, fidedignas. Encadear tantos argumentos, situá-los, confrontá-los, dar-lhes nova roupagem, um verdadeiro quebra-cabeças, diferente das informações oficiais que, por serem precisas, revestidas das devidas formalidades. Sabe-se que para a reconstrução de um fato exige-se pesquisa, inovação, labor. Assim o fiz.¹¹

O livro Sanharó, Momentos de Saudade, não é uma escrita acadêmica, pois não atende às regras exigidas pela ABNT e pela historiografia, porém é um artefato de grande importância no trabalho de pesquisa, possuindo uma genuína matéria-prima para o ofício do historiador, que é a memória, pois nele estão contidos os registros de acontecimentos, frutos das lembranças de Maria do Socorro e de seus amigos.

⁹ MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**. : cultura popular revisitada, 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11.

¹⁰ MONTENEGRO, Antônio Torres. Op. Cit. p. 10

¹¹ SILVA, Maria do Socorro Costa. Op. cit. P. 221

A minha intenção maior foi a fidelidade; comigo mesma, com as pessoas contactadas com os fatos, em si. Fundamental, o objetivo proposto: resgatar um pouco da memória sanharoense, fazendo – me presente na relação espaço-temporal.¹²

O historiador trabalha com interrogações, com a busca pelo desconhecido, portanto não são as repostas que o move a pesquisar, mas as possibilidades de compreensão do real. As versões que a história ainda não trouxe luz. Já que a história na maior parte das vezes, tem um compromisso de conter a verossimilhança e essas narrativas refiguram uma experiência passada, o livro *Sanharó, Momentos de Saudade*, refere-se a um passado real, vivido e narrado, que implica num reconstruir histórico daquilo que antes era apenas lembrança e agora, escrito, pode ser sabido por todos os que forem beber na fonte deste saber.

Assim sendo, elaboramos este trabalho para conhecer a realidade da educadora, artista, mãe, mulher, Socorro Costa, valorizando cada vez mais suas atribuições em nossa sociedade.

Tomando como base a obra de Maria do Socorro Costa Silva – *Sanharó, Momentos de Saudade* – onde estão escritos recordações da sua vida, nas décadas de 1950 e 1960 do século XX e também memórias de pessoas mais velhas.

Foi fascinante retornar ao passado de Sanharó, nas letras de Maria do Socorro na tentativa de reconstruir o passado de uma localidade e ao mesmo tempo, analisar as mudanças históricas e culturais desta.

A Nova História nos permitiu o uso de novas abordagens teóricas, permitindo o estudo dos fenômenos sociais e do passado. Como principal metodologia, valorizamos as memórias e recordações dos indivíduos com a História oral, recolhendo informações através de entrevistas, o que nos proporcionou um regresso a uma Sanharó recém-emancipada.

Desde o primeiro ao último passo do trabalho, podemos assegurar que as fontes pesquisadas foram de grande valia para o resultado final, sem as quais seria impossível o argumento de tantos dados, importantíssimos, diga-se de passagem.

Tratamos das memórias analisadas com particularidade e especificidade, pois estas tinham rupturas e continuidades e nessa caminhada, novas questões, novas problemáticas surgiram.

¹² SILVA, Maria do Socorro Costa. Op. Cit. p. 221

Contemplamos durante o trabalho a obra em estudo: Sanharó, Momentos de Saudade ser transcrita para o braile, para ser utilizado por deficientes visuais, pela Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco e demais bibliotecas do interior.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertold. **Teatro Completo**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 13. (Volume 9)

BRASIL. **LEI Nº 11.340**. Brasília-DF: Senado Federal, 2006.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**: cultura popular revisitada, 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2001.

PATRIOTA, Rosângela. **Textos e imagens do teatro no Brasil**. In. Fênix, revista de História e Estudos Culturais nº 2, abr.- jun. 2008, Vol. 5, Ano V.

SILVA, Maria do Socorro da Costa. **Sanharó, Momentos de Saudade**. Caruaru: s/e., 2003.

A CONCEPÇÃO DE PROGRESSO NA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DE HEGEL

Clésio Alves da Silva

Especialista em História da Filosofia/Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP,
professor da educação básica.

professorclesio@yahoo.com.br. Rua José Nepomuceno das Neves, 57, Centro, Pesqueira –PE,
CEP 55200-000

RESUMO

Este trabalho apresenta a perspectiva hegeliana de progresso e está centrado na obra Filosofia da História, de Hegel. A concepção de progresso – ainda pouco discutida – é relevante para compreensão das ideias desse filósofo que tanto influenciou o pensamento filosófico em seu tempo. O estudo partiu do questionamento acerca do que é o progresso, como ele se dá e a que conduz, perpassando por diversos momentos históricos e buscando entender, nessa perspectiva, a formação do Oriente, da China, da Índia, da Pérsia, do mundo Grego, Romano e Germânico. Dessa forma, o trabalho se propõe a fomentar as discussões a respeito do progresso em Hegel, para que sejam lançados novos questionamentos ou até mesmo contrapontos a partir dessa abordagem. Através de pesquisa bibliográfica na obra citada, traça-se um caminho reflexivo sobre o progresso a partir do desenvolvimento da consciência da liberdade humana, tomando como auxiliares para ampliar a visão sobre o pensamento hegeliano comentadores como Meneses e Rosenfield. Este estudo possibilita compreender qual a concepção de progresso através da ação consciente no tocante a liberdade humana, bem como a formação do Estado verdadeiro em Hegel e ao ápice deste Estado que é a formação das leis.

Palavras-chave: Filosofia da História. Progresso. Hegel.

ABSTRACT

This paper presents the Hegelian view of progress and is centered on the work philosophy of history, Hegel. The concept of progress - though little discussed - is relevant to understanding the ideas of philosopher who has influenced philosophical thinking in his time. The study began with the question about what is progress, and it is like driving, running through various historical moments and trying to understand this perspective, the formation of the East, China, India, Persia, the Greek world, Roman and Germanic. Thus, the study aims to foster discussions about the progress in Hegel, that new questions are released or even counterpoints from this approach. Through the work cited in the literature, we draw a reflection on the progress from the development of consciousness of human freedom, taking as an aid to enlarge the view of commentators as Hegelian thought Meneses and Rosenfield. This study allows to understand what the concept of progress through conscious action with respect to human freedom, and the formation of the state in Hegel and the true apex of this State which is the formation of laws.

Keywords: Philosophy of History. Progress. Hegel.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em apresentar qual a concepção de progresso na Filosofia da História, de Hegel, a fim de entendermos o que é o progresso, como se dá e a que conduz. Buscamos com isso, em primeiro plano, entender as ações humanas que levam a esse progresso, tratando dos conceitos sobre natureza, espírito, liberdade, consciência a respeito dessa liberdade ou desse espírito, e sobre o momento histórico ao qual todos os povos, aqui analisados, estavam inseridos,

perpassando pelos diversos mundos e por sua evolução e, assim, compreendermos melhor a que todas essas manifestações, na concepção de progresso, conduzem.

Analisamos com isso quais os caminhos que, para Hegel, conduzem o homem a encontrar-se com o progresso e como este se manifesta pelas ações livres, tendo como ato concreto dessas ações a formação do Estado, a criação e aceitação das leis. Através da leitura do livro *Filosofia da História*, de Hegel, é possível perceber as análises feitas pelo autor no tocante ao estado de natureza humana, percebendo que o espírito é a evolução final do estágio de natureza e que sua essência é a liberdade. Esse espírito se encontra no homem através da razão que se encontra dentro de si mesmo. Esse encontro evita o determinismo, pois o conduz à liberdade que o leva à consciência; e isto é o verdadeiro progresso para Hegel.

Buscamos entender também as diversas formas de se analisar a história nas perspectivas da História Original, História Refletida e, por fim, da História Filosófica, perpassando pelos diversos mundos como O Oriente, O Grego, O Império Romano e o Estado Moderno ou Germânico, para que pudéssemos alcançar as verdadeiras dimensões dos estágios iniciais da consciência humana quanto a sua liberdade e em que momento ocorre o progresso e a formação do Estado verdadeiro.

Havendo poucos trabalhos a respeito da ideia de progresso em Hegel, buscamos com esse estudo fazer uma análise no tocante ao tema como forma de tentar contribuir para comunidade filosófica, trazendo uma nova vertente ou uma nova abordagem, a fim de melhor compreendermos as diversas etapas para se chegar ao progresso, a que ele conduz e, por fim, fazendo, mesmo que sucintamente, uma referência a nossa contemporaneidade.

Nosso objetivo é fomentar as discussões a respeito do progresso em Hegel, trazendo outra perspectiva de análise, para que sejam lançados novos questionamentos ou até mesmo contrapontos a partir dessa abordagem.

1 O QUE É O PROGRESSO

O progresso pode ser entendido comumente como uma espécie de desenvolvimento ao qual tanto a natureza como também os seres humanos – parte natural e co-participante dessa natureza – estão condicionados a alcançá-lo. Assim, parece natural que tudo esteja sempre em perfeito desenvolvimento ou em contínuo movimento de mudança. Dessa forma, é comum perceber o progresso da história como algo natural e tendencioso a acontecer: natural porque se

acompanha a ideia de evolução natural, e tendencioso porque se vê na natureza uma repetição de acontecimentos. Assim, também a história é percebida dessa forma embora, na perspectiva hegeliana, não seja isso que aconteça, pois a ideia de progresso está ligada à razão, que altera toda história de acordo com o espírito que a conduz.

Para os homens há, segundo Hegel, uma “ideia” que está diretamente ligada à razão¹³, esta se manifesta no espaço – que está diretamente ligado à natureza – e no tempo, o qual está diretamente ligado ao espírito.

As transformações que surgem no campo espiritual é que podem ser tidas como algo novo, pois de acordo com o espírito da época é que são determinadas as ações humanas e, conseqüentemente, de um povo; agindo assim, diferenciam os homens de todas as outras coisas ligadas à natureza.

Muitas nações foram construídas; porém, como não havia tal desenvolvimento espiritual, tornaram-se nações fracassadas e arrasadas pela destruição dos seus próprios agentes, tendo posteriormente que passar por um longo período de recuperação de sua história a partir de destroços deixados para trás, perdendo muito tempo e havendo dispêndio de muito esforço para chegar ao objetivo desejado, que é o progresso ou a autoconsciência, e a formação de um Estado livre.

Para que tal evolução aconteça, seria necessária em primeiro plano a imersão do espírito no natural; segundo, o avanço em direção a sua consciência de liberdade e, por fim, a elevação dessa liberdade, ainda particular, à universalidade. Ou seja, é preciso que haja no homem a consciência de que há um espírito que tudo rege, de que esse espírito busca a sua perfeição e a si mesmo através do ato de liberdade e, por fim, de que ao encontrar-se com essa liberdade, o homem deixa de lado a particularidade e mergulha na universalidade da ação, a fim de criar, associado a todos os outros, uma forma coletiva de evolução, onde a mesma se realiza com a formação do Estado¹⁴. Essa liberdade o homem só a encontra no espírito, uma vez que há no homem uma composição de peso – e esse se dá na forma em que o homem está diretamente

¹³ A razão que Hegel propugna é uma razão ampliada, em que cabem todas as obras e criações do espírito humano na história: artes, religiões, sistemas políticos, cujo sentido específico Hegel procura discernir. (MENESES, 2006. p. 19).

¹⁴ [...] o indivíduo é, primeiramente, membro de, ou seja, membro do Estado ou de suas comunidades constitutivas, como a família. Nesse sentido, a filiação da filosofia hegeliana é claramente aristotélica na medida em que o cidadão é, antes de tudo, membro da polis que torna possível e realiza simultaneamente a finalidade própria do homem, isto é, o exercício da razão e da política. (ROSENFELD, 1993. p. 48).

ligado à natureza e que não consegue livrar-se dessa condição natural – traduzido por Hegel como matéria e espírito.

Como a substância da matéria é o peso, assim devemos dizer que a substância, a essência do espírito, é a liberdade [...]. Concebemos a matéria como pesada, desde que tenda para um ponto central: ela é essencialmente composta, existe de forma particular, procura sua unidade e, portanto, procura superar-se a si mesma buscando também o seu contrário [...] (HEGEL, 1999, p. 23, 24)

A matéria, ou peso, está diretamente associada aos estágios iniciais, ligados à natureza como as fases mineral e vegetal, e essa, conseqüentemente, têm passado por um longo período de adaptação e evolução que, na procura de sua unidade, busca a superação de si mesma.

O espírito é a evolução final do estágio de natureza, sua essência é a liberdade; esse espírito se encontra no homem através da razão dada a ele, que encontra sua unidade não fora, mas dentro de si mesmo. Esse encontro com sua unidade eleva-o e dá um sentido de liberdade que não o conduz ao determinismo, e essa liberdade o leva a um estágio de consciência, ou de autoconsciência, e esse estágio é o verdadeiro progresso para Hegel. É o que podemos constatar no trecho:

A primeira (matéria) é essencialmente composta, existe de forma particular, procura sua unidade e, portanto, procura superar-se a si mesma buscando também o seu contrário. [...] se ela o encontrasse, não seria mais matéria, teria desaparecido; ela tende a idealidade, pois, na unidade ela é Ideal. O espírito, ao contrário, é exatamente aquilo que contém o ponto central: ele não possui a unidade fora de si, ele a encontrou. A matéria tem a sua substância fora de si: o espírito é o ser por si mesmo. E isso é a liberdade, pois quando sou dependente, então relaciono-me a um outro que não sou eu; eu não posso existir sem um exterior; eu sou livre quando estou em mim mesmo. Esse “estar em si mesmo” do espírito é a autoconsciência, a consciência de si mesmo. (HEGEL, 1999, p. 23, 24)

Dessa forma, uma vez que o homem reconhece essa autoconsciência e no estado de consciência de si encontra-se com seu espírito, reunindo matéria e espírito, surge a liberdade, ou a sua manifestação concreta, já que, até então, não havia para o homem uma consciência de si antes de defrontar-se com essa nova perspectiva que manifesta nele a evolução de si mesmo e por si mesmo, assim como no espírito; e nessa evolução configura-se o progresso.

1.1 A HISTÓRIA UNIVERSAL

Como foi dito no início deste capítulo que o progresso para Hegel manifesta-se na história universal e essa história universal ruma em direção a uma consciência de liberdade¹⁵ que se

¹⁵ A liberdade só é uma liberdade efetiva, existente, no seio de uma pluralidade de homens. (MENESES, 2006. p. 34).

desdobra e se desvela através da ação dos indivíduos, faz-se necessário o entendimento do que seria a história universal. Esta é dividida em três partes:

- A história original;
- A história refletida;
- A filosófica.

1.1.1 História Original

É a história na intelectualidade daqueles que presenciaram de forma ocular e descreveram os fenômenos que eram exteriores de acordo com aquilo que seu espírito interior os representava. As sensibilidades de cada historiador, com o fato que presenciavam e narravam, davam a veracidade da história em que viviam e, junto a relatos de outros – porque ninguém é capaz de captar tudo sozinho – formavam o contexto histórico de sua época, o qual seria posteriormente passado de geração em geração. Entretanto, alguns fatos históricos não podem ser vistos como história original, pois são tidos como forma de imaginação de espíritos em sua época ainda confusos, sendo chamados pelo autor de modos obscuros: “Os mitos, as canções populares e as tradições devem ser excluídas dessa história original, pois eles ainda são modos obscuros e, por isso, apropriados a imaginação de povos de espírito confuso.” (HEGEL, 1999, p11.)

A história original é dada por povos cientes de sua existência e sua vontade, porém são passagens breves, pois cada qual representa aquilo que pode testemunhar, como por exemplo Heródoto, Tucídides, Guicciardini. De acordo com a formação de cada um deles, a história contada e escrita pelos mesmos traz um pequeno fragmento de sua época que, somada a tantos outros, cria um mosaico perfeito e original, usado por tantos com o passar dos anos. Mas, para tal, segundo Hegel, é preciso que se tenha uma maturidade para estudar tais fatos e compilá-los em um mapa perfeito da história e sem essa maturidade seria como observar os fatos apenas por uma estreita abertura no chão, vendo de baixo para cima.

1.1.2 História Refletida

Para que entendamos a história refletida é preciso que a vejamos de quatro modos distintos:

- a) A forma espiritual como se vê a história;
 - b) A forma pragmática;
 - c) A forma crítica;
-

d) A forma parcial.

a) Forma espiritual não se refere ao tempo, mas a maturidade espiritual com que é vista, ou seja, a história geral que conhecemos é dada, segundo Hegel, pelo comportamento e amadurecimento espiritual de sua época, pois para ele o espírito que habita em um determinado povo é quem determina todas as suas ações e comportamentos. Porém, nesse primeiro ponto nos referimos à forma com a qual o historiador narra os fatos de acordo com seus objetivos e metas, os quais são determinados pela forma espiritual que o narrador tem, uma vez que o seu desejo de redigir a história, perpassa, antes de tudo, pela forma espiritual que ele a vê. Cada um terá sua metodologia e forma particular de narrar a mesma história, levando em consideração seus costumes e suas convicções morais e políticas. É o que se pode constatar na citação:

Certamente seria melhor se os historiadores escrevessem mais próximos daqueles da primeira categoria (original), e tão explicitamente que o leitor pudesse ter a impressão de estar ouvindo contemporâneos e testemunhas oculares relatarem os acontecimentos, pois aquele estilo que o indivíduo pertencente a determinada formação deve ter, freqüentemente, não se altera em relação às épocas em que decorre essa história, e o espírito, que se manifesta por intermédio do escritor, torna-se diverso.(HEGEL, 1999, p. 13)

Assim, a diversidade, em que vemos das formas mais variadas uma mesma história, nada mais é do que o reflexo espiritual de cada escritor, onde, colocando suas metas para descrever os fatos, reflete a história de acordo com o que seu interior o permite.

b) A forma pragmática é o modo como a história de um mundo remoto se apresenta no presente ao espírito. Nota-se que são diversos os acontecimentos históricos, porém o seu contexto, sua generalidade e sua essência são únicos, anulando assim o passado e tornando o acontecimento presente. As reflexões pragmáticas são na verdade a forma presente de ver a história, trazendo o passado para a vida atual, analisando as reflexões morais e o ensino moral aferidos pela história. Na forma refletida pragmática as observações metódicas e associadas a outras é que darão a validade de um contexto histórico, aproximando-se ainda mais da verdade buscada e analisada por seres de diversas épocas e, conseqüentemente, com formações espirituais também diferentes, dando assim autenticidade às reflexões. Porém, é preciso também observar que uma história refletida substitui a outra, porque todas as vezes que se faz uma nova reflexão, de acordo com cada época daquele que a analisa, surge uma nova história, pois ela está sempre condicionada ao espírito que faz a análise e assim a determina, muitas vezes saturando-a e fazendo-se necessário que haja um detalhamento dos acontecimentos.

[...] com a saturação dessas histórias refletidas, recorreu-se à imagem detalhada, ou seja, à descrição multifacetada de um acontecimento. Contudo, elas têm o seu valor, mas normalmente só oferecem materiais. Nós, alemães, nos contentamos com isso, mas os franceses, ao contrário, forjam uma realidade atual de forma engenhosa e relacionam o passado às condições presentes. (HEGEL, 1999, p. 15)

Assim, é perceptível, segundo a citação do autor, verificar que há formas múltiplas de ver a história, como a pragmática em que, de acordo com as formas comportamentais de cada local, o espírito que comanda cada povo dá a cada historiador a visão da história do passado transferida para o presente, de acordo com sua evolução espiritual.

c) Forma crítica é uma maneira específica, sobretudo na época hegeliana, tratada na Alemanha, de ver a história não no contexto generalizado de história pura e simples, mas numa análise mais profunda da história como história, buscando as suas verdades, bem como suas credibilidades, trocando as formas de analisar os fatos, colocando ideias subjetivas no lugar de dados históricos, levando a uma análise da história por vertentes até então não pensadas e, dentro destas novas perspectivas, buscando as raízes históricas que levaram a desencadear cada acontecimento no passado e torná-lo um fato histórico. Essa maneira crítica de analisar os fatos mudou muito a maneira de vê-los, pois essas ações frequentemente levaram fatos históricos a contradições por causa da pobreza e mesquinhez de seus fundamentos, o que contradiziam os princípios decisivos da história.

d) A forma parcial surge como uma espécie de transição para a história refletida filosófica. Em sua ação, ela vê a história de forma geral e conceitual, como por exemplo, história da arte, do direito, da religião e etc. Essas ramificações históricas estão mais ligadas ao conjunto da história de um povo e suas particularidades acidentais.

1.1.3 História Filosófica

É a forma com a qual, com todas as suas objeções e reflexões, através da razão, a filosofia tenta entender a história e buscar as verdades contidas nela, não apenas de forma subjetiva, mas através de uma minuciosa observação dos fatos, de todos os seus agentes e contribuintes da história, a fim de diminuir ao máximo as possibilidades de erro nessa observação.

Nessa perspectiva, o pensamento é um fator predominante nas observações, uma vez que, sendo uma faculdade própria dos seres humanos, ele existe nos sentimentos, na ciência, no conhecimento, na vontade e nos instintos – desde que sejam humanos. Assim como a filosofia observa os fatos como um material observável e criando especulação por si mesma, ela transfere

o acontecimento histórico para um campo de observação racional não o deixando como ele é, mas o preparando para um campo do pensar. Como podemos ver nas palavras de Hegel (1999, p. 17): “O único pensamento que a filosofia aporta é a contemplação da história; é a simples idéia de que a razão governa o mundo, e que, portanto, a história universal é também um processo racional.”

Assim podemos perceber que o mundo da inteligência e da vontade consciente não está entregue ao acaso, antes que se pense em conhecimento é necessário que direcionemos nosso olhar ao uso da razão, que dá validade às coisas e que, além de trazer luz a toda obscuridade histórica, nos dá inúmeras dimensões sobre o que está sendo estudado, aproximando-nos cada vez mais das verdades tão desejadas pelos seres humanos e, conseqüentemente, pela própria filosofia.

Todas as formas de conhecimento e observação dos fatos históricos têm perpassado por profundas análises filosóficas, colocando sempre entre os fatos históricos e suas verdades não questionamentos infundados, ou até perguntas sem nexos, mais verdadeiras reflexões e estudos aprimorados, afim de, de acordo com a época, analisar os fatos, os costumes, os valores, as causas e conseqüências históricas desde seu surgimento até a contemporaneidade, buscando chegar a verdades temporais que pudessem, e possam, ser analisadas em cada momento histórico e que sejam verdadeiras contribuições para o desenvolvimento humano.

Essas análises e contribuições nos levam a um nível de autoconsciência de quem e o que somos que, para Hegel, vem a ser a evolução do próprio espírito de cada um e, conseqüentemente, de um povo; para ele essa evolução é a própria configuração do progresso em sua mais perfeita manifestação.

1.2 O ESPÍRITO

Para completar o entendimento do que foi exposto, faz-se necessária a observação também, para que entendamos a história universal, do percurso ao qual o espírito, tantas vezes citado, percorre através das suas determinações abstratas, como ele realiza suas ideias e, por fim, qual sua realização completa na existência.

1.2.1 As determinações abstratas da natureza do espírito

Diferente da matéria (peso) que está diretamente ligada à natureza, bem como ao determinismo que a conduz, a essência do espírito¹⁶ é a liberdade, ela é a única verdade do

¹⁶ O espírito é a essência real absoluta que se sustem a si mesma. (MENESES, 2006. p. 42).

espírito. Este é o ser por si mesmo e, dessa forma, alcança o seu ápice, pois não está ligado ou determinado a nada que não seja a sua própria essência, uma vez que se assim o estivesse, não seria ele, mas a dependência no outro. O espírito por está em si mesmo adquire sua liberdade pela autoconsciência ou a consciência de si mesmo. Na consciência revela-se o ato de que sei segundo o que eu sei, enquanto que na autoconsciência as duas coisas coincidem, pois o espírito conhece a si mesmo, sendo o julgador de sua própria natureza e reproduzindo-se de acordo com o que é em si. Segundo Hegel, para as nações que não tinham consciência dessa liberdade do espírito e, conseqüentemente, atrelado aos homens, não se pode falar em progresso para tais, pois é só no ato de tomada de consciência desse espírito e da liberdade que o rege que o homem foge do seu estágio de escravidão, o que só veio acontecer com o surgimento da consciência de liberdade para os gregos, onde apenas aqueles que tinham essa tomada de consciência eram livres e, posteriormente, pelas nações germânicas com o cristianismo. É o que podemos constatar na citação a seguir:

Só entre os gregos é que surgiu a consciência da liberdade, e por isso eles foram livres, mas eles, bem como os romanos, sabiam somente que alguns eram livres e não o homem como tal. [...]Destarte, os gregos não apenas tiveram escravos, como suas vidas e a existência de sua agradável liberdade estavam ligadas a isso. Além disso sua liberdade em parte, não era senão uma flor ocasional, passageira e limitada, e em parte a cruel servidão do homem, do ser humano. Só as nações germânicas, no cristianismo, tomaram consciência de que o homem é livre como homem, que a liberdade do espírito constitui a sua natureza mais intrínseca. Essa consciência desenvolveu-se, inicialmente, na religião, na mais íntima região do espírito. (HEGEL, 1999, p. 24)

1.2.2 A forma como o espírito realiza suas ideias

É preciso que percebamos que a liberdade é inicialmente algo interior, enquanto que os meios são algo exterior, algo que surge aos olhos e que se apresenta na história. Assim nota-se que as ações dos homens derivam de suas paixões, de seus interesses, seus talentos e seu caráter, ao menos em primeiro relance. Em conceito geral, as paixões, o desejo pela satisfação pessoal, o egoísmo, os interesses particulares, são fatores inerentes aos homens e essas sensações exercem um poder maior sobre eles, tirando-os muitas vezes das suas concepções de valores e não estabelecendo limites para que alcancem o que tanto desejam. Dessa forma, toda violência, toda insensatez, que se aliam aos interesses legítimos, às boas intenções, acabam por gerar o mal, e este destrói toda a possibilidade de desenvolvimento e superação humana, bem como leva à destruição de impérios que por ventura teriam a potencialidade nítida de progresso.

Observando tais comportamentos e, mesmo diante de um cenário de tristezas, os homens consideram que esse mal tende a ser uma ação natural das coisas. Isso dá uma falsa sensação de que não há uma responsabilidade quanto ao ocorrido, tirando deles o peso e a responsabilidade de ter que enfrentar a dor e, através de longas e doloridas reflexões, superar tais infortúnios humanos. E é na busca de objetivos gerais e particulares, que cada homem comete tais ações maléficas, pois cada um, diante daquilo que se propõe a fazer, fa-lo-á também por um desejo particular de satisfazer as suas próprias necessidades. Essas determinações pessoais não estão apenas ligadas ao que é material, mas, aos seus pensamentos, sentimentos, ao uso da razão, às necessidades de raciocínio e de entendimento. E tudo isso, segundo Hegel (1999, p. 28), pode ser traduzido por paixões: “então devemos dizer, de maneira geral, que nada de grande acontece no mundo sem paixão.”

Portanto, é perceptível que dois são os momentos que intervêm na história: a ideia e as paixões humanas. Para Hegel (1999, p. 28), “um é a urdidura do tecido, o outro, a trama do grande tapete da história universal que se desenrola perante nós”.

1.2.3 O espírito e sua realização completa na existência

Como já foi mencionado anteriormente, o espírito procura sua essência, procura a si mesmo; uma vez encontrada essa essência, surge a autoconsciência que unida às especificidades naturais dos homens, às paixões, e em decorrência dos desejos humanos particulares, somados a um objetivo geral, acabam por realizar algo comum a todos e para todos, formando assim o contexto histórico de sua época e atendendo, de certa forma, aos interesses gerais e particulares ao mesmo tempo. Dessa satisfação de interesses atendidos surge a formação direta e indireta de princípios, que são as leis, às quais, em nome de um bem comum, todos passam a atender; é com a criação dessas leis que surge o “Estado¹⁷” – a realização completa do espírito, um estado gerado por uma formação de consciência em que todos, dentro do conceito de liberdade, possam agir e progredir em benefício próprio e do outro, mesmo se pensando em vontades subjetivas e paixões, pois elas são quem atuam e realizam.

No Estado há uma concepção de vida livre, ética, real, pois todas as ações humanas estão de forma universal e subjetiva ao mesmo tempo, porém em prol de um objetivo comum e universal.

¹⁷ No Estado, a razão está presente, porque o cidadão é “a consciência particular elevada à sua universalidade” e o Estado é a vontade do homem enquanto ele quer racionalmente, enquanto quer (na terminologia hegeliana) a vontade livre. Mas o Estado tem sua realidade na “consciência das pessoas”, que, por essa consciência mesma, deixam de ser pessoas puramente privadas. (MENESES, 2006. p. 34-35).

Essas ações são determinadas pelo desejo do espírito que governa um povo e o mesmo se realiza nessa perfeita harmonia. Quando isso ocorre, cria-se um conceito de razão (ideia ou consciência de si) e o interesse absoluto dessa é que exista uma totalidade ética, como se percebe na formação de muitos Estados, mesmo que não tão desenvolvidos, pois na história universal, para Hegel (1999, p. 39) “só se pode falar de povos que formam um estado”. Ainda segundo ele:

(...) no estado, o universal está nas leis, em determinações gerais e racionais. [...] A lei é a objetividade do espírito e da vontade em sua verdade, e só a vontade que obedece a lei é livre, pois ela obedece a si mesma, está em si mesma livremente. (HEGEL, 1999, p. 40)

Assim, uma vez que a liberdade é um estágio de consciência – onde a ideia se manifesta, na concepção natural, que está diretamente ligada ao espaço, ou seja, no meio em que o homem vive, e ao tempo, que se refere ao espírito – podemos concluir que o progresso da história se dá pela manifestação do espírito nas ações conscientes do homem, que podem ser tanto particulares – que são aquelas ligadas à realização de suas metas pessoais – quanto universais em espaço e tempo, as quais são ligadas à ação do espírito e buscam a construção de algo maior, que é a formação do Estado. Será possível compreender o progresso na história a partir da formação dos diversos Estados constituídos, objeto de estudo de nosso próximo capítulo.

2 COMO SE DÁ O PROGRESSO

Para que entendamos como se dá esse progresso é preciso em primeiro plano que passemos a ver qual a visão de Hegel sobre os diferentes mundos formados – O Oriente, O Grego, O Império Romano e, por fim, o Estado Moderno ou Germânico – bem como as ações e comportamentos de cada povo que compunha seu Estado.

2.1 O ORIENTE

O Oriente, como representação estatal, tem a sua substancialidade nos valores morais e estes não se configuram como algo interior ao homem, mas como uma ação exterior do Estado através das leis, e estas sucumbem à vontade subjetiva de todos. É pela lei que os valores são determinados, tornando as ações humanas destes povos – como a moral, a consciência e a liberdade – uma forma totalmente externa, sendo assumida pelos homens como algo interior.

