



Pesquisas contemporâneas em educação:

diálogos com a filosofia, direito humanos
e ciências humanas

PROVA



PROVA

Organizadores:

Aline Oliveira Gomes da Silva
Ana Lúcia Pereira
Fábio Antonio Gabriel
Herbert Almeida
Mércia Miranda Vasconcellos Cunha
Tatiane Skeika

Pesquisas contemporâneas em educação:

diálogos com a filosofia, direito humanos
e ciências humanas



Luminária Academia

EDITORA MULTIFOCO

Rio de Janeiro, 2017

Copyright © Fábio Antonio Gabriel

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.

EDIÇÃO: Fábio Gabriel

REVISÃO: Profa. Izabel Loureiro

CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Tullio Andrade

IMPRESSÃO E ACABAMENTO Gráfica Multifoco

**Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas**

GABRIEL, Fábio

1ª Edição

Dezembro de 2017

ISBN: 978-85-

Editora Multifoco

Flaneur Edição, Comunicação, Comércio e Produção Cultural LTDA.

Av. Henrique Valadares, 17b - Centro

20231-030 - Rio de Janeiro - RJ

Tel.:(21) 3958-8899

contato@editoramultifoco.com.br

www.editoramultifoco.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

474

**Pesquisas contemporâneas em educação: diálogos com a
filosofia, direitos humanos e ciências humanas / Aline Oliveira Gomes
da Silva... [et al.]. – Rio de Janeiro (RJ): Multifoco, 2017.**

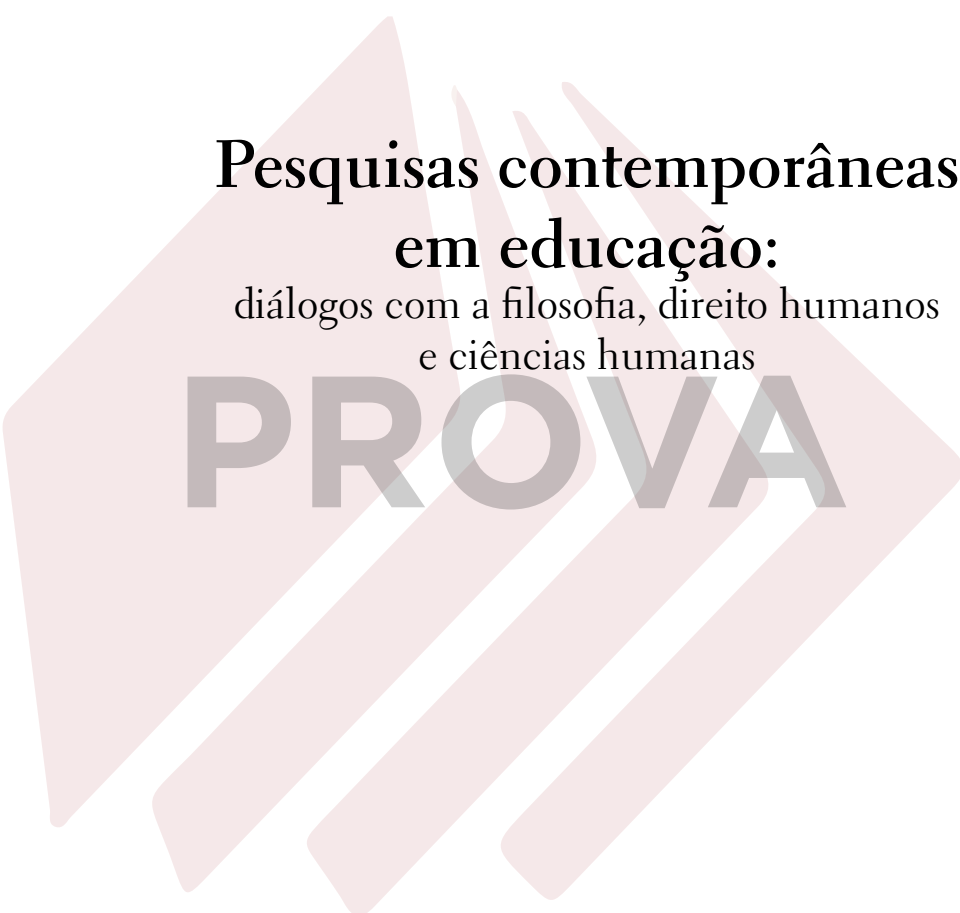
350 p. : 14 x 21 cm

Inclui bibliografia.

1. Direito. 2. Educação - Filosofia. 3. Filosofia – Estudo e ensino. I. Silva, Aline Oliveira Gomes da. II. Pereira, Ana Lúcia. III. Gabriel, Fábio Antonio. IV. Almeida, Herbert. V. Cunha, Mércia Miranda Vasconcellos. VI. Título. V. Skeika, Tatiane

CDD-370.1

Bibliotecário responsável: Maurício Amormino Júnior (CRB6-2422)



**Pesquisas contemporâneas
em educação:**
diálogos com a filosofia, direito humanos
e ciências humanas

PROVA



PROVA

COMISSÃO CIENTÍFICA E EDITORIAL

Prof. Dr. Alfredo Moreira da Silva Júnior – UENP- Jacarezinho

**Prof. Dr. Antonio Carlos Wolkmer - UNILASALLE/RS,
UNESC/SC e UFSC**

Prof. Dr. Celso Ludwig – UFPR

Profa. Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI

Prof. Dr. Fernando de Brito Alves – UENP - Jacarezinho

Prof. Dr. José Carlos da Silva- UENP- Jacarezinho

Prof. Dr. Mauricio Gonçalves Saliba- UENP - Jacarezinho

**Profa. Dra. Maria Eliane Rosa de Souza - Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG/Câmpus Goiânia**

**Profa. Dra. Maria Cristina Müller- Universidade Estadual
de Londrina**

**Profa. Dra. Roselaine Bolognesi - Doutora em Educação
pela Unicamp**



PROVA

PREFÁCIO

Nossa busca de descobertas alimenta nossa criatividade em todos os campos, não só na ciência. Se atingíssemos a meta, o espírito humano definharia e morreria. Mas não acredito que um dia chegaremos a nos deter: cresceremos em complexidade, se não em profundidade, e sempre seremos o centro de um horizonte de possibilidades em expansão.

(Stephen Hawking)

Para começar a falar de uma leitura como a que o leitor encontrará nas páginas seguintes, façamos um exercício de imaginação. Convido-te a pensar, imaginar, ou simplesmente abrir a janela... Numa grande cidade, ao olhar o horizonte, milhares de luzes preenchem o vazio da escuridão da noite. Luzes estáticas, luzes que se movem, luzes de diferentes cores. As luzes aproximam-se, distanciam-se. As luzes aproximam-nos e nos distanciam também. Essas luzes são como gente, gente que desperta, gente que dorme, gente que faz, gente que sente, gente que é.

Essa variedade de luzes (da iluminação urbana, de automóveis e motocicletas, de casas, de celulares, de torres de comando, de antenas, da lua e das estrelas...), algumas mais próximas de nosso olhar, outras, distantes e imperceptíveis a olho nu, daquelas que sequer sabemos que ali estão, TODAS têm sentido, fazem sentido, dão sentido aos movimentos cósmicos e humanos. Os textos contidos nesta coletânea são como provocações com potencial para iluminar os olhos do leitor, com brilhos distintos, intensidades distintas, dependendo da origem de quem olha, de seu interesse e de sua história pessoal. Os textos dessa coletânea são feitos por gente e levam a marca das gentes. São construções, feitas por

gente, para gente e que falam das gentes, daqueles que inspiraram as escritas, daqueles que sustentam as escritas.

Os temas desta coletânea são muito atuais, como as luzes que vemos de onde estamos. Os textos que cá encontramos vão além do que nossa visão enxerga, pois transcorrem passado, presente e futuro, alinhando objetos de discussão acadêmica, noticiosa e midiática. A necessidade de falar sobre direitos humanos e da educação em direitos humanos, sobre cidadania e a da educação em cidadania é premente numa sociedade que por vezes esquece (ou ignora) as gentes como elementos centrais da existência.

A obra que o leitor tem em mãos está organizada em duas frentes complementares do conhecimento, na forma de ensaios sobre direitos humanos, cidadania, temas filosóficos e educacionais.

A Parte I contempla treze capítulos, de autorias diversas, que apresentam olhares para a temática dos direitos humanos e da cidadania. São discussões a partir de entendimentos teóricos, de aspectos legais e de experiências formativas nos temas. Fala-se das gentes, dos atores, dos sujeitos: são mulheres, idosos, encarcerados, pessoas privadas de liberdade, educadores, professores, pessoas com deficiência, administradores e empresários. São gentes que sofreram com o cerceamento de seus direitos, gentes que defendem e gentes que pensam os direitos humanos e a promoção da cidadania. São leitura endereçadas a todos que deixam

Na Parte II da coletânea, ao longo de dez capítulos de autorias diversas, o leitor encontrará ensaios filosóficos e educacionais que transitam por diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino. São escritos apoiados em diferentes autores da filosofia e do meio educacional que fornecem um olhar para a pesquisa acadêmica, proporcionam a reflexão filosófica, ampliam nosso conhecimento cultural e contribuem para debates educacionais contemporâneos e urgentes.