No Oriente podem-se observar as diferenças e semelhanças nas ideias de liberdade e nos comportamentos dos povos da China, Índia e Pérsia e a colaboração dos judeus no início do processo de tomada de consciência.

2.2 A CHINA

Na concepção hegeliana, é por esse império que começa a história, pois é notória a sua antiguidade diante dos demais. Tendo suas tradições vindas de mais de 3.000 anos a.C., a China se baseia através dos seus livros antigos, chamados de *Kings*, que, de acordo com cada um, determinam as épocas, os costumes, as tradições, suas culturas, datas comemorativas e valores morais que conduzem toda a vida dos chineses.

Esses livros considerados sagrados e de fundamental importância para a vida da China deixam claro que todo povo está condicionado a livros e leis “antigos” que mesmo com o avanço em outras áreas, como financeira e tecnológica, ainda assim segue a determinações que não os permitem avançar na sua concepção de liberdade a partir de si mesmo, negando a todos a liberdade interior – elemento da subjetividade – que há muito deveria ter alcançado, encontrando-se assim com o verdadeiro progresso. A imutável constituição chinesa baseia-se nos valores da família os quais constituem a sua essência e são seguidos sem a análise própria, ou seja, caso alguém negue esses valores seria como negar-se a si mesmo. Assim essa vontade universal torna-se individual, não permitindo a reflexão ou sua validade, como podemos ver em Hegel (1999, p. 108): “Na China, a vontade universal determina de imediato o que o indivíduo deve fazer; este a segue e obedece de forma abnegada e irrefletidamente”.

É nessa relação moral em que o Estado chinês, da antiga civilização chinesa, se baseia, pois é através de costumes e hábitos familiares que o cidadão é formado e desde sua infância passa a seguir, sem questionar, as obrigações pré-estabelecidas pela própria família. No livro Chu-King são citados cinco deveres considerados relações básicas altamente honrosas e imutáveis.

- O relacionamento do imperador e do povo.

O povo é totalmente submisso aos desejos e obrigações determinados pelo imperador. E este tem uma relação patriarcal com todo o povo chinês, o qual em nenhum momento questiona as leis impostas por ele. Uma vez o vendo como um pai para todos – e que esse povo já percebe essa relação como algo contido em suas bases familiares – torna-se ainda maior esse poder, pois tais costumes e respeitos são tidos como algo pertencente a sua essência.

- O relacionamento entre pais e filhos.

Seguindo obrigações e deveres rigorosos, os filhos devem obediência e total respeito ao pai, bem como a todos os costumes e tradições de sua família – lembrando que estes costumes e

tradições estão sempre pautadas nos valores e leis estatais determinadas pelo Estado (que são representados pelos livros sagrados na autoridade do imperador) e que são imutáveis – sendo esta a base de toda a sua essência e educação para a formação do cidadão como agente e participante da continuidade da manutenção do Estado. Dentre tantas obrigações, vale ressaltar a que se refere ao filho para com a morte do pai:

Quando o pai morre o filho deve ficar três anos de luto e abster-se de carne e vinho. Os negócios aos quais ele se dedica, mesmo os negócios públicos, param, pois ele tem que se afastar deles. Mesmo o imperador que tenha acabado de assumir o governo não se dedica a seu trabalho durante esse tempo. (HEGEL, 1999, p. 109).

- O relacionamento entre o filho mais velho e o filho mais novo.

Tendo o primeiro filho autoridade e responsabilidade sobre o segundo, este tem que obedecer e aprender os valores morais do irmão mais velho, respeitando-o e seguindo seus passos.

- O relacionamento entre o marido e a mulher.

O marido tem total autoridade sobre a mulher, porém tendo que respeitá-la e dar-lhe todas as honras necessárias; e mesmo que ele tenha várias mulheres, apenas uma é a dona da casa e os filhos tidos com outra esposa têm que honrá-la como mãe, enquanto que a esposa como mantenedora do lar passa a ser tão respeitada quanto o marido, tendo até autoridade sobre o filho caso se torne imperador. Neste caso, o imperador até nas festas de final de ano só poderá receber as homenagens dos seus séquitos depois de ter levado as de sua mãe. “A mãe é sempre a conselheira do imperador, e tudo que diz respeito a família é anunciado em seu nome” (HEGEL, 1999, p. 109).

- O relacionamento entre amigos

Uma relação totalmente fiel e com valores como respeito, honra e lealdade inquestionáveis.

Tais relações fortalecem a ideia que se tem dos costumes, valores morais e obrigações impostas ao povo chinês, mostrando com isso que não há uma liberdade no homem, mas sim, fora dele como algo estabelecido pelo poder que está na pessoa do imperador.

Todas as honras recebidas por mérito de um filho em relação ao Estado são dadas ao pai, e essas honras recebidas após a morte são os maiores desejos dos chineses. Tais honras são a manutenção da memória da família na pessoa do seu pai. Outra grande honra almejada pelos chineses é o hábito dos filhos levarem flores ao seu túmulo. Todas essas honras e costumes

familiares levam os chineses à realização máxima de seus valores na pessoa do imperador que é o grande patriarca e à representação concreta do Estado.

O imperador é a maior autoridade do Estado chinês, é ele quem tem o maior conhecimento, quem detém as leis, quem governa, toma as decisões, é ele o chefe da religião e da ciência, por isso toda veneração deve ser dada ao imperador. Ele não é um homem eleito pela vontade pública como é o caso das democracias formais existentes em outros países, mas alguém que desde cedo passa por ensinamentos e etapas de práticas e habilidades de conhecimento e batalha para se chegar a tal posto, e é por isso que é tão venerado, respeitado e que suas decisões não são questionadas. É o que podemos ver na passagem do livro que relata como se deu parte desse processo.

[...] os príncipes do império são educados de forma muito rígida; seu corpo é robustecido, e desde cedo as ciências fazem parte de sua ocupação. É sob orientação do imperador que eles são educados, e logo faz-se-lhes notar que o imperador é o chefe do império, e em tudo tem que se mostrar como o primeiro e o melhor. Os príncipes passam por provas anuais, fazendo-se sobre isso um relatório detalhado para todo o reino, o qual participa intensamente desses assuntos (HEGEL, 1999, p.110).

É por tais motivos que quando algum príncipe se torna imperador não há nenhuma casta superior ou com as mesmas regalias que ele, pois depois de uma longa etapa de conhecimento e provas rigorosas no tocante a todo tipo de prática, apenas um torna-se a maior representação concreta da autoridade chinesa e essa é a maior honra para um chinês, enquanto que seguir e obedecer ao patriarca de toda China, o pai de todos os pais, a figura do Estado, é a segunda maior.

No que diz respeito à família, há uma verdadeira relação de escravidão, pois qualquer componente da mesma pode ser entregue como um simples objeto para o Estado: “Todo chinês compra a sua esposa. Só a primeira é livre; as concubinas são escravas, e como os filhos, podem ser apreendidas como qualquer outro objeto em um confisco.” (HEGEL, 1999, p. 114).

A religião na china é apenas uma exaltação ao Estado patriarcal na pessoa do imperador, onde se encontra nessa relação a exaltação humana e não divina. Hegel (1999, p. 116) diz em uma breve passagem que “o imperador é, ao mesmo tempo, o chefe do governo e da religião”, ou seja, é nele que tudo se inicia e ao mesmo tempo se encerra como algo superior, e divino ao mesmo tempo, na pessoa humana.

As ciências não seguem a liberdade de pensamento e de busca pelas verdades, tantas vezes por nós ocidentais encontradas; elas buscam apenas as respostas que interessam ao Estado,

o próprio imperador como chefe da literatura é quem avalia os membros que vão participar de tal seguimento, é quem cria os prefácios que serão escritos. Ou seja, todo o povo, todas as ramificações deste Estado, as ciências, as famílias, a religião estão voltadas e condicionadas apenas à pessoa do imperador. E é por isso que para Hegel só ele é livre no Estado chinês.

2.3 A ÍNDIA

Na Índia segue-se com o mesmo espírito patriarcal como na China, porém esses patriarcas são determinados pelos chefes de família que constituem as castas, e estas os diferenciam dos demais e valoriza-os de acordo com a natureza de cada uma, determinando assim seu grau de autoridade e respeito sobre os de castas inferiores. Os hindus vivem num sonho sem a relação com o seu eu, ou com o outro que existe em si mesmo; essa relação os leva a uma concepção que – em sua religiosidade panteísta, ou seja, Deus encontra-se em tudo: no ar, na terra, nas plantas, na natureza, no homem em si e etc. – os torna como sonhadores distantes de um ideal que para o verdadeiro progresso estaria no encontro com a liberdade no ser humano como autoconsciência. Há assim, na concepção hindu, um rebaixamento dos valores pessoais de cada ser a partir do momento em que eles universalizam o espírito, deixando-o sem sentido algum, como podemos perceber na citação: “O divino não é individualizado como sujeito, como espírito concreto, mas rebaixado ao nível de vulgaridade e da falta de sentido. Esse é, em geral, o caráter da visão do mundo hindu”. (HEGEL, 1999, p. 125)

As classes pelas quais são determinadas as castas não são determinações interiores, mas obrigações e humilhações exteriores que os componentes das castas devem seguir. Ademais, quanto maior for o poder das castas sobre as demais, dando-lhes uma suposta superioridade sobre as outras, maiores são as servidões e escravidões do homem perante as determinações das mesmas. O que se percebe é que o próprio sistema de castas criado na Índia conseguiu ser maior do que o próprio homem que em seus sonhos “obscuros” as criou. Além disso, tornam os que não têm acesso às castas um rebanho de condenados em que para eles não há direito algum, restando apenas a escravidão – tanto interna, como externa – como a única forma de vida palpável, negando completamente a libertação do homem pelo viés da consciência e do encontro consigo mesmo, negando a livre subjetividade do indivíduo, assim como acontece na China, como podemos ver na passagem: “Na Índia, entretanto, não se pode falar de liberdade e moralidade objetiva interior, mas de diferenças que se distinguem, que são apenas aquelas da atividade e das classes”. (HEGEL, 1999, p. 127)

Essas determinações impedem que os hindus possam alcançar uma moralidade objetiva, bem como a justiça ou até mesmo sua religiosidade em plena ação na concepção de liberdade no homem e para o homem. Preso as castas tudo está determinado, é como se tudo já estivesse decidido há séculos atrás e durante todos os tempos à frente, não dando a permissividade de se avançar em nenhuma ideia de liberdade de si. Os valores e a vida humana praticamente não existem. Em diversos rituais religiosos as pessoas colocam a imagem do deus vishnu em cima de um carro e se jogam em frente ao mesmo para que sejam esmagados em adoração a tal deus. No Ganges é comum encontrar crianças jogadas no rio sagrado ou largadas próximas para morrer de sede, em nome de uma espiritualidade que desfavorece completamente o valor da vida humana. Os brâmanes, que são considerados como o Deus presente, mesmo sendo as maiores autoridades das castas, têm obrigações desde o levantar, tornando tais obrigações maiores do que eles mesmos.

Os brâmanes tem que se levantar com um determinado pé, lavar-se em um rio, o cabelo e as unhas tem que ser cortados de forma arredondada, todo o corpo limpo, o traje tem que ser branco, deve carregar na mão um cajado de determinado tipo e usar brincos dourados nas orelhas. (HEGEL, 1999, p. 131).

Na Índia, para Hegel, é impossível a formação de um Estado verdadeiro, pois a concepção de liberdade, que é o principal fundamento para tal formação, é inalcançável diante das obrigações e subjeções para com o espírito verdadeiro que tudo rege e que governa a cada povo. Dessa forma, nos hindus toda a exterioridade os condena a obrigações terríveis e que assim jamais poderão alcançar a subjetividade do espírito livre proposto por Hegel. Ademais, o povo hindu não tem uma história descritiva, o que o impede de ter uma história em atos e assim o impossibilita de formar leis necessárias à criação do Estado.

2.4 A PÉRSIA

O povo persa busca a liberdade do natural na luz, ela é a maior representação do espírito em referência ao estado físico, é ela que o liberta e que ilumina a sua consciência, fazendo com que a idolatria, as coisas naturais isoladas, sejam totalmente negadas e que seu objetivo seja a busca pelo que é bom e verdadeiro. Dentre tantos povos persas, é com os judeus que surge a consciência de si, a luz ou Jeová, ou seja, o pensamento puro a respeito das determinações que conduzem o homem a sua liberdade. Nesse momento, há uma separação do espírito com a natureza, pois o divino agora é o sublime, aquele que fez a natureza apenas para manifestar sua grandeza e fazer dela ornamento para seu serviço. Portanto, o homem não é a encarnação de Deus, e a natureza em si é apenas forma exterior que não possui o espírito divino: sol é sol e

montanha é montanha, eliminando assim a ideia panteísta indiana. Porém, é preciso ressaltar que mesmo diante desse avanço de concepção e do encontro com o espírito e sua ligação a Deus, os judeus ainda seguem determinações religiosas através de serviços severos e a negação ou a não configuração de tais serviços ainda lhes rendem severas punições, tornando-os, assim como os chineses e indianos, escravos de determinações religiosas. É perceptível que tal consciência não foi atingida se olharmos, por exemplo, o momento em que Moisés, voltando do monte com as pedras dos Dez Mandamentos, encontra o povo entregue a todo tipo de prazeres externos e louvando um bezerro de ouro como uma nova representação do divino. O próprio Estado que é o ideal para Hegel (1999, p. 166) é visto como algo inapropriado para os judeus e estranho para Moisés: O Estado é, perante o princípio judeu, algo inapropriado e perante os princípios de Moisés, algo estranho.”

Ainda a respeito da visão que temos sobre os Persas, é preciso ressaltar que por suas ligações com a exterioridade e as paixões permitiram que suas principais cidades fossem totalmente destruídas pelas guerras e o que se vê, diante das lembranças dos povos vizinhos, é que até mesmo o que restou sucumbiu diante dos tempos, restando apenas ruínas e destas, tanto históricas como materiais, surgem um novo Estado, o Egito.

É com o povo egípcio que o espiritual torna-se algo ainda mais misterioso, pois o que era divino em uma época de forma natural e universal para os Persas, concreto no culto a Adônis e abstrato no pensamento dos Judeus, surge como uma tentativa de unificar essas três vertentes, porém dando a essa conotação espiritual uma representação, sobretudo na esfinge, como uma figura de duplo sentido em que nela configura-se o homem e o animal ao mesmo tempo. Isso impede mais uma vez o avanço do progresso de seu Estado, negando que tal povo possa encontrar a consciência espiritual fora da natureza que apenas os leva à exterioridade das coisas. Essa esfinge, que tem como característica corpo de animal e cabeça de homem, exige que os egípcios passem a acreditar numa imagem como representação máxima do divino, tirando a ideia de universalidade já encontrada pelos Persas. Essas concepções religiosas dos egípcios os levam a uma ideia mitológica e que, como bem se sabe, não tem nenhum embasamento que o justifique ou que o torne verdadeiro. Assim como os hindus, os egípcios dividiam-se em castas e estas, como em todo o lugar que as seguem, determinam que sejam passadas de pai para filho. As castas, no Egito, não eram em sua maioria divinas como para os hindus, pois nelas estavam contidas todas as especificidades dos egípcios, como comerciantes, artesãos, sacerdotes, criadores

de gado, entre outros. Assim, o que as determinavam não eram as divindades às quais estavam ligadas, mas as famílias em que cada cidadão nascia e a habilidade de cada uma delas.

Entretanto, Hegel não pretende com essas informações, quanto à religiosidade, desmerecer todo o mérito de desenvolvimento dos egípcios em sua cultura, na administração do Estado, sua arquitetura, agricultura e tantos outros setores aos quais chegaram com tanto primor. Mas relatar que assim como em outros povos não foi possível o estabelecimento de um Estado verdadeiro pautado na subjetividade e na consciência de liberdade, bem como no progresso, por ainda não terem encontrado em si essa concepção tão essencial para tal desenvolvimento, fazendo com que todo povo ainda seguisse as ordens apenas de um imperador como referência máxima, não só de autoridade, mas também de divindade perante os demais.

Podemos concluir então que, diante do Oriente e de suas variadas determinações a respeito da ideia de liberdade e formação do Estado, não há uma configuração satisfatória no tocante à autoconsciência, ou seja, do progresso em si, pois enquanto o Estado chinês está mergulhado e entregue aos desejos e determinações do imperador e os indianos entregues a seus sistemas de castas e às obrigações por elas determinadas que os subjagam a um rebanho de condenados, os persas – sobretudo com os judeus – aproximaram-se muito deste contexto de liberdade dando um novo horizonte em busca da autoconsciência, porém ainda apegados aos desejos exteriores e determinando-os como seguidores de algo que os prendem – ainda não conseguem alcançar a subjetividade em si, impossibilitando-os de encontrar em si mesmo a liberdade que tanto procuram. Sendo assim, na concepção hegeliana, apenas o imperador é livre, pois diante de todos os povos ele é o único que consegue ser senhor de si e de todos.

2.5 O MUNDO GREGO

Há na concepção grega uma ideia de educação para a livre individualidade. Dessa forma os homens gregos não são criados para seguir as obrigações religiosas ou as obrigações morais dentro deste contexto, pois a moralidade, para eles, é algo intrínseco ao homem, a sua particularidade e ao seu querer como agente consciente de sua subjetividade. Estes homens já encontraram em si a manifestação tanto da natureza como do espírito, já perceberam que há uma relação direta com essas duas forças e que só através da busca do encontro consigo mesmo é que poderão livrar-se dessa exterioridade natural que os corrompe. Esse espírito grego não se dá da mesma forma que o espírito religioso, mas se dá na formação do Estado que se concretiza na universalidade da consciência dos indivíduos. É o que podemos perceber na citação: “No Estado,

o espírito não é mero objeto divino, não é apenas transformado subjetivamente numa bela forma física, mas é o espírito vivo universal e, ao mesmo tempo, o espírito autoconsciente de indivíduos isolados”. (HEGEL, 1999, p. 210).

Essa ideia de um espírito vivo universal trouxe para os gregos uma liberdade até então jamais alcançada, porém perante a democracia grega – e esta, inicialmente, separava as classes entre os filósofos, guerreiros e escravos – apenas os homens nascidos na Grécia eram livres. Estes é que tinham todo o poder de determinar as ações do Estado grego, pela sua concepção de liberdade e de decidir a respeito de tudo que havia na pólis grega. Escravos, mulheres e estrangeiros não tinham esses direitos de participação na pólis – lembrando que os escravos aqui mencionados eram os que não tinham acesso ao conhecimento e que, segundo a concepção reencarnacionista grega, precisavam passar por tal período de negação da sua liberdade para superação do espírito – sendo totalmente impossível a estes cidadãos a participação na tomada de decisões e o alcance de um posto político no Estado grego.

Dessa forma, mesmo a Grécia tendo alcançado tal consciência, ainda assim, estava distante do ideal de liberdade na autoconsciência, que é o alicerce necessário para formação do Estado ideal dentro da perspectiva de progresso, pois uma vez que haja exclusão de uma determinada classe ou de algum cidadão grego não podemos vislumbrar a ideia de desenvolvimento.

Toda essa compilação está contida em três fases, que para Hegel (1999, p. 190) distingue toda a história grega, são elas:

1. “a formação da real individualidade”;
2. “a sua autonomia e sua prosperidade na vida exterior, no contato com o povo histórico mais antigo”;
3. “o período de decadência, no encontro com o instrumento seguinte da história Universal”;

O primeiro ponto nos remete a sua própria formação geográfica e administrativa. Como bem sabemos o Mundo Grego é todo composto por ilhas e em cada uma delas forma-se uma pólis, ou uma cidade-estado, como chamavam, que tinha seu próprio governo, ou seja, sua forma substancial de lidar com as exigências democráticas e dessa forma fundamentavam suas leis universalizadas e, ao mesmo tempo, individualizadas, colocando-as numa formação da real individualidade.

Porém, essa individualidade – que é nessa concepção que se baseia o espírito grego – não os tornavam isolados, mas tal particularidade apenas permitia que cada um se mantivesse e assumisse a interiorização da sua forma democrática. Havia, no entanto, uma ligação com outras cidades, e tais ligações muitas vezes se davam pelas leis e costumes através da sanção do espírito, e este os conduzia ao progresso no desenvolvimento das relações com outros.

No segundo momento, o homem grego percebendo-se agente natural – como afirmamos no início do primeiro capítulo – nota que há uma necessidade em si de relacionar-se com essa natureza e nessa relação encontra-se com seus desejos e prazeres externos aos quais tanto se apegava. Assim, ele a transforma em adorno para sua própria exaltação e acaba por transformar seu corpo no adorno principal de movimento e liberdade, tantas vezes representado nas esculturas gregas. Nessa autonomia de poder fazer arte do próprio corpo está contida a ideia do homem de controlar as coisas exteriores e assim perceber que ele é o principal interventor, daí surge a noção de proprietário da vida exterior e da subjetividade a qual ele está tão intrinsecamente ligado.

Atenas, Esparta e tantas outras cidades gregas, que já haviam encontrado tal liberdade e o suposto controle sobre a exterioridade das coisas, acabaram por cometer os mesmos erros dos povos do Oriente, pois impediram o crescimento e desenvolvimento do espírito universal uma vez que estavam ligados aos desejos e prazeres, tendo a certeza de que os controlavam, tornando-os assim escravos de todos os tipos de paixões e desejos que, como bem se sabe, levaram – a exemplo de tantos outros – Alexandre, O Grande, a sua decadência, provando que é pelo espírito livre, mas também pelas paixões que o Mundo Grego se inicia e se encerra nas pessoas de Aquiles e Alexandre.

Com Aquiles, como já foi mencionado anteriormente, começa o mundo o mundo grego; com Alexandre ele termina. Esses jovens não apenas fornecem a mais bela imagem de si mesmos como apresentam, ao mesmo tempo, uma imagem completa da essência grega. (HEGEL, 1999, p. 232).

O terceiro momento se dá pela decadência através da crença de que ao encontrar-se com o espírito livre, e ao mesmo tempo dependente das paixões, os homens o incorporam como um espírito superior, dando-os uma falsa ideia de que agora são imortalizados por sua potencialidade e assim nada os poderão deter. Pensamento esse que, segundo Hegel, versa por todos os povos históricos universais. Nessa dimensão o próprio homem transfere a ideia de interioridade e potencialidade espiritual para, mesmo que inconsciente, a busca pela exterioridade, encontrando na união dos desejos e prazeres exteriores a justificativa para a busca das paixões, a fim de alcançarem o que almejam e, esse sentimento interior e agora exteriorizado, torna-se universal e

difuso, pois é nessa perspectiva que os homens confundem seus ideais e passam ora a tornar os outros escravos de desejos, ora de subordinados a todas as servidões apresentadas e tão facilmente aceitas.

2.6 O IMPÉRIO ROMANO

É com o Império Romano que surge uma nova concepção a respeito da liberdade; porém, apesar de todos sentirem-se livres, na verdade essa suposta liberdade está diretamente ligada às formas da lei, na prática em si essa liberdade não existe. É sabido que Roma foi criada a partir de povos sem valores morais e que, posteriormente, para a formação desse Estado, trouxeram povos dominados e de cidades arrasadas, destruídas pelas guerras. É o que Hegel cita no texto:

[...] Roma foi fundada por pastores ladrões e por toda espécie de canalhas; mais tarde foram trazidos os habitantes de cidades dominadas e destruídas. Os mais fracos, os mais pobres, os que foram trazidos mais tarde estão, necessariamente, numa relação de depreciação e de dependência com aqueles que fundaram o Estado, ou seja, aqueles que se destacaram pela valentia e pela riqueza. (HEGEL, 1999, p. 244)

Assim, muitos desses povos recém-chegados viam em Roma um novo lugar para se viver e para “gozar de sua liberdade”, o que não acontecia, pois as determinações do Império não os permitiam exercê-la em sua plenitude – como autoconsciência – formando um Estado verdadeiramente livre. E essa relação de dependência e depreciação, citada por Hegel, os impedem de vislumbrar a sua liberdade como algo palpável, pois dentro dessa condição de vida não há a pretensa de buscar algo melhor para si, porque a consciência desse povo só os permitia a acomodação a tal sistema supostamente favorável.

Em muitos momentos tais impossibilidades e obrigações para com o Estado acabavam gerando revoltas do povo, sobretudo da plebe que era quem mais sofria. E para que esta fosse controlada, os participantes da plebe muitas vezes eram convocados por um ditador, para incorporar-se aos militares do Estado, jurando fidelidade, honra e lealdade, com intuito do governo de acalmar os ânimos.

Para Hegel, os sete reis que governaram Roma – e que em suas ações sempre se baseavam no poder do Estado, bem como em suas próprias leis e na religiosidade – sempre foram inescrupulosos e de uma falsa moral maior que seus poderes, pois atribuindo o poder que tinham sempre ao misterioso, ao sagrado, ao divino e inquestionável poder da Igreja, praticavam os maiores absurdos e submetiam o povo a todos os tipos de privações: “Rômulo é citado como o fundador dessa liga de ladrões, organizando-a num estado guerreiro [...] Conta-se do segundo rei

que ele teria introduzido as cerimônias religiosas [...] o rei era, ao mesmo tempo, sacerdote”. (HEGEL, 1999, ps. 252, 253)

Os reis são os primeiros a governar Roma, posteriormente surge a constituição republicana, sendo essa liderada pelos cônsules e, logo após, surge a luta entre patrícios e os plebeus. Os reis temiam que os patrícios tomassem o poder, o que os levou a estar sempre próximos do povo para que o mesmo o pudesse apoiar em caso de conflito com os patrícios, o que foi em vão. Com algumas más decisões, os reis, na tentativa de dissolver a força dos patrícios, acabaram por perder seu poder e autoridade pela união desses com a plebe, fato que acabou levando Roma a alcançar, como primeiro momento, a sua consciência interior e que, com essa conquista, o poder romano pôde se desenvolver para fora. E isso proporcionou contato com outros povos e, em caso de guerra, mostrou a todos o seu poder pela união de uma grande massa que ora estava muito unida e ora podia facilmente dividir-se em tropas leves, e toda essa união os levava à busca pela salvação de Roma.

O objetivo alcançado por estes foi a formação do império e que em sua ação prática não havia muita diferença das práticas republicanas anteriores. Dessa vez o imperador tinha toda a força em si mesmo, ele matinha legiões sempre próximas, caso fosse necessário o uso das mesmas contra algum revoltado, todo senado tinha que obedecer e aprovar suas decisões e caso algum não concordasse seria punido com a morte. Dentre os imperadores o mais odioso foi Tibério, como cita Hegel (1999, p. 267): “Tibério foi o mais odioso dos imperadores romanos, por causa do seu fingimento; ele sabia muito bem como usar a perversidade do Senado para derrotar aqueles membros a quem temia.”

Todo o contexto relatado nos revela que houve um progresso, mesmo que pequeno, na concepção de liberdade e da vontade por essa libertação do povo romano, porém o que se percebe é que tendo esse Estado se formado por povos, que se determinavam por riqueza, valentia ou submissão, impossibilitou-se sair das determinações das leis e alcançarem a liberdade como algo interior ao ser humano e, dessa forma, não sendo formado o Estado de consciência da liberdade. Assim, o Estado romano como República ou Império apesar de avançar quanto ao desenvolvimento das leis e da vontade de união como força de transformação dessa sociedade, pouco contribuiu para o verdadeiro progresso.

2.7 O ESTADO MODERNO OU GERMÂNICO

Foi o Estado Germânico, que pela influência forte do cristianismo, concedeu a ideia de que todos são livres; é nesse momento em que verdadeiramente se configura a ideia de subjetividade e liberdade como algo intrínseco ao homem, como algo que é essência interior dele, algo que a todo instante renega o mundo e que, para Hegel (1999, p. 292), é o espírito totalmente novo: “[...] nele vivia um espírito totalmente novo, que deveria regenerar o mundo; era o livre espírito, baseando-se em si mesmo, o egocentrismo absoluto da subjetividade”.

Esse período da história é determinado pela ação da Igreja e do Estado. A primeira representada pela existência da verdade absoluta, pois é nela que está a consciência da verdade e é através dela que o sujeito se ajusta, ou seja, ela é o principal agente modelador do homem, como ser ligado à exterioridade mundana e que necessita da interferência dos poderes da igreja, ou do seu ajuste para que, através da intervenção das leis e regras impostas, o homem possa com sua consciência, agora dentro do viés religioso, acreditar em um poder supremo que o vigia, governa-o e conduz seus passos, os quais já estão determinados por Deus, negando a ele a autonomia da subjetividade na consciência total de sua liberdade.

A segunda ação é a do Estado. Este, através da concepção de liberdade dos germânicos, passa a seguir a consciência verdadeira e universal, com seus objetivos no mundo e, sobretudo, a partir do homem, surgindo da alma, da fidelidade, da subjetividade em geral. E essa nova concepção abre um leque jamais visto, pois nessa consciência universalizada pela formação do Estado, não geográfico, mas espiritual, o homem passa a perceber em si a potencialidade pela superação interior, encontra a sua própria subjetividade e acima de tudo encontra-se com ele mesmo como principal agente transformador e criador de cada realidade, de cada época, de cada Estado, e assim nota que toda essa potencialidade esta encerrada no Espírito que tudo governa.

Dessas duas vertentes temos de um lado a Igreja como algo para si como teocracia e do outro, o Estado para si como monarquia feudal.

A Igreja como órgão estatal forma o seu estado de poder, perpassando da espiritualidade para a temporalidade, entregue a todas as paixões exteriores e é nesse momento em que a sua ideia de liberdade é totalmente distorcida, permitindo que seus agentes cometam todos os tipos de absurdos, levando os fieis e infieis a mais cruel servidão, a mais imoral desordem e brutalidade de todas as paixões, apresentando esse Estado dominado por ela como algo de total subordinação e tornando o direito fixo e particular, negando a todos o sentido da universalidade. O apogeu de

toda a arbitrariedade da Igreja acontece nas Cruzadas, onde, de forma imoral e cruel, a Igreja completa a sua autoridade, como é comprovado pela citação:

Com as Cruzadas a Igreja chegou à distorção da religião e do espírito divino; distorceu os princípios de liberdade cristã para transformá-lo em servidão injusta e imoral das almas. Com isso não suprimiu nem reprimiu a ilegal arbitrariedade e a violência, mas trouxe para as mãos dos superiores da Igreja. (HEGEL, 1999, p. 329).

No Estado feudal é com Carlos V que aparece o poder temporal, tomando consciência de si, da moralidade objetiva, da legalidade, da integridade e da atividade do homem. Daí surge a consciência do direito de si mesmo pelo restabelecimento da liberdade cristã. É através da Reforma que as bases do cristianismo encontram-se novamente com suas verdades e sua realidade. A partir daí, percebeu-se que todas as características e ferramentas para se chegar a tais conceitos já existiam no homem, porém só puderam ser alcançados pela ação da Reforma, e que hoje o que temos de conhecimento e uso da razão é fruto de toda essa mudança que teve início na primeira metade do século XVI. Nesse momento surge para Hegel a reconciliação, como podemos ver na citação:

Podemos diferenciar esses períodos como os reinos do Pai, do Filho e do Espírito. O do Pai é a massa substancial, indivisível, em transição com o domínio de saturno, que engole seus filhos. O reino do Filho é o surgimento de Deus somente em relação à existência temporal, refletindo-se nela como algo alheio. O reino do Espírito é a reconciliação. (HEGEL, 1999, p. 293).

Assim, é através de tal reconciliação, e graças ao povo germânico, que hoje nos encontramos diante de duas relações: de um lado temos a liberdade individual na comunidade e do outro, a associação para a formação do Estado, onde os direitos e deveres não estão mais entregues à arbitrariedade, sendo fixados como relações jurídicas. Dessa forma, estar sobre o manto da lei não é uma forma de submissão ou servidão ao Estado, mas a concretização de uma consciência de liberdade do Espírito que a criamos como forma de universalização e de direitos iguais para todos.

E essa tomada de consciência, na formação do Estado, esse encontro com a nossa liberdade interior – com a subjetividade, com o Espírito que tudo governa e que nos concede o uso da razão através da racionalidade humana – mostra-nos que é com a passagem de todos esses períodos, necessários para o nosso desenvolvimento, que se configura o progresso, a forma como ele se dá, ou seja, a tomada de consciência não é algo que surge do nada, mas uma passagem por tempos remotos, porém que nos levam a um amadurecimento inevitável.

É por isso que com a intervenção da consciência de liberdade dos germânicos, com a formação do Estado e com a subjetividade advinda do cristianismo, o mundo germânico é o lugar da consciência mais plena de liberdade comparada aos outros momentos históricos anteriores.

Todo esse processo de transição da concepção de liberdade que se adquiriu em cada momento histórico, atingindo a sua maturidade na época Germânica, conduz a um novo progresso: o da transformação prática da liberdade como fundamental ferramenta para a formação de um Estado verdadeiro, objeto da discussão do próximo capítulo.

3 A QUE CONDUZ

Já percebemos que o progresso¹⁸ se dá pela manifestação do espírito nas ações conscientes do homem e que o despertar dessa consciência o leva a liberdade e ao encontro com o espírito que tudo rege, e assim em cada época histórica em que o homem vai aperfeiçoando sua consciência, buscando sempre a superação de si mesmo, acaba por encontrar-se com um progresso que o conduz para formação do Estado¹⁹ através da manifestação concreta da liberdade, e esta se manifesta com a criação das leis. Tal liberdade é vista por Hegel por dois aspectos – o primeiro quanto ao seu conteúdo e propósito, a coisa em si, e o segundo, quanto à forma, ou seja, a atuação no saber-se dentro dela e no desejo de concretização da mesma.

Nessa perspectiva podemos buscar duas vertentes: a primeira quanto aos elementos que conduzem à Revolução Francesa: as leis da racionalidade, a atividade concreta das leis que é o governo e o momento de tomada de consciência – e a segunda que trata de como ela se torna histórico-mundial.

As leis da racionalidade remetem ao homem não mais a liberdade pautada em valores sentimentais que o conduziam a toda servidão e escravidão proposta e aceita pelo mesmo durante o período feudal, mas a uma tomada de consciência tal que o leva a autoconsciência de sua essência espiritual e conseqüentemente a criação do direito em si, representado na liberdade de escolher seu próprio trabalho, onde aplica sua força e habilidade, de ter o direito à propriedade e

¹⁸ Esse progresso apresenta-se como a realização de um fim. Esse fim é o conceito da liberdade e é conforme a esse conceito do espírito livre que o progresso da história se dá no tempo. Na análise filosófica da história a própria substituição de formas de organização do Estado exemplifica esse processo. A posição de cada Estado é determinada pelo grau de consciência próprio de seu povo. (TENÓRIO, 2007. p. 14).

¹⁹ Vê-se que em Hegel, a Idéia universal se manifesta no Estado. O universal que se encontra no Estado são suas leis, suas disposições racionais. Assim, a lei é a objetividade do *espírito*. É a vontade do homem em sua expressão mais autêntica, pois só a vontade que obedece à lei, é livre. (Ibid., p. 29).

por fim de não realizar o pagamento do dízimo entre outras obrigatiedades impostas pela ordem religiosa.

Com a tomada de consciência e a sua concretização na forma da lei, surge o governo e este, tanto é o exercício formal na aplicação da lei como cuida dela e matem todo um sistema. Essa manutenção versa pela ordem e pela igualdade perante todos, de forma que cada Estado e cada classe possam ter assegurados os seus direitos e seu bem estar; a essa ação prática do governo dá-se o nome, segundo Hegel, de administração. Tal ação propicia ao homem não apenas o direito de usar sua força de trabalho, mas também de criar oportunidades para que o homem encontre, como fruto de seu suor, a obtenção do lucro. Por fim, o Estado estabelece duas ações: a deliberação e a execução, pois a grande dúvida é saber se o correto é que a maioria domine a minoria ou que a minoria tenha predominância sobre os demais. Estas premissas nos levam a um questionamento: qual deve ser a vontade que decide? E essa “colisão de vontades subjetivas” nos conduz ao terceiro momento que é a tomada de consciência.

A tomada de consciência, a ação do querer o interior das leis, conduz o homem a entender que as leis, bem como a constituição, é algo sólido e que fazendo uso de sua racionalidade começa a perceber que toda essa estrutura já esta contida em si, abandonando a ideia de controle a partir de determinações religiosas e percebendo que só será possível a intervenção da religiosidade com a possibilidade de interação com a prática da racionalidade e que por mais que a religião seja santa não poderá se opor a constituição estatal. O que para Hegel é impossível que aconteça.

Aqui, é preciso declarar pura e simplesmente que não é possível uma constituição sensata com a religião católica, pois governo e povo precisam ter, reciprocamente, esta última garantia da vontade interna, e só a podem ter numa religião que não se oponha à constituição estatal racional (HEGEL, 1999, p. 367).

Diante de tais ideias e ações que versaram a caminhos que conduziram toda ação humana durante a Revolução Francesa e que no período em que a revolução acontecia, não como algo que daquele momento em diante mudaria toda a prática do homem no mundo, mas que toda a transformação da França se deu pelo alto grau de consciência sobre si, sobre o espírito que tudo governa e sobre a concepção de um Estado livre das determinações religiosas, surge a certeza de que seja possível transformar tal ideia em algo historicamente universal, pois a despeito do que aconteceu na França percebe-se que é possível levar tal ápice de consciência à universalidade. Assim quase toda a Europa, bem como muitos outros povos fora desse continente, passaram a

agir de forma que cada um, a seu modo e seu tempo, pudesse alcançar a concreticidade de tal consciência, a fim de encontrar-se com sua própria liberdade estatal como acontecera na França. É preciso ressaltar aqui também que alguns povos resistiram a tais mudanças, como é o caso da Áustria e Inglaterra, pois não há relatos dessa mudança interna, na concepção de consciência, porque mantiveram seus antigos fundamentos. Porém, é perceptível sua estabilidade através dos seus pensamentos pautados na concepção protestante onde o homem encontra-se com Deus por si mesmo e não por intermédio de outros, fugindo assim de padrões antigos religiosos ou, até mesmo, de determinações impostas pelos que dominavam a cristandade na época medieval. Para Hegel, a percepção de tal consciência nos leva a história universal e a reconcilia com a realidade dando a nós a certeza não só de que há um espírito que tudo governa, mas da existência de Deus e de que tudo é obra Sua. “Só a percepção disso pode reconciliar a história universal com a realidade: a certeza de que aquilo que aconteceu e acontece todos os dias, não apenas não se faz sem Deus, mas é essencialmente a Sua obra.”(HEGEL, 1999, p. 373).

Tais ações ou manifestações em cada povo histórico na contemporaneidade, como continuidade de uma evolução na ideia de espírito livre, sobretudo na concepção da subjetividade de cada povo, reflete a que conduz o progresso citado tantas vezes por Hegel. Assim, é versando por essa ideia de progresso que podemos afirmar que é possível acreditar em um mundo cada vez melhor e com isso, ratificar a esperança de que um dia seja possível a todos alcançar a maturidade espiritual tão bem conceituada pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo aponta para a certeza de que o progresso não é algo comum e que para que ele aconteça é necessário uma série de fatores os quais o ser humano tem que encontrá-los em si e desenvolvê-los, tais como a ideia ou o uso da razão, o espírito, que tudo governa de acordo com seu tempo, a consciência desse espírito em si, bem como o desenvolvimento do mesmo em algo maior, ação essa que levará o homem a buscar sua liberdade concretamente nas leis.

O tempo é um fator determinante na mudança da consciência de um povo, tendo suas ações todas governadas pelo espírito que tudo rege, e este depende diretamente da consciência de liberdade dos homens, pois é dessa ação livre humana que as ações e as evoluções são realizadas, pois àqueles que não encontraram a liberdade só restam a submissão e a obediência, como bem esclarece Hegel nos diversos momentos históricos por ele citado.

O homem como co-natural tende aos desejos, às paixões, à exterioridade que só o afastam do encontro com sua liberdade ou sua subjetividade nas ações livres; sem esse encontro não há progresso nem desenvolvimento na ação consciente, levando muitos a seguir padrões “religiosos”, “morais” ou “culturais” totalmente fora do ideal no qual esses conceitos deveriam estar inseridos, como podemos ver nas passagens dos mundos – O Oriente, O Grego e o Império Romano. E que mesmo estes mundos tendo se desenvolvido em outras áreas, na concepção de liberdade verdadeira, que para Hegel é essa que conduz o homem ao verdadeiro progresso, esse ideal não foi alcançado nem com o mundo oriental, nem com os gregos, nem com os romanos e só com os germânicos podemos chegar mais próximos do que para o autor seria o progresso.

Com esse trabalho foi possível perceber o empenho ao qual Hegel se dedicava em busca de um ideal verdadeiro no tocante ao desenvolvimento de um povo, bem como às análises minuciosas e às diferentes vertentes trabalhadas nas diversas formas de se analisar a história e de como cada época evoluía. Assim pode-se com esse entendimento questionar em que grau de desenvolvimento, no tocante ao progresso, nos encontramos? Em que mundos históricos ainda não há a formação de um Estado verdadeiro? Mesmo com todo nosso conhecimento em inúmeras áreas e com avanço da tecnologia, temos a consciência de que somos verdadeiramente livres? A liberdade hoje é vista como consciência no espírito humano ou apenas como uma superficialidade no direito de ir e vir?

Hegel propõe uma liberdade verdadeira, pautada nas ações conscientes dos homens, e essa deve livrar-lhes de toda e qualquer submissão proposta por aqueles que impõem seu governo sobre demais quando ainda nem encontraram a verdadeira liberdade para si mesmos. Assim, todas as vezes que há o encontro real com a liberdade verdadeira, há, segundo a concepção hegeliana, o avanço de um povo, bem como do espírito que o governa, negando com esse avanço as imposições dos que governam e agem de forma arbitrária contra toda uma nação.

As ideias hegelianas buscam a igualdade entre os cidadãos e a universalização das leis como forma de unificar os direitos, provando a todos que tal feito se dá pela maturidade de uma consciência que não só cria as leis, mas a abraça como algo intrínseco ao homem e que segui-la representa a manifestação concreta de uma maturidade interior, e essa é o verdadeiro progresso.

REFERÊNCIAS

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**: Trad. Maria Rodrigues e Hans Harden. 2ª. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MENESES, P. **Abordagens hegelianas**. Rio de Janeiro: Editora Vieira e Lent, 2006.

ROSENFELD, D. **Introdução ao Pensamento Político de Hegel**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

TENÓRIO, F. C. de A. **Filosofia da história e a concepção de estado em Hegel: uma leitura contemporânea**. 2007. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2007.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Bruna Vanessa de Andrade Lima

Pedagoga – Aluna de Pós-Graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário Nossa

Senhora do Patrocínio-CEUNSP

**brunandrelima@gmail.com. – CEUNSP, Rua do Patrocínio, 716 - Centro - Itu - SP CEP
13300-200**

RESUMO

A alfabetização e o letramento são processos indissociáveis e indispensáveis para a inserção do sujeito em nossa sociedade atual. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre métodos de alfabetização e a atuação docente frente aos atos de alfabetizar e letrar.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educador. Sociedade.

ABSTRACT

Literacy and literacy are inextricably linked and essential processes for the insertion of the subject in our society today. From this perspective, this article aims to analyze and reflect on literacy methods and teacher performance in the face of acts of literacy and letters.

Key words: Literacy. Literacy. Educator. Society.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização sempre foi um tema bastante discutido por ser amplo, complexo e apresentar vários desafios. É sabido que as modificações no sistema educacional brasileiro estão ocorrendo para garantir a melhoria no processo de alfabetização, porém as dificuldades estão cada vez maiores por diversos motivos.

Em uma sociedade tão dinâmica como a nossa, atualmente não se fala apenas em alfabetizar (fazer com que o aluno domine o código linguístico), mas também em letrar (fazer com que o aluno faça uso social da leitura e da escrita), o professor tem o papel de ensinar seus alunos a lerem e escreverem de modo que eles saibam utilizar a leitura e a escrita socialmente. Apesar de serem dois processos diferentes, não podem ser trabalhados isoladamente, como bem diz Soares (1998, p.47), “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita”.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo compreender e analisar o processo de alfabetização e letramento como processos indispensáveis em nossa sociedade.

2 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Temos como objetivo, explicitar a relevância das ações de alfabetizar e letrar. Pois está ocorrendo certo descuido pela grande maioria dos professores que tomam como referência uma das ações citadas, e lamentavelmente esquecem da outra ação. Como a alfabetização e o letramento não devem (ou pelo menos não deveriam) ser trabalhados isoladamente, dialogaremos com diversos teóricos que pesquisam e estudam há anos as práticas de leitura e escrita, eles nos darão subsídios para fomentar nosso diálogo.

No Brasil, durante as últimas décadas, se tem pesquisado e estudado bastante sobre o tema alfabetização. São notórios os avanços que estão ocorrendo neste campo, porém alfabetizar é um processo complexo e singular, não se limita apenas a aquisição da leitura e da escrita. Geralmente, professores se utilizam de algum método de alfabetização para que seus alunos tenham o domínio da decodificação e da codificação da nossa língua materna. Vários são os métodos utilizados para “garantir” com eficácia o processo de alfabetização, porém vamos nos deter apenas em dois, e podemos dizer que eles são os principais métodos de alfabetização: sintético e analítico - nos métodos sintéticos (soletração, fônico, silábico) os professores começam a ensinar os alunos das estruturas “mais simples”, tais como letras, fonemas ou sílabas, para depois combiná-los em palavras, frases e pequenos textos, eles privilegiam a relação grafofônica, segundo (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 21):

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre som e grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo.

Os métodos analíticos (sentenciação, palavração) propõem começar com unidades complexas da língua, e depois analisar as pequenas partes como: letras, sílabas e fonemas, para (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 23) “... segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior”. Muitos professores se utilizam destes métodos de alfabetização para que a criança tenha o domínio da leitura e da escrita, ou seja, alfabetizada. Porém muitas vezes eles não garantem este processo, pois como já se foi dito, a aquisição do código linguístico é bastante amplo e complexo, e muitos outros fatores podem comprometer a aprendizagem da leitura e da escrita, eles devem sim, ser

uma apoio para o professor, mas nunca um fator determinante para aquisição da lectoescrita, como bem diz (FERREIRO, 2001, p. 29,30):

Se aceitarmos que a criança não é uma tabula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

Nessa mesma perspectiva também se insere (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 31), “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem”. Desse modo podemos perceber que os métodos não devem ser tidos como a panaceia do processo de alfabetização, pois cada aluno aprende de maneira e em tempos diferentes, porém a educação formal necessita de uma sistematização e intencionalidade que ampliem as possibilidades dos alunos aprenderem a ler e escrever dentro do atual contexto, por isso a questão dos métodos é tão importante quanto os outros aspectos referentes à alfabetização.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O termo alfabetização para alguns autores limita-se ao domínio de ler e escrever, como diz (SOARES, 2008, p. 15):

[...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Como já foi bem colocado por Soares, o termo alfabetização refere-se à aquisição da leitura e da escrita. De acordo com o dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008, p. 781 e 526) ler e escrever, respectivamente significa: “Passar os olhos sobre um escrito ou impresso, identificando as letras com o som que representam e juntando-as para formar palavras, dando conta de sua significação, pronunciando-as ou não... Representar por meios de sinais gráficos”. Podemos perceber que de acordo com o dicionário ler e escrever é ter o domínio da técnica de leitura e escrita. No entanto, diante das constantes modificações que estão ocorrendo em nossa

sociedade grafocêntrica (sociedade centrada na escrita), não basta apenas ensinar os alunos a ler e escrever (serem alfabetizados), faz-se necessário ensiná-los a fazer uso social da leitura e da escrita. Não faz sentido saber ler e escrever e não envolver-se, ter competência para usar a leitura e escrita nas práticas sociais, não é raro nos depararmos com pessoas alfabetizadas que não leem jornais, não sabem redigir um requerimento, uma declaração, não conseguem encontrar informações em bulas de remédios, conta de luz, conta de água, não sabem preencher formulários, encontram sérias dificuldades em escrever uma carta, um bilhete, - portanto ser alfabetizado em nossa sociedade não é suficiente. Como o conceito de alfabetização não abrange o sentido de utilizar a leitura e a escrita nas variadas práticas sociais, surgiu a palavra letramento para atender as necessidades da sociedade atual.

A palavra letramento ainda não se encontra no dicionário, mas segundo (KLEIMAN, 1995, p.19), “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. SCRIBNER e COLE, 1981)”. Esta é apenas uma de várias outras concepções de diversos autores sobre o letramento, para (SOARES, 1998, p. 18) “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. E, para Tfouni, não se deve substituir o termo alfabetização pelo letramento, por isso ela deixa bem claro seu entendimento sobre o letramento para que não ocorra equívocos, (TFOUNI, 2006, p. 31):

Por isso, explicito aqui minha posição: letramento, para mim, é um processo cuja a natureza é sócio-histórica, Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição “fraca” quanto a sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização.

O letramento não surgiu para substituir a alfabetização, pois cada um deles apresenta especificidades singulares necessárias para a aprendizagem significativa, ou seja, o uso consciente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Os professores devem estar conscientes da função essencial de alfabetizar, que é criar possibilidades para que a criança desenvolva a habilidade sobre a codificação e a decodificação.

Com o surgimento do letramento muitos professores deixaram às margens o processo de alfabetizar, esta é uma atitude errônea, pois a alfabetização não deve ficar marginalizada em sala de aula, ter o domínio do código linguístico é importante para que o

aluno se envolva nas práticas sociais de leitura e de escrita. Esta marginalização não pode estar acontecendo, podemos citar duas falas bem coerente em relação a estes acontecimentos, são elas: (SOARES, 2003 p.17) “Por equívoco e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou menosprezar a especificidade da aquisição da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios”. E (SOARES, 2003, p. 16) “A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento”.

Tanto a alfabetização quanto o letramento tem papéis fundamentais para que ocorram as práticas de leitura e de escrita socialmente. Estes dois processos não devem ser ensinados isoladamente, apesar de serem diferentes o essencial seria que o professor utilizasse dessas duas ações simultaneamente em sala de aula, de acordo com (SOARES, 1998, p.47) “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Podemos perceber através da afirmação da autora a necessidade, a importância de alfabetizar letrando, o professor tem que enxergar esses dois processos como indispensáveis para que a criança tenha o domínio do código linguístico e responda as exigências das práticas da leitura e da escrita em nossa sociedade. Muito antes da criança fazer parte do universo escolar, ela entra em contato com o código linguístico, pois a leitura e a escrita já estão presentes no seu contexto. Ela começa a ser letrada a partir do momento em que entra em contato com os diversos suportes e portadores de diferentes gêneros textuais, quando os pais leem para ela, quando a criança faz um rabisco e diz que é um bilhete, etc. Portanto essa criança chega à escola com um conhecimento adquirido cotidianamente, cabe a instituição escolar dar continuidade a esse processo proporcionando aos seus alunos a apropriação, o conhecimento dos diversos tipos de textos e a compreensão do que eles querem transmitir, (SOARES, 2003, p. 19) afirma que “Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa apropriar do sistema da escrita. Isso é feito junto ao letramento”.

De acordo com (SOARES, 2008, p. 15) “É verdade que de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido”. Para a autora o processo de aquisição da leitura e da escrita não se dá apenas em um determinado tempo, esse processo é longo e contínuo. E com o letramento deve-se ter essa mesma concepção e que ele não deve ser restrito apenas a disciplina de língua portuguesa, mas deve ser trabalhado

em todas as disciplinas, pois é dever de todos os professores independente da disciplina lecionada inserir o seu aluno no processo de letramento. O processo de alfabetização e letramento é indispensável, já que a nossa sociedade está cada vez mais globalizada, complexa, exigindo cada dia mais dos cidadãos, criando novas necessidades, fazendo com que a escola repense no seu papel social para dar mais qualidade de ensino aos seus alunos para que eles possam ser agentes ativos e atuantes em nossa sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, para a transformação significativa de nossa sociedade, faz-se necessário que todos os sujeitos tenham oportunidades iguais de educação, pois a partir do momento que a educação é tida como prioridade, as desigualdades sociais são amenizadas, gerando uma sociedade mais justa e igualitária. A alfabetização e o letramento são processos relevantes para a inclusão social.

Nessa perspectiva, cabe à escola, família e Estado andarem conjuntamente, porém, cada um tendo o compromisso de assumir com responsabilidade o seu papel, desse modo haverá um real processo de transformação na sociedade.

4 REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2^a ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KLEIMAN, Angela, B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. São Paulo: v. 9, n. 52, p.18 jun/jul, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RELAÇÕES DE PODER NUMA VISÃO FOUCAULTIANA

Nayra Maria dos Santos Amorim

**Especialista em História da Filosofia/Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP,
professora da educação básica.**

arian-amorim@hotmail.com. **Rua José Nepomuceno das Neves, 57, Centro, Pesqueira
CEP 55200-000**

RESUMO

O presente estudo procura demonstrar, sob a luz do pensamento foucaultiano, que as relações de poder estão presentes em toda parte não sendo ele (o poder) um elemento estático como um político ou uma instituição. O interesse desse tema é mostrar a presença do poder em todas as relações de força e transformação desde as relações mais complexas até as mais simples. Primeiramente o foco do estudo foi às manifestações de poder através dos sistemas políticos, em seguida trata-se de sua presença como manipulação da sociedade através das instituições religiosas cristãs, instituições de trabalho e instituições de ensino, intituladas por Foucault como instituições de seqüestro. Por fim, o estudo concentra-se em demonstrar como se concentra e manifesta-se o poder dentro das relações afetivas e familiares.

Palavras-chave: Relações. Poder. Sexo. Política.

ABSTRACT

The present study it looks for to demonstrate, under the light of the foucaultiano thought, that the relations of being able are gifts in all part not being it (the power) a static element as one politician or an institution. The interest of this subject is to show to the presence of the power in all the relations of force and transformation since the relations most complex until simplest. First the focus of the study was to the manifestations of being able through the systems politicians, after that it is about its presence as manipulation of the society through the Christian religious institutions, institutions of work and institutions of education, intitled for Foucault as kidnapping institutions. Finally, the study it is concentrated in demonstrating as if it concentrates and manifest inside the power of the aff familiar relations.

Words-key: Relations. Power. Sex. Politics.

1 INTRODUÇÃO

Sendo o poder algo mencionado e discutido contemporaneamente e em todas as fases da história da humanidade, abre-se então o espaço para questionamentos do tipo: o que seria o poder? De onde ele emana? Quem o detém?

Não é estranho a ninguém frases do tipo: fulano está no poder. Quer conhecer alguém, lhe dê poder. Tais afirmações denunciam a hipótese popular de que o poder seja concentrado em algo ou alguém.

Diante dos questionamentos mencionados resolvi realizar uma pesquisa fundamentada no pensamento foucaultiano, já que o mesmo procura respostas e definições para o problema em

questão, além de tratar-se de um filósofo contemporâneo o que acredito que viria a retratar de forma mais atual a situação em questão.

De acordo com o pensamento foucaultiano procurei definir o poder dentro do quadro político, da família e das instituições, dando ênfase as instituições religiosas, educacionais e trabalhistas, pois as mesmas encontram-se, de alguma forma, presentes na vida de todos e de cada um.

Senti-me ainda estimulada a aprofundar o estudo em áreas como a do poder dentro de aspectos médicos e psicológicos, todavia, o tempo era demasiado curto para cuidar de estudos tão minuciosos e ao mesmo tempo tão atraentes também realizados por Foucault. Dessa forma, preferi deixar esses estudos para ocasiões futuras.

O presente trabalho tem por objetivo iniciar a análise, através do estudo das obras foucaultianas do que viria a ser o poder e qual a sua origem buscando a resposta ao questionamento: seria o poder concentrado em algo, algum órgão, ou em alguém?

Para que possamos compreender a definição de poder foucaultiano e suas formas de manifestações, torna-se necessário que antes conheçamos a definição de poder de alguns filósofos em cada período de nossa história, já que a mesma foi uma preocupação comum a cada pensador modificando-se de período a período por sofrer influência de fatores culturais como sociedade e política decorrentes de cada época.

Na antiguidade, Platão (427-347^a a.C.), em *A República* associa poder a sabedoria acreditando assim, que o modelo ideal de governante seria o rei filósofo, que teria como qualidades a generosidade, a coragem, a facilidade para aprender e a memória, pois este teria suas emoções e desejos equilibrados e a cabeça liderando continuamente. (ANÁLISES COMPLETAS, 2010.)

Na Idade Média, Agostinho (354-430) afirma que todo poder provém da razão de Deus que permite aos homens o conhecimento através da iluminação. Seria o verbo de Deus, ao qual teriam sido transferidas as idéias platônicas.

No verbo de Deus existem as verdades eternas, as idéias, as espécies, os princípios formais das coisas, e são os modelos dos seres criados; e conhecemos as verdades eternas e as idéias das coisas reais por meio da luz intelectual a nós participada pelo verbo de Deus. (sociedade das ciências antigas, 2010, p.13.)

Na Idade Moderna John Locke (1632-1704) considera poder como “a possibilidade de ter uma idéia simples modificada, e na outra a possibilidade de fazer esta mudança”. (LOCKE, 1991, p.67.) Em outras palavras, define o poder como a mudança das idéias perceptíveis.

Contemporaneamente podemos observar a definição foucaultiana com consonâncias e discordâncias relativas aos demais pensamentos filosóficos onde define o poder como algo presente em todas as partes; não se tratando de algo estático.

O poder, em Foucault, tem o seu campo de domínio ampliado, expandido; este não assume apenas o caráter negativo - de controle e repressão -, mas também adquire uma conotação positiva que estimula, incita, dissemina. Foucault demonstra ser o poder uma faca – de - dois gumes: de um lado controla, censura, reprime; mas por outro difunde, instiga o deleite. (DIAMANTINO, 2006, p.9.)

Observa o poder como algo fragmentado presente em toda parte formando uma espécie de teia, como na sociedade, instituições educacionais, igrejas, família, relacionamentos... Sendo exercido ou exercitado não mais pela autoridade e sim através do conhecimento, da confissão, da palavra.

No decorrer dessa pesquisa procuraremos mostrar como esse poder se manifesta nos mais diversos segmentos sociais.

2 RELAÇÕES DE PODER POLÍTICO

Na sua análise política, Foucault procura mudar o foco do poder, deixando o mesmo de ser possuído e passando a ser inerente a relação humana. Dessa forma o poder deixa de ser algo concentrado na mão apenas de um elemento político ou governante e passa a ser algo exercido naturalmente nas relações sociais.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p.08)

O poder passa então a ser efeito dos conflitos de forças, porém, não figurando como algo meramente repressivo, mas também como elemento de produção.

Na Filosofia política clássica o poder é identificado como o local que determinaria as relações de força que se constituem na estrutura da sociedade. Descrever, dessa forma, as

relações de força sociais seria mapeá-las, tornando claras as cordas que as unem. Em todo caso, ficaria o questionamento do que seria o poder que emana desses locais.

Diante de tal questionamento podemos caracterizá-lo de maneira genérica como sendo a capacidade de realizar qualquer ato, englobando nele até mesmo a oposição, mediante sua capacidade de superá-lo pela força. “De modo geral, o poder seria a potência para realizar determinado desejo ou vontade”. (GALLO, nº6, p.40)

Sendo os assuntos sociais resolvidos de forma coletiva, a questão do poder assume uma importância política crucial. Porém, nesse aspecto, o poder não pode ser visto como totalmente diluído pela sociedade. Ele passa a ocupar localizações específicas como os déspotas, as instituições burocráticas, um parlamento, as forças armadas entre outros. O poder não está confinado a uma mega-estrutura; “as relações de poder emanam das próprias relações sociais – econômicas, políticas, familiares, etc.” (GALLO, nº6, p.42)

Quando afirmamos que o poder ocupa lugares estáticos, afirmamos também que se encontra ausente em outros.

O equilíbrio da dinâmica social consiste exatamente na fusão de poderes positivos, poderes negativos ou a ausência de poder. Afirmar a dissolução do poder por toda sociedade é o mesmo que afirmar que não há poder em lugar algum.

Foucault desenvolveu uma noção de poder que, no lugar de percebê-lo confinado a certos lugares a partir dos quais distenderia suas cordas, determinando as correlações de força, passava a percebê-lo disseminado pela sociedade, formando como que uma teia ou uma rede, constituindo os minúsculos nós que dariam a própria feição do tecido social. (GALLO, nº6, p.41)

Na perspectiva micropolítica, Foucault deixa claro três tecnologias do poder que formaram diferentes sociedades na modernidade ocidental: a Idade Clássica, marcada pelo poder soberano; a Idade Moderna, marcada pelo poder disciplinar; e atualmente, na idade contemporânea, estaríamos vivendo o biopoder.

O poder soberano é característico das sociedades absolutistas ou pré-democráticas. Consiste na concentração absoluta do poder nas mãos de um só, ou seja, do soberano sobre seus súditos que são condicionados a uma servidão voluntária.

O soberano possui, nestas sociedades o poder de vida e morte, estando acima da lei, sendo ele próprio a própria lei.