Como quem adentrou academicamente a área das ciências exatas e hoje está nas ciências humanas, gostaria de ressaltar o quanto as pesquisas e os ensaios em ciências sociais e humanas aqui apresentados têm potencial transformativo. Complementando o ilustre Albert Einstein poderia dizer que ‘a liberação da energia atômica mudou tudo, menos nossa maneira de pensar’, mas o conhecimento que pode ser acessado nesta coletânea já teve, tem e continuará tendo potencial para mudar pensamentos e transformar realidades que a ciência não afetou.

Parabenizo o grupo multidisciplinar que compõe esta obra pela amplitude das discussões, pela articulação de pensamentos, histórias e conhecimentos. A cada autor individualmente, a cada grupo de pesquisa envolvido, cada professor e cada professora: que possamos fazer sempre a diferença nas vidas das gentes!

Para finalizar, desejo que esta coletânea nos ajude a crescer em complexidade e em profundidade e amplie horizontes na valorização daquilo que é próprio das gentes: ser HUMANO.

Primavera de 2017

Professora Leila Inês Follmann Freire

Doutora em Ensino de Ciências (modalidade Ensino de Química) pela Universidade de São Paulo (2015). É professora Adjunto do Departamento de Química da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e leciona disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEPG. Atualmente é uma das líderes do Grupo de Pesquisa GEPPE (Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores).



PROVA

SUMÁRIO

PREFÁCIO 09

**PARTE I - ENSAIOS SOBRE DIREITOS HUMANOS E
CIDADANIA 18**

1. A Fundamentação Ética em Tugendhat: um olhar sobre os
Direitos Humanos

Claudir Miguel Zuchi

Cláudia Battestin 21

2. Por uma Nova Fundamentação dos Direitos Humanos: em
busca de uma educação transmoderna

Ana Paula de Oliveira Mazoni Vanzela Paiva

Mércia Miranda Vasconcellos Cunha 36

3. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos
Humanos: desafios e perspectivas no estado do Paraná

Paulo Roberto Braga Junior

Hugo Emmanuel da Rosa Correa 66

4. O Papel do Pedagogo na Condição do Regime Aberto

Ana Lucia Ferreira da Silva

Daniela Simitan Claro de Oliveira

Juliana Bicalho de Carvalho Barrios 89

5. Uma Experiência de Inserção de Presos no Ensino Superior em Londrina - Paraná <i>Amanda Santos Nogueira</i> <i>Silvia Alapanian</i>	122
6. Modalidades de Aposentadoria Concedidas às Pessoas com Deficiência <i>Nathan Osipe</i> <i>Maria Carolina Silva Garbo</i>	149
7. Possibilidades de Contribuição da Psicologia na Garantia de Direitos Humanos: A Violência contra a Mulher e o Programa Basta <i>Alex Eduardo Gallo</i> <i>Bruna Maria de Souza</i> <i>Patrícia Aparecida Bortoloti</i>	170
8. A Dignidade Humana como Matriz Antropológica da Constituição Brasileira e seu Reflexo à Concepção do Mínimo Existencial <i>Leila Regina Diogo Gonçalves Medina</i> <i>Mércia Miranda VasconcellosCunha</i>	196
9. O Massacre de 29 de Abril De 2015: Diferentes Atores e Formas ee (Re)Escrever a História Paranaense <i>Viviane Aparecida Bagio</i> <i>Ana Lúcia Pereira</i>	230
10. Breves Considerações Sobre a História Do Direito e a Evolução do Ensino Jurídico no Brasil <i>Aline Oliveira Gomes da Silva</i> <i>William Cesar Aparecido Gomes da Silva</i>	257

11. Reflexões sobre a Presença das Mulheres no Sistema Prisional Brasileiro e no Processo de Reinserção Social no Patronato Penitenciário de Londrina¹

Nayara Ap. dos Santos Almeida

Aline Oliveira Gomes da Silva

Alinne Garcia Cavagnari 291

12. Discutindo e Conceituando o Idoso no Cenário Social: (Des) Caminhos entre os Preceitos Legais e a Cidadania

Sheila Fabiana de Quadros

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Rita de Cássia da Silva Oliveira 324

13. Direitos Humanos: Uma responsabilidade das empresas

Patricia Rodriguez Franco 347

PARTE II - ENSAIOS FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS 370

1. A Filosofia, A Filosofia Marxista e a Crítica Marxista à Educação Sob a Lógica do Capital

Regis Clemente da Costa 373

2. A Imprensa Pedagógica Como Fonte de Pesquisa para a História da Educação: A Gazeta Infantil

Gizeli Fermino Coelho

André de Souza Santos

Maria Cristina Gomes Machado

Taís Renata Maziero Giraldeoli 410

1 essa nota tá vazia

3. Prolegômenos para Pensar a Vida Genérica: uma Breve Crítica das Relações entre Capital, Direito e Educação <i>Diogo Mariano Carvalho de Oliveira</i> <i>Jorge Sobral da Silva Maia</i>	440
4. Debates Contemporâneos sobre Fontes para Pesquisas em História e História da Educação <i>Dyeinne Cristina Tomé</i> <i>Raquel dos Santos Quadros</i>	475
5. Verdade e Intelecto Enquanto Metáfora no Pensamento de Nietzsche <i>Fábio Antonio Gabriel</i> <i>Tatiane Skeika</i> <i>Ana Lúcia Pereira</i>	497
6. Bullying: uma Interpretação Contextual da Lei 13.185/2015 em seus Aspectos Legais e Educacionais <i>Herbert Almeida</i>	519
7. Implicação epistemológica presente no estágio supervisionado da formação inicial de professores para docência em matemática <i>Joseli Almeida Camargo</i> <i>Célia Finck Brandt</i>	536
8. Cinema, Educação e Política nos Estados Unidos dos Anos 1980 <i>Flávio Vilas-Bôas Trovão</i>	564
9. A concepção de liberdade no pensamento de Karl Marx <i>Antonio Carlos de Souza</i>	593

10. Apropriação dos saberes pela didática da leitura subjetiva

Izabel Cristina Marson

Luciana Brito 619

11. A filosofia hermenêutica, a experiência estética e a educação

Sandra Borsoi

Carlos Willians Jaques Morais 640



PROVA



PARTE I
PROVA



**ENSAIOS SOBRE DIREITOS
HUMANOS E CIDADANIA**



PROVA

1. A FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA EM TUGENDHAT: UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Claudir Miguel Zuchi

Cláudia Battestin

Introdução

Neste texto trazemos a discussão do problema da fundamentação ética e a questão dos direitos humanos. Ensaíamos um esforço hermenêutico de pensar essas questões a partir de escritos do filósofo alemão Ernst Tugendhat. Tal estudo se utiliza dos textos “Lições sobre Ética”, especialmente a “primeira lição” e “a décima sétima”, que abordam as questões éticas e os direitos humanos. Também nos valem do texto “Antropologia como filosofia primeira”, no qual o autor busca uma fundamentação não metafísica para pensar a condição humana. Visualizamos nestes textos de Tugendhat, uma possibilidade de pensar a ética e os direitos humanos, o direito a educação, as relações humanas, mediadas pela linguagem. A linguagem é o solo a partir do qual interpretamos o conhecimento, o ético, os direitos humanos, e a própria educação como possibilidade do mundo comum, da esfera pública e do próprio humano em sua radical historicidade. A linguagem entendida aqui não como representação, como instrumento, mas como mediação do mundo.

O mundo comum é o lugar que torna possível se posicionar para sair do anonimato, da solidão, da violência. Juntamente com o diálogo público cria possibilidades de enfrentamento e resistência

diante de governos e grupos que ferem os direitos humanos, a dignidade das pessoas. Para Arendt,

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso que temos em comum não só com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós (2014, p. 68).

Nesta perspectiva, em um primeiro momento, procuramos entender o debate da moralidade descrita por Tugendhat. Reflexão esta pertinente ao pensar ético. Pensar que se encontra na convivência humana, nas relações humanas, na relação social ou política, nas relações de poder, pois nestas relações seguidamente julgamos de forma moral. Em um segundo momento, buscamos compreender o posicionamento ético frente aos direitos humanos, especialmente o direito a educação.

A presente pesquisa pensa e traz a discussão o problema da fundamentação ética na contemporaneidade. Busca a compreensão dos Direitos Humanos, a partir dos direitos fundamentais citados no documento da ONU, a luz das reflexões de Tugendhat. Justifica-se a escolha por este autor por reconhecermos nele a possibilidade de pensarmos os referidos temas em uma perspectiva hermenêutica, a qual preconiza um pensar contextualizado e que reconhece a historicidade da condição humana.

Encontramos, nos textos referidos, uma compreensão ética que nos dá abertura para trazer ao debate as diferentes culturas, a convivência humana, a educação e os direitos humanos. Tal concepção não está relacionada a uma moral absoluta, tradicional. O que permite a ela inibir o poder unilateral de normas fechadas.

A reflexão aqui encetada desenvolve posicionamentos teóricos e práticos que envolvem a liberdade, a autonomia, a aprendizagem, o ensino, as relações intersubjetivas no campo educacional e na sociedade contemporânea. Começamos então por interrogar: Qual o entendimento ético de Tugendhat? Qual o posicionamento ético que assume este autor frente aos direitos humanos?