Já nas sociedades democráticas prevalece o poder disciplinar que, segundo Foucault, trata-se de uma tecnologia de poder individualizante que é exercida sobre os indivíduos confinados nas instituições de sequestro

como as escolas, os quartéis, os conventos, as prisões. Nesse tipo de instituição, o sujeito é individualizado e tem seu corpo docilizado pelas práticas disciplinares. Gera-se com isso uma sociedade em que já não é necessário um poder absoluto, pois cada indivíduo controla-se a si mesmo. (GALLO, nº6, p.42)

De acordo com Foucault, nessas sociedades não é necessário um poder absoluto, pois cada indivíduo é responsável pelo seu autodisciplinamento como forma de integração às regras sociais.

Após as sociedades disciplinares estarem estabelecidas surge a necessidade de um novo tipo de poder, não mais voltado para o indivíduo e sim, para a população.

Ele afirma que esse tipo de poder age de forma inversa à soberania, isto é, o biopoder consiste numa tecnologia que afirma a vida, onde o Estado controla a qualidade de vida da população. E nesse contexto surgem os programas de previdência social, controle de natalidade, prevenção de doenças e assim por diante. Nessa política nasce a necessidade de se falar, saber, conhecer e classificar tudo que esteja relacionado ao sexo. Surge a necessidade de administrá-lo, “sobrelevar-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos” (FOUCAULT, 1988, p.31.) tornando-se, no século XVIII, questão policial.

O sexo aparece como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder entre homens e mulheres, jovens e velhos, pais e filhos, administradores e população.

Foucault (1988) define a polícia do sexo como sendo a necessidade de regular o sexo por meio de discursos públicos, úteis e aceitáveis pela massa social e não pelo rigor da proibição.

Surge como novidade para as técnicas de poder a população como problema econômico e político já que era necessário manter o equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispunham. Ao mesmo tempo a população passa a representar para as forças políticas o desenvolvimento da riqueza e a capacidade de trabalho.

Torna-se necessário ao poder público criar medidas de controle e análise tais como:

Taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas. (FOUCAULT, 1988, p.32.)

Para atingir essa finalidade o sistema político utilizará a disseminação do discurso e contará com o apoio das instituições de ensino, religiosas, médicas, entre outras que incitarão o discurso sobre o sexo, de fazê-lo conhecer, discutí-lo, analisá-lo, conhecer as formas de prevenção.

Disseminar o discurso sexual sobre a sociedade será a maneira de tomar o seu controle.

O poder político institucionalizou o discurso sobre o sexo na ordem da economia, pedagogia, medicina e da justiça que criaram dispositivos para ouvir, registrar, observar, interrogar e formular sobre o mesmo. Foucault questiona:

Toda essa atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade, há dois ou três séculos, não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir as formas de relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora? (FOUCAULT, 1988, p.44.)

Padrões definiram a sexualidade de forma a torná-la útil a política, ao trabalho e a sociedade, atribuindo normas do desenvolvimento sexual e caracterizando todos os desvios e, conseqüentemente estabelecendo padrões de “normalidade” que desencadeariam teorias e pensamentos preconceituosos e fóbicos dentro da sociedade. Tais comportamentos facilitariam o controle de uma sexualidade fecunda voltada para os interesses da reposição da oferta de mão de obra.

O poder buscou a política de induzir a sociedade a uma homogeneidade sexual e tudo que estivesse fora disso seria considerado perverso ou “anormal”.

As instituições religiosas cristãs também exerceram uma grande influência na propagação de tal política, já que até o século XVIII o direito canônico e a pastoral cristã eram duas das três instituições que regiam as práticas sexuais, fixando, cada uma, a sua maneira, o lícito e o ilícito a sociedade.

O poder político concerne o estigma de louco, neurótico, aberração genética ou desequilibrada psiquicamente a todas as crianças consideradas espertas ou precoces, “colegiais ambíguos, serviçais, educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos.” (Foucault, 1988, p.47.)

Passaram todos a povoar os conselhos de disciplina, casas de correção, penitenciárias, tribunais e asilos.

A família, por sua vez, serviu também as finalidades do poder político tornando-se, o dispositivo familiar, suporte as grandes manobras pelo controle “da natalidade, pelas incitações

populacionistas, pela medicalização do sexo e a psiquiatrização de suas formas não genitais.” (FOUCAULT, 1988, p.111.)

Com o declínio da influência das instituições religiosas cristãs o poder passa a ser exercido através das políticas de saúde apresentadas pela medicina. Essa criou toda uma patologia orgânica do funcionamento sexual, buscando intensificar o prazer conjugal. A função desse poder, segundo Foucault, não é de interdição e sim de controle. Através do fornecimento de mecanismos de saúde que garantam melhor qualidade de vida, se estabelece uma relação de poder.

“É o biopoder que permite a governabilidade dos povos.” (GALLO e NETO, nº 3, p.24.)

Da mesma forma que o poder disciplinar objetiva a sujeição do indivíduo, tornando-o dócil, a tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo coletivo. Esse novo corpo político trata-se da população. Foucault acredita que a biopolítica lida com a população como problema político, científico, biológico e de poder. (GALLO e NETO, nº 3)

Podemos dizer que a noção de Estado de bem-estar social só foi possível sobre a égide do biopoder.

Com o crescimento da população e o aumento da industrialização, os meios de vigilância e punição suscitam e ao mesmo tempo se servem das relações entre discurso, saber, verdade e poder. Os resultados funcionam como:

baixar a taxa de mortalidade, aumentar a eficácia do trabalho, fixar o escolar, isolar e conhecer o doente mental, punir o delinqüente e todos os que fogem da norma.(ARAÚJO, nº 3, p.30,31)

O capitalismo passa a adotar sistemas de poder político com uma produção altamente intensificada onde o trabalho é dividido de acordo com a especialização profissional. Os indivíduos passam a ser considerados em função de sua “normalidade” o que, segundo Foucault, vem a ser um dos grandes instrumentos de poder da sociedade contemporânea.

A disciplina dos colégios medievais passou a ser refinada no século XVIII e veio a expandir-se as escolas, ao exercito, aos hospitais culminando no século XIX expandindo-se para as fábricas.

Na escola facilitou a alfabetização generalizada, influenciando, inclusive, na organização das carteiras, enfileiradas de modo a facilitar e produzir a individualização do ser necessária às instituições de trabalho como mecanismo de superprodução.

As redes disciplinares penetram as instituições do governo, da justiça, onde o poder é reconduzido a essas verdadeiras “fábricas” de individualização que são as instituições de seqüestro.

“Na sociedade da norma, a pedagogia e as ciências humanas produzem o indivíduo mensurável, adaptável, “psicologizado”, enfim, o normal;” (ARAÚJO, nº 3, p.33.) aquele que se enquadra aos padrões estabelecidos e pré-definidos pela sociedade. Toda observação do comportamento, dos gestos, dos desejos é expressa na forma de gráficos, boletins, relatórios, relatos clínicos que tornam possível toda uma verdade sobre o indivíduo ser extraída. São sistemas de medição utilizados pelo poder.

Desde a Idade Média o poder se exerce em função do direito, porém, surgem no século XIX críticas radicais por parte das instituições políticas onde, procuravam mostrar, de acordo com Foucault, que não só o poder real escapava as regras do direito como também que o próprio sistema do direito – judiciário - nada mais era do que uma maneira de exercer a violência, de anexá-la em proveito de alguns, e fazer funcionar, sob a aparência de lei geral, as dissimetrias e injustiças da dominação. Tal crítica estende-se até o sistema judiciário vigente e é feita sobre a alegação de que o poder deve ser exercido de acordo com um direito fundamental.

Foucault coloca que:

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição a violência, tenha a forma de regra. (FOUCAULT, 1988, p.102.)

A análise do poder não deve empenhar-se da soberania do Estado, da forma da lei ou da unidade global da dominação; sendo estas, para Foucault, apenas suas formas terminais, buscando compreender o poder como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde é exercida através de afrontamentos incessantes a transformação. Os apoios que tais relações de força encontram umas nas outras formam cadeias e sistemas ou as defasagens e contradições que as isolam entre si. Não deve se procurar na existência de um ponto central um foco único de soberania. É o suporte das correlações de força que, devido a sua desigualdade induzem estados de poder. Onipresença do poder por que se produz em todos os pontos. Segundo Foucault o poder está em toda parte por que provém de todos os lugares não se tratando de uma instituição e nem de uma estrutura, tampouco de uma potência que alguns sejam dotados; trata-se

do nome dado a uma situação estratégica numa sociedade determinada, exercendo-se a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais.

Discursos como o silêncio não são subordinados ao poder, tampouco oposto a ele. De acordo com Foucault (1988) trata-se de um jogo instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, efeito de poder ou obstáculo, ponto de resistência ou de partida de uma estratégia oposta. Com as mesmas técnicas, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições, porém, afrouxam seus laços dando margem a tolerâncias obscuras o que vem a se tornar um traço das sociedades ocidentais que abandonam as guerras como expressão de força e adotam a ordem do poder político. Mesmo a lei não podendo deixar de se armar e sendo sua arma por excelência, a morte aos que as transgridem, tratando-se de um poder que tem a tarefa de se encaixar na vida, terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos.

3 RELAÇÕES DE PODER NAS INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS CRISTÃS, NAS DE TRABALHO E NAS DE ENSINO

De acordo com Foucault (1988), as instituições de seqüestro serviram para disseminar o poder em suas inúmeras partículas de atuação. Dentre elas podemos perceber e analisar três com uma presença marcante ao longo da história: as religiosas cristãs, as de trabalho e as de ensino sobre as quais procuraremos aprofundar nossa análise.

Nota-se que, em todas elas “o poder aparece como uma força controladora, restritiva, centralizada”. (DIAMANTINO, 2006, p.5) Porém, Foucault amplia o conceito de poder, identificando-o em todas as relações, desmascarando a sua presença em todos os ambientes, chegando à conclusão de que o sexo não foi camuflado. Antes, foi intensamente discutido e analisado; tornando-se a sexualidade o centro das preocupações vitorianas (DIAMANTINO, 2006.)

Segundo Foucault (1988) os discursos sobre sexo funcionaram como exercício de poder a tais instituições que adotaram a confissão, o discurso e o fizeram proliferar como forma de controlar o sexo através da palavra.

Para Foucault os agentes do poder podem ser

os pais, os médicos, os professores, os psicólogos. A burguesia não se interessa pela exclusão, mas precisa, e muito, dos mecanismos de exclusão, de vigilância, de punição,

de treinamento. As escolas, as prisões, os hospitais, as fabricas são colonizados e sustentados pelos mecanismos globais e pelo Estado, porque tem uma utilidade, porque permitem ganho. (ARAÚJO, n° 3, p.30)

Esses mecanismos de poder consistem na constituição simultânea de saber acumulado. Sobreposto a um quadro jurídico, eles permitem maior coesão social.

3.1 INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS CRISTÃS

As instituições cristãs começam a exercer seu poder na Idade Média como forma de influência do pensamento e comportamento social que passou a ser definido como adequados ou inadequados a fé.

Contrariamente a moral pagã o cristianismo ainda teria abraçado a valorização moral e espiritual atribuída à abstinência, castidade e a virgindade.

Esta influência atuou diretamente na vida e no cotidiano das pessoas, ditando regras nas diversas circunstâncias. Exemplo disso seriam as regras ditadas ao matrimônio, a maneira de conduzi-lo, a escolha da esposa feita pelo jovem ou a busca do marido realizada pelo pai das moças que deveriam ser virgens.

Diferentemente do que ocorria nas sociedades pagãs gregas ou romanas o cristianismo teria estabelecido a delimitação do parceiro legítimo aceitando-o apenas no casamento monogâmico dentro de um princípio de fidelidade e procriação, conseqüentemente estabelecendo uma desqualificação absoluta das relações entre pessoas do mesmo sexo.

A cultura cristã teria estabelecido os conceitos de verdade, amor e prazer com a relação entre homem e mulher marcando o deslocamento efetuado entre uma paisagem essencialmente masculina para outra marcada pela relação entre os dois sexos.

O controle das situações cotidianas da vida dos fiéis era realizada através da confissão que era incentivada pelos sacerdotes como busca do perdão dos pecados e exercida como meio de supervisionar o comportamento social. “Todavia, na Idade Média, a Igreja não exercia controle direto sobre a sexualidade e a confissão não supervisionava, com atenção, os “pecados da carne”, (DIAMANTINO, 2006, p.02) então o sexo ainda não se encontrava como alvo do controle das instituições cristãs; o que viria a mudar com o tempo.

“Deste modo, a confissão se resume na estratégia que incita o indivíduo a revelar sobre o seu sexo e a produzir verdades sobre ele”. (DIAMANTINO, 2006, p.08.) Essa técnica seria

difundida e adotada pelas mais diversas instituições como forma de controle através da palavra e não mais do silêncio, onde o indivíduo será instigado a falar de si, de seus problemas e conflitos, seus pensamentos e seu sexo.

Os consultórios médicos, psicanalíticos, psiquiátricos, as instituições jurídicas e criminais a usarão sobre a apelação da verdade e da moral. Falar, e falar a verdade, não são mais opções e sim, questões morais do indivíduo introduzido na sociedade.

As instituições pedagógicas de ensino, também a utilizarão; nas famílias as pessoas serão incentivadas a falar e ouvir cada vez mais; no trabalho as pessoas serão incentivadas a manifestar suas insatisfações, reunirem-se em torno delas e discuti-las. “A confissão já estava tão arraigada na cultura, que o seu poder não mais era percebido” (DIAMANTINO, 2006, p.08) tampouco era instrumento utilizado apenas pelas instituições religiosas cristãs.

De acordo com Foucault (1988) após a Contra-Reforma a confissão passa a atribuir cada vez mais importância no ato penitencial a todas as insinuações da carne como pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, devendo, tudo isso entrar em detalhes no ato confessional e direção espiritual.

Passa então a ser a carne a origem de todos os pecados e o momento crucial, o desejo, presente em todos os homens.

Busca-se então uma nova forma de poder que auxiliará as instituições religiosas cristãs no controle do ser: a auto-análise dos pecados, a auto-reflexão que buscará examinar os pensamentos, vontades e até mesmo os sonhos, não permitindo ao sexo nenhum tipo de obscuridade onde Foucault conclui que:

A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. (FOUCAULT, 1988, p.27.)

A palavra veio a servir de instrumento não só a pastoral cristã como também passou a ser amplamente utilizada pela psicanálise e psiquiatria.

Além da palavra utilizada na confissão, a igreja encontrou no autoflagelo uma maneira de produzir efeitos de domínio sobre o corpo e desinteresse sobre o desejo. Buscando e induzindo através dos efeitos físicos de dores a reconversão espiritual e o retorno a Deus através da domesticação produzida no homem após submeter-se a autoflagelação.

Apesar do surgimento dessa nova forma de poder – autoflagelação - a confissão não deixou de contracenar, nas sociedades ocidentais, entre os ritos mais importantes de produção da verdade. Daí intensifica-se as técnicas de confissão; a justiça criminal recua com os processos acusatórios, os juramentos, duelos e os métodos de interrogatório e inquérito. De acordo com Foucault (1988, p.67) “a instauração de tribunais de Inquisição contribuiu para dar a confissão um papel central na ordem dos poderes civis e religiosos.” Concedendo a mesma a inscrição no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder, tornando-se, no Ocidente, uma técnica valorizada para produzir verdade na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas sendo sempre acompanhada pela tortura que a sustenta quando ela se esquivava.

Até o final do século XVIII, juntamente a lei civil, o direito canônico e a pastoral cristã eram responsáveis por reger as práticas sexuais da sociedade ditando-lhes os limites entre o lícito e o ilícito. (FOUCAULT, 1988.) Estando, todavia, centrados nas relações matrimoniais e nas regras em torno delas. O matrimônio tornou-se o foco mais intenso das contrições e estava sobre intensa vigilância.

Romper as leis do casamento ou procurar prazeres estranhos mereciam, de qualquer modo, condenação. Na lista dos pecados graves, separados somente por sua importância, figuravam o estupro, relações fora do casamento, o adultério, o rapto, o incesto espiritual ou carnal, e também a sodomia ou a “carícia” recíproca. (Foucault, 1988, p.45.)

Legando aos tribunais o dever de condenar tanto a homossexualidade quanto a infidelidade, sendo estas, estabelecidas pelo poder cristão como ilegalidades globais.

Os hermafroditas, por sua vez, também eram considerados criminosos já que sua disposição anatômica embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção e a sexualidade das crianças era responsabilidade da pedagogia espiritual do cristianismo.

O cristianismo estabelece a imagem do “herói virtuoso que é capaz de se desviar do prazer, como uma tentação na qual ele sabe não cair.” (FOUCAULT, 1984, p.28.)

É comum a muitas sociedades que as regras de conduta sexual sejam estabelecidas de acordo com pré-requisitos como idade, sexo, condições do indivíduo. Mas, tratando-se da moral cristã, essa especificação se faz de forma universal, de acordo com princípios gerais que indica sobre que condições ele poderá ou não ser legítimo, sendo a pessoa casada ou não.

A pastoral fixará em um calendário preciso a morfologia detalhada dos atos, as regras que convém submeter à doutrina do casamento. Conferirá a finalidade procriadora o duplo papel de garantir a proliferação do povo de Deus e a possibilidade para os indivíduos de não destinar, através dessa atividade, sua alma a morte eterna. Temos aí uma condição moral dos atos, dos momentos e intenções, que torna legítima uma atividade que carrega em si mesma, valores dúbios. O tempo dos ritos e o da procriação legítima possa absolvê-la.

3.2 INSTITUIÇÕES DE TRABALHO

Nas instituições de trabalho o poder manifestou-se através da repressão e do controle da sexualidade em função do modelo econômico vigente.

Tendo o sexo se estabelecido com a finalidade de reprodução seria tolerável desperdiçar energia na busca de prazeres?

Reprimido em função de uma melhor e maior exploração da mão de obra não seria estranho que sua regulamentação estivesse organizada de forma a contribuir ao bom funcionamento do trabalho, sendo o sexo incompatível com uma boa colocação trabalhista.

Ao explorar em demasia o corpo do trabalhador, seria necessário sugar-lhe toda a possibilidade de prazer e extingui-la ao ínfimo, para, assim, intensificar a produção. (DIAMANTINO, 2006, p.02.)

Essa regulamentação seria a do menor uso possível, apenas com fins reprodutivos e nunca de satisfação dos desejos latentes, deixando, com isso, espaço para que a força de trabalho fosse explorada sistematicamente.

O homem necessita então domar seus instintos em função do seu trabalho. Para isso precisará utilizar seu autocontrole no domínio de si.

A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negociadora e contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia do real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro. (Foucault, 1988, p.14.)

De interdita e reprimida a sexualidade passa a ser controlada através da palavra, do discurso da verdade, todavia, ainda dominada em função de uma economia capitalista que

“caracteriza-se por se encontrar em contradição com a necessidade biológica de prazer, por parte do trabalhador” (REICH, 2001, p.271 et al DIAMANTINO, 2006, p.3.)

O sexo teria sido reprimido por não estar de acordo com as instituições de trabalho. Tal repressão e censura facilitaria a formação de trabalhadores que não desperdiçariam energia em atividades sexuais, dedicando-se com mais empenho a produção fabril.

Esse comportamento censurador exercerá influência em todo o campo social na formação de atitudes e hábitos que favoreçam a extensão de um comportamento contido baseado no autocontrole dos seres dentro das instituições trabalhistas. Verificar-se-á, entre as mulheres, um modo de vestir discreto onde o corpo não fica a mostra, evitando comportamentos de incitação sexual restrito ao lar e a procriação.

O homem castrado, oco de emoções e criatividade, se sujeita ao poder capitalista, e permite que este extraia todas as suas riquezas através da exploração.

Sujeitado a trabalho desumano, salários achatados e conseqüente situação de miséria, o homem facilmente torna-se submisso ao poder capitalista.

De acordo com Gallo e Neto (nº03, p.24.), Foucault acreditava que “nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício”. Já na tradição ocidental a educação é vista como uma forma de edificação dos sujeitos. O problema é que, sem muito pudor, essa formação foi utilizada como um processo de subjetivação externa, formando sujeitos para uma máquina social de produção.

Foucault nos desafia

a pensar uma construção autônoma de si, como resultante dos jogos de poder, de saber e de verdades nos quais vamos nos constituindo social e coletivamente. (GALLO e NETO, nº03, p.25.)

Dessa forma nos sugere que se não buscarmos uma subjetividade livre não seremos pessoas educadas com criatividade que é justamente o profissional que as instituições de trabalho precisam.

O capitalismo cria sistemas de poder político com uma produção altamente intensificada. O trabalho passa a ser dividido de acordo com a especialização de sua área e o profissional selecionado de acordo com seu grau de especialização. Os indivíduos são considerados em função de sua integralidade social ou, em outras palavras, de sua “normalidade” o que, segundo Foucault, vem a ser um dos grandes instrumentos de poder da sociedade contemporânea.

3.3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Antes de abordarmos a noção de Educação em Foucault faz-se necessário entender três termos da sua Filosofia: os Regimes de Verdade, o Poder-Saber e o Poder Disciplinar.

Os Regimes de Verdade seria o termo que evoca visões de verdade usadas de forma que controlam e regulam.

Em sua obra “Microfísica do Poder” nos diz que:

“A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1979, p.133)

Estendendo esse conceito para o campo da educação temos que os Regimes de Verdade estão vinculados a noções particulares de ciência que têm sido mais aceitos que outros tipos de discursos.

A razão científica têm sido o meio principal pelo qual esses discursos são sancionados. As técnicas empíricas têm sido primazia na produção da verdade. Tem-se concedido um *status* profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade.

A fim de compreender melhor a noção de Regimes de verdade Foucault nos traz a noção de Poder e Saber esclarecendo que eles não são idênticos.

Foucault distancia-se das definições convencionais de Poder e Saber, nas quais o poder possui uma conotação negativa funcionando como dominação e repressão e o saber seria aquilo que contra-ataca os males causados pelo poder, ou seja, o saber busca investir, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. Essa concepção convencional do poder encontrada nos discursos educacionais tradicionais quando eles se envolvem, por exemplo, com a estrutura organizacional ou o fortalecimento do poder do professor.

Ao se distanciar dessas definições convencionais de poder e saber Foucault nos propõe então, uma alternativa para a relação entre poder e saber através da expressão Poder-Saber.

Em sua visão o poder não é necessariamente repressivo, uma vez que incita, induz, seduz, amplia ou limita. Torna mais provável ou menos provável, mais fácil ou mais difícil. Além disso, o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e assim circula pensando através de toda a força a ele relacionada.

Entendendo assim o conceito de poder percebe-se que o poder não está apenas nas mãos dos professores, mas também está presente nos estudantes, pais, administradores de escolas e no governo.

Tradicionalmente o poder é o que é visto, o que é mostrado e o que é manifestado. Contudo, as formas modernas de governo revelam uma mudança: do poder soberano que é aberto, visível e localizado como na monarquia para o poder disciplinar que é exercido por meio de sua invisibilidade através das tecnologias normalizadoras do EU.

O poder disciplinar é exercido tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar (FOUCAULT, 1977, p.177)

Considerada no contexto da educação escolar esta noção de poder disciplinar ajuda a explicar a auto-regulação dos estudantes que mantêm seus comportamentos mesmo quando a professora deixa a sala de aula.

Embora Foucault não tenha feito uma análise detalhada das escolas, ele via as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar.

Em *Vigiar e Punir*, no capítulo intitulado “Corpos Dóceis”, Foucault descreve inovações pedagógicas iniciais e o modelo que elas fornecem para a economia, a medicina e a teoria militar no século XVIII, mais adiante ele pergunta:

Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com prisões? (FOUCAULT, 1977, p.199)

Não seria estranho observarmos que todos os regulamentos de disciplina se puseram na função de negação da sexualidade infantil, assim como os presídios negaram, no passado, a sexualidade dos criminosos e as instituições religiosas cristãs as dos sacerdotes e freiras impondo-lhes o celibato.

Nesse espaço toda autoridade pedagógica colocou-se em perpétua vigilância e negação da sexualidade da criança. “O sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII, e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral, um problema público.” (FOUCAULT, 1988, p.34.)

Esse problema seria contornado e controlado nas instituições de ensino através da propagação do conhecimento e do discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo com a finalidade de nela (na instituição de ensino) jamais ser praticado.

O processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes com respeito a questões de saber.

De forma crescente, a pedagogia tem enfatizado o auto-disciplinamento pelo qual, os estudantes devem conservar a si e aos outros.

De acordo com Foucault, as técnicas práticas que induzem a esse comportamento podem ser chamadas de tecnologia do EU. Essas tecnologias agem sobre o corpo, olhos, mãos, boca, movimentos. Por exemplo: em muitas salas de aula os estudantes depressa aprendem a levantar a mão antes de falar em classe, a permanecer em suas carteiras.

Para Foucault, a noção de discurso usada por ele não é a mesma da usada pela lingüística. O foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem, ou seja, o foco não é o que as palavras significam, mas como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam.

(...) É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, outro, contraposto. (FOUCAULT, 1988, p.95-96)

O discurso é ambíguo, uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência. Sem ser inteiramente uma fonte de dominação ou resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente regressivas, pois, qualquer prática é corrompível e capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também deve ser a resistência do poder.

4 RELAÇÕES DE PODER NA FAMÍLIA E RELAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS

Durante o período Vitoriano a sexualidade passa a ser resguardada pela legitimidade da família conjugal assumindo o papel de reproduzir.

Transforma-se o casal monogâmico e heterossexual no padrão de moralidade e no pilar da sociedade. Todas as outras formas de sexo vieram a ser consideradas contrárias à natureza e perigosas para a sociedade. (DIAMANTINO, 2006, p.10.)

A lei passa a ser imposta através desse elo relacional que se impõe como modelo detentor da verdade e conseqüentemente do poder.

Tendo, a sexualidade apenas a função de reproduzir cria-se em torno dela um silêncio e um sistema de repressão e negação da mesma com outros fins. Dela nada se fala. A sexualidade das crianças, já que não há finalidade reprodutora, depara-se com tal sistema de repressão e negação que cairá no decorrer do século XX após as pesquisas e teorias freudianas sobre a sexualidade infantil.

A repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. (FOUCAULT, 1988, p.10.)

Dessa forma buscou-se reduzir a sexualidade a fins exclusivamente reprodutivos, “onde o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo”. (FOUCAULT, 1988, p.11.) A repressão estaria então, diretamente ligada ao poder.

Na família romana “o pai tinha o direito de dispor da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhes a vida, já que a tinha dado”. (FOUCAULT, 1988, p.147.) O direito de vida e morte, como é formulado nos teóricos clássicos, é uma fórmula bem atenuada do poder soberano.

Herdeira desse poder, presente no ceio familiar, se estabelece a educação autoritária onde o pai é a lei e exerce seu poder sobre a mulher e os filhos em forma de governo da mulher e castração de instintos sexuais das crianças.

A repressão causará deformação nos comportamentos desfigurando a sexualidade que se intensifica em outras ações simbólicas de evasão da energia represada como a agressividade, no entanto, aparentemente adaptando-se a interdições sociais. “Desta forma, a criança supera os impulsos sexuais, a fim de se inserir na cultura, mas torna-se neurótica”. (REICH, 1988 apud

DIAMANTINO, 2006, P. 04.) As manifestações emocionais e afetivas do indivíduo assumem certo grau de comprometimento tornando-se o mesmo subordinado a autoridade que garante certa estabilidade sobre aqueles que agora, inseguros, precisam que lhes ditem o que fazer.

A sexualidade estabelecida como legítima para o matrimônio estava sobrecarregada de regras e recomendações tais como:

O dever conjugal, a capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, as exigências e as violências que o acompanhavam, as carícias inúteis ou indevidas as quais serviam de pretexto, sua fecundidade ou a maneira empregada para torná-lo estéril, os momentos em que era solicitado (períodos perigosos da gravidez e da amamentação, tempos proibidos da quaresma ou da abstinência), sua frequência ou raridade. (FOUCAULT, 1988, p.44.)

Mesmo sendo legítimo, o matrimônio estava saturado de prescrições. Todavia, a existência dessas prescrições não impedia a ajuda mútua e os socorros recíprocos existentes entre um casal.

A progenitura viria a garantir não só a sobrevivência da espécie;

ela serve ao próprio interesse dos pais, pois os cuidados que, em sua plena força, eles deram a seres fracos, em retorno, na fraqueza da idade avançada, eles os obtêm de seres que se tornaram fortes.(FOUCAULT, 1984,p.220.)

Dessa forma, o poder é exercido primeiro pelos pais não só em função de seus filhos como também em benefício próprio já que prepara neles um abrigo para o futuro. Depois, na velhice dos progenitores, o poder passa a ser exercido pelos filhos que agora lhe devem amparo.

O pai representa a lei, todavia, não é representante, na família, do soberano. Tampouco a família reproduz a sociedade. Porém, a família serviu ao mecanismo do biopoder, entre outros instrumentos, ao controle da natalidade, possibilitando, desde o século XIII, que se distingam quatro grandes dispositivos de saber e poder sobre o sexo sendo eles:

A histerização do corpo da mulher que, a partir daí deveria garantir uma fecundidade regulada, bem como a educação das crianças. Nesse quadro a mulher passa a compartilhar o poder, pois, tendo o controle de sua fecundidade torna-se apta as atividades sociais bem como ao trabalho passando a compartilhar as despesas e, em alguns casos, chegando a prover o lar. Ainda assim, sobre sua tutela permanece a missão de educar as crianças.

Pedagogização do sexo da criança, fato que garante uma indireta afirmação de que as crianças dedicam-se a uma atividade sexual, “e que tal atividade sendo indevida traz consigo perigos físicos e morais” (FOUCAULT, 1988, p.115) essa pedagogização se manifestou,

sobretudo contra o onanismo (masturbação) tendo como combatentes, pais, educadores, religiosos, entre outros;

Socialização das condutas de procriação como as econômicas ou freios a fecundidade dos casais, socialização política conscientizando que é preciso limitar ou reforçar, socialização médica pelo valor atribuído ao controle com relação ao indivíduo;

Psiquiatrização do prazer perverso onde o instinto sexual foi isolado, submetendo-o a análise de todas as formas de anomalia, atribuindo-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta, procurando-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias.

As práticas sexuais solitárias das crianças passaram a ser interditas, vigiadas, punidas e corrigidas por uma educação autoritária que obrigava as crianças a buscarem no silêncio e na solidão a descoberta dos prazeres.

Pais e educadores foram alertados sobre a “culpa” das crianças e introduzido entre eles, “o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente”. (Foucault, 1988, p.49.) Permaneciam vigilantes diante do recorrente perigo familiar. Vigilância que se manifestava através da proximidade que funciona como mecanismo de intensificação. Assim se dá o contato, a vigilância e a manifestação de poder entre as pessoas da família ou pessoas da casa como pais, filhos e serviçais. FOUCAULT (1988, p.51.) nos fala que “a família é uma rede de prazeres e poderes articulados segundo múltiplos pontos e com relações transformáveis” e que a polaridade estabelecida no interior da família entre adultos e crianças, o quarto dos pais e das crianças, a relativa segregação entre meninos e meninas, a importância atribuída à puberdade, os segredos, tudo isso faz da família uma rede complexa de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis.

As sociedades gregas e romanas teriam aceitado as relações entre pessoas do mesmo sexo ao passo que o cristianismo as teria excluído rigorosamente. O homossexualismo considerado como crime pelo direito canônico passa a ser visto como uma forma de vida e expressão de afetividade no século XIX. Engloba-se nele, seu passado, sua história, sua infância e seu caráter.

A teoria da degenerescência apresenta-se como uma das inovações do século XIX explicando, de que maneira uma hereditariedade carregada de doenças orgânicas, funcionais ou psíquicas produziam os perversos sexuais, acreditando ainda que caso uma busca fosse realizada na genealogia de um exibicionista ou homossexual se encontraria um ancestral ou genitor tísico

ou com demência, e explicava ainda que as perversões induziam ao esgotamento da descendência sendo responsável pelo raquitismo dos filhos e esterilização das gerações futuras.

Nos textos escritos ainda no século XIX existe um perfil-tipo do homossexual ou do invertido onde define seus gostos, posturas, enfim... Deixando clara a dificuldade secular, em nossas sociedades, para integrar a inversão dos papéis sexuais e a relação entre indivíduos do mesmo sexo.

No início do século XX surgem os estudos freudianos anunciando teorias sobre as origens do homossexualismo e, dessa maneira, legando essa nova classificação sexual ao biopoder.

Para o pai da psicanálise, três fatores parecem determinar o homossexualismo: a forte ligação com a mãe, a fixação na fase narcísica e o complexo de castração. No primeiro, o homossexualismo teria início devido a uma forte e incomum fixação com a mãe o que impediria essa pessoa de se ligar a outra mulher. O segundo fator, o narcisismo, faz com que a pessoa tenha menos trabalho em se ligar ao seu igual que em outro sexo. A estagnação na fase narcísica faria com que "o amor fosse para eles sempre condicionado por um órgão genital semelhante ao deles" (Ferenczi). O terceiro fator aponta problemas relativos à travessia da castração, isto é, sofrimentos relativos às perdas e a idéia de morte que deixariam a pessoa acomodada ou acovardada na sua psicosexualidade. (LIMA, 2001, p.2.)

A forte ligação com a mãe se caracterizaria pelo Complexo de Édipo, definição dada por Freud ao período de descoberta sexual da criança no qual a libido da mesma é direcionada ao pai ou a mãe, restando a esses exercer seu poder sobre a criança através da imposição de limites estabelecidos entre a relação criança/pais e entre fantasia/realidade. De acordo com Freud, quando esses limites não são colocados adequadamente surge uma saída negativa do complexo de Édipo que se figuraria pelo homossexualismo. (GADBEM, 2010.)

A fase narcísica, definição dada também por Freud, caracteriza-se pelo período de egocentrismo e auto-admiração. No caso de não superação dessa fase o indivíduo buscaria a facilidade nos relacionamentos baseados na igualdade dos sexos caracterizando também uma relação de poder em que se procura resguardar a força mantendo-se uma relação de iguais onde se cultiva a ilusória sensação de não existir subjetividade de conhecimento do outro enquanto ser semelhante a si. A esses fatores estaria atrelado também o complexo de castração que acovardada na sua psicosexualidade buscaria na disposição sexual semelhante encontrar-se seguro diante de um poder que julga conhecer.

Freud acreditava que a homossexualidade fazia parte da evolução sexual.

Foucault admite que as relações de sexo tenham dado lugar a um dispositivo de alianças como o sistema de matrimônio e a transmissão de bens. À medida que as estruturas econômicas e políticas passaram a não mais encontrar suporte suficiente esses dispositivos de aliança perderam a importância. O mesmo é definido com base num sistema de regras que define o permitido e o proibido de acordo com conjunturas de poder.

No século XX os mecanismos de repressão começam a afrouxar passando das interdições a uma relativa tolerância com relação às experiências pré-nupciais ou extraconjugais. Prova disso é a evolução jurídica das leis sobre adultério no ocidente que, no século XIX, sobre a luz do código penal,

catalogou o adultério entre os crimes contra a segurança do estado civil e doméstico e a punição, inspirada no Código francês, previa a detenção de 1 a 3 anos.(BORELLI, 2004,p.10.)

No século XX passa a ter detenção de 3 anos para a mulher surpreendida em flagrante, no entanto, o homem, apenas seria detido se mantivesse o sustento de sua amante, pois o código penal considerava ilegal o desvio da renda familiar para o sustento de uma outra e não o adultério masculino.

Em meados do século XX a pena para homens e mulheres foi equiparada, deixando, no século XXI, de ser crime passível de detenção e passando a figurar como ofensa moral a pessoa, sendo garantida a vítima, sobre processo judicial, uma indenização que deverá ser paga pelo ofensor.

A desqualificação dos perversos teria sido atenuada e sua condenação eliminada, os tabus com relação à sexualidade das crianças teriam sido em parte, eliminados.

Para Foucault (1984) a moral estabelecida sobre o sexo seria estritamente masculina, viril, onde as mulheres só aparecem como objeto subjugado ao homem (pai, marido ou tutor) evidenciando o poder masculino estabelecido sobre a mesma.

Por moral Foucault entende um conjunto de valores e regras propostas aos indivíduos e grupos através de aparelhos diversos como a família, as instituições educativas, as igrejas entre outros.

Acredita ser necessário sublinhar que:

Na prática dos prazeres sexuais, distingui-se claramente dois papéis e dois pólos, como também podem ser distinguidos na função generativa; são dois valores de posição – a do sujeito e a do objeto, a do agente e a do paciente: como diz Aristóteles, “ a fêmea enquanto fêmea é de fato um elemento passivo, e o macho, enquanto macho, um elemento ativo”.(FOUCAULT, 1984, p.60.)

Dessa forma, dentro da relação familiar ou marital será considerada comum a experiência da carne a homens e mulheres, todavia, a sexualidade será marcada por censuras e diferenças estabelecidas entre os sexos que deverão assumir seus papéis como aquele que exerce a atividade e aquele sobre o qual ela é exercida. Foucault (1984) afirma que a linha de demarcação passa entre homens e mulheres por causa da forte diferença entre o mundo dos homens e o das mulheres em muitas sociedades. Passando, sobretudo, entre o cenário de atores passivos e ativos.

Na vida doméstica Foucault evidencia o poder do homem sobre a mulher dentro da família ao estabelecer que “a casa só pode estar em ordem se a hierarquia e a autoridade de seu dono forem respeitadas”. (FOUCAULT, 1984, p.88.) Dessa forma, caberá ao homem comandar. O lugar reservado a mulher será o de fiel guardiã do lar e a garantia de uma descendência legítima.

Ser casado, nesse contexto, significa ser chefe de família, ter uma autoridade, exercer o poder que tem na casa e, dentro desse quadro manter as obrigações que tem efeitos sobre a reputação.

De acordo com Foucault, para os gregos era comum a relação de um homem com um rapaz, sendo não só permitido pelas leis como também aceito pela opinião pública, encontrando suporte em diversas instituições como as militares, pedagógicas e religiosas, apresentando-se como uma prática valorizada por uma reflexão que fundamentava sua essência. Todavia, de acordo com essa cultura, mesmo nas relações entre dois homens existe a relação de poder estabelecida através da posição exercida no sexo. A posição entre atividade e passividade marcaria o domínio das atividades sexuais e morais. Um homem poderia preferir os amores masculinos desde que ele fosse ativo na relação sexual. Com isso mostraria seu poder não se deixando dominar pelos seus prazeres tampouco pelo seu parceiro.

Entre o homem e o rapaz não deveria haver comunhão de prazer. O jovem deveria se alegrar em satisfazer sexualmente seu amado, porém, jamais compartilhar desse prazer.

Pode-se compreender [...] que há, no comportamento sexual, um papel que é intrinsecamente honroso e que é valorizado de pleno direito: é o que consiste em ser ativo, em dominar, em penetrar e em exercer, assim, a sua superioridade. (FOUCAULT, 1988, p.269.)

Outra manifestação de poder se caracterizaria pela diferença de idade entre os parceiros e, com relação a esta, certa distinção de *status* estabelecida entre aquele que detinha o conhecimento (o mais velho) e, portanto, assumia o papel de ativo na relação e conseqüentemente o poder sobre o mais novo a quem deveria proteger e contribuir com a formação.

A cultura grega vem a demonstrar que as origens pedófilas como algo ilegítimo figuraria de acordo com a cultura já que a relação entre um homem e um rapaz era legítima até que o jovem retirasse a primeira barba, levando-nos a concluir que sua vida sexual iniciar-se-ia na mais tenra idade, já que, após a primeira barba passava a ser considerado demasiado velho para assumir a posição de amante de um homem.

Diante de um quadro de aceitação e valorização da relação entre dois homens (pois não havia ainda uma definição de homossexualismo) presente desde civilizações tão antigas, Foucault questiona:

Como e sob que forma o prazer obtido entre dois homens pôde constituir problema; de que maneira ele foi questionado, quais questões particulares ele pôde levantar, e em que debate ele esteve envolvido; em suma, por que, apesar de uma prática ser difundida, de que as leis não o condenassem de modo algum e de que o seu agrado fosse, de modo geral, reconhecido, ele foi objeto de uma preocupação moral particular [...] de tal modo que foi investido de valores, de imperativos [...] ao mesmo tempo numerosos, urgentes e singulares? (FOUCAULT, 1984, p.242.)

De acordo com Foucault, temos tendência a pensar que as práticas de prazer ocorridas entre parceiros do mesmo sexo, implicam num desejo com estrutura particular. Porém, sustentamos – caso sejamos tolerantes – que isso não seja motivo para submetê-la a uma moral diversa daquela que é comum a todos. Colocamos as indagações sobre a singularidade de um desejo que não se dirige ao outro sexo, porém, afirmamos que não se deve atribuir a esse tipo de relação um valor menor ou um *status* particular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o pensamento foucaultiano o poder não é algo estático representado por uma instituição ou uma pessoa. O poder não é algo restrito ao exército, ao presidente ou soberano, a situação ou oposição, a religião ou qualquer outra forma de representação de poder. Todavia, sua existência e suas formas de manifestações não excluem nenhuma dessas

representações sociais; ao contrário, apresenta-se em cada uma delas e em qualquer outra forma de relacionamento existente na sociedade, considerados (os relacionamentos) legítimos ou não.

O poder manifesta-se através das relações de força e transformação, onde existe o que julga e o subjugado estabelecendo uma relação de transferência, controle, satisfação e mudança.

Dessa forma, encontra-se presente nas relações políticas entre representantes do povo e sociedade como conciliador dos interesses populares e controlador da sociedade através de mecanismos quase invisíveis. Apresentando-se como planos de desenvolvimento social e proporcionando melhor qualidade de vida. Como não poderia ser diferente, desperta satisfação e insatisfação, gerando os opositores políticos que lutam por mudanças, intensificando tais relações de força e proporcionando, com esse conflito, as mudanças sociais.

Nas instituições religiosas cristãs encontra-se presente através da busca da salvação e do controle dos fiéis através de mecanismos como a confissão. Gera com isso a fundação de diversas religiões similares que vêm a usar mecanismos de controles semelhantes aos antigos.

Nas instituições de trabalho apresenta-se como forma produtiva; mão de obra em busca de auto-sustento e controle do trabalhador através dos mecanismos de produção. Proporciona com isso a formação de sindicatos e lutas de classes que visam à melhoria de qualidade de trabalho e intensificam o conflito de forças através da disputa de poderes, não agindo de maneira diversa aos que ditavam as regras ao chegar à mesma posição.

Nas instituições de ensino evidencia-se através do jogo do saber, a construção de conhecimentos entre alunos e professores através da constante transferência de conhecimento entre ambos. Numa visão simplista podemos acreditar que o professor esteja no controle dessa relação já que, supostamente doa conhecimento. Todavia, é uma partilha onde o professor recebe mais do que o que oferece e quanto mais doa, mais enriquece a si mesmo.

Nas relações familiares e afetivas esse poder manifesta-se tanto entre heterossexuais quanto entre homossexuais. Nas heterossexuais evidencia-se através da autoridade masculina sobre as crianças e a mulher dentro do lar, nas homossexuais, através da diferença de idade, da partilha de conhecimento, do provimento da relação e até mesmo, da posição adotada durante a relação sexual. A mulher também exerce seu poder na educação das crianças.

Por fim, diante da análise da pesquisa realizada, podemos concluir que o poder, existente nas relações de força e transformação, é algo presente em cada um e em todos, já que de todas as formas, em qualquer tipo de relacionamento manifesta-se uma relação de força e transformação.

6 REFERÊNCIAS

ANÁLISES COMPLETAS. **A República, de Platão.** Disponível no: http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/analises_completas/a/a_republica. Acessado em: 01 de setembro de 2010.

ARAÚJO, I. L. **Vigiar e punir ou educar?**. Revista Educação, São Paulo: Segmento, nº03.

BORELLI, A. **Adultério e a mulher: considerações sobre a condição feminina do direito de família.** Disponível no: <http://www.scribd.com/doc/7276130/Adulterio-e-Mulher>. Acessado em: 21 de setembro de 2010.

CÓDIGO PENAL. **DECRETO - LEI N.º 2.848, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1940.** Disponível no: http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cp_DL2848.pdf. Acessado em: 21 de setembro de 2010.

DIAMANTINO, D. T. **A sexualidade como dispositivo do modo produtivo capitalista.** Disponível em: http://www.frb.br/ciente/2006_2/PSI/IC2006.%20PSI.%20Dora%20Diamantino%20_Rev.%20por%20Denise_.pdf. Acessado em: 08 de setembro de 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II.** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Microfísica do Poder.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir.** 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **História da Sexualidade I.** 19ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GADBEM, M. **As principais explicações segundo as correntes psicoterápicas.** Disponível no: <http://www.pailegal.net/fatpar.asp?rvTextoId=-674823711>. Acessado em: 13 de setembro de 2010.

GALLO, S. **A Arqueologia do Saber.** Revista Discutindo Filosofia, São Paulo: Escala Educacional, n 06, ano 1.

GALLO, S. e NETO, A. V. **Ensaio para uma filosofia da Educação.** Revista Educação, São Paulo: Segmento, nº 03.

LIMA, R. **A polêmica sobre as causas do homossexualismo.** Revista Espaço acadêmico. Curitiba, ano 01, nº00. Maio/2001. Disponível no: <http://www.espacoacademico.com.br/000/0ray.htm>. Acessado em: 13 de setembro de 2010.

LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano.** 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SOCIEDADE DAS CIÊNCIAS ANTIGAS. **Santo Agostinho.** Disponível no: <http://www.sca.org.br/biografias/StoAgostinho.pdf>. Acessado em: 02 de setembro de 2010.

ETHOS, ESTILO E AUTORIA NOS SONETOS MEDIÚNICOS ATRIBUÍDOS A FLORBELA ESPANCA

S. Ferreira, José Antonio

Licenciado em Letras e Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira – PE (ISEP)
Professor de “Análise e Produção do Texto Acadêmico”, no ISEP.
Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP)
j.antonio.ferreira@hotmail.com

RESUMO: Através da abordagem discursiva do fenômeno literário e das concepções sobre *ethos* e cena de enunciação de Dominique Maingueneau (2005; 2008; 2009), pretendemos estudar a construção do *ethos* como marca de estilo e de configuração autoral dos sonetos mediúnicos atribuídos a Florbela Espanca, comparando-os com sonetos escritos em vida pela autora, nos quais procuramos verificar a existência ou não de correspondência estilística entre os mesmos. Para tanto, utilizamo-nos também da abordagem sobre o estilo nos textos de Norma Discini (2008), concordando com a autora ao entendermos que, se o estilo é *ethos*, isto é, um conjunto de traços psicológicos construído como simulacro (modelo) nos textos; e se a voz do sujeito é vista como constitutivamente responsiva ao outro, podemos prosseguir nas investigações e constatar que um estilo pode imitar outro, ou assemelha-se a tal ponto, que constitua uma real correspondência de estilos. Objetiva-se, portanto, estabelecer uma discussão acerca das marcas de estilo deixadas através da constituição do *ethos* nos textos mediúnicos, e como isso poderia contribuir no estudo da autoria dos mesmos. Este trabalho mostra-se relevante pelo fato da literatura mediúnica se constituir hoje um verdadeiro fenômeno editorial, não podendo, portanto, ser ignorada pela Academia, que deve analisar as questões referentes ao estilo, à autoria e, principalmente, a qualidade da mesma, visto que a maioria dessas obras é atribuída a nomes consagrados da literatura. Por este estudo chegamos à conclusão de que a Análise do Discurso é uma ferramenta fundamental de abordagem, tendo em vista as características de produção desse tipo de texto.

Palavras-chaves: Ethos. Autoria. Poesia mediúnica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz algumas reflexões a respeito dos sonetos mediúnicos atribuídos a Florbela Espanca. Para se entender o termo mediúnico aqui empregado é necessário falarmos em Espiritismo, filosofia nascida na França e muito difundida no Brasil. Essa doutrina popularizou em nosso país uma vasta literatura, que abrange poemas, contos, romances e obras de cunho científico, filosófico e religioso. Essa literatura é hoje, segundo reportagem do jornal Estadão (O Estado de São Paulo, 3/05/2010), “o verdadeiro pré-sal brasileiro”, pois só uma de suas autoras, a médium Zíbia Gasparetto, já vendeu mais de 12 milhões de exemplares.

A literatura espírita é composta, principalmente, por obras psicografadas, ou seja, segundo Kardec (1987), elas são ditadas pelos autores já falecidos aos médiuns que as transcrevem. Por isso, também, a autoria das obras não é atribuída a quem as escreveu (os médiuns), mas sim a quem supostamente as ditou (os espíritos autores). Outro dado importante é que a maioria dos médiuns dispensa os direitos autorais das obras psicografadas, pois dizem que o trabalho intelectual não foi deles, mas sim dos autores falecidos conforme se pode ler em Kardec (2000).

Entendendo que todo texto manifesta um discurso e apresenta um estilo que reflete o seu verdadeiro autor, a autoria desses textos poderia ser identificada por meio de uma análise discursiva cuidadosa, que lançasse mão das ferramentas indicadas para tal, e que levasse em consideração o contexto de produção da enunciação. Neste caso em particular – de sonetos mediúnicos – consideraremos, sobretudo, a peculiaridade do contexto de produção dos sonetos ao procurarmos identificar a autoria. Pois nesta forma particular de produção, há fatores que podem fazer a diferença na análise textual e de estilo. Um deles é que os médiuns são apenas tradutores dos pensamentos dos “autores-espíritos”, materializando-os com suas próprias possibilidades linguísticas de acordo com o que lemos em Miranda (1994).

O objetivo do estudo foi tentar encontrar marcas de estilo não na superfície do texto, mas sim no discurso, através dos argumentos e, principalmente, através da identificação dos *ethe*²⁰ utilizados pela autora “espiritual”, comparando com os *ethe* que a mesma utilizava em seus poemas em vida. E, também, discutir se através do cotejo das marcas de estilo encontradas através da constituição do *ethos* nos dois tipos de sonetos poderia atestar a autoria dos de origem mediúnica. Ancoramo-nos para tanto nos estudos inseridos no âmbito da Análise do Discurso de linha francesa, mediante as teorias de Maingueneau (2005, 2008, 2009) e Amossy (2008). No que concerne aos estudos do *ethos* como marca de estilo nos baseamos em Discini (2008).

A relevância deste trabalho mostra-se pelo fato da literatura mediúnica se constituir hoje um verdadeiro fenômeno editorial, com obras que em sua maioria são atribuídas a nomes consagrados da literatura. Não devendo, portanto, ser ignorada pela Academia, que deve analisar as questões referentes ao estilo, à autoria e, principalmente, a qualidade da mesma.

Para facilitar o entendimento, dividimos este trabalho em três tópicos. No primeiro, fizemos considerações sobre o *ethos* e sobre o estilo. No segundo, nossas considerações foram sobre os autores dos sonetos. No último, tratamos da análise dos sonetos. Esperamos que este artigo possa contribuir para estudo através da análise discursiva de textos da literatura mediúnica.

²⁰ *Ethe* plural de *ethos*.

1 O ETHOS E O ESTILO

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O *ETHOS*

Acreditamos, conforme Amossy (2008), que o ato de criação de um discurso acarreta a confecção de uma imagem de si. Mas para criar essa imagem o enunciador não precisa fazer uma espécie de autobiografia, descrevendo-se intimamente, pois seu estilo, seus conhecimentos, crenças e sua maneira de escrever são o bastante para deixar pistas que ajudarão o leitor a identificar e criar um retrato desse enunciador. Percebemos, então, que ao se afirmar o enunciador cria uma imagem de si no discurso. Podemos também entender que essa imagem contida no discurso funciona como marcas a caracterizar o estilo de seu autor. Depreende-se, ainda, que a imagem criada do enunciador age no campo discursivo, afetando o processo de comunicação e sendo parte constituinte da ação enunciativa. O que não significa dizer que essa imagem equivalha, necessariamente, ao caráter real do enunciador.

Ethos é como se convencionou chamar essa imagem de si no discurso. Barthes *apud* Maingueneau (2005: 98) define-o da como:

os traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão; são os *ares* que assume ao se apresentar [...]. O orador enuncia uma informação e *ao mesmo* tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo.

Esse termo, porém, não é novo. Provém da Grécia, e foi Aristóteles quem o colocou como ponto fundamental para o exercício da persuasão na Retórica. Encontramos no *Dicionário de análise do discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008: 220) que:

ethos- Termo emprestado da retórica antiga, o ethos (em grego ηθος, personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal.

Na Análise do Discurso temos como principal expoente dos estudos do ethos, Maingueneau. Para ele, esse conceito nos permite uma visão mais geral da posição do sujeito em seu discurso. Ademais, o ethos se estende além dos enunciados orais, conforme podemos ler a seguir.

De fato, mesmo que o co-enunciador não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, o simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de *ethos*.

Minha primeira deformação (alguns dirão ‘traição’) do *ethos* consistiu em reformulá-lo em um quadro da análise do discurso que, longe de reservá-lo à eloquência judiciária ou mesmo à oralidade, propõe que qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse: o termo “tom” apresenta a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral: pode-se falar do “tom” de um livro. (MAINGUENEAU, 2008: 71-72)

Do que foi dito, podemos depreender ainda que o discurso escrito apresenta uma *vocalidade* específica pela qual podemos construir o *ethos*. Ele se apresenta por meio de três características: *tom*, *caráter* e *corporalidade*. O *Tom* equivale ao discurso contido na enunciação; o *caráter*, entendemos como sendo o conjunto dos traços psicológicos, e a *corporalidade*, compreendemos como as características físicas e o modo de agir no espaço social.

O *ethos* ata-se ao orador principalmente através das escolhas linguísticas feitas por ele. Como se tais escolhas fossem o tom, o modo de dizer expresso pelo autor para atingir o seu leitor. Todavia, não podemos esquecer que “(...) o *ethos* se mostra no ato de enunciação, mas não se diz no enunciado.” (MAINGUENEAU, 2009: 268). Sendo sua característica permanecer em um plano secundário da enunciação, devendo ser percebido, não, porém, ser objeto do discurso.

De certa forma podemos considerar que o *ethos* estabelece a construção de um corpo para o enunciador por intermédio do tom lançado por ele mesmo no espaço discursivo. Tom que permite ao leitor constituir, no texto escrito, uma representação imaginativa do corpo desse enunciador. Essa manifestação corporal não é física, mas subjetiva. É a figura do fiador que emerge da representação corporal atribuída ao enunciador no discurso. O fiador se revela no discurso, mas não corresponde ao enunciador efetivo. Vejamos como esse processo é explicado por Maingueneau (2005:99):

Falamos de incorporação para designar a ação do *ethos* sobre o co-enunciador. Jogando com a etimologia, podemos ver como essa ‘incorporação’ opera em três registros indissociáveis:

- a enunciação leva o co-enunciador a conferir um *ethos* ao seu fiador, ela lhe dá *corpo*;

- o co-enunciador *incorpora*, assimila, desse modo, um conjunto de esquemas que definem para um dado sujeito, pela maneira de controlar seu corpo, de habitá-lo, uma forma específica de se inscrever no mundo;
- essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, o da comunidade imaginária dos que comungam na adesão a um mesmo discurso.

Como foi visto, no discurso pode-se criar um fiador pacífico e apaziguador, quando na verdade o enunciador seja belicoso. A construção do fiador se relaciona, apenas, com o léxico escolhido no ato da enunciação, com a intenção de apresentar o perfil do fiador pacificador. Para Maingueneau (2005), o fiador é uma imagem constituída pelo co-enunciador com base em várias marcas textuais. Ou seja, o ethos é avalizado pelo fiador através do discurso social que faz parte da memória do leitor no momento da leitura, momento em que ele valida ou não o ethos que se encontra na obra.

O ethos está intimamente ligado ao ato de enunciação, não se podendo ignorar que é o público que constrói as representações do ethos do enunciador antes mesmo dele começar a falar. É necessário, assim, distinguir entre ethos discursivo e ethos pré-discursivo. Para essa distinção deve-se levar em consideração a multiplicidade de gêneros do discurso e de posicionamentos, não podendo pertencer a nenhum plano absoluto. Mesmo que o destinatário nada saiba antes do ethos do locutor, apenas o fato do texto pertencer a um dado gênero do discurso ou a certo posicionamento ideológico cria expectativas referentes ao ethos (MAIGUENEAU, 2009).

Em um discurso o ethos resulta da interação de vários fatores: o ethos pré-discursivo, o ethos discursivo (ethos mostrado) e dos fragmentos do texto em que o enunciador lembra a própria enunciação (ethos dito), diretamente (“é um amigo que vos fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou alusões a cenas de outras falas (MAIGUENEAU, 2009). Pode-se fazer a distinção entre o ethos pré-discursivo e o ethos discursivo depreendendo que o ethos pré-discursivo seria a imagem que o co-enunciador faz do enunciador, antes mesmo que este último tome a palavra para si.

Em linhas gerais, captar o ethos nem sempre é simples, visto que depende do grau de percepção e interpretação do leitor, que retira as informações necessárias do conteúdo lingüístico e também do contexto, relacionando-os ao ethos. Apesar dessa complexidade na identificação do ethos, concluímos com as palavras de Maingueneau (2009: 278):

O ethos constitui, assim, um articulador de grande polivalência. Recusa toda separação entre o texto e o corpo, mas também entre o mundo representado e a enunciação que o traz: a qualidade do ethos remete a um fiador que, através desse ethos, proporciona a si mesmo uma identidade em correlação direta com o mundo que cabe fazer surgir. Encontramos aqui o paradoxo de toda cenografia: o fiador que sustenta a enunciação deve legitimá-la por meio de seu próprio enunciado, seu modo de dizer.

Conforme se viu, mesmo de interpretação subjetiva, o ethos é um importante recurso de persuasão no discurso.

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CENA DE ENUNCIAÇÃO

Segundo Maingueneau (2008), do ponto de vista da Análise do Discurso, não nos podemos contentar com a retórica tradicional, e fazer do ethos um meio apenas de persuasão, pois ele é parte fundamental na constituição da cena de enunciação, com a mesma importância que tem o vocabulário ou as formas de difusão que o enunciado implica por seu tipo de existência. Ao discurso, para ser enunciado, pressupõe-se essa cena enunciativa; que deverá por ele ser validada em sua própria enunciação: “qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente.” (MAINGUENEAU, 2008: 75)

Por isso, podemos dizer que é fundamental, para que alguns discursos obtenham respaldo, observar-se o *de onde* se fala. Para isso necessitamos compreender o conceito de cena de enunciação. A cena de enunciação está dividida em três aspectos: *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*. Para entendermos, vejamos as definições de Maingueneau:

A **cena englobante** corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A **cena genérica** é a do contrato associado a um gênero, a uma ‘instituição discursiva’: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à **cenografia**, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. (2008: 75) (grifos nossos)

O que valida a cenografia são as marcas textuais, tanto de elementos paratextuais como também de marcas explícitas avalizadas por outras falas:

A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar, como convém, a política, a filosofia, a ciência... São os conteúdos desenvolvidos pelo

discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio ethos, pelos quais esses conteúdos surgem. (MAINGUENEAU, 2008: 77)

Como iremos analisar sonetos de Florbela Espanca, precisamos compreender conforme Maingueneau (2009: 250-251) que, “Como todo enunciado, a obra literária implica uma situação de enunciação.”, e ainda: “Um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é *encenada*.”. Sem esquecermos que os enunciados literários estão vinculados a uma cena englobante literária; ou seja, um enunciado literário em termos práticos está ligado a um discurso literário no qual o autor, por exemplo, tem certas permissões: pode usar pseudônimo e os estados de coisas propostos são fictícios. No caso da literatura mediúnica, existem especificidades que trarão ainda mais permissões, para as quais estão apenas sendo iniciados os estudos.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTILO E ETHOS

Retomaremos a concepção de ethos de Maingueneau para entender sua importância e sua ação como marcas de estilo. Como vimos, o ethos mostra-se pelas escolhas linguísticas feitas pelo enunciador, e através de um modo de dizer que o caracteriza; sendo, pois, por meio da repetição constante dessas escolhas que se constrói uma totalidade, e se materializa, dessa forma, um estilo.

Com base nessa concepção discursiva depreendemos que ethos é marca de estilo, concebido e operacionalizado como um modo próprio de dizer no qual o enunciador constrói sua imagem frente ao co-enunciador (DISCINI, 2008).