Tugendhat procura se apoiar em um critério de fundamentação moral que seja plausível, em contraposição a uma fundamentação religiosa da vida das pessoas. Busca critérios consistentes capazes de garantir o lugar dos sujeitos com possibilidade de ouvirem o que os outros dizem e o que cada um dos sujeitos fala, cuja responsabilidade lhe é confiada na participação desta comunidade moral. Postura aberta as questões a serem colocadas, ou recolocadas, e que permitem o surgimento de outras perspectivas de valores humanos. Uma ética que vai sendo “construída” nesta comunidade moral, justificada horizontalmente em comum acordo.

No entendimento deste conceito em Arendt, Aguiar complementa:

Importante frisar que o conceito de dignidade humana em Arendt diferencia-se da concepção moderna e da ideia religiosa. O juízo aponta para um conceito mundano de dignidade. Quem julga não é um ser soberano que ambiciona controlar o mundo e a natureza, como o sujeito moderno, nem há um mundo a ser controlado, mas a morada da linguagem a ser habitada. Julgar é agir com as palavras e dar a elas o valor que lhes cabe enquanto fonte de sustentação na constituição do mundo comum (2009, p. 170).

De modo que os direitos fundamentais não sejam só respeitados, mas concretizados em prol da dignidade humana,

para todos os envolvidos. Referenciados nestes pressupostos é que queremos pensar a temática.

Desenvolvimento da temática

Tugendhat em suas “Lições sobre Ética” inicia a “primeira lição” com duas perguntas: “Por que ética? E o que é a ética?”. (TUGENDHAT, 2003, p. 11). Aponta o tema da ética reconhecendo-a como fenômeno da moda. Está presente não somente nas discussões entre filósofos, mas nos espaços onde há convivência humana como nas famílias, escolas, no trabalho, etc. Neste campo nos leva a uma reflexão dos valores humanos. Ocuparmos da reflexão ética, na realidade, na convivência humana, indica que é pertinente pensar o ético. Nas relações humanas, na relação social ou política, nas relações de poder, não podemos desconsiderar que, seguidamente julgamos de forma moral. Não só o campo das relações entre amigos, das famílias ou do trabalho envolvem juízos morais, mas também nas relações políticas, na disputa de poder, nos conceitos de democracia, de direitos humanos, há a necessidade, mesmo que não exclusivamente, destes juízos. Pelo caráter determinante das relações de poder, há necessidade do revestimento moral. Para sublinhar essa questão Tugendhat destaca alguns casos:

Existe uma série de discussões políticas relativas aos direitos de grupos particulares ou marginalizados, as quais devem ser vistas como questões puramente morais: a questão de uma lei de imigração limitada ou ilimitada, a questão do asilo, os direitos dos estrangeiros, a questão sobre se e em que medida nos deve ser permitida ou proibida a eutanásia e o aborto; os direitos dos deficientes; a questão também se temos obrigações perante os animais,

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

e quais. Acrescentam-se aqui as questões da ecologia e da nossa responsabilidade moral para com as gerações que nos sucederão. Uma nova dimensão moralmente desconcertante é a da tecnologia genética. (2003, p. 12).

Há ainda outras questões, além dessas, que podemos destacar como a discriminação racial e sexual, os direitos dos cidadãos que se inserem nos chamados grupos de minorias, como os homossexuais, e as questões da pobreza no mundo, que precisam ser pautadas não mais ao modelo das éticas antigas. A ética contemporânea tem que necessariamente se ocupar com estas questões, porém não pode se pautar em princípios definidos, em regras precisas e fechadas como as da moral de épocas passadas. Tugendhat busca diferenciar-se da concepção clássica (aristotélica) e moderna (kantiana) de ética. Entende ele que não podemos pautar uma reflexão ética com normas de interpretação metafísica. Trata-se então de repensar, ou pensar, nossas inquietações com uma compreensão ética situada em nosso tempo e perspectivando o tempo futuro, responsabilizando-se com as futuras gerações.

As práticas humanas, segundo Tugendhat, podem ser passíveis do julgamento moral de seu tempo, como também, podem ser visualizadas, no futuro, como boas ou más. Cita ele, o exemplo da preocupação dos ambientalistas e cientistas com a questão da poluição e do desmatamento, responsáveis pelo aquecimento global.

Levando em conta o declínio de uma fundamentação religiosa, promovido pela razão que remonta aos séculos XVII-XVIII, promovendo a desorientação ética, pergunta-se Tugendhat: “Como podemos, como devemos nos posicionar em relação à ética, depois que a fundamentação religiosa deixou de existir?” (2003, p. 14). É uma pergunta fundamental que o autor faz e que perpassa a reflexão do livro “Lições sobre ética”.

Há necessidade, segundo o autor, de uma fundamentação que inicie com os juízos morais, que revelem um agir bom ou mau, do que pode ser “permitido ou proibido”. Estes juízos, diante de uma situação cultural, não se justificam ou se fundamentam empiricamente. Nem devem ser fundamentados na concepção dos juízos a priori kantiano, pois segundo Tugendhat, é uma fundamentação ética fracassada. Rejeita tal justificação “metafísica” kantiana, pois, “é uma fundamentação pseudo-religiosa, uma tentativa de secularizar a fundamentação religiosa” (2003, p. 16). Na ótica concebida pela teoria crítica da sociedade, como por exemplo, Adorno e Horkheimer pensavam, considerando os juízos morais em um determinado contexto socioeconômico. Isto significa que não pode ser julgado apenas no ponto de vista da norma. Tugendhat questiona tal posição, afirmando:

Isto significa que a exibição de uma conexão empírica entre um determinado juízo moral e certas condições econômicas, em verdade, remete a uma crítica normativa, mas que em si e por si, ela jamais pode contê-la. Um juízo moral pode ser criticado normativamente apenas por um outro juízo moral. De todos os modos a isto chegamos apenas se podemos ampliar ou variar o marco das condições socioeconômicas. (2003, p. 17).

Para Tugendhat, as análises empíricas traçadas pelos críticos da sociedade, não estão ligadas com os juízos morais normativos. Estes últimos são parte ou estão ligados a ética. O que se pode considerar dos juízos empíricos, serem questionados moralmente na terceira pessoa e tal questionamento obtém sentido normativo, no caso de ser julgado na primeira pessoa, conforme faz a ética. Assim proporcionamos o entendimento humano. No texto “Antropologia como filosofia primeira”, Tugendhat, escreve:

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

Só na primeira pessoa, do singular ou plural, temos o acesso ao entendimento. Parece que é evidente que é precisamente o entendimento humano que faz com que a Antropologia se situe na base de outras disciplinas, pois questões como o que é ser, o que é dever, o que é uma ação, etc., sempre remetem precisamente a esse aspecto do ser dos homens, no seu entender (2007, p. 186).

Parece-nos que a preocupação de Tugendhat com a fundamentação do juízo moral, não se baseia em um conjunto de normas, regras, argumentos determinados como na ética tradicional. Vê a necessidade de um entendimento compartilhado no qual se possam perceber os limites do conhecimento, as condições de possibilidades do mesmo, a “objetividade” desse entendimento com o outro, a reciprocidade, o diálogo com o outro.

Uma consideração prévia formal, que dá rumo ao pensar sem princípios, clarificado de antemão, como deve ser entendido um juízo moral e com isto um conceito de moral em geral como possibilidade do diálogo entre sujeitos. Acerca do que pode justificar os motivos que legitimam a moral em relação aos conteúdos, escreve Tugendhat:

A fundamentação forte, possível aqui, não será dos juízos, mas de motivos. Ao contrário, o plano superior alcançará, de acordo com a forma, o sentido destacado anteriormente de “uma moral”, e de um ponto de vista do conteúdo, de início se ligará estreitamente ao conceito contratualista, diferenciando-se apenas através de que as regras, que no contratualismo estão fundadas apenas instrumentalmente, perdem este caráter instrumental. Assim, resulta uma concepção de moral que concorda em conteúdos com o conceito kantiano de moral em seu princípio fundamental: tu deves respeitar igualmente a cada um e não instrumentalizar ninguém (2003, p. 27).

Propõe então uma análise das fundamentações morais que circulam nas diferentes teorias e, de certa forma, propositalmente encaminha uma fundamentação moral. Parece-nos que Tugendhat toma uma ética “sutil” entre o contratualismo e uma ética forte kantiana, admitindo os motivos da ação. Os motivos da ação são uma condição plausível da compreensão moral. Porém, sua postura ética não está relacionada a uma moral absoluta, como a tradicional. Considera fundamentos e motivos, para que sejam avaliadas as diferentes posições da moral. O que ele evidencia em sua ética são os motivos aos quais o sujeito interessado pertence a uma comunidade moral. São esses os motivos que levam o indivíduo a agir moralmente. Esse é um conceito que se diferencia das fundamentações normativas tradicionais e refere-se a comunidade moral na atualidade. Não é um sistema fechado de regras de ação, mas corresponde a um conceito com exigências mútuas legitimadas já na sua concepção. É uma postura ética que permite o compartilhamento na comunidade moral, cujas relações são de simetria, de modo que as normas estejam justificadas de maneira igual para todos. É o lugar do entendimento humano. É o campo da ética como campo da deliberação contextualizada, que permite pensarmos a condição humana e seu dever ser.