São as constantes repetições do modo de dizer e as recorrências do dito que vão dar um corpo a uma totalidade. E quando tomamos o corpo dessa totalidade temos então o ethos desse todo. Poderemos, então, observá-lo e analisá-lo pela descrição dos recursos recorrentes que o enunciador utiliza para a “arte de persuadir”, visto que:

Tudo tem estilo. A vinculação entre as noções de estilo e ethos permite que se examine determinado sistema de coerções semânticas que fundam o corpo do sujeito da enunciação, pressuposto a uma totalidade de enunciados. Para descrever o estilo não se busca o belo ou o a-mais desviante de uma norma, suposto grau zero da expressão. Interessa descrever ‘o homem’ como efeito de identidade a ser depreendido de uma totalidade de textos, vista como um modo recorrente de tematizar o mundo e de se apresentar perante ele. (DISCINI, 2008: 34)

Seguindo o raciocínio da autora citada, podemos identificar o *ethos* criado pelo autor em seu discurso observando o modo recorrente como o mesmo caracteriza o mundo e se apresenta perante ele. Dessa forma, se o estilo é *ethos*, isto é, um conjunto de traços psicológicos construído como simulacro (modelo) nos textos; se a voz do sujeito é vista como constitutivamente responsiva ao outro (sujeito definido pelo lugar que ocupa no mundo e pelos enunciados que simultaneamente o legitimam e por ele são legitimados), temos então um corpo a nos possibilitar a comparação com outros corpos. (DISCINI, 2008) Podemos, pois, prosseguir nas investigações, e constatar, pela correspondência estilística, que um estilo pode assemelhar-se a outro de forma tal que identificaremos o discurso de seu autor; o que faremos com os textos psicografados escolhidos, considerando, é claro, suas especificidades.

2 OS AUTORES

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE FLORBELA ESPANCA, A POETISA

Segundo o *site* do Instituto Camões, mesmo antes de seu nascimento, a vida de Florbela Espanca já estava marcada pelo inesperado, pelo dramático, pelo incomum. Seu pai, João Maria Espanca era casado com Maria Toscano. Como a mesma não pôde dar filhos ao marido, João Maria se valeu de uma antiga regra medieval, que diz que quando de um casamento não houver filhos, o marido tem o direito de ter os mesmos com outra mulher de sua escolha. Assim, no dia 8 de dezembro de 1894 nasce Flor Bela Lobo, filha de Antónia da Conceição Lobo. João Maria ainda teve mais um filho com Antónia, Apeles. Mais tarde, Antónia abandona João Maria e os filhos passam a conviver com o pai e sua esposa, que os adotam.

Florbela entra para o curso primário em 1899, passando a assinar Flor d'Alma da Conceição Espanca. O pai de Florbela foi, em 1900, um dos introdutores do cinematógrafo em Portugal. A mesma paixão pela fotografia o levará a abrir um estúdio em Évora, despertando na filha a mesma paixão e tomando-a como modelo favorita, razão pela qual a iconografia de Florbela, principalmente feita pelo pai, é bastante extensa.

Em 1903, aos sete anos, faz seu primeiro poema, A Vida e a Morte. Desde o início é muito clara sua precocidade e preferência a temas mais escusos e melancólicos.

Em 1908 Antônia Conceição, mãe de Florbela, falece. Florbela então ingressa no Liceu de Évora, onde permanece até 1912, fazendo com que a família se desloque para essa cidade. Foi uma das primeiras mulheres a ingressar no curso secundário, fato que não era visto com bons olhos pela sociedade e pelos professores do Liceu. No ano seguinte casa-se no dia de seus 19 anos, com Alberto Moutinho, colega de estudos.

O casal mora em Redondo até 1915, quando regressa a Évora devido a dificuldades financeiras. Eles passam a morar na casa de João Maria Espanca. Sob o olhar complacente de Florbela, o marido convive abertamente com uma empregada, divorciando-se da poetisa em 1921 para casar-se com Henriqueta de Almeida, a então empregada.

Voltando a Redondo em 1916, Florbela reúne uma seleção de sua produção poética de 1915 e inaugura o projeto Trocando Olhares, coletânea de 88 poemas e três contos. O caderno que deu origem ao projeto encontra-se na Biblioteca Nacional de Lisboa, contendo uma profusão de poemas, rabiscos e anotações que seriam mais tarde ponto de partida para duas antologias, onde os poemas já devidamente esclarecidos e emendados comporão o Livro de Mágoas e o Livro de Soror Saudade.

Regressando a Évora em 1917 a poetisa completa o 11º ano do Curso Complementar de Letras, e logo após ingressa na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Após um aborto involuntário, se muda para Quelfes, onde apresenta os primeiros sinais sérios de neurose. Seu casamento se desfaz pouco depois.

Em junho de 1919 sai o Livro de Mágoas, que apesar de a poetisa não ser tão famosa faz bastante sucesso, esgotando-se rapidamente. No mesmo ano passa a viver com Antônio Guimarães, casando-se com ele em 1921. Logo depois Florbela passa a trabalhar em um novo projeto que a princípio se chamaria Livro do Nosso Amor ou Claustro de Quimeras. Por fim, torna-se o Livro de Soror Saudade, publicado em janeiro de 1923.

Após mais um aborto, separa-se pela segunda vez. Isso faz com que a família deixe de falar com ela. Essa situação a abalou muito. O ex-marido abriu mais tarde em Lisboa uma agência, “Recortes”, que enviava para os respectivos autores qualquer nota ou artigo sobre ele. O espólio pessoal de Antônio Guimarães reúne o mais abundante material que foi publicado sobre Florbela, desde 1945 até 1981, ano do falecimento do ex-marido. Ao todo são 133 recortes.

Em 1925, Florbela casa-se no civil e no religioso com Mário Lage. O casal passa a morar, inicialmente, em Esmoriz, e depois na casa dos pais de Lage, em Matosinhos, no Porto. Passa a

colaborar no D. Nuno em Vila Viçosa, no ano de 1927, com os poemas que compõem o *Charneca em Flor*. Em carta ao diretor do D. Nuno fala da conclusão de *Charneca em Flor*, e fala também da preparação de um livro de contos, provavelmente *O Dominó Preto*.

No mesmo ano Apeles, irmão de Florbela, falece em um trágico acidente, fato esse que abalou demais a poetisa. Ela aferra-se à produção de *As Máscaras do Destino*, dedicando ao irmão. Mas então Florbela nunca mais será a mesma, sua doença se agrava bastante após o ocorrido.

Começa a escrever seu Diário de Último Ano em 1930. Passa a colaborar nas revistas *Portugal Feminino* e *Civilização*, trava também conhecimento com Guido Batelli, que se oferece para publicar *Charneca em Flor*. Florbela então revê em Matosinhos as provas do livro, depois de tentar o suicídio, período em que a neurose se agrava e é diagnosticado um edema pulmonar.

Em dois de dezembro de 1930, Florbela encerra seu Diário do Último Ano com a seguinte frase: "... e não haver gestos novos nem palavras novas." Às duas horas do dia 8 de dezembro – no dia do seu aniversário Florbela D'Alma da Conceição Espanca, suicida-se em Matosinhos, ingerindo dois frascos de Veronal. Algumas décadas depois seus restos mortais são transportados para Vila Viçosa, "... a terra alentejana a que entranhadamente quero".

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE JORGE RIZZINI, O MÉDIUM

Conforme o site do Clube dos Jornalistas e Escritores Espíritas, Jorge Rizzini nasceu em São Paulo (SP), em 25/12/1924 e faleceu em 17/10/2008, aos 84 anos. Formou-se em jornalismo, dedicando-se à área de comunicação. Foi pioneiro na apresentação de programa espírita na televisão. Presidiu o Clube dos Jornalistas e Escritores Espíritas em 1958. Fundou a Fílmoteca Espírita Nacional, ganhando notoriedade com a criação do Festival de Música Mediúnica. Foi médium com expressivo potencial, incluindo sensibilidade para a música. Chegou a gravar três discos e um CD com músicas mediúnicas de autoria de Verdi, Carlos Gardel e Ary Barroso. Poetas do plano espiritual também utilizaram sua sensibilidade mediúnica para enviar criações, que se transformaram em livros. Rizzini tornou-se conhecido por sua extensa lista de atividades realizadas no movimento espírita e pela forma contundente com que defendia a integridade das obras de Allan Kardec, Chico Xavier, Herculano Pires e outros expoentes do Espiritismo.

3 OS POEMAS

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL E A ANÁLISE

O *corpus* do presente estudo é constituído por três sonetos psicografados por Jorge Rizzini e atribuídos à poetisa Florbela Espanca, publicados na coletânea de poemas mediúnicos *Antologia do mais além* (RIZZINI: 1993), e por outros três sonetos de Florbela Espanca publicados na coletânea *Sonetos* (ESPANCA: 1989). A análise ancorou-se nos elementos da Análise do Discurso, especificamente nos conceitos de Dominique Maingueneau sobre a constituição do ethos como marca de estilo. À luz de tais conceitos os referidos poemas foram cotejados, na tentativa de encontrar pela recorrência de um mesmo tipo de ethos, o estilo; possibilitando, assim, a identificação de uma possível correspondência entre a composição dos sonetos no que se refere ao ethos constituído.

Passemos, primeiro, à análise dos sonetos da autora em vida, esclarecendo que a poesia de Florbela Espanca caracteriza-se pela recorrência de temas como sofrimento, solidão, desencanto; aliados a um forte desejo de felicidade e plenitude. O que de certa forma constitui o ethos pré-discursivo. Vejamos como ela constitui o ethos discursivo (o mostrado e o dito) para expressar esses e outros sentimentos. Analisemos primeiro o soneto *A minha tragédia*, transcrito abaixo, de maneira que se torne possível relacionar forma e conteúdo, para melhor identificarmos o ethos.

Tenho ódio à luz e raiva à claridade
Do sol, alegre, quente, na subida.
Parece que minh'alma é perseguida
Por um carrasco cheio de maldade!

Ó minha vã, inútil mocidade,
Trazes-me embriagada, entontecida!...
Duns beijos que me deste noutra vida,
Trago em meus lábios roxos, a saudade!...

Eu não gosto do sol, eu tenho medo
Que me leiam nos olhos o segredo
De não amar ninguém, de ser assim!

Gosto da Noite imensa, triste, preta,
Como esta estranha e doida borboleta
Que eu sinto sempre a voltejar em mim!...(ESPANCA: 1989; 63)

Do ponto de vista semântico, o poema é a indicação de um devaneio da alma, exposta através de vários elementos que sugerem confissão, desejos, desilusão, saudade e decepção. Já no título é expresso o tom “pessimista” e “negativo” que irá ser uma constante ao longo do poema. No primeiro verso podemos perceber o eu-lírico apresentar o tom negativista que carrega. Não apenas pelo “ódio e raiva” à luz e à claridade, mas por sua oposição ao convite à vida representada pelo “sol, alegre e quente”. Nos versos seguintes, esclarece-se o motivo do eu-lírico não gostar da claridade do sol, pois se sente perseguido “por um carrasco cheio de maldade”. Mas não tem certeza dessa perseguição, visto que diz “parece”. Fica, porém, nítido nessa primeira estrofe que o ethos do poema coincide com o sujeito do mesmo, mostrado pelo verbo em primeira pessoa “tenho” e pelo dêitico “minha”. Por um conjunto de traços vão-se constituindo os tons que caracterizam esse ethos/sujeito. O eu-lírico ao dizer-se “perseguida por um carrasco cheio de maldade” deixa transparecer a imagem da “mulher de má sorte” que caracteriza o ethos utilizado.

Na segunda estrofe, o eu-lírico sugere uma dualidade de sentimentos e sensações, pois ao mesmo tempo em que proclama que é “inútil a mocidade”, período, por si só, rico de sensualidade; por meio dos adjetivos “embriagada” e “entontecida” demonstra certo desejo sensual. O eu-lírico evoca também a saudade que tem de sua juventude pelo distanciamento do tempo real expresso em “que me deste noutra vida”. Os “lábios” não são “roxos” por acaso. Essa cor é uma constante na obra de Florbela, simbolicamente representando morte e solidão. Novamente os dêiticos: “minha”, “me” confirmam o ethos como sujeito do texto, e esse continua a confirmar a imagem feminina pelos adjetivos femininos. Já a expressão “minha vã, inútil mocidade” continua a marcar o negativismo do ethos da “mulher de má sorte”.

Na terceira estrofe o eu-lírico reafirma não gostar da claridade, pois além de sentir-se perseguida, tem medo de que se revele o segredo; que mesmo confessa: “não amar ninguém”. Teria sido por alguma decepção ou por sua própria *insaciabilidade*... O que é confessado na estrofe seguinte pela comparação com a “doída borboleta / Que eu sinto sempre a voltejar em mim!”, imagem que caracteriza uma pessoa inconstante e volúvel. E que nós identificamos como o ethos da “mulher volúvel”.

Nesse primeiro soneto vemos serem usados dois ethe femininos, o da mulher perseguida por uma má sorte, que nomeamos de ethos da “mulher de má sorte”, e o da mulher inconstante e volúvel, que nomeamos de ethos da “mulher volúvel”.

Analisemos o segundo soneto: *Lágrimas ocultas*, transcrito abaixo.

Se me ponho a cismar em outras eras
Em que ri e cantei, em que era querida,
Parece-me que foi noutras esferas,
Parece-me que foi numa outra vida...

E a minha triste boca dolorida,
Que dantes tinha o rir das primaveras,
Esbate as linhas graves e severas
E cai num abandono de esquecida!

E fico, pensativa, olhando o vago...
Tomo a brandura plácida dum lago
O meu rosto de monja de marfim...

E as lágrimas que choro, branca e calma,
Ninguém as vê brotar dentro da alma!
Ninguém as vê cair dentro de mim! (ESPANCA: 1989; 42)

A primeira estrofe nos remete ao passado, através da descrição de fatos e sentimentos vividos. O eu-lírico encontra-se no presente, mas pela lembrança retorna ao passado “a cismar em outras eras”, tempo em que “ria e cantava”, em que “era querida”, deixando implícito que não se sente mais feliz e querida. Novamente pelos verbos na primeira pessoa vemos que o ethos do poema corresponde ao sujeito do mesmo. Pela marca feminina de gênero em “era querida” temos a caracterização desse ethos mais uma vez como mulher. O eu-lírico confessa que já foi feliz no passado, mas que no presente é só saudades. As lembranças do tempo feliz são percebidas através dos verbos rir e cantar, e da expressão “era querida”. Porém, essas lembranças, por serem tão antigas já fogem à memória: “parece-me que foi”, deixando um tom de incerteza e inexatidão em “noutras esferas”... Em “outra vida...” Não ficando claro se esse tempo existiu ou se teria sido apenas fantasiado.

Na segunda estrofe o eu-lírico volta ao tom saudosista lamentando a perda da alegria que “dantes tinha”, no “rir das primaveras”. Porém, aqui, assume uma postura pessimista em relação ao presente, considerando-o de linhas “graves e severas”. Através do verso “E a minha boca dolorida” começa a corporificar o ethos, que na expressão “abandono de esquecida” constitui o ethos da “mulher abandonada e sofrida”.

Nas estrofes seguintes o eu-lírico constitui a sua imagem interior, do ser, como um lago calmo. Fonte das lágrimas escondidas só por ele sabidas. Imagem do esquecimento, da incerteza existencial e da dor. Através das expressões “ninguém as vê brotar” e “ninguém as vê cair”

vemos ser utilizado o ethos da “mulher abandonada”. O poema fala de lágrimas que brotam de uma fonte que se encontra no interior do ser. Denota saudosismo de um tempo e lugar que não se sabe precisar. Apresenta um dualismo em relação ao tempo: passado e presente, a busca do vivido, a tentativa de acabar com a saudade.

O terceiro e último poema autoral a ser analisado é o soneto *Eu*, o qual transcrevemos abaixo.

Eu sou a que no mundo anda perdida,
Eu sou a que na vida não tem norte,
Sou a irmã do Sonho, e desta sorte
Sou a crucificada... a dolorida...

Sombra de névoa ténue e esvaecida,
E que o destino amargo, triste e forte,
Impele brutalmente para a morte!
Alma de luto sempre incompreendida!...

Sou aquela que passa e ninguém vê...
Sou a que chamam triste sem o ser...
Sou a que chora sem saber porquê...

Sou talvez a visão que Alguém sonhou,
Alguém que veio ao mundo pra me ver
E que nunca na vida me encontrou! (ESPANCA: 1989; 39)

Este soneto faz parte do primeiro de Florbela, *Livro de Mágoas*, poderíamos tê-lo como uma espécie de autobiografia. Nela está contida a dor, a incompreensão que Florbela sofria. Nele ela se apresenta como uma mulher desnorteada, sem rumo na vida, desejando a evasão e sendo ligada com a irrealidade. “Crucificada” e “dolorida” são os adjetivos escolhidos para se caracterizar psicologicamente. Verbos em primeira pessoas, o gênero marcado no feminino, são as pistas para o ethos sujeito do poema e a confirmação do ethos da “mulher abandonada e sofrida” já encontrado nos poemas anteriormente analisados. Palavras fortes marcam a primeira estrofe, são elas: *Crucificada* por não ser compreendida, talvez pelos maridos ou pelo seu tempo; *dolorida* pela tristeza que trazia dentro de si, que sabe pelo abandono desde a infância.

A sombra de uma noite é a metáfora para um destino cruel e de muitas dores (triste e amargo) que a irá conduzir à morte. Notemos um sentimento de predestinação ao mesmo tempo um sentimento de ser vítima da má sorte ethos já encontrado o da “mulher de má sorte”. Conclui

a estrofe, novamente, com palavras fortes: “Alma de luto”, demonstrando um sentimento diante da vida; e “sempre incompreendida” a dor na alma.

No primeiro terceto, tenta desmanchar o estereótipo que sofria por parte das pessoas, o de pensar que ela estava sempre triste, o que não deixar de ser uma forma de ethos pré-discursivo. Por fim ela confessa não saber o porquê de muitas vezes chorar.

No último terceto, ela nos fala sobre a idealização do amor na forma de um príncipe, que talvez tenha vindo para vê-la, porém que nunca a encontrou. Quem sabe o resumo de sua vida amorosa, sempre a espera de um príncipe. Encerrado a análise dos poemas autorais passemos a análise dos poemas mediúnicos.

Analisemos o primeiro soneto psicografado: *Ave perdida*, transcrito abaixo.

Quando vivi no astro da expiação,
Do orgulho, do ódio, da vingança e dor,
Fui essa ave de pluma multicolor
Que procurou o companheiro, em vão.

Noites de meu penar! Dias sem cor.
Concentrava-se em mim a solidão...
Angustia, tédio, vil desolação!
E tinha na alma um rutilante amor!

Toda ave encontra o verdadeiro par;
Mas eu cansei, ansiosa, de esperar,
E cortei de meus pulsos a corrente...

E nessa noite em rude tempestade,
Já na loucura, e com tão curta idade,
Bati as asas compungidamente... (RIZZINI: 1993; 178)

O poema expressa o “negativismo” do eu-lírico já a partir da metáfora do título “Ave perdida”, que nos dá a ideia de alguém que se perdeu, que não tinha norte. Na primeira estrofe, a exemplo dos poemas anteriores, os verbos na primeira pessoa demonstram que o ethos do poema corresponde ao sujeito do mesmo, que durante todo o poema será corporificado de maneira metafórica como uma “ave”. Nos primeiros versos o eu-lírico descreve a terra como “astro da expiação”, local de padecimentos por conta “do orgulho, do ódio, da vingança e dor”; visão comum à maioria dos espíritas. A exemplo do título, a metáfora da ave é utilizada para lamentar a procura em vão por um companheiro, lembrando-nos do ethos da “mulher de má sorte”, para quem nada dar certo.

Na segunda estrofe, o eu-lírico continua a descrever a vida que teve de “angústia, tédio, vil desolação”, porém nestes versos, ao contrário do poema autoral, em que eu-lírico utilizava “o dia” com imagem de claridade “do sol, alegre, quente”, aqui o dia é “sem cor”, mas a noite continua a simbolizar “penar” e sofrimento. Traço sempre presente nos dois tipos de sonetos é a lembrança do desejo “rutilante” de amor que não se concretizou. Porém a marca mais forte que continua é a da solidão.

Nas estrofes seguintes, diante da lamentação por nunca ter encontrado o “verdadeiro par”, a confissão do controvertido suicídio faz com que eu-lírico e autora tornem-se um só. O “cortei de meus pulsos a corrente...” mais que uma metáfora, é descrição de como teria se dado o seu suicídio. No poema autoral a “doida borboleta” era a metáfora do ethos da “mulher volúvel”; aqui o ethos metafórico da “ave perdida” é a própria autora a reproduzir, através de imagens quase oníricas, o cenário em que teria cometido sua maior loucura, o suicídio. Foi numa “noite em rude tempestade” que bateu “as asas compungidamente”.

Analisemos o segundo soneto psicografado: *Minha cruz*, transcrito abaixo.

Revejo novamente a minha cruz!
 Voltam com ela todos os cansaços...
 Quem me cortou os pulsos? Doem-me os braços!
 E essa morta? Quem trouxe à meia luz?

Tem a face de mármore... os pés nus...
 Por onde, dize lá, foram teus passos?
 Tens nos olhos tristes, puros, olhos baços.
 -Essa morta sou eu! Cristo Jesus!

Ninguém tanto sofreu num só momento
 Estava viva e soluçava ao vento!
 E eu era a louca que tombara morta

Trinta anos a minha alma a vaguar...
 Por certo alguém a viu nesse lugar,
 A bater, sempre em vão, de porta em portal (RIZZINI: 1993; 179)

O poema expressa o tom confessional do eu-lírico já a partir do título, “Minha cruz”. Na primeira estrofe, através do verbo em primeira pessoa e do dêitico “minha” se caracteriza o ethos como sujeito. Pelo já citado tom confessional, e mais uma vez pela descrição de imagens que sugerem as cenas do suicídio da autora, eu-lírico e poetiza se confundem. A própria vida da autora é retomada como “minha cruz”, o que nos remete à influência da ideologia cristã, em que a

cruz representa o sofrimento. Aqui, as imagens que supostamente se referem ao próprio suicídio já não estão tão claras: “Quem me cortou os pulsos”; ela parece não se reconhecer. “Quem é essa morta”.

Na segunda estrofe do poema mediúnico são utilizadas palavras e expressões comuns ao estilo da poetiza em vida, tais como “mármore”, “pés nus”, “essa morta”. O eu-lírico ainda continua a se confundir com a própria autora. Ela aqui se reconhece como a “morta”, pelas lembranças, mesmo que através de representações simbólicas, dela e da vida que levou. Por exemplo: “face de mármore”, “olhos tristes”, “olhos baços”. O espanto ao reconhecer-se é marcado de forma enfática: “Essa morta sou eu! Cristo Jesus!”. Nestas duas primeiras estrofes vemos ser constituído o ethos da “mulher sofrida”, que tem piedade de si.

Nas estrofes seguintes vemos o eu-lírico novamente se reconhecer como “a louca que tombara morta”, e a descrição do que parece ser o padecimento sofrido depois do suicídio: “Trintas anos a minha alma a vaguear...”, o que se espera na perspectiva da vida após a morte para uma pessoa que se suicida – claro que na concepção de algumas filosofias, como a espírita, por exemplo.

Agora vejamos o terceiro soneto psicografado, *Anseio*:

Na terra fui lodo, flor, leão...
E fui princesa que matou plebeus!
Em que ponto termina a evolução?
Queria ver o espírito de Deus.

Contemplo, extasiada, a criação...
Os astros que fecundam sonhos meus!
Meus mundos a bailar pela amplidão...
Contudo, só pressinto o olhar de Deus!

Depois de tanto choro e tanto grito,
Após galgar os mundos do infinito
A alma pura para o Reino vai...

Mas... quando hei de ter alguma luz?
Mas, quando hei de ser como Jesus?
Quantos milênios para ver meu Pai... (RIZZINI: 1983; 180)

A exemplo dos poemas autorais, temos os verbos em primeira pessoa, e o dêitico “meus” caracterizando o ethos como sujeito do poema. As marcas de gênero reafirmam o ethos feminino. Ela inicia a primeira quadra num tom confessional através da confissão que foi guerreira, de “leão” a “princesa que matou plebeus”. Fala num tom um pouco rancoroso de ter

vivido em um “lodo” e mesmo assim foi “flor”. Ainda nesta quadra demonstra uma preocupação que não se faz presente nos sonetos autorais: “Em que ponto termina a evolução?”, preocupação comum aos que professam a religião espírita. Outro desejo que não costuma ser explícito em seu poemas: “Queria ver o espírito de Deus”. Observamos, assim, uma mudança considerável na temática dos dois últimos versos em relação aos dois primeiros.

No segundo quarteto o poema deixa o tom de confissão e assume o de reflexão filosófica em torno da grandiosidade do universo como criação e a busca pelo criador, Deus. Esse tom permanece no primeiro terceto, com reflexões que levam ao reconhecimento de que o sofrimento (choro e grito) purificará alma levando-a para o “Reino”. Fragmentos que pressupõem conceitos da filosofia espírita, temática na encontrada nos poemas de Florbela em vida. No último terceto, o eu lírico lança várias perguntas que parecem não encontrar respostas, “quando hei de ter alguma luz”, “quando hei de ser como Jesus” e “quantos milênios para ver meu Pai”. É um tipo de questionamento que apresenta um “tom” de busca e expectativas pouco comuns na obra poética de Florbela.

Comparando a constituição do ethos nos sonetos mediúnicos e nos sonetos da autora em vida, vemos que, na constituição de uns, eles se assemelham; em outros, são totalmente diferentes. Vemos que em alguns momentos há semelhança na recorrência do dito, tanto em um tipo de soneto, quanto no outro. Porém, será que a recorrência da constituição do ethos é suficiente para confirmar a autoria de um poema mediúnico? Acreditamos que não. Para alguns proficientes da Doutrina Espírita a autoria dos textos é importante para confirmar os seus postulados em relação à imortalidade da alma. E para as áreas de análise de texto, essa literatura apresenta aspectos de interesse investigativo; como a questão do estilo e do discurso que compõem a enunciação. Mas não vemos, ainda, como confirmar autoria em um texto psicografado.

Do ponto de vista discursivo, vemos que o discurso do suposto autor desencarnado muda consideravelmente em relação ao seu discurso em vida. O que não poderia ser diferente, visto que se muda consideravelmente o contexto de produção deste discurso. Também não podemos esquecer outro dado importante: O livro *Antologia do mais além* é, primeiramente, um livro espírita. Não se constitui uma simples antologia, com poemas voltados para a constituição do belo. O livro é um veículo ideológico que visa à divulgação de uma doutrina.

Nesse tipo de livro a expressão artística do belo funciona como uma forma de divulgação dos princípios básicos do Espiritismo. Nesse contexto – e nessa forma de literatura – há uma associação entre a arte e o bem, com uma função educativa para o melhoramento da criatura humana, e uma possível transformação da própria humanidade. Esse, talvez, possa ser o discurso do “autor-espírito”, diferindo do seu discurso em vida, quando a ideologia que o movia era outra. Como compará-los então?... Em todo caso, a literatura mediúnica representa um campo novo, repleto de possibilidades para a pesquisa. Não para a comparação de estilos, mas talvez para o entendimento de um estilo específico, o estilo mediúnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sonetos que estudamos mostram certa proximidade de estilos entre as produções de Florbela Espanca em vida e os que são atribuídos à mesma pela psicografia. Porém apresentam algumas divergências discursivas; o que pode ser explicado pela nova situação do sujeito-autor, que agora se encontra como espírito, vendo a vida de outra maneira (segundo a crença espírita). Sendo esta a questão basilar das obras psicografadas: veicularem a ideologia da imortalidade da alma e da possibilidade de comunicação com os espíritos através da mediunidade.

Numa análise discursiva não podemos esquecer as condições de produção. No caso da psicografia, quem grava os poemas é o médium; no exemplo estudado o médium foi o Sr. Jorge Rizzini. Conforme explica a Filosofia Espírita, o médium funciona como uma espécie de tradutor do “espírito-autor”. A ideia é do “autor-espírito”, porém o mesmo depende do léxico e das possibilidades linguísticas do médium para expressá-la. Fato que precisa ser destacado, pois se nos poemas autorais temos um sujeito-autor produzindo o discurso, nos poemas psicografados temos, de certa forma, dois sujeitos-autores na produção do discurso.

Crer que a divergência de discursos entre as posições do sujeito/autor e do “espírito/médium” é suficiente para negar a autoria atribuída aos textos, é não levar em consideração as possibilidades de o sujeito mudar de opinião. Devemos considerar também que o livro *Antologia do mais além* reúne produções mediúnicas de quarenta e quatro poetas nacionais, portugueses e norte-americanos. O que praticamente anula a possibilidade de pastiche. Mas não confirma a autoria.

Julgamos, entretanto, não ser possível, pelo menos neste momento, e utilizando apenas a análise da constituição do ethos, negar ou afirmar, de maneira definitiva, a autoria de textos psicografados. Muito nos falta ainda para termos qualquer opinião decisiva nestes domínios. Do ponto de vista discursivo, para obtermos qualquer resposta ou solução para esse problema, faltam elementos mais precisos. Acreditamos sinceramente que o assunto mereça ser estudado através de novos parâmetros, e que obtenha novas classificações, tanto no campo discursivo quanto no literário.

A literatura mediúcnica constitui-se um gênero literário incomum, e tem grande aceitação dos mais diversos públicos leitores, principalmente do não espírita. Mas ainda é praticamente ignorada em nosso meio acadêmico. Não é pretensão deste trabalho esgotar o assunto. Objetivou-se aqui constituir elementos para as primeiras reflexões sobre essa desafiadora questão que é a análise discursiva de textos da literatura mediúcnica.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. *Onda espírita no cinema aumenta venda de livros*. Jornal O Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,onda-espirita-no-cinema-aumenta-venda-de-livros,546175,0.htm>> Acesso em 05 abr. 2011.

AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2ª. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

CURSO BÁSICO DE ESPIRITISMO. *Breve biografia de alguns dos Integrantes do Clube dos Jornalistas e Escritores Espíritas* em Curso Básico de Espiritismo disponível em: http://grupospirita.com.br/curso_basico/curso_basico_espiritismo.asp?topico=breve_biografia_integrantes_clube_dos_jornalistas_e_escritores_espiritas

DISCINI, Norma. Ethos e estilo. In: MOTTA, Ana Raquel; Salgado, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

ESPANCA, Florbela. *Sonetos*. Estudo Crítico. José Régio. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

INSTITUTO CAMÕES. Biografia de Florbela Espanca. <<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/projtelecolab/tintalusa/numerodois/tl3.html>>; < <http://purl.pt/272/2/index.html>>; <<http://www.torre.xrs.net/>> Acesso em: 05 abr. 2011.

KARDEC, Allan Kardec. *O livro dos médiuns*. 13ª. ed., São Paulo: LAKE, 1987.

_____. *O evangelho segundo o espiritismo*. 55ª. ed., São Paulo: LAKE, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4ª. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Discurso Literário*. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, Hermínio C.; *Diversidade dos carismas: teoria e prática da mediunidade*. 4ª. ed., São Paulo: Lachâtre, 2006.