Tugendhat e os direitos humanos

Que contribuições a reflexão ética em Tugendhat oferece em relação aos direitos humanos? Como dimensionar as referências da justiça, da igualdade e da democracia na abordagem ética deste autor? O que queremos neste subitem é trazer ao debate algumas ideias desta reflexão ética e sua correspondência com os direitos

humanos, os quais dão sustentabilidade a convivência humana na atualidade. Todavia, o que pretendemos apresentar é uma breve reflexão sobre a concepção de direitos humanos sem entrar em detalhes de toda discussão conceitual dos direitos humanos na “lição”, limitando-se a um breve entendimento dos direitos em geral e o direito da educação como indicativo significativo para esse fim. Desta forma, observa-se que Tugendhat inicia a “décima sétima lição”, afirmando:

Desde a quinta lição e na lição precedente sustentei e tentei mostrar que a moral do respeito universal e igualitário é a única moral que pode ter uma pretensão plausível de realizar a ideia de um ser humano bom ou bom parceiro de cooperação. Nisto está implicado que o comportamento moral consiste em reconhecer o outro como sujeito de direitos iguais; isto significa que às obrigações que temos em relação ao outro correspondem por sua vez direitos (2003, p. 336).

Durante a “lição” sobre os Direitos humanos Tugendhat procura explicar o que significa a correspondência das obrigações e o que significa um direito. Sua proposta de relacionar a moral com o direito é para contrapor o princípio utilitarista (razão calculista, instrumental, lógica subjetivista, egoísta). A ideologia capitalista, entende ele, dá conta do crescimento sem resolver a questão moral da partilha. O imperativo categórico kantiano, embora seja um tanto utópico, fundamenta uma compreensão moral, que permite ver o outro como parceiro, que coopera. Então, a conduta moral, deve se basear em uma ética do respeito universal e igualitário, idéia de um ser humano bom: parceiro da cooperação. Reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais. E isto implica em obrigações (negativas e positivas), que correspondem a direitos (negativos e

políticos, civis e positivos, sociais e econômicos). São instâncias que dão significado e responsabilidade ética.

Com referência as obrigações e os direitos, Araújo complementa afirmando que isto “demonstra que todos os seres humanos, independentemente de suas peculiaridades e papéis específicos na sociedade têm determinados direitos simplesmente enquanto seres humanos” (ARAÚJO, 2007, p. 15). Estes parâmetros encontram compreensão e reconhecimento da comunidade internacional referendados na Declaração das Nações Unidas (ONU) de 1948. Esta Declaração passa a balizar as ações nas diferentes culturas, as quais são consideradas razoáveis de acordo com seus preceitos acerca dos direitos fundamentais dos seres humanos. Ela tem por base três dimensões: “as liberdades individuais ou civil; os direitos sociais e os direitos coletivos da humanidade” (ARAÚJO, 2007, p. 15). Dimensões que situam-se na confluência democrática com direitos, liberdades individuais e com deveres da comunidade ao qual pertence. São assim chamados na declaração como “valores universais desejáveis”. (2007, p. 16).

Estas ideias estão na base de um Estado que promove uma educação que visa à cidadania e oferece condições para os alunos: desenvolverem suas capacidades de estabelecer o diálogo e de se conhecer a si mesmo e aos outros despertando para autonomia; enfrentar os limites e os conflitos; tomar decisões diante das situações da convivência, com postura ética/moral. Apostas que reconhecem a condição humana como emergindo do operar no simbólico, no diálogo, que permite pensar e agir na sua historicidade, na ambivalência, no entendimento entre sujeitos.

A garantia dos direitos fundamentais, das condições de direito à vida e liberdade nasce,

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

[...] no interior de uma comunidade. Precisamos, contudo, reconhecer naturalmente a liberdade e a autonomia do indivíduo como um bem central, e por isso a necessidade de ser protegido sem sua liberdade como um direito fundamental [...]. O lugar da liberdade ficaria no ar se não fosse uma das necessidades fundamentais do indivíduo a ser reconhecida moralmente, da mesma forma como a necessidade de cuidado e de providências em caso de necessidade de ajuda, e de educação na fase da infância, bem como a necessidade da participação política. O conceito de liberdade não pode ser visto como o termo geral de todos os direitos fundamentais. Por isso, o que recentemente e muitas vezes ocupou o seu lugar é a dignidade humana, assim como o artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, de 1948, [...]. (TUGENDHAT, 2003, p. 358).

Nesta ótica segue a afirmação de Dias: “[...] Dentre esses direitos, particularmente para as crianças e adolescentes, está o de ser educado nos valores, atitudes e conhecimentos socialmente definidos para uma vida individual e social que realize a dignidade humana” (2005, p. 238). É a dimensão do direito como garantia de ser educado e do respeito da dignidade humana como um bem universal. É levando isso em conta que podemos estabelecer o entendimento comum. Pano de fundo de uma educação republicana, que se tece a partir de um olhar antropológico entre as diferenças, lugar da “construção” do sujeito ético. No espaço comum que se estabelece os acordos mútuos, intersubjetivos. Referindo-se ao pensamento de Habermas, Boufleuer, escreve:

Um acordo depende de contextos de cooperação, uma vez que ele não pode ser imposto de fora ou ser forçado por uma das partes, seja por gratificação ou ameaça, sugestão ou engano. Predomina aqui o enfoque

intersubjetivo, que falantes ou ouvintes buscam entender-se sobre determinada situação e a forma de dominá-la (2001, p. 27).

Para a realização deste acordo é fundamental que aconteça o diálogo entre sujeitos pertencentes a esta comunidade. Neste sentido é importante um sistema democrático e republicano, que preze pela justiça e a igualdade, que seja referência para constituir as condições da educação escolar das novas gerações e dos direitos humanos com critério de validade universal. Conforme Fensterseifer e Boufleuer todo empenho em formar as novas gerações, resulta da crença de que esse mundo humano, com suas respectivas “crenças, valores, técnicas, competências, modo de ser etc, constitui-se em um legado que vale a pena ser transmitido, o que remete à ideia de que educar, em última instância, consiste no esforço em contar o mundo às novas gerações” (2014, p. 94),

O critério precisa ser um indicativo significativo no contexto da comunidade escolar. E a legitimidade é dada no acordo de que o que é bom o é para todos igualmente. É isto que legitima o poder neste “artifício” constituído pelo entendimento comum. O diálogo neste sentido inibe o poder unilateral de normas fechadas. Evita o autoritarismo de uma racionalidade instrumental. Ter se constituído neste lugar comum, garantido pela democracia, justifica a legitimidade moral na comunidade. Assim, na comunidade escolar ou em outros setores organizados da vida humana, que podemos refletir sobre a dignidade humana, a igualdade, o respeito às diferenças, coloca-se a possibilidade de constituir uma postura solidária com as questões humanas que nos envolvem.

Conclusão

A partir da temática estudada podemos trazer ainda uma breve reflexão que não conclui, mais indica continuidade de pensar o ético, os direitos humanos no contexto da convivência humana, educacional. A compreensão ética de Tugendhat não está relacionada a uma moral absoluta, como a tradicional. Considera fundamentos e motivos, para que sejam avaliadas as diferentes posições da moral. O que ele evidencia em sua ética, são os motivos que levam o sujeito interessado, a pertencer a uma comunidade moral. São propriamente esses motivos que levam o indivíduo a agir moralmente. Esse é um conceito que se diferencia dos demais citados anteriormente e corresponde a comunidade moral na atualidade. Não é um sistema fechado de regras de ação, mas corresponde a uma proposta com exigências mútuas legitimadas já na concepção. É uma postura ética que permite o compartilhamento na comunidade moral, cujas relações são de simetria, de modo que as normas estejam justificadas de maneira igual para todos. É o lugar do entendimento humano. É o campo da ética como campo da deliberação, campo em que pensamos a condição humana e seu dever ser.

A capacidade de pensar, de duvidar e, também, de deliberar caracteriza a ação humana. A qual pode apresentar a dimensão do direito, e a garantia de ser educado, bem como, do respeito da dignidade humana, a si próprio e a outrem, como horizontes a serem afirmados. No coletivo surgem as interpelações que nos fazem reconhecer que “[...] não somos feitos de ‘arame rígido’, senão que podemos duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos nossa vida” (TUGENDHAT, 2007). É nesse sentido que podemos estabelecer o entendimento comum como condição e resultado de acordos mútuos, intersubjetivamente consensuados.

Referências

AGUIAR, Odílio Alves. Filosofia, política e ética em Hannah Arendt. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

ARAÚJO, Ulisses F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 11-21.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 12.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

DIAS, Francisco. Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas/ Flávia Schiling (org.); prefácio de Maria Victória Benevides.* – São Paulo: Cortez, 2005, p. 237-247.

FENSTERSEIFER, P. E.; BOUFLEUER, J. P. Conhecimento e crítica: em busca de uma fundamentação não metafísica. In MUHL, Eldon H.; GOMES, Luis R.; ZUIN, Antonio A. S. (orgs). *Teoria crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro L. Goergen*. Passo Fundo: Ed. UPF; Maringá: Editora da Universidade de Maringá, 2014, p. 89-106.

TUGENDHAT, Ernest. *Lições sobre ética*. 5. ed. Edição revista e corrigida por Ernest Tugendhat e reorganizada por Ernido Stein. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Antropologia como filosofia primeira. In *Filosofia e crítica: Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da Unijui*/ organizadores Arnildo Pommer, Paulo Denisar Fraga, Paulo Rudi Schneider - Ijuí: Ed. Unijui, 2007, p. 183-199.

PROVA

2 POR UMA NOVA FUNDAMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSMODERNA

*Ana Paula de Oliveira Mazoni Vanzela Paiva
Mércia Miranda Vasconcellos Cunha*

São os direitos humanos uma ficção jurídico-política? Com essa pergunta, Joaquín Rodríguez-Toubes Muñiz busca responder as inquietudes a respeito da fundamentação filosófica dos direitos humanos. Seriam os mesmos instrumentos jurídicos de proteção da humanidade contra as ameaças à própria humanidade, ou seriam tão somente mecanismos de manutenção do poder nas mãos dos opressores, que criam ferramentas de controle e mantém os silenciados ainda mais enclausurados em seu próprio silêncio?²

Conceituar, academicamente, os direitos humanos é tarefa exaustiva, e fortalecer uma educação para esses pautada na libertação - incluindo, eventualmente, o próprio aluno enquanto contraposto ao professor na lógica consumerista e opressora do ensino - exige que voltemos nosso olhar a uma nova fundamentação filosófica dos direitos humanos, especialmente na América Latina. É preciso romper com a determinante de que a ideia que se tem de direitos humanos está adstrita, de modo inamovível, com o “excessivo peso que se le otorga tanto a lo que se supone fue el momento histórico

² Nos dizeres de Muñiz (1995, p. 11): “Porque, en definitiva, la preocupación que ha motivado este trabajo es la misma que motivó los dos libros citados: el deseo de saber si aquello que llamamos derechos humanos es algo más que una ficción política o jurídica. Es un lugar común hoy afirmar que tenemos derechos humanos, que es deber de los gobiernos respetar los derechos humanos, que los sistemas políticos que no garantizan los derechos humanos son injustos y carecen de legitimidad... Pero ¿qué significa que tenemos derechos humanos?”

en el que surgieron los derechos humanos, como al colectivo que también se piensa fue el que los creó” (RUBIO, 2007, p. 36). Suas origens contextuais - política, econômica, histórica, cultural, entre outros – são e continuam a ser pontos de partida e de chegada do que sejam os direitos humanos e de como devam ser levados a efeito.

Nesse sentido, optamos por partir de uma noção de direitos humanos que se insere em processos constantes de luta por posicionamentos e reconhecimento, haja vista as assimetrias sociais determinantes que se encontram encobertas pela concepção atual de direitos humanos e pelas próprias estruturas sociais que dilaceram ainda mais aqueles que sofrem alguma negatividade da vida. Até porque não podemos considerar os direitos humanos como a alocação de princípios ideais e prévios à ação social. Para Flores (2009, p. 79), é preciso reconstruir os espaços de ação política e reconfigurá-los a partir de uma lógica emancipadora, que possibilite consensos que partam de antagonismos reais.

Temos testemunhado, cotidianamente, o direito à educação sendo transformada em mercadoria e discutida, repartida, oferecida e descartada, tal como um objeto que se demanda e que custa somente preço³. Ao passo em que direitos humanos são reconhecidos discursivamente como valiosos e imprescindíveis, a realidade nos mostra que suas violações são infundáveis, e que a única liberdade que parece importar é a de mercado. É nesse sentido que Flores (2009, p. 30-68) explicita que os direitos vão, pouco a pouco, sendo substituídos por liberdades, ou seja, o que antes

3 Ou, nesse , sentido: “Poco a poco, el capitalismo, junto a la creación de un modo social y) técnico próprio (el industrialismo), va extendiendo las relaciones mercantiles más allá de los productores y los insumos de la división social del trabajo, hasta que llega a abarcar las mismas condiciones generales de producción y reproducción. Para ellos necesita apropiarse de la naturaleza y de la acción de los seres humanos” (RUBIO, 2007, p. 57).

era uma garantia sem necessidade de qualquer contraprestação por parte do *garantido*, tendo em vista sua necessidade (as vezes extrema) de acesso àquele bem, passa a ser considerado um custo social, pendente de aplicação até e devido à lógica de mercado.

Para tanto, contrapõe-se a ideia de liberdade desde a liberação das maiorias oprimidas à liberdade desde a liberação própria do liberalismo (duas ideias de liberdade que são distintas e, porque não, excludentes), tendo em vista que as lutas liberais e modernas reivindicam a liberdade para poucos (liberdade associada ao conceito europeu de liberalismo), excluindo quem não faz parte do seu entorno cultural (RUBIO, 2007, p. 37).

Trata-se de uma tentativa da modernidade de homogeneização universal que, como assevera Himkelammert (2003, p. 19), “podia harmonizar, a priori e por princípio, o progresso técnico e a humanização das relações sociais”. A consequência da ineficácia desse modo de projeção é a crise do próprio conceito de modernidade, ou seja, “a crise do capitalismo se transformou uma crise da própria civilização ocidental” (HIMKELAMMERT, 2003, p. 19) que na ânsia por tornar o *Outro* parte integrante da *totalidade* e do *Mesmo*, gera ainda mais insurgências, a serem combatidas – principalmente – pela criminalização e repressão do Estado.

Evidentemente, ser parte – forçosamente – da totalidade neoliberal não significa pertencer a ela ou estar incluso em suas premissas. Enquanto as violações de direitos humanos ficam ocultadas em nome do *processo civilizatório* próprio da modernidade, as consequências dessas violações (e seus efeitos danosos a curto, médio e longo prazos) são incorporadas pelos sistemas criminais, a partir do julgamento da ação humana somente, gerando um pernicioso conflito entre bons e maus.⁴

⁴ Nos dizeres de Lorenzetto e Giamberardino (2007, p. 73): “A sociedade de

Também para Flores (2009, p. 32), uma definição de direitos humanos não é simples⁵, principalmente por se tratar de um processo constante de luta por reconhecimento e acesso a bens – antes do acesso a direitos, ou seja, de “dinâmicas sociais que tendem a construir condições materiais e imateriais necessárias para conseguir determinados objetivos genéricos que estão fora do direito”.

Giro descolonial e uma nova fundamentação dos direitos humanos:

Reconhece-se a importância e a necessidade de manutenção dos direitos humanos enquanto expressão protetiva de toda pessoa humana (e também os níveis ecológicos da existência), contudo – depois de descortinadas seus matizes ideológicos e opressores – importante se faz reconhecê-los como múltiplos processos dinâmicos de confrontação de interesses que pugnam por ter reconhecidas suas propostas partindo de diferentes posições de poder e distintos horizontes de sentido (RUBIO, 2007, p. 37).

risco combate os marginais, os excluídos da sociedade de consumo, de várias formas. No que diz respeito ao Direito, o uso, em especial do Direito Penal, funciona como barreira de controle daqueles que são colocados à margem da sociedade. O resultado disso são os crescentes índices de criminalidade, a construção de mais unidades carcerárias e o urgente apelo da sociedade para a tomada de medidas políticas que afastem, extirpem esse mal – consumidores falhos – da sociedade”.

5 Apenas à título de proposta de definição, que prime pela importância dada ao momento histórico e a situação geopolítica existente, Luño (2003, p. 48), ressalta que são os direitos humanos: (...) como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan la exigencias de la dignidade, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional. (PERES LUÑO, 2003, p. 48).

Parece-nos equivocada a crença de que as estruturas e contextos existentes, no momento da criação e institucionalização dos direitos humanos, mantêm-se inalteradas, sobretudo internacionalmente, no pós Segunda Guerra Mundial, bem como a situação geopolítica mundial manifestada pelo predomínio do capitalismo sobre o socialismo. E, exatamente a mudança contextual, além da demonstração de insuficiência dos paradigmas filosóficos tradicionais, também desperta para a necessidade de novas proposições e novas razões de existência.

O sofrimento da vítima por ocasião das negatividades dos sistemas que a permeiam (educacional-pedagógico, geopolítico, jurídico, filosófico, cultural, entre outros), se mostra – principalmente – por seu silenciamento frente aos outros (filosoficamente O Mesmo) e frente a si próprio. Sua existência vai se tornando tão simplória frente ao Mesmo Totalizado e do qual não se sente parte (até porque nunca o foi), que suas próprias narrativas (aqui compreendendo sua história, sua cultura, sua língua, sua expressão corporal, suas orientações, suas crenças, entre outros) passam a ser, igualmente, taxadas como desnecessários e meros erros ou custos sociais.

O processo de colonização latino-americano foi violento, ou melhor, foi avassalador e descobridor - que des-cobre o que já existe em si mesmo, com suas peculiaridades, especificidades, origens, cultural, determinações, entre outros, aliás) buscava – tão somente – novas possibilidades de enriquecimento às custas da exploração alheia, sendo certo que a troca cultural era secundária (quando não totalmente esquecida -, importando apenas as exigências do mercado e do capitalismo moderno que nasce dessa exploração⁶.

⁶ A esse respeito, para Quijano (2005, p. 5): “O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas

Para nos libertar das correntes dessas complexidades e participar de um novo processo de libertação dos direitos humanos, que seja contextual e – para nossa proposta – leve em consideração as particularidades tão significativas da América Latina – o pensamento crítico deve permear todos os sentidos dados a essa gama de direitos, especialmente o direito à educação e a educação para os direitos humanos, que não podem ser considerados como fórmulas gerais e abstratas aplicáveis em qualquer tempo e espaço, mas sim como tramas sociais de reivindicações, com necessidade de reapropriação de realidades e até de possibilidades.

E é a crise oferecida pela Modernidade (completa, incompleta ou sequer ocorrida, conforme os diversos entendimentos filosóficos a respeito) traz consigo a necessidade de transformação e mudança. Thomas Kuhn, ao afirmar que as mudanças ocorrem de tempos em tempos e o progresso (científico) se dá por meio de saltos, denota a grande importância dos paradigmas a partir da discussão dos fundamentos existentes (KUHN, 2010, p. 180-231).