PEREIRA, Benedito Fernando. *Psicografia e Autoria: um estudo estilístico-discursivo em Parnaso de além-túmulo*. Pouso Alegre: Univás, 2008. Monografia. Graduação em Letras. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/monografia/monografia_BENEDITO.pdf> Acesso em: 05 abr. 2011.

RIZZINI, Jorge. *Antologia do mais além*. 3. ed., Goiana: Editora Espírita Paulo de Tarso, 1993.

KARDEC, Allan Kardec. *O livro dos médiuns*. 13^a. ed., São Paulo: LAKE, 1987.

_____. *O evangelho segundo o espiritismo*. 55^a. ed., São Paulo: LAKE, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4^a. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Discurso Literário*. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, Hermínio C.; *Diversidade dos carismas: teoria e prática da mediunidade*. 4^a. ed., São Paulo: Lachâtre, 2006.

PEREIRA, Benedito Fernando. *Psicografia e Autoria: um estudo estilístico-discursivo em Parnaso de além-túmulo*. Pouso Alegre: Univás, 2008. Monografia. Graduação em Letras. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/monografia/monografia_BENEDITO.pdf> Acesso em: 05 abr. 2011.
RIZZINI, Jorge. *Antologia do mais além*. 3. ed., Goiana: Editora Espírita Paulo de Tarso, 1993.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: O CASO DAS CLASSES MULTICICLADAS NO MUNICÍPIO DE PESQUEIRA

Maria Auxiliadora Silva de Oliveira

Maria da Paz Silva de Macêdo

Maria Rodrigues Sobrinho

Terezinha de Jesus Gomes Leite

Alunas concluintes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2011.1
revistaararoba@isepnet.com.br. Rua José Nepomuceno das Neves, nº 57, Centro,
Pesqueira/PE CEP. 55.200 - 000

RESUMO

A organização de ensino na área rural do Brasil é pautada numa constituição de classes com várias séries, vários anos ou dois ciclos. Assim, não foge à regra o município de Pesqueira, foco do nosso estudo. Esta organização de ensino, normalmente, causa uma certa preocupação aos professores, que encontram obstáculos em realizar um trabalho que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Diante dessa conjuntura, quisemos saber como foi tratada a educação brasileira, através das Constituições e leis específicas da educação; a importância dada à educação do campo e no campo e, principalmente, as concepções apresentadas pelos professores no contexto da organização das turmas multicicladas. Pudemos concluir que os professores reconhecem como entraves para o desenvolvimento da aprendizagem o agrupamento das séries ou anos; a diferença das idades; situação sócio-econômica; falta de ajuda da família e a infra-estrutura deficitária das escolas. Esperamos que este trabalho possa contribuir para que haja ações efetivas que apontem para a valorização e o apoio do sistema de ensino em relação à escuta e ao respeito às dificuldades enfrentadas pelo professor que trabalha com as classes multicicladas.

Palavras-chaves: Educação. Classes multicicladas. Diversidade. Cidadania.

ABSTRACT

The organization of education in rural Brazil is guided in the establishment of classes with multiple series, years, or two cycles. Thus, no exception to Pesqueira, the focus of our study. This organization of education usually causes some concern to teachers, who face obstacles in doing work that contributes to the development of student learning. Given this situation, we wanted to know how the Brazilian education was treated by the Constitutions and laws specific to education, the importance given to rural education and field, and especially the ideas presented by teachers in the context of the organization of classes multicycle. We concluded that teachers recognize as barriers to the development of learning, the grouping of grades or years, the difference of age, socioeconomic status, lack of support from family and deficient infrastructure of schools. We hope this work will contribute to ensuring effective actions that point to the appreciation and support of the education system in relation to listening and respect the difficulties faced by the teacher working with multicycle classes.

Keywords: Education. Multicycle classes. Diversity. Citizenship.

INTRODUÇÃO

Os municípios brasileiros, em regra geral, apresentam a organização do ensino, na área rural, em classes multicicladas e não foge à regra o município de Pesqueira, do estado de Pernambuco. Partindo do pressuposto de que, no momento, não é possível fugir à essa

organização escolar adotada, resolvemos como educadores que somos ou já fomos dessa vivência, realizar um estudo detalhado em relação ao sentimento dos que estão inseridos neste contexto, para valorizar as subjetividades dos que trabalham com as classes multicitadas.

Na nossa vivência enquanto educadoras tivemos experiências diversas, a de trabalhar na regência de turmas multicitadas e a de coordenar o trabalho com esta organização de ensino e assim, de forma indireta experimentar um pouco as inquietações e indagações sobre a organização escolar em classes multicitadas, sentimentos que permeiam esse trabalho.

São muitos os questionamentos que surgem no desempenho das nossas atividades docentes e poucos os indícios de soluções que vagueiam em nossa mente. Porém nada que possam nos indicar que estamos utilizando de forma coerente a oportunidade que acreditamos: poder contribuir para um desenvolvimento educacional desejável das crianças que habitam a área rural.

É comum, entre os professores de turmas multicitadas, o desejo de trabalhar com um único ano ou, pelo menos, anos que sejam subsequentes.

Assim a organização do ensino em turmas multicitadas se constitui numa situação complexa e que causa certa aflição aos educadores. Partindo deste pressuposto, existe um aspecto que consideramos importante: escutar esses educadores. Pois as tentativas de apoio, de um modo geral, compensatórias, terminam utilizando formas que precisam ser estudadas para descobrir o significado de suas contribuições. Daí o nosso desejo de realizar um estudo, em que possamos “conhecer o que sentem os educadores das classes multicitadas”.

Acreditando que podemos dar a nossa contribuição em relação a esse contexto, resolvemos fazer o nosso estudo, tendo por tema **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**: o caso das classes multicitadas, terminologia que achamos por bem adotar, visto que no lócus de pesquisa, a organização do ensino acontece em ciclos não deixando, entretanto, de corresponder a mesma estratégia de organização das turmas multisseriadas.

Fundamentamos a nossa pesquisa, inicialmente, num referencial teórico onde buscamos conhecer as Constituições brasileiras, as Leis de Diretrizes da Educação, Movimentos promovidos em torno das mudanças necessárias à Educação, Projetos alternativos para classes multisseriadas, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como também um referencial para ampliar a compreensão de como realizar a pesquisa, utilizando a abordagem qualitativa.

Como a intenção do nosso estudo era escutar os professores, realizamos, com eles, uma entrevista semiestruturada, em que destacamos alguns eixos, como: concepção de docência, condições de trabalho, dificuldades enfrentadas com classes multicitadas, formação continuada, o papel do professor em classes multicitadas, gestão escolar, entre outras questões.

Percebemos que a organização do ensino em classes multicitadas se trata de uma situação complexa, e que se faz necessário um “debruçar-se” cuidadoso para situar o contexto e em seguida exercitar a prática da valorização dos sujeitos protagonistas e assim poder escutá-los.

Este trabalho está organizado em quatro seções. A primeira seção tem como título, *A Educação Escolar e a Legislação: das Constituições a LDB 9.394/96*, em que procuramos identificar a menção sobre educação dada por cada Constituição e legislação educacional, procurando avaliar a maior ou menor intensidade dessas referências, como também as relações das Leis com o contexto sócio-político da época.

A segunda seção, intitulada *A Educação do Campo no Brasil: história e desafios*, trazemos uma discussão em torno das lutas dos povos do campo pelo direito de uma escola pública de qualidade no campo e do campo.

A terceira seção traz como título, *Multiculturalismo e diversidade: pensando o fazer pedagógico nas classes multicitadas*, em que dedicaremos a nossa atenção em considerar a diversidade existente nesta forma de organização de ensino nos seus aspectos multiculturais.

Finalmente, na quarta seção, *Os sentidos e significados dos discursos dos professores sobre o exercício docente em turmas multicitadas no município de Pesqueira*, trazemos os resultados da nossa pesquisa de campo onde realizamos uma entrevista semiestruturada, procurando escutar e registrar o sentimento dos professores que trabalham com as turmas multicitadas.

Esperamos que a nossa pesquisa possa contribuir para que haja o despertar e conseqüentemente, ações efetivas que apontem para a valorização e o apoio do sistema de ensino em relação à escuta e respeito às dificuldades enfrentadas pelo professor que trabalha com as classes multicitadas, como também o reconhecimento de que é indispensável a sua participação na elaboração de planejamentos e do Projeto Político Pedagógico da escola.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E A LEGISLAÇÃO: DAS CONSTITUIÇÕES A LDB 9.394/96

Lançando um olhar na história da educação do Brasil, percebe-se o descaso das autoridades ligadas ao setor educacional. País por muito tempo agrário, de predominância latifundiária e com base escravocrata, o Brasil permaneceu significativo tempo em silêncio quanto às questões ligadas à educação, o que pode ser facilmente revelado na ausência de medidas eficientes nas Constituições publicadas ao longo de sua história.

Assim, no que se refere à educação, as Constituições brasileiras foram incorporando, ao longo do tempo, conquistas tímidas, dentro de um ritmo historicamente lento, como também foi o processo brasileiro de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais. Somente com a Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU) é que grande parte dos países, entre eles o Brasil, entendeu que todos serão iguais de fato perante a lei à medida que todos tiverem direito ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, à livre expressão, a uma vida digna, enfim (CARNEIRO, 1998).

A inclusão da educação como direito fundamental de todo cidadão, contribuiu para sinalizar na perspectiva da construção de uma Escola de padrão básico, apoiada em um modelo organizacional de objetivos convergentes e estruturados sob a orientação de marcos normativos comuns. O percurso até se chegar onde hoje se encontra, foi demorada, como se pode verificar de uma visão-síntese das várias constituições brasileiras (CARNEIRO, 1998).

A primeira Constituição do país data de 1824. Deste ano até o momento, o Brasil teve oito Constituições a seguir: a de 1824, a de 1891, a de 1934, a de 1937, a de 1946, a de 1967, a de 1969 e a de 1988. Destas, apenas as de 1891, 1934, 1946 e 1988, foram votadas por representantes populares com delegação constituinte. A última destas Constituições, a de 1988, contou com uma significativa participação da comunidade social nacional, mediante os atos públicos que culminaram em movimentos cívicos que contribuíram para a criação do Plenário Nacional Pró-participação Nacional Popular na Constituinte. Foi neste cenário que ganhou destaque a defesa da escola pública e de uma educação de qualidade no conjunto da sociedade brasileira (CARNEIRO, 1998).

A Constituição de 1824, Constituição imperial, assumiu a iniciativa de implantar colégios e universidades ao conjunto dos direitos civis e políticos, fixando ainda a gratuidade do ensino primário. A Constituição republicana de 1891 trouxe mudanças significativas na Educação. Ao

Congresso Nacional foi atribuída a prerrogativa legal exclusiva de legislar sobre o ensino superior. Ainda poderia criar escolas secundárias e superiores nos estados, além de responder pela instrução do Distrito Federal. Quanto aos estados, era de sua competência, criar leis sobre o ensino primário e secundário, implantar e manter escolas primárias, secundárias e superiores. Nos dois últimos casos, o Governo Federal, poderia, igualmente, atuar (CARNEIRO, 1998).

A constituição de 1934 inovou ao atribuir, à União Federal, a incumbência absoluta de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Criou também o Conselho Nacional de Educação e os estados e o Distrito Federal ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino e, ainda, instalar Conselhos Estaduais de Educação com idênticas funções das do Conselho Nacional, evidentemente, no âmbito de suas respectivas jurisdições. Foi também desta Constituição a incorporação do ensino primário para todos, desde que oferecido em escola pública, inclusive para adultos (CARNEIRO, 1998). Comenta ainda Carneiro (1998) que é a Constituição de 1934 traz em seu Art. 156, parágrafo único, a referência ao ensino rural, dizendo: **dos recursos federais, 20% deveriam ser destinados ao ensino na zona rural.**

Pode-se perceber que as Constituições antes de 1934, não fazem referência à educação da área rural, de forma direta e objetiva. A carta de 1934 representa um ganho para o povo camponês, considerando que destaca um ensino primário pelo menos na lei para todos.

Segundo Carneiro (1998) a Constituição de 1937, foi uma contraposição em relação à de 1934, visto que foi colocada para um país como uma determinação legal para ser aceita, trazendo interesses, que não consideraram a educação pública popular. Alguns artigos fazem ver essa contradição, como:

Constituição de 1934

“Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprido a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...).”

Constituição de 1937

“Art. 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

O ensino gratuito, garantido na Constituição de 1934, ficou comprometido na Constituição de 1937:

Constituição de 1934

“Art. 150 – parágrafo único – a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (...)”

Constituição de 1937

Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal a caixa escolar.

Assim, a Constituição de 1937 nos seus artigos, confirma a divisão entre ricos e pobres, acabando com a igualdade formal entre os cidadãos, o que seria o pensamento do Estado Liberal-Democrático. O objetivo da Carta de 1937 era conservar, e talvez aprofundar um dualismo educacional: os ricos faziam seus estudos no sistema público ou particular e os pobres, sem utilizar esse sistema, faziam seus estudos nas escolas profissionais ou se quisessem permanecer em escolas de preparação para um estudo mais aprofundado, dependeriam da boa vontade dos ricos com “as caixas escolares” (GIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

A Constituição de 1946, para Carneiro (1998), proclamava a educação como um direito de todos, baseando-se em princípios interligados, tais como: compulsoriedade do ensino primário para todos e sua gratuidade nas escolas públicas; gratuidade do ensino oficial nos níveis superiores, para alunos carentes; obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito por parte de empresa com mais de cem empregados e, ainda, exigência às empresas industriais e comerciais de assegurarem aprendizagem aos trabalhadores menores; ingresso no magistério através de concurso de provas e títulos; fornecimento de recursos por parte do Estado para que o direito universal de acesso à escola primária fosse assegurado, buscando-se, desta forma, a equidade social; responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino; oferta obrigatória de ensino religioso, embora fosse de matrícula facultativa para os alunos. Nesta Constituição, o Ministério da Educação e Cultura passou a exercer as atribuições do Poder Público Federal em matéria de Educação.

A Constituição de 1967, atrelada à ideologia da segurança nacional, criou alternativas para o fortalecimento do ensino particular. Assim, alocava-se para ele, recursos, livres de qualquer critério. A ampliação do ensino de 7 para 14 anos entrava em contradição com a permissão do trabalho de crianças com 12 anos e contrastava com a Carta de 1946, que

estabelecia a idade mínima de 14 anos para o trabalho de menores. O ensino gratuito entrava em contradição (CARNEIRO, 1998).

De acordo com Carneiro (1998), a Constituição de 1969, conservou, basicamente, todas as medidas restritivas da Carta de 1967. Os recursos orçamentários destinados ao ensino ficaram reduzidos aos municípios, que eram obrigados a aplicar pelo menos 20% da receita tributária no ensino primário. O que mais marcou de forma negativa, este texto constitucional, foi o relativo às atividades docentes, que passaram a ser vigiados por agentes políticos do Estado. Foi neste período que a liberdade dos docentes foi cerceada com os Atos Institucionais.

Assim expõe Carneiro (1998) sobre a Constituição de 1988, foi muito importante para a reconstrução da cidadania sem medo. A participação popular, através das emendas, reforçou a ideia da educação, como direito de todos e assim deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. São princípios fundamentais desta Constituição no capítulo dedicado à Educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais
- IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI. Gestão democrática de ensino público, na forma da lei;
- VII. Garantia de padrão de qualidade.

Ainda conforme a Constituição de 1988, em seu capítulo da educação, dever do Estado com a educação passou a acontecer, mediante a garantia de:

Art. 208.

- I. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII. Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A constituição de 1934 trouxe, pela primeira vez no seu texto constitucional, as palavras, diretrizes e bases que embora complementares, apareceram em espaços separados. O Art. 15, Inciso IX, incumbia a União de: fixar as **bases** e determinar os quadros da educação nacional, traçando as **diretrizes** a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (CARNEIRO, 1998).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, levou 13 anos entre o encaminhamento, discussões e aprovação do texto. O foco das discussões era em torno da iniciativa privada nas atividades de ensino. A pressão das escolas particulares influenciou o texto, que teve o peso da oratória de Carlos Lacerda, que como ninguém conhecia o poder da palavra. Assim, o debate partidário deu lugar ao debate de fundo ideológico. Os eixos mais importantes falavam: i) Dos fins da Educação; ii) Do Direito à educação; iii) Da liberdade de Ensino; iv) Da administração do Ensino; v) Dos Sistemas de Ensino; vi) Da Educação de Grau Primário; vii) Da assembléia Social Escolar; viii) Dos recursos para a Educação (CARNEIRO, 1998).

A Lei 4.024/61 possibilitou o acesso ao ensino superior, não importando o curso que o aluno tivesse realizado anteriormente. A flexibilização dada por esta lei, permitia também o aluno sair de um curso para outro, sem ter que começar do início.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases, de número 5.692/71, chamada de Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, foi elaborada num governo arbitrário, que não permitia o debate e muito menos a participação da sociedade civil. A situação de sufocamento político conduzia as universidades para o confronto com o poder estabelecido. Assim, começava pelo ensino superior, a reforma da educação, antecipado-a aos outros níveis de ensino. Nascia então a Lei 5.540 em 1968 e somente três anos depois a Lei 5.692/71, relacionada, principalmente, aos níveis anteriores ao ensino superior. Apareciam deste modo duas legislações sucedendo a nossa primeira legislação (CARNEIRO, 1998).

A Lei 5.692/71 conservava a compreensão de grau de ensino, como na anterior. Cada grau equivale a uma determinada faixa etária. E ainda, a que se considerar o nível de desenvolvimento sócio-econômico do País. A conquista do conhecimento e das técnicas de produção foi permitindo o aumento da inserção de partes da população ao mercado de trabalho, exigindo-se então, cada vez mais trabalhadores com níveis avançados de escolaridade. Explicando assim a organização do ensino em graus (CARNEIRO, 1998).

A Constituição de 1988 se constituiu em um ganho importante para a democratização do país. Esta constituição direcionou sua atenção para direitos sociais que não apareceram nas constituições anteriores. Sua elaboração aconteceu num âmbito de participação dos mais diversos setores, com debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e grupos corporativos em torno da defesa de seus interesses e a educação não ficou de fora desse contexto de debates. Aparece então, a educação, contemplada não apenas em seu tópico, mas em tantos outros, como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados. No capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi inserida.

Determinou também a Constituição ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação. No lugar próprio da Educação na Constituição, ela ficou mencionada como algo que deveria visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Como expõe Ghiraldelli Júnior (2006), a Constituição de 1988 não podia legislar no campo mais detalhado da educação e por esta razão, a própria Constituição determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi resultado de uma forte luta parlamentar e extra-parlamentar. Diversos setores da sociedade, com diferentes interesses, porém coadunando em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em vários momentos, elaborando criações de uma LDB do seu agrado. Entretanto, a LDB final, foi uma mescla entre o projeto que escutou os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro. O segundo projeto preponderou sobre o primeiro. E segundo o deputado Florestan Fernandes e outros analistas, apresentava interesses do governo Collor.

Carneiro (1998, p.93), afirma:

O princípio constitucional de universalização do atendimento escolar (Art. 206, Inc. I) pressupõe uma escola de organização plurimodal, capaz de diversificar seu modelo de acordo com a diversidade da clientela. Por outro lado, a LDB fala, em diferentes artigos, em um ensino que leve em conta as diferenças individuais. A soma destes mandamentos induz à formulação de um conceito de educação básica voltado para a população rural, desafio sem tamanho da escola brasileira.

Em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, os Artigos 26 e o 28, tratam da garantia às diversidades encontradas na organização do ensino brasileiro, onde destacamos a realidade rural, seja na perspectiva da composição curricular, metodologia de ensino específica e contextualizada como também a um calendário escolar adequado ao meio rural:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Considerando que as classes multicitadas (organização no município de Pesqueira que corresponde às multisseriadas) são o objeto do nosso estudo, os dois artigos, acima mencionados são de importante relevância na pesquisa que realizamos. Pois é evidente, nestes dois artigos, a abertura e respaldo para organizar o ensino na área rural de forma diferente, atendendo as peculiaridades inerentes à região. Entretanto, conforme depoimentos de professores, que trabalham nestas escolas, constatamos realidades diferentes, conforme fala da Professora 1, interrogada sobre a existência de um PPP (Projeto Político Pedagógico), específico para cada escola, responde: **“existe, mas não é do nosso conhecimento. É feito na Secretaria de Educação, acredito que pelos coordenadores”**. Também, quando questionada sobre a vivência de um calendário específico que atenda as necessidades regionais e sazonais, afirmou que não existe este calendário. Assim passaremos a conhecer e, conseqüentemente acompanhar, a seguir, o contexto histórico das classes multisseriadas no Brasil.

1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL

O modelo de Escola Nova chegou ao Brasil na década de 1920, influenciando um importante movimento social e político no âmbito da educação. Neste movimento estavam

presentes intelectuais, como Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias de John Dewey²¹, Fernando de Azevedo e Lauro Oliveira Lima. (BRASIL, 2008).

Esse modelo de escola gerou o escolanovismo, movimento que influenciou as leis educacionais das décadas seguintes e fez parte do contexto de crítica do sistema tradicional, que necessitava de democratização em relação ao acesso e passar por mudanças, em se falando de método. Na educação um espírito novo, o gosto pela crítica e pelo debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante. O escolanovismo foi importante, porque além de cumprir seu papel histórico, na mudança do modelo tradicional de escolarização, que se apresentava no início do século, marcou a mentalidade de uma época (BRASIL, 2008).

O movimento, que foi influenciado pelo escolanovismo foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que apresentava um novo olhar para as questões educacionais. Sobre esse Movimento, fala Ghiraldelli Júnior (2006 p. 42):

O texto do manifesto inicia dizendo que dentre todos os problemas nacionais nem mesmo os problemas econômicos poderiam disputar a primazia com o problema educacional. Isso porque, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, seria então impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que seriam os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

Considera o Manifesto que a Educação Nova deveria ser pragmática, servindo ao interesse dos indivíduos e não das classes. Esse indivíduo não poderia ser fruto da doutrina liberal ligada à concepção burguesa e que fortalecia a escola tradicional, mas atrelada no princípio da vinculação da escola com o meio social, que valorizava, como ideais da educação, a solidariedade, o serviço social e a cooperação. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006).

Destaca Ghiraldelli Júnior (2006 p.46), sobre o manifesto:

A escola nova deve ser uma comunidade em miniatura, e como em toda comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras constituem as funções predominantes da vida, seria natural a iniciação dos alunos nestas atividades. Os alunos, então, entram em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeiam, para que possam possuí-la, senti-la e apreciá-la de acordo com as aptidões e possibilidades. E como a sociedade se modifica em função de sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material, então a escola nova tem de obedecer a esta lei e se reorganizar mantendo o trabalho como seu elemento formador.

Questão importante, trazida também pelo Manifesto, é a colaboração dada pelas escolas para o êxodo rural, quando os jovens do campo migram para a cidade, passando da produção para

²¹ Pragmatista estadunidense, que ficou conhecido, mundialmente, como o filósofo da educação.

o parasitismo. Coloca, o manifesto, como solução para o caso, a extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissionalizante, tendo por base o exercício normal do trabalho em cooperação, já pela gradativa adaptação dessas escolas (primária e secundária profissional), ligada às necessidades regionais e às profissões industriais dominantes no meio. Assim nessa reconstrução de plano para educação, o Manifesto se inclina para a educação do trabalhador e tende a adaptar a escola para a escola do trabalho, nos moldes da escola profissionalizante (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Segundo Ghiraldelli Júnior (2006, p.46):

O ponto de honra da educação nova, no texto de 1932, se consubstancia na ideia de que o professor tem de conhecer o educando, e isso superaria, enfim, o empirismo banal reinante na escola de então, chamada no Manifesto de escola tradicional. A nova doutrina entende que o educando não pode ser modelado exteriormente; deve, sim, obedecer às leis de desenvolvimento da criança que indicariam que ela cresce de dentro para fora. Sendo assim a escola nova pressupõe a transferência para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.

Questões interessantes são levantadas pelo Manifesto: primeiro evidencia a importância da relação com o meio como descoberta para que os alunos possam possuí-lo, senti-lo e apreciá-lo. Queremos em nosso comentário, destacar o “sentir” e o “apreciar”. Sentir, trataremos no sentido de pertencimento o que acreditamos faltar para que a população do campo daquela época e ainda de hoje que migra para os centros urbanos. Se falta o pertencimento não pode ocorrer a apreciação que consideramos aqui como ligação com o território do campo. O Manifesto dos Pioneiros continua ajudando a refletir sobre as causas educacionais, enriquecido com novas interpretações, instigadas pelo novo contexto.

O estado de Pernambuco, também recebeu a influência da Escola Nova, se iniciando com o governo de Estácio Coimbra, na segunda década do século XX, de forma particular na capital. Tinha a intenção esse governo de tornar Pernambuco um estado modelo em matéria de Educação e afirmava não ser possível empreender a construção duradora de um Estado moderno, sem a difusão do ensino popular. Era meta do seu governo a combinação entre o desenvolvimento econômico e a expansão cultural (CAVALCANTI, 1986).

Marcou o quadro progressista do Governo Estácio Coimbra a Reforma Carneiro Leão, proposta ousada de reforma de ensino que se iniciava na educação pré-escolar até a educação superior, que levaria o comentário de Gilberto Freire, como a mais avançada, e a mais completa

de quantas reformas de ensino com implicações sociais e culturais entre todas as que se verificaram no Brasil na primeira metade do século XX (CAVALCANTI, 1986).

Segundo Cavalcanti (1986, p.17):

A reforma carneiro Leão foi promulgada pelo Ato 1239 do Governo do Estado de Pernambuco, em 1929. O plano da referida reforma havia sido encomendado por Estácio Coimbra ao eminente professor pernambucano Antonio Carneiro Leão, ligado ao círculo de J. Dewey, cuja cadeira viria a ocupar, no Instituto de França. O plano concebido pelo professor Carneiro Leão calçado nos ideais da Escola Nova foi, na época, considerado por alguns segmentos da sociedade como sendo por demais ousado.

Na concepção de Aníbal Bruno, diretor técnico de educação no governo de Lima Cavalcanti, no mundo moderno a escola ligada à instrução, não tinha mais sentido. E apresentando relatório ao Senhor Secretário do Interior do Estado de Pernambuco, define a escola da seguinte forma:

O ambiente da escola reflete integralmente a imagem da vida atual. Ao mesmo tempo que promove a aquisição, pela criança, das técnicas fundamentais da cultura, ler, escrever e contar; que realiza a sua iniciação ao estudo das ciências da natureza e da sociedade; que procura desenvolver as suas tendências estéticas pelas práticas especializadas do currículo, o desenho, as artes decorativas, a música, a dança e pela influência do ambiente, que uma discreta preocupação de arte e de beleza tornam alegre e atraente, busca a escola favorecer e dirigir o crescimento natural das forças físicas, pela ginástica, e das forças morais, pela prática dos hábitos de autodomínio, de auto-direção, de iniciativa, de coragem e de solidariedade humana, nas múltiplas oportunidades que oferecem as práticas da comunidade escolar e das associações existentes nas escolas (CAVALCANTI, 1986, p. 27).

Atrelado aos espaços abertos pela Reforma Carneiro Leão, Aníbal Bruno, criou um ambicioso programa que teria sua execução, através de linhas diversas, entre elas, o desenvolvimento da Escola Rural Modelo, demonstrando assim a sua preocupação com a população do campo. Linhas outras foram desenvolvidas em seu programa, como: Educação Física, Serviço Médico, Escotismo e bandeirantismo, na Área Escolar; na área de formação e aperfeiçoamento do Magistério, concebeu a reforma gradual da Escola Normal, a implementação da Escola de Aplicação e da Escola Experimental e o desenvolvimento da Escola (CAVALCANTI, 1986).

Após conhecermos o contexto histórico da educação, sob a influência da Escola Nova, que não deixou de se preocupar com a educação como um todo, inclusive as dificuldades da escola multisseriada, colocaremos como foco em discussão, o ensino multisseriado, conduzindo-o para um contexto mais próximo da nossa realidade.

1.2 ENSINO MULTISSERIADO COMO CAMPO CONTESTADO

O ensino multisseriado acontece na escola do campo, organizada em turmas multisseriadas. A referida escola é assim denominada, porque reúne no mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental. A reunião de séries na mesma sala de aula é uma organização da escola, mais típica do campo no Brasil e na América Latina (BRASIL, 2009).

A escola do campo onde ocorre essa forma de organização foi amparada por políticas compensatórias, com uma manutenção mínima, quando ocorre, de incentivos e recursos e oferecendo somente as primeiras letras. Assim o sistema educacional, muitas vezes manteve uma escola sem paredes e sem tetos, utilizando as residências das(os) educadores(as), os salões paroquiais, os centros comunitários ou os prédios públicos degradados com o tempo e a falta de cuidados. É destacado no texto sobre as orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras (BRASIL, 2009, p. 24) que:

Esse tipo de tratamento, destinado às escolas com turmas multisseriadas, favoreceu a noção de que o campo é um lugar atrasado, onde vivem pessoas conservadoras e tradicionais, que pouco necessitam de direitos públicos garantidos. Soma-se a essa prerrogativa o discurso que no campo há uma má distribuição da densidade populacional por localidade, principalmente quando se trata de crianças e jovens, justificando a construção de uma escola que possa atender à diversidade de idades, reunidas sob a compactação de um conjunto de séries.

Segundo pesquisa realizada, recentemente, sobre a realidade das multisseriadas (HAGE *et al*, 2008), mostra os desafios mais difíceis que os educadores enfrentam nas escolas multisseriadas: o isolamento, porque geralmente essas escolas contam apenas com a presença de um educador, que além da sobrecarga de trabalho, acrescentam-se a necessidade de ter que realizar tarefas de merendeiro, de diretor, de servente, de psicólogo, de enfermeiro e de vigia escolar. Também enfraquece a cultura docente nessas escolas, o fato de que a maioria dos educadores que nelas trabalham não pertencem à comunidade onde a escola está inserida e saem dela assim que lhes é permitido.

De acordo com fonte do MEC/INEP/DTDIE, a taxa de distorção Idade-Série por Nível de Ensino e Localização Brasil e Regiões-2006, aponta o nordeste com a seguinte distorção: até a 4ª série era de 29,0% na área urbana e 42,3%, na área rural. O censo de 2006 também indicou a existência de cerca de 50.000 estabelecimentos de ensino nas áreas rurais com organização, exclusivamente, multisseriada e apresentando uma matrícula superior a um milhão de estudantes,

demonstrando assim a necessidade premente de apoio técnico e financeiro por parte da União e dos estados (BRASIL, 2008).