Para o referido autor, tem-se como ciência normal as atividades científicas levadas a efeito sob a égide de um determinado

históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos. Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Isso o tornava dominante sobre todas elas e dava caráter capitalista ao conjunto de tal estrutura de controle do trabalho. Mas ao mesmo tempo, essa relação social específica foi geograficamente concentrada na Europa, sobretudo, e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. E nessa medida e dessa maneira, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista”.

paradigma, que para o referido autor significa, de um lado, uma constelação de crenças, valores e técnicas, e de outro, soluções concretas de “quebra-cabeças”, ou seja, como modelos e exemplos (KUHN, 2010, p. 218). Outrossim, a revolução científica ocorre na ocasião em que o paradigma aceito é substituído por outro. Um paradigma seria, portanto, o resultado da ciência (normal), o modelo e padrão aceitos a partir das teorias empregadas e reconhecidas em dado momento.

Ocorre que, a mudança de paradigma (e a conseqüente revolução científica) exige a redefinição da própria ciência, que entra em crise e se modifica, sendo importante considerar que a transformação paradigmática – para esse entendimento – não desloca e exclui completamente o termos deduzidos no paradigma anterior, não obstante – ao aproveitá-los – lhes dê uma nova significação e interpretação. Quando aplicamos essa lógica de mudança paradigmática à nossa realidade, qual seja, à fundamentação filosófica dos direitos humanos da e a partir da América Latina, o fazemos com a consciência inafastável de que o deslocamento técnico-científico para a ciência revolucionária (ou novo paradigma) carrega em si a subsunção do anterior, de forma dialética, ainda que se dê novos contornos e interpretações à velhos dilemas e conflito.

Para nós, é a partir de uma mudança paradigmática que tenha em atenção nossa realidade contextual latino-americana, sulista, geopoliticamente dependente e culturalmente enraizada em modelos e padrões europeus (e mais tarde norte-americanos), que um novo olhar (revolucionário) consegue trazer a si antigas questões (para nós, mal resolvidas) e novos mundos (antes exteriores – a partir da exterioridade negada e oprimida).

A crise das fundamentações filosóficas dos direitos humanos

expressa-se de diversas maneiras: como homogeneização das relações sociais a partir do capitalismo, mercantilização de todas as dimensões da vida, opressão em todos os seus níveis (machista, heterossexual, branca, autoritária, geopoliticamente norte, economicamente rica e proprietária, entre outros), deslegitimação dos sujeitos e seu silenciamento nos espaços políticos, entre outros, e é preciso buscar novas formas de pensar e de enfrentar a realidade, no âmbito da alteridade, solidariedade e reconhecimento de sujeitos diferentes e plurais, a partir da transformação dos elementos existentes, novas fundamentações que partam da nossa realidade contextual e que levem em consideração toda a complexidade atual.⁷

Assim, o giro descolonial dos direitos humanos deve responder aos questionamentos que dizem respeito à desde onde se consideram, para quem se proclamam e para quê se proclamam (LUDWIG, 2014, p. 28), sendo o sentido das perguntas importantíssimos para desmascaram as reais intenções adstritas às noções gerais que se têm dos direitos humanos hoje.

⁷ Para Del Pozo e Burgos (2016, p. 180): “No cenário neoliberal atual cobrou força a retórica de preeminência dos direitos de liberdade, fazendo parecer que a expansão do livre mercado será a via idônea para a realização dos direitos humanos. Esta prática vem acompanhada com a desmontagem do chamado Estado social de direitos e a regressão dos direitos econômicos e sociais, culturais e ambientais. Por outro lado, o discurso hegemônico capitalista pretende encobrir as violações sistemáticas perpetradas pelas potências ocidentais aos direitos humanos, como são as agressões militares contra populações civis, torturas, bloqueios econômicos, políticas tratos discriminatórias contra migrantes indocumentados e a crescente contaminação do polante provocada pelos grandes setores industriais. Em consequência, um posicionamento racional e necessário em matéria de direitos deverá superar a lógica do mercado. Frente a esse panorama, ops povos não renunciaram à apropriação de um discurso anti-hegemônico e, portanto, emancipador dos direitos. Isso se reflete nas suas lutas históricas para torná-los exigíveis e realizáveis, sem renunciar a suas particularidades culturais. A contribuição dos movimentos populares e de numerosas organizações sociais e civis trouxe consigo a ampliação do catálogo dos direitos, a par que enriqueceu a própria teoria dos direitos humanos”.

Do ponto de vista crítico, os direitos humanos podem ser considerados, assim, como processos de tramas sociais de reconhecimento de subjetividades (RUBIO, 2007. p. 20-47), ou seja, manifestam-se, historicamente, como lutas, insurgências e pelo questionamento, de novos grupos e sujeitos, das estruturas institucionais alçadas como universais a partir das ideias tradicionais do florescimento e institucionalização dos direitos humanos.

A Transmodernidade:

A Modernidade surge como marco temporal de ruptura e passagem de momentos históricos, mas superou – em muito – sua função inicial para ser incorporada a diversas facetas da vida, científicas ou não, servindo como paradigma filosófico e como expressão de determinação de conteúdos em todos os níveis de existência⁸. Os marcos determinantes da Modernidade⁹ - universalidade, a individualidade e a autonomia - passam a estruturar as relações sociais, a política (institucionalizada ou não), a filosofia, a

8 HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 7-10.

9 Nesse mesmo sentido, salienta Lorenzetto e Giamberardino (2007, p. 68) que: “Verifica-se que esta se caracteriza pela tríade fundamental da universalidade, da individualidade e da autonomia. A universalidade se opõe ao particularismo, apresentando o projeto da modernidade a todos os seres humanos sem qualquer forma de distinção, importante conquista que corrobora o conteúdo da igualdade formal. A individualidade se opõe à invisibilidade das pessoas quando reunidas ou pensadas como massas, multidões, números que podem ser somados ou subtraídos; a individualidade valoriza ainda a vida de cada pessoa em sua essencialidade original. A autonomia se opõe à alienação, é a capacidade das pessoas se pensarem como sujeitos, como detentores de direitos, é o conteúdo que mais se aproxima da emancipação humana”.

cultura, a religião, a relação com o meio ambiente, a linguística, entre outros, propondo uma específica racionalidade moderna que serve como separação e ruptura com os períodos históricos e filosóficos (enquanto visão paradigmática da filosofia) anteriores.

Ocorre, porém, que tal determinação (que se propugna ser um projeto emancipatório globalizado), se trás consigo uma “saída da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana, não planetária” (DUSSEL, 2005, p. 60), também oculta um elevado grau de violência, extermínio e opressão¹⁰, não somente voltados às colonizações levadas a efeito (mas primariamente a elas), mas também a todas as expressões culturais ou diferenciadas (seja de sexo, de orientação sexual, de raça, de divisão social do trabalho, de pedagogia, entre outros). Ou seja, como salienta Rubio (2011, p. 59), não é possível falar-se em apenas uma Modernidade, mas sim em várias, que ora possibilitaram processos de emancipação, ora de dominação e império.

Para Dussel (2005, p. 55), a consideração da Modernidade como elemento determinante e fundante da História, bem como da Europa como expressão da última etapa de progresso civilizacional é equivocada e limitada. Para tanto, havendo para o referido

10 Quanto a esse respeito, VASCONCELLOS (2008, p. 73-74) estabelece que: “Pode-se conceber o fenômeno Modernidade como um acontecimento limitado à Europa que, motivos internos, como a racionalidade européia, teriam permitido a ela superar as demais culturas. Tal concepção é eurocêntrica, concebida pelo conceito iluminista da subjetividade moderna, fundante, que parte dela para a ela chegar e que se determina, desde a origem, como universalidade, individualidade, autonomia. A outra forma de conceber a Modernidade é sob a perspectiva mundial. A partir desse ponto de vista, a Modernidade é um mito irracional, de justificação de violência. Será, pois, concebida na condição de centro do sistema-mundo, levando-se em conta que a centralidade européia não é resultado da superioridade interna em relação às outras culturas, conforme na primeira perspectiva delineada acima, mas, principalmente, pela vantagem obtida em relação a essas últimas, em decorrência da conquista e exploração dos mundos periféricos, notadamente a Ameríndia”.

autor dois conceitos de modernidade, um emancipador e outro justificador de práticas irracionais de violência, o primeiro sendo “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano”.

O projeto moderno (do ponto de vista filosófico, linguístico e de imaginário social) não é para todos. Ainda que sua tríade (universalidade, autonomia e individualidade), aliada aos demais elementos modernos, como liberdade, igualdade, justiça, entre outros, tenham o intento abstrato de servir como proposta humanista, progressista, salvadora e civilizacional, a imposição dessa narrativa a outros se deu (e ainda se dá) de maneira violenta e cada vez mais excludente, ainda mais se consideramos o avanço da mercantilização a todos os níveis da vida, como visto anteriormente.

Já Dussel (2005, p. 57) propõe, como primeiro passo para o descortinamento da Modernidade, a consideração de outra visão da mesma, a partir do reconhecimento da violência operada na colonização e seus reflexos em todas as searas da vida latino-americana (educacional, cultural, social, política, jurídica, entre outros) e da formação de uma periferia mundial em torno da Europa nessa mesma ocasião. Elimina-se o diferente, visto não ser civilizado e moderno, ocultando, assim – ante os próprios olhos dos que compreendem a modernidade como pura emancipação – traços irracionais de ódio e violência, como justificção para os processos de civilização que não acometeram tão somente as colonizações, mas que se fazem presente ainda hoje, haja vista que para a modernidade, ainda existem civilizações pré-modernas que justifiquem sua práxis violenta e opressora.

Aliás, a própria Filosofia da libertação, enquanto potencial de transformação de um novo pensar latino-americano, autêntico,

libertário e transmoderno, tem como precípua objetivo, a libertação ante sua posição de vítima, geopolítica, sexista, mercadológica, social, cultural, entre outros. É também a libertação da própria filosofia, que parte da realidade vivenciada para analisar as problemáticas existentes em seus contextos. O enunciado emancipatório-libertador na racionalidade jurídica, na filosofia, e em todos os âmbitos (ou sistemas e subsistemas) da vida, é a busca de percepção das diferenças e inclusão de premissas que permitam crer na possibilidade de criação de um novo mundo, em que os direitos humanos partam e sirvam para os povos da América Latina, enquanto eles mesmos, com sua força, particularidades e, exatamente por isso, beleza.

E é nesse sentido que serve como crítica da Modernidade, não para negá-la a ponto de desaproveitar todos os seus elementos, mas sim subsumi-la¹¹ em uma superação de paradigma filosófico que permita a agregação de novos ideários e fundamentos sem que tal reconstrução, posto que necessária, implique exclusão do anterior¹².

A Transmodernidade enuncia-se como alternativa não hegemônica à Modernidade e Pós-modernidade, rompendo com as

11 Nas palavras de Dussel (2005, p. 62): De maneira que não se trata de um projeto pré-moderno, como afirmação folclórica do passado, nem um projeto antimoderno de grupos conservadores, de direita, de grupos nazistas ou fascistas ou populistas, nem de um projeto pós-moderno como negação da Modernidade como crítica de toda razão para cair num irracionalismo niilista. Deve ser um projeto “trans-moderno” (e seria então uma “Trans-Modernidade”) por *subsunção real* do caráter emancipador racional da Modernidade e de sua Alteridade negada (“o Outro”) da Modernidade, por negação de seu caráter *mítico* (que justifica a inocência da Modernidade sobre suas vítimas e que por isso se torna contraditoriamente irracional).

12 E, para Ludwig (2004a, p. 288): (...) permite a crítica ao projeto da modernidade sem eliminar suas potencialidades, com a finalidade de afirmar o sujeito, principalmente o sujeito que emerge como comunidade anti-hegemônica e que luta por seus novos direitos. Portanto, crítica que não se pretende antimoderna e, pelas razões mencionadas, também não é meramente pós-moderna”.

narrativas eurocêntricas e desconstruindo os elementos fundantes de uma concepção de mundo excludente e opressora. Trata-se da realidade pensada a partir da centralidade em que a Europa se encontrou e se encontra perante a periferia-mundo, através da constatação e re-conhecimento das realidades diversas¹³. Do mesmo modo, consubstancia-se como o descortinamento do “mito da Modernidade”¹⁴ ou da “inocência” de uma modernidade que, já em seu nascedouro, tinha como elementos caracterizadores essenciais a periferia geopolítica mundial, o sacrifício do índio, a escravidão do negro, a opressão feminina, a pedagogia autoritária, o massacre da cultura e da religião popular, entre outros, para enxergá-las como “vítimas de um ato irracional”.

13 E, para Ludwig (2004a, p. 288): (...) permite a crítica ao projeto da modernidade sem eliminar suas potencialidades, com a finalidade de afirmar o sujeito, principalmente o sujeito que emerge como comunidade anti-hegemônica e que luta por seus novos direitos. Portanto, crítica que não se pretende antimoderna e, pelas razões mencionadas, também não é meramente pós-moderna”.

14 O mito da modernidade é descrito, por Enrique Dussel (2005, p. 59), nos seguintes termos: O *mito* poderia ser assim descrito: 1. A civilização moderna auto-descreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa”¹⁵ (por opor-se ao processo civilizador)¹⁶ que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 59).

A Transmodernidade¹⁵ parte da negatividade e tem como fundamento a vida concreta do outro. O pensamento transmoderno busca a realização da humanidade em que todas as culturas possam afirmar a posição de outro, deixando de lado um processo de modernização, através do qual se lhes impõe a cultura euro-norte-americana, silenciando a riqueza, silenciando a vida. Não parte da realidade moderna, pois entende que há locais no mundo, como a periferia, que não foram atingidos por ela, não se encaixam nos padrões criados pelo projeto moderno. Incorpora, portanto, o caráter emancipatório da Modernidade, sem aceitar o seu caráter de dominação, nem, tampouco, o caráter niilista da Pós-modernidade.

Possui como marco geográfico-teórico a América Latina, a partir de onde se formulam propostas para um outro mundo possível, um mundo “em que caibam todos”. Enrique Dussel propõe um pensar liberto da teoria e da visão eurocêntrica, um pensar partindo-se da realidade da periferia excluída do sistema mundo, propõe, portanto, uma reflexão original, para além das mediações já existentes e discutidas. A Transmodernidade busca o respeito à alteridade, à liberdade das vítimas, à realização dos direitos e da dignidade humana. Partindo-se de um novo norte, propõe novas alternativas de realizações da vida humana. Em um mundo globalizado, busca afirmar as situações reais, nem modernas, nem pós-modernas, apenas reais, porque a vida é real, o ser é real.

Para a corrente filosófica da transmodernidade e do paradigma da vida concreta, o “eu conquisto” é historicamente anterior ao “eu cogito”, o que redundando na ideia de que a modernidade surge a partir da conquista do Atlântico, através

¹⁵ O termo pós-colonial é utilizado por vários autores como Boaventura de Sousa Santos, Balakrishnan Rajagopal, Valter Minholo no sentido de transmoderno.

de uma vontade de poder dirigida contra o índio americano. E então, já que os seres colonizados se opunham à realidade de colonização europeia (dita como o centro da humanidade enquanto humanidade), tem-se a justificação da prática irracional da violência (encoberta pela exigência moral de desenvolver os entes primitivos e de considera-los como “vítimas escusáveis”) com a colonização de seus campos de vida¹⁶.

A visão a partir de um novo norte, nova fundamentação dos direitos humanos, sob a ótica transmoderna que busca realizar a vida humana concreta, possibilita-nos seguir construindo narrativas a respeito de tais direitos e tratá-los, no ínterin dos procesos educacionais, com a devida importância enquanto narrativa emancipadora. Afinal, não basta apenas reconhecer a existência da negatividade que perpassa a vida do oprimido. É necessário negá-la e, ao fazê-lo, criar aportes para uma nova ética: que liberta ao ser ponto de partida e chegada de um novo pensar e concretizar o direito na ótica constitucional, sob pena de uma institucionalização meramente simbólica e que perpetua injustiças.

16 A esse respeito, Oliveira (2009, p. 93), explicita que: A violência contra o “outro”, mais fraco, despossuído de tudo, se faz pelo “domus”, aquele que domina, pois é possuidor. A dominação, portanto, encontra sua origem no domínio, isto é, na posse. Da posse do espaço geográfico, o domínio se estende à posse das coisas, bichos e gentes. E o sentido de posse se perpetua de geração para geração, constituindo uma elite possuidora, dominadora, a exercer uma violência explícita ou simbólica sobre o outro, formando naquilo que a própria Idade Média demonstra que existe a aceitação de uma divisão aristotélica de uma ética doméstica “*quae vocatur oeconomica*” e a “*quae vocatur política*”, acrescentando-lhe em um primeiro momento: a ética que ordena e designa as operações realizadas por um homem só, ‘*quae vocatur monástica*’. Leva-se em conta que cada uma destas três partes das representações um homem, da família ou da multidão de cidadãos, mas tal discernimento não deixa de ser entendida como uma abstrata redução”.

A Ética da Libertação como uma das respostas possíveis

A sociedade contemporânea é cenário de disputas complexas, discordância, pluralismos e dilemas políticos que necessitam da instrumentalização de maneiras de possibilitar o debate público e participação nas decisões sociais de cunho significativo sem cercear o cunho democrático da deliberação e institucionalização de direitos humanos, o que para Enrique Dussel significa poder se comunicar a partir da comunidade dos silenciados afetados (e não apenas com debates dirigidos à tomada de decisões que os afetem) e poder efetivamente influenciar na consecução de direitos. É deles que se parte, para utilizar o sistema direito como mediação importante na consecução de novos direitos na ótica constitucional e internacional, a ser entendida como heterogênea, pluralista e aberta à criação, reprodução e desenvolvimento da vida.