Em nível nacional, a matrícula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, corresponde a 71,5% dos educandos, onde se concentram as classes multisseriadas. Existe uma disparidade quando se compara a escolaridade da população: enquanto na área urbana a população de 15 anos ou mais apresenta uma escolarização de 7,3 anos, esta média corresponde na zona rural a 4 anos. Existem problemas, também, em relação a distorção idade série, sendo o dobro do que ocorre nas escolas da área urbana. Essa diferença se acentua por conta das retenções acumuladas ao longo do percurso escolar. Daí decorre a diversidade de idades, no atendimento das multisseriadas, o que já representa um problema importante (BRASIL, 2008).

O município, de Pesqueira, campo do nosso estudo, segundo informação fornecida pela gerente das turmas multicicladas, essa organização de ensino conta com 1.121 alunos, distribuídos em 46 classes. Essas classes funcionam nos turnos da manhã e da tarde. A maioria das escolas possui uma sala, uma cozinha e um banheiro. As professoras são acompanhadas por coordenadoras, que fazem visitas mensalmente e também planejamento para acompanhar o desenvolvimento das aulas e o aprendizado dos alunos.

A Colômbia, com um contexto semelhante das nossas escolas do campo, tomando como base pedagógica o escolanovismo, em 1970 criou o Programa Escuela Nueva para atender as classes multisseriadas. O Programa se destinava atender as regiões com baixa densidade populacional, essencialmente as regiões rurais, que apresentavam também os problemas de baixa qualidade educacional. Trazia o Programa uma forma dinâmica de trabalhar com as turmas acima mencionadas, valorizando tanto a cooperação como a metodologia de ensino para tentar minimizar os problemas gerados por essa forma de organização de ensino. Estava relacionado ao atendimento das regiões com baixa densidade populacional, principalmente as regiões rurais que apresentavam também os problemas de baixa qualidade educacional (BRASIL, 2008).

O texto do Projeto Base da Escola Ativa, (BRASIL, 2008, p. 12) considera:

As escolas multisseriadas eram consideradas como resquício de um período em extinção em decorrência do processo acelerado de urbanização. Os espaços do campo, comumente negligenciado por políticas públicas e atendido apenas por políticas compensatórias, recebe um programa que procurara auxiliar o trabalho do educador.

Diante desse contexto, um grupo de técnicos da direção geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto este do Ministério da Educação, e técnicos

dos estados do Maranhão e de Minas Gerais é convidado pelo Banco Mundial a participarem na Colômbia, de um curso sobre a estratégia:

Escuela Nueva-Escuela Ativa, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país. Surgiu daí a proposta de implantar essa metodologia a fim de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas brasileiras. A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil, ocorreu em 1997...(BRASIL, 2008, p. 12).

Com a finalidade de apoiar o trabalho com as multisseriadas, o Programa escola Ativa se propõe a reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. O texto Projeto Base Escola Ativa enuncia (BRASIL, 2008, p. 21):

Devido à peculiaridade do trabalho com multissérie, o Programa Escola Ativa procura apoiar o educador ao lidar com diferentes graus de desenvolvimento mental e ritmo de aprendizagem, oferecendo recursos para uma maior diversidade de atividades, com trabalhos individuais e coletivo.

Por considerarmos importante conhecer o espaço, em que as multisseriadas estão presentes, traremos, no capítulo a seguir, um pouco da significação do campo e da sua história de lutas e conquistas no que se refere a educação.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: HISTÓRIA E DESAFIOS

A definição da educação do campo é resultante das lutas empreendidas em favor do direito à educação escolar das populações do campo. Além da inclusão, nessas lutas, dos próprios sujeitos do campo, conta-se com a presença primordial dos “agentes”, que operam entre os sujeitos do campo e as diversas instâncias políticas responsáveis pela operacionalização dos direitos e das políticas (MARTINS, 2010).

Afirma Martins (2010, p. 33):

A batalha político-semântica em torno de sua denominação – do campo ou no campo?-, na verdade, travou-se no nível dos “agentes” e das “agências”, e não necessariamente no nível dos discursos que as populações do campo sustentariam sem tais agências e agentes. Podemos reconhecer o engajamento e a importância de determinada “intelectualidade orgânica”, mas não podemos querer ser sérios sem reconhecer tal nível, em que, de fato, se estruturam os discursos que ampararão (ou não) práticas respectivas. (...) Nada há de linguisticamente “científico” no “do” mais de político: é por meio de um discurso bem articulado no seio do “movimento” que congrega diversos “agentes” e “agências” que atuam no campo (mas não necessariamente do campo) que entre 27 e 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás, na Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, se unifica o discurso e se faz com que o “do” seja este elo distintivo de discursividade e de identidade.

Desigualdades históricas são encontradas quando se analisam os dados da educação do campo, no que se refere ao direito à educação dos povos do campo. O Censo Escolar de 2006 identifica a existência de 7,4 milhões de matrículas nas escolas do campo em uma rede de 92.172 estabelecimentos para a educação básica. Do total da matrícula, 74,5% diz respeito ao Ensino Fundamental, 933.444(12,5%) à Educação Infantil e 219.332(2,9%) ao Ensino Médio (BRASIL, 2008).

O texto do Projeto Base da Escola Ativa (BRASIL, 2008) considera a precariedade que caracteriza a rede escolar nas suas instalações físicas. Os dados indicam que permanece a ausência ou inadequação de elementos básicos de infra-estrutura física nas escolas do campo, como o atendimento por rede de esgotos e energia elétrica para parte significativa das escolas localizadas nas Regiões Norte e Nordeste. Na Região Nordeste, os dados indicam que 9% não são dotadas de sanitário, 17% não possuem energia elétrica e 9% não possuem esgoto.

Apresenta o mesmo texto, que a precariedade da educação oferecida às populações do campo aparece com mais evidência nas escolas que têm as multisseriadas, considerando que elas constituem a maioria das escolas do campo, apresentando, então, uma urgente necessidade de apoio técnico e financeiro por parte da União e Estados.

O texto que embasa o Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares, aponta revelações estatísticas sobre a Educação do Campo, como as que são indicadas pelo Censo de 2000 somadas com os estudos do INEP/MEC. Mediante essas fontes, não aconteceu uma mudança importante, quando se fala da defasagem do atendimento da população do campo em todos os níveis de modalidades, a não ser uma pequena melhoria nas matrículas das séries iniciais do ensino fundamental, e isso pode ter ocorrido não por conta de políticas públicas para o povo do campo, mas em consequência da implantação do Fundef (BRASIL, 2006)

Do referido estudo, é conveniente citar o pronunciamento de dois especialistas na área, que falam das diversas implicações de uma política nacional para a Educação do Campo, tais como a sua amplitude, abrangência e o descolamento do viés citadino (BRASIL, 2006 p. 31)

É preciso chegar a uma definição de política pública como expressão de uma política nacional e não de compartimentação. Essa política deve contemplar a formação de professores, financiamento e garantia de uma expansão da rede que evite o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade, balizada numa proposta pedagógica que se pautem em princípios que vejam o campo como espaço próprio de vida e de realização da humanidade.

A política social do Brasil tem um viés urbano que faz que ela chegue no campo atravessada, com professores despreparados, metodologia e currículos incompatíveis com aquela realidade (BRASIL, 2006).

Segundo a Secretaria do MEC, que é responsável pela Educação do Campo, as políticas públicas acabam voltadas “para o desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no chamado meio rural”, prevendo que devem ser instalados processos “de apoio à pesquisa de base e aplicada que tenha como temática a questão do campo e da Educação do Campo, mormente educação e desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2006, p. 31).

No próximo capítulo, apresentaremos uma discussão da relação entre educação e cidadania, considerando também como eixos centrais nesta discussão a compreensão sobre diversidade, multiculturalismo e etnocentrismo como fundamentais para uma prática pedagógica democrática e cidadã.

3 MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE: PENSANDO O FAZER PEDAGÓGICO NAS CLASSES MULTICICLADAS

O texto de apresentação do tema, Pluralidade Cultural dos PCN's fala que o Brasil tem grande diversidade étnica e cultural, com índios, afrodescendentes, imigrantes, urbanos, sertanejos, caiçaras, caipiras e outros. Apesar disso, ao longo de nossa história, sempre parece ter havido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impediriam muitos de ter uma vivência completa de sua cidadania.

A partir da Constituição de 1988, o Brasil passou a se compreender como uma nação pluriétnica e multicultural. Essa Lei, fez surgir na história do Brasil, a consciência em relação à idéia de diversidade sociocultural como princípio constituinte da sociedade brasileira.

Em 1990 foram elaborados documentos pelo MEC contendo orientações para o trabalho dos professores com a temática da diversidade cultural. E tudo isso foi conseguido com uma significativa participação dos movimentos sociais e de intelectuais empenhados em mudar a realidade da cultura única do ensino escolar. Entretanto, a Lei não garante por si só, uma reorganização das práticas no âmbito escolar. Considera-se, entretanto que os PCN's contém em suas referências uma postura de escamoteamento dos conflitos e tensões gerados pela

convivência com a diversidade cultural e racial na escola. Essas posturas se alternam com o processo de formação incipiente dos docentes no plano teórico e também com outros fatores ligados à própria organização pedagógica das escolas (COSTA & MESSEDER, 2010).

Segundo os mesmos autores, quando se fala da formação dos professores é preciso considerar que até pouco tempo não existia antropologia no currículo nos cursos de formação. Para que se entenda sobre diversidade se faz necessário a apropriação segura de cultura e de uma visão da história da humanidade e que consiga desconstruir pressupostos orientadores de uma perspectiva de desenvolvimento unilinear da humanidade. Pois o modelo, que ainda aparece, explicitamente ou implicitamente, elimina a noção de diversidade em nome de uma visão de humanidade homogênea. Assim, afirmam que:

Deixa-se de considerar os diversos tempos históricos ou diversas histórias e abraça-se uma ideia de progresso como um valor cultural de um único processo civilizatório. Associam-se, naturalmente, a estes pressupostos, mal digeridos e refletidos, a produção de inúmeros estereótipos e estigmas que marcam a relação da sociedade brasileira com os segmentos historicamente marginalizados da sua composição, particularmente, índios, e negros, mas com implicações para a visão sobre os camponeses, os analfabetos, os portadores de deficiência etc. De fato, não há um entendimento da noção de etnocentrismo como característica das sociedades humanas e de que é preciso introduzir um princípio relativizador capaz de produzir consciência e estranhamento dos próprios valores culturais (COSTA & MESSEDER, 2010, p. 10).

Queremos então questionar, a partir de agora, o que fazer pedagogicamente, visto que além de toda essa problematização produzida pelo contexto histórico, constituem as classes multiculturadas, alunos com saberes diferentes e em vários níveis, além da diversidade de idades e ainda conta com o agravante de distorção idade-série.

De acordo com os PCN's - Pluralidade Cultural –, o Brasil desconhece a si mesmo, o que se deve a grande heterogeneidade na constituição de sua população. É comum se destacarem modelos tanto regionais, quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Existe uma certa dificuldade histórica em se trabalhar com os temas relacionados ao preconceito e a discriminação racial/étnica. Para isso, contribuiu a omissão do país na abordagem dessas temáticas, porque a imagem que se passou é de um país homogêneo, sem diferenças e promotor de uma suposta democracia racial. E a escola, como instituição da sociedade não se exime da mesma conduta. Então, nela, frequentemente, existem manifestações de racismo, discriminação étnica e social, tanto por parte de professores, como de alunos e da equipe escolar, mesmo que de maneira involuntária e inconsciente. Atitudes como estas significam uma negação dos direitos dos alunos,

professores e funcionários discriminados, ocasionando dificuldades ao processo educacional, provocando sofrimentos e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas (BRASIL, 1997).

Não é suficiente elencar conteúdos novos e apropriados aos interesses dos diversos grupos sociais e lógicas culturais que constituem a sociedade brasileira. Necessário é que os educadores e instituições sejam capazes de realizarem uma autoavaliação sobre suas posturas, valores e práticas em relação com a diferença e com situações de preconceito e discriminação, procurando estar atentos ao próprio cotidiano e às situações, que se dão a conhecer nas nossas próprias contradições e tensões. Segundo Costa & Messeder, (2010, p.11):

É preciso estimular a percepção das diferenças entre os agentes que compõem a própria escola: origem familiar, histórias de vida, valores, favorecendo o aprendizado da [...] relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas [...] PCNs, forjando neste processo o respeito pela alteridade. Estas recomendações só podem ser efetivadas se tomadas como proposta institucional da escola. Não podem ser pensadas isoladamente, de forma pessoal, senão se estabelece uma distância na relação entre a teoria e a prática. A questão da diversidade sociocultural diz respeito à formação teórica, de caráter histórico, antropológico e sociológico, mas também a processos complexos de opção ética e política dos profissionais da instituição.

Importante, nesse contexto de diversidade é a prática da democracia, em que os sujeitos tenham a oportunidade de serem protagonistas do processo da educação. Pois conforme Santos & Avritzer (2003), a superação de uma ou de outra forma de pedagogismo apresenta-se como uma exigência crítica a todo o projeto de educação democrática, necessariamente menos épico, mais humilde e consciente das suas limitações, especialmente aberto à experimentação democrática, ensaiando novas correspondências entre diversidade cultural e “demodiversidade”, procurando combinações inéditas entre democracia representativa e democracia participativa, de que resulte o aprofundamento democrático.

Entretanto, existem obstáculos e desvalorização em relação à educação para a cidadania democrática e multicultural e isso acontece mesmo nos setores que se dizem democráticos. Mas segundo Freire (2000, p.98), “se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?”

Consideramos, então, indispensável para uma mudança importante, a construção da concepção de ser humano como sujeito histórico. Isto não pode acontecer sem que sejam consideradas as relações entre cidadania, democracia e educação como um conjunto de elementos que não podem ser dissociados. A cidadania, atualmente, apresenta uma significação bem mais complexa, que nos tempos da antiguidade grega. Segundo Paro (2001, p. 9):

A cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz *exemplar* de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características. Estas não advêm de sua simples condição natural, mas do fato de pertencerem a uma sociedade historicamente determinada.

E ele se faz *sujeito* ao perpassar a natureza, condição que faz parte da sua própria condição de ser histórico. Entretanto esse ser histórico só se constrói na relação com os outros seres humanos.

Quanto à democracia, não pode mais ser vista como “governo do povo” ou como “vontade da maioria”, mas como mediação para se chegar à liberdade e à convivência, que consiste em todas as maneiras utilizadas para se conseguir o entendimento entre os grupos e pessoas, baseados em valores construídos historicamente. Conforme Paro (2001) não bastam regras que controlem no campo jurídico-político da sociedade. Se faz necessário, que cada indivíduo exerça a cidadania, porque somente assim, existirá uma sociedade democrata com cidadãos democratas.

Vemos então, como é importante a educação tanto para a cidadania, quanto para a democracia. A produção cultural da humanidade não se perde, graças a educação. Ela garante a permanência do caráter histórico dos seres humanos. A educação é indispensável para o desenvolvimento histórico, porque a humanidade do ser histórico é construído pela mediação dos conhecimentos, técnicas, valores, instrumentos, tudo que dá sentido à cultura. Segundo, Paro (2001, p. 11), “a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre sujeitos autônomos (cidadãos)”.

Querendo perceber como se situam os sujeitos, que estão inseridos na vivência com salas multicitadas, passaremos para o capítulo a seguir que discorre e analisa o registro das escutas que fizemos dos professores nos seus campos de trabalho.

4 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE O EXERCÍCIO DOCENTE EM TURMAS MULTICITADAS NO MUNICÍPIO DE PESQUEIRA

As questões elaboradas para as entrevistas foram realizadas com sete docentes, onde os mesmos serão identificados por entrevistado 1 (E1), entrevistado 2(E2) e assim por diante. As

questões abordaram seis aspectos de extrema relevância para uma melhor compreensão dos sentimentos dos professores que trabalham com as classes multicitadas. Foram elas: Formação, Estrutura Física das Escolas, Projeto Político Pedagógico (PPP), Contextualização, Olhar do Professor e Dificuldades. Circunscrito a cada um destes aspectos, diversas *Categorias* foram identificadas nas entrevistas realizadas e consideradas como importantes pelos professores, e assim as mostraremos a seguir.

O primeiro aspecto abordado foi o da Formação. Nele, buscamos compreender como ocorre o processo de formação destes agentes transformadores das escolas multicitadas; quais mecanismos são utilizados e quais profissionais os auxiliam nesse processo de formação. Também buscamos saber se o processo é eficaz ou se apresenta deficiências que interferem na construção de uma formação mais sólida e continuada desses professores.

As *capacitações* são oferecidas mensalmente aos professores das escolas multicitadas numa escola pólo, que congrega as escolas mais próximas e eventualmente, na Secretaria de Educação do município, que organiza as capacitações por disciplina e essa acontece para todos os professores do município. A capacitação é o tipo de encontro mais citado pelos professores como mecanismo de formação.

Outras formas de acompanhamento também foram citadas pelos entrevistados, como *reuniões, visitas dos coordenadores à sala de aula, conselhos de ciclo*.

Alguns entrevistados também mencionaram a *prontidão* por parte dos coordenadores como aspecto que contribui com a formação. Os professores afirmam manter contato frequente com estes, que os orienta e lhes sugere novos métodos e atividades quando oportuno.

Apesar de um dos entrevistados ter considerado que as capacitações são feitas de forma *interdisciplinar*, sentimos por parte dos demais entrevistados um certo ressentimento com relação aos encontros, pois consideram que estes não valorizam a especificidade das escolas multicitadas, tratando-as tão somente como o simples somatório de vários ciclos em uma única sala, desconsiderando o potencial da sinergia gerada num ambiente como este. Como podemos observar na fala de um professor quando questionado se o professor das multicitadas recebe uma formação específica: “*Sim. Através da formação continuada para cada ciclo [...]*”. (E1). Existe uma certa inocência na crença de que este somatório resulta numa cobertura completa dos múltiplos ciclos que constituem as multicitadas, no atendimento às necessidades específicas.

Também existem professores que não estão satisfeitos com a formação recebida por parte dos órgãos e agentes competentes. Contudo, não expõem os motivos da insatisfação, sendo categórico ao afirmar: “*Não*”. (E4).

A Estrutura Física, foi o segundo aspecto abordado. Ao serem questionados sobre a sua adequação nas escolas, que funcionam com turmas multicicladas, todos os professores entrevistados consideram as instalações *inadequadas*, sendo consideradas pequenas e pouco ventiladas. Contudo, foi mencionado por um entrevistado que: “*cabe ao professor organizar sua sala de aula da melhor forma possível, onde possa atender as necessidades de cada aluno*”. (E3). Pode-se perceber que o professor não tem noção da dimensão que a estrutura representa no processo de ensino, considerando de maneira simplista que estes aspectos estão somente ao alcance do professor para que o mesmo solucione.

Diante da importância representativa da existência do Projeto Político Pedagógico, consideramos relevante investigar como é conduzido sua elaboração e implementação nas escolas estudadas. Neste ponto que encontramos bastante déficit informacional: por um lado alguns entrevistados afirmam conhecer o PPP e outros sequer sabem de sua existência. Contudo, a configuração do PPP que os professores conhecem é um uma configuração *top-down* e centralizadora. A secretaria de educação do município elabora o projeto e repassa para as escolas o papel de mero executoras, indo de encontro, desta forma, a toda a filosofia do PPP, que pressupõe uma elaboração compartilhada, partindo das realidades específicas de cada escola.

Alguns professores revelam em suas falas o reconhecimento da importância da proposta do PPP em sua essência:

O projeto político pedagógico deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar que conheça a cultura local, seus problemas, suas expectativas, suas necessidades e deve ser bem definidas as metas e objetivos que se pretende alcançar (E6).

A Contextualização é o aspecto relacionado à atenção dada as particularidades encontradas na área rural, lócus das escolas multicicladas. O trabalho desenvolveu uma abordagem que buscou identificar duas frentes de aplicação dessa contextualização: como as *necessidades regionais e sazonais* são atendidas e qual o “espaço” que a *cultura local* ocupa nos direcionamentos das atividades realizadas por essas escolas.

Os professores acreditam que a valorização da cultura acontece por meio de projetos; festas populares; festividades e atividades trabalhadas; relatos de moradores; pesquisa de campo;

fotografias e calendário da secretaria. Em consonância com este posicionamento um entrevistado afirma:

Os professores das escolas multicicladas mesmo não disponibilizando de muitos recursos, trabalham a cultura local através de relatos de moradores antigos, pesquisa de campo, fotografias, entre outras. (E6).

Os professores apresentam em suas falas um conhecimento muito superficial do que seja cultura. Consideram-se atentos aos aspectos culturais, simplesmente, pelo fato de comemorarem festejos, realizarem pesquisas de campo ou ainda por seguirem calendários fixados pela secretaria de educação. Ao que aparenta, as atividades realizadas pela escola ocorrem de forma desarticulada com a cultura local, não procurando fazer as devidas adaptações ao contexto específico.

As tradições, os valores, os costumes, as experiências das pessoas, dentre outros ricos aspectos, são desvalorizados frente a um modelo rígido e sem sentido para a comunidade local. Não é possível enxergar a cultura da comunidade, sendo imprimida no espaço escolar, mas sendo ignorada.

Teorizando sobre o bom ensino, um autor de reconhecido mérito na área de educação, Parker Palmer apresenta a idéia da conexão autobiográfica. Nela, é tão importante começar o assunto dentro dos alunos quanto é importante trazer os alunos para dentro de um assunto.

Também não foi mencionado nenhum tipo de flexibilização de calendário letivo ou, sequer horários de aulas que privilegiem a comunidade específica no que tange às suas necessidades regionais ou sazonais.

A organização do ensino na área rural em classes multicicladas foi concebido como uma alternativa viável para atender a demanda diversificada da população do campo. Frequentemente, os professores consideram esta forma de organização de ensino como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem. Procuramos então identificar as perspectivas dos professores com relação ao ensino multiciclado, o papel que estes exercem e que tipo de conhecimentos consideram relevantes para o aprendizado do aluno, e denominando este penúltimo aspecto, como o olhar do Professor.

Os *professores* colocam-se como *peça-chave* do sucesso do aluno, acrescentando ainda a importância da *afetividade* como aspecto determinante da aprendizagem.

No que tange ao quesito formação, expressam a necessidade de *aumento no número de coordenadores* para atender à demanda, demonstrando que existem deficiências no apoio

oferecido. Sugerem ainda que o atendimento por parte dos coordenadores passe a ser por escola e não por área, como ocorre atualmente.

Quando questionados sobre que conhecimentos merecem destaques, citam o conhecimento *prévio*; o conhecimento que facilite a *comunicação* do aluno; o conhecimento da *realidade do aluno* e todas as disciplinas, como extensão da vida do aluno.

Percebemos que não existe uma consciência objetiva e clara do conhecimento que consideram importante para o aluno, porque em uns dos casos colocam de maneira vaga e até mesmo quando falam de aspectos importantes que precisam ser desenvolvidos no cotidiano escolar, suas falas parecem fazer parte somente de discurso teórico e não da práxis.

Acreditamos que as situações vivenciadas, nas salas de aula, não conseguem dar conta do que os professores acreditam estar construindo.

Na definição das classes multicicladas apontam o que consideram ser a sua função: *preparar para a vida*, como um todo; *formar crianças críticas e reflexivas que exerçam a liberdade com responsabilidade*.

Outra professora definiu a escola multiciclada, como: *“é uma escola que busca uma adaptação para os alunos se entigramem de forma coletiva com atividades diversificadas e dinâmicas”*.(sic - E2).

Mesmo contando com a forma alternativa de trabalhar com as multicicladas, através do Programa Escola Ativa, sentimos que os professores não demonstram uma compreensão e mesmo aceitação de como deve ser conduzido o trabalho nesta organização de ensino. Isso pode ser comprovado com a declaração da professora, quando solicitada para dizer, como definia as classes multicicladas: *“desorganizadas pois, há muitas crianças em um ambiente com dificuldades diferentes”*(sic – E4).

Consideramos então, que, além de diversos fatores que pudemos identificar que se constituem como obstáculos no trabalho com essas turmas, soma-se ainda o fato de alguns docentes não estarem preparados teoricamente e emocionalmente para lidar com essa situação.

A pergunta sobre as dificuldades que mais interferem no ensino- aprendizagem das multicicladas, vieram ratificar o que sentimos nas entrelinhas da maioria dos depoimentos dados pelos professores, como: somente um professor para realizar o trabalho de sala de aula; a diferença das idades, a situação sócio-econômica, dos alunos; a ausência da ajuda da família; estrutura física inadequada e desconhecimento da dificuldade de cada aluno.

Reconhecemos que o trabalho em uma turma com organização multiciclada é complexo e requer do professor uma preparação direcionada para tal, porque só assim é possível um bom desempenho. Pudemos sentir que alguns professores não conseguem aproveitar a riqueza da diversidade em benefício da aprendizagem dos alunos. E isso começa a acontecer com a dificuldade que o professor sente em organizar o tempo, e aproveitar a diversidade de conhecimento que existe entre os alunos para organizar as situações didáticas.

Não foi difícil notar, que como tantos outros professores, os das multicicladas, também, atribuem a ineficiência do ensino - aprendizagem à situação sócio-econômica e falta de ajuda da família, não tendo assim a consciência de que também é na realidade a forma como se trabalha, é que faz a diferença.

Quanto à estrutura física, alguns dos professores falam das salas apertadas e sem ventilação e ainda com goteiras. É sabido, que não há condições de rendimento quando o ambiente não é favorável ao que precisa ser desenvolvido. Assim, concordamos, que esse aspecto se constitui numa situação desfavorável à realização do devido acolhimento a comunidade escolar.

Durante a pesquisa foi bastante colocado, como aspecto importante trabalhar com a realidade do aluno e depois aparece como uma dificuldade o conhecimento sobre cada aluno que são utilizadas com uma certa freqüência, no contexto educacional, mas que não acontece, de fato, no cotidiano das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa teve como foco as classes multicicladas no município de Pesqueira. Entretanto, consideramos importante situar, no nosso estudo, a história da educação do campo no Brasil e para tanto, recorremos às Constituições Brasileiras e LDBs, como também outros referenciais, que faziam alusão a essa organização de ensino, direta ou indiretamente. Pudemos perceber que, além de uma atenção tardia, nem sempre foi dada a devida atenção à complexidade que representa essa organização de ensino, considerando-se que mesmo os direitos proclamados em lei, não chegam a ser concretizados pela falta de determinação dos sistemas educacionais responsáveis pela implementação desses direitos.

Acrescenta-se a essa inoperância dos sistemas educacionais, o nível de formação, em que se encontram os professores. Pudemos observar, nas entrevistas que realizamos com os professores de classes multicitadas, que o trabalho docente nessa organização de ensino se constitui numa tarefa muito difícil para eles, pela complexidade que encerra e por não contarem com o devido apoio dos órgãos competentes. Soma-se a isso a fragilidade na formação, que pudemos identificar através da dificuldade de compreensão diante de algumas perguntas da entrevista, como também da visão conceitual que possuem em relação a aspectos que não poderiam estar ausentes no trabalho com os alunos, o que confirma a falta de fundamentação teórica. Percebemos que, de uma forma geral, a maior preocupação dos professores é a leitura e a escrita, como se apenas esses pontos pudessem dar conta de todo o trabalho que deveria ser realizado com os alunos.

Diante de tudo que estudamos e verificamos neste nosso estudo, acreditamos que este trabalho representa, principalmente para nós, professores, uma oportunidade de conhecer a organização das classes multicitadas mais de perto e também quem são os professores que desempenham o trabalho com suas limitações e necessidade de um apoio, que não se restringe apenas a orientação, mas também de fundamentação e formação continuada.

Esperamos que nossa pesquisa possa se constituir num momento de reflexão em relação à atenção dada ao ensino da área rural, especificamente às escolas que possuem as classes multicitadas, principalmente por parte dos professores, para que, estes, cientes dos seus direitos e da clientela que atendem, consigam se mobilizar na reivindicação dos mecanismos que podem minorar os problemas e contribuir para a melhoria do ensino, nessa organização de ensino.

REFERÊNCIAS

BAUER, M W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

_____. Programa de fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Maria Cecília de. **Construindo o saber – Metodologia científica: Fundamentos e técnicas**. 2ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 1989.

CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. **DEC: a biografia de uma instituição cinquentenária**. Recife: Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, Departamento de Cultura, 1986.
Conselho Escolar e a educação do campo / elaboração Regina Vinhaes Gracindo... [ET.al.] – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Básica, 2006. 91 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9)

COSTA & MESSEDER. **Multiculturalismo e Diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CRESWELL. J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DORNAS, Roberto Geraldo de Paiva. **Diretrizes e bases da Educação Nacional; comentários e anotação**: Belo Horizonte: Modelo Editorial, 1997.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira** .2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

http://www.faced.ufba.br/educaçãodocampo/escola_ativa/multissérie_pauta_salomãohage - A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma seriado nas Escolas do Campo.

LIMA, Licínio C. IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Porto, 2004.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, Josemar Silva *et al.* **Pontuando alguns elementos. Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

PAIVA JR., Fernando Gomes; LEÃO, André Luiz M. de Souza; MELLO, Sérgio C. B. **Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração**. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. *Anais*. Recife. Nov. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação e Cultura, 2001.

SOUZA, A. C. R. de; CORRÊA, M. I. de S.; MELLO, S. C. B. de. **Os desafios da constituição de uma rede organizacional no setor de vitivinicultura do Vale do São**

ANEXO

Entrevista semiestruturada com professores

- 1-É possível ocorrer aprendizagem com uma organização de ensino em classes multicicladas?
- 2- O atendimento dado pela Secretaria de Educação é satisfatório, em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores? O que poderia ser melhorado?
- 3- As coordenadoras da área rural planejam com os professores? De que forma?
- 4- Existe um acompanhamento efetivo e sistematizado de desempenho dos professores e dos estudantes?
- 5- As dificuldades dos professores são trabalhadas de forma diversificada? De que forma?
- 6- As salas são estruturadas de forma adequada para acolher os estudantes nessa situação?
- 7- Existe um PPP (Projeto Político Pedagógico) específico para cada escola?
- 8- Como acontece a elaboração do PPP?
- 9- Existe um adicional financeiro para o professor?
- 10- O professor das multicicladas recebe uma formação específica? De que forma? Existe uma formação continuada?
- 11- Existe um calendário específico para cada necessidade regional e sazonal?
- 12- A cultura local é valorizada? De que forma?
- 13 - Que outra possibilidade existiria de atendimento à demanda da área rural?
- 14- Como você define a escola organizada em classes multicicladas?
- 15- Qual o papel do professor no ensino multiciclado?
- 16 – Que tipo de conhecimento você considera relevante para o aprendizado do aluno?
- 17 – Quais são as dificuldades que mais interferem no ensino aprendizagem das turmas multicicladas?