Enrique Dussel propõe uma ética da libertação fundada em uma utopia possível¹⁷, qual seja a consideração do *outro* não apenas enquanto *igual* (o Mesmo rechaçado junto a uma totalidade colonizada), mas, sobretudo, enquanto *diferente*, em busca da passagem do dever ser para o dever viver. Ou seja, negando-se a negatividade da vida das vítimas (ainda que não intencionais) e

¹⁷ Para Munford (2007, p. 28), a utopia narrada por Enrique Dussel é considerada de *reconstrução* pois, na medida em que se volta para a caracterização do futuro, a implementa com a noção de transformação, em contraposição à ideia de escape (ou manutenção). E para Dussel (2002, p. 476): “É uma imaginação transcendental ao sistema: se o “atual” não permite que se viva, é preciso imaginar um “mundo onde seja possível viver”. A “esperança” como motivação (instinto de vida, do prazo, o dionisíaco de Nietzsche, corrigido como “desejo metafísico” de Lévinas, etc) diante do futuro possível. É a “utopia” possível. Deve-se então explicitar um projeto; posteriormente um programa pormenorizado, uma utopia alternativa que ilumine o caminho”.

tendo esse raciocínio como ponto de partida, seu projeto ético visa a opção pelos pobres e oprimidos a partir da realidade da América Latina e do resgate de sua identidade.¹⁸

Neste sentido, as concepções de justiça da *epistemologia do norte*, pautadas por uma errônea ideia de justiça que parte da centralidade da Europa no sistema-mundo, são, na verdade, perpetuadoras de *injustiças*. Seu verdadeiro conceito parte, então, da periferia deste sistema-mundo, e, após a constatação de tais negatividades presentes na vida dos oprimidos (do acadêmico, do latino-americano, negro, pobre, homossexual, mulher, entre outros), nega a negação, logrando afirmar outro modo de produção, reprodução e desenvolvimento de vida.

Importante considerar que seu conceito de *Outro* se caracteriza como o condicionante anterior de toda e qualquer comunicação, do excluído da condição de partícipe da argumentação, não obstante afetado pelas decisões tomadas, sendo a vítima não intencional do sistema (que nunca será perfeito), o não-falante e não-ser (que ontologicamente é o *nada*). Não é o diferente da razão, mas a razão do outro, distante da realidade hegemônica, eurocêntrica, machista, autoritária e fetichizada (sob essa perspectiva, Enrique Dussel parte da problemática da indissolubilidade do *outro* ao sistema a que pertence, enquanto dificuldade de enxergar outro *homem* e não apenas outra *engrenagem* do sistema).¹⁹

18 O que resultaria na transformação da própria filosofia, já que filósofos latino-americanos que se utilizam, em seu mister, da lógica da totalidade do sistema-mundo que tem a Europa e Estados Unidos da América como centro, seriam inautênticos.

19 *Nos dizeres de Dussel (1977, p. 48): “Na verdade, nós não somos aquele outro “diferente da razão”, mas pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente “a razão do outro”: do índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente”.*

E é exatamente esse reconhecimento do *outro* (que parte das análises empreendidas por Emmanuel Levinas, enquanto *pulsão criadora* e *razão crítica*), que se consubstancia como a primeira condição de possibilidade da crítica, como reconhecimento da igualdade do ser vivente e a partir dos traumas sofridos (criação de uma comunidade de vítimas, do ponto de vista ético, por meio de seu reconhecimento enquanto tal).²⁰

Ou seja, desde a negação da origem da modernidade, engendra uma ética material (na medida em que informa ser insuficiente uma ética formal), com vista a ter na justiça o atendimento do pobre e excluído. O conceito de justiça para a filosofia da libertação perpassa a compreensão de homem como *supra-stância* com poder-ser e *práxis* (enquanto modo de ser do homem no mundo) e, considerando a infinidade de caminhos possíveis a serem tomados por este homem assim considerado, escolhe valores pensados na ética dusseliana através das categorias supracitadas (erótica, família, pedagógica e política).

Nossa análise acerca dos direitos humanos, conforme observado partiu do sistema vigente como produtor de vítimas (ainda que não intencionais), ou seja, da consciência da situação atual que, a partir de uma vontade de viver (paradigma da vida

20 A esse respeito, Dussel (2002, p. 375) afirma que: A primeira condição de possibilidade da crítica é, então, o re-conhecimento da igualdade do outro sujeito, da vítima, mas a partir de uma dimensão específica: como vivente. Esse “conhecer” um ser humano a partir da vida; este “re”-conhecê-lo “ a partir de sua vulnerabilidade traumática; Esse voltar sobre seu estado empírico negativo e “re-conhecê-lo” como vítima (isto é, carente de vida em alguma dimensão, ou não realização pulsional quanto à autoconservação), é o momento analético da dialética e que nos permite subsumir tudo o que foi ganho na primeira parte. A vítima é um vivente humano e tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema. A re-sponsabilidade pelo outro, pela vítima como vítima, é igualmente condição de possibilidade, porque em sua origem o destituído não tem ainda capacidade para pôr-se de pé.

negada e da ética da libertação) dirigida aos instrumentos jurídicos, logra a consecução de novos direitos na ótica constitucional e internacional. Ressalta-se que a concepção de direitos que se propõe, se fundamenta na ideia de que os direitos são históricos²¹ (assim como o sistema de direito, cabendo se estabelecer quais os critérios dessa mudança permanente e necessária), ou seja, não listados desde sempre (como nas narrativas do *direito natural* – que seria uma hipótese metafísica desnecessária e inútil²²) em lista prévia a ser *descoberta* (como a retirada daquilo que cobre o que sempre existiu). São tidos, dessa maneira, como conquistas construídas historicamente, cujo cerne de discussão se consubstancia não em *direito natural versus direito positivo*, mas sim em *direito vigente versus novo direito*.

A libertação do oprimido, a partir da tomada de consciência de sua condição e organização em movimentos sociais²³, intensificados por processos educacionais libertadores, se mostra como momento histórico crítico-criador, em que o *sem-direito* que tem direito apenas em sua subjetividade enquanto oprimido se impõe e transforma o direito vigente visando a transformação da negatividade do ponto de partida.

21 “Es decir, se estructuran históricamente como ‘derechos vigentes’ y son puestos en cuestión desde la conciencia ético-política de los ‘nuevos’ movimientos sociales que luchan por el reconocimiento de su signidad negada”. (DUSSEL, 2011, p. 151)

22 Dussel (2007, p. 150).

23 A título de argumentação, para DUSSEL (2007, p. 120) “Organizar um movimento, um povo, é criar funções heterogêneas, diferenciadas, em que cada membro aprende a cumprir responsabilidades diferentes, mas dentro da unidade do consenso do povo. É um nível intermediário, social, civil da existência do exercício delegado do poder (é uma instituição política da sociedade civil: o Estado em sentido amplo, gramsciano)”.

Através da justiça fundada em ética material, os novos direitos²⁴ se constituem como reconstrução do sentido do próprio direito, que incorpora novas demandas partindo da pluralidade de reivindicações organizadas sob a forma de movimentos sociais, e não processo meramente mecânico de *descoberta* de direitos que sempre existiram²⁵. Afirma-se assim a vida que já se encontra afirmada e se transforma²⁶ aquela que se encontra negada, por meio de postulados políticos nas esferas material, de legitimidade e factibilidade das instituições, sendo função essencial da Constituição positivar direitos humanos que são historicamente construídos e do Tribunal Constitucional julgar o aparecimento dos novos direitos.²⁷

24 A esse respeito, os *novos direitos* podem se caracterizar em um estado de “constituição originária” na consciência política dos novos movimentos sociais (não objetivamente existente no sistema do direito) ou em um estado “positivamente institucionalizado” como um direito futuro vigente. (DUSSEL, 2011. p. 154).

25 Para o filósofo argentino: “os novos direitos se impõem *a posteriori*, pela luta dos movimentos, que descobrem a “falta-de” como “novo-direito-a” certas práticas ignoradas ou proibidas pelo direito vigente. Inicialmente, esse novo direito se dá somente na subjetividade dos oprimidos ou excluídos. Diante do triunfo do movimento rebelde se impõe historicamente o novo direito, e se adiciona como um direito novo à lista dos direitos positivos. Ao mesmo tempo em que se vão incorporando novos direitos ao sistema dos direitos vigentes, vão caindo em descrédito alguns direitos pertencentes a uma idade superada da história da comunidade política, do povo. O “direito dominante” do suserano sobre o servo desaparece na Modernidade capitalista; o mesmo que o Senhor diante do escravo no escravismo”. (DUSSEL, 2007. p. 150).

26 Não obstante a transformação parte de *postulados políticos*, entende-se que os mesmos são empiricamente impossíveis de serem alcançados, servindo como orientação para a ação, que não se confunde com sua finalidade.

27 Para essa vertente da filosofia da libertação latino-americana, a autonomia do Poder Judiciário, a ser otimizada, perpassa a eleição popular direta do mesmo, já que é em nome do *povo* que se aplica a lei e se pune a injustiça. Do mesmo modo, a democracia representativa deve ser articulada com a democracia participativa, de modo que se crie o poder cidadão e poder eleitoral, com vistas à efetividade de uma política dirigida à justiça.

Da emergência de uma crise da hegemonia²⁸ (e da própria modernidade e da civilização ocidental) e através de uma pretensão política de justiça, que se funda em uma ética material e *práxis* de libertação, é que o direito é capaz de aperfeiçoar práticas anti-hegemônicas e construir uma nova hegemonia, em que os movimentos sociais (assim como os partidos políticos progressistas e críticos) traduzem as reivindicações de todos os setores sociais, construindo uma nova prática de libertação popular e ética mundial (perpassada pelo sistema jurídico), conduzindo a uma nova concepção de direitos humanos, que – fundamentada filosoficamente nesta ética da libertação latino-americana (transmoderna, portanto) –, conduz a novos olhares acerca dos que sofrem.

Educação transmoderna

A educação tem sido utilizada como mantenedora do *status quo* dominante, na medida em que internaliza em nós a visão hegemônica e nos faz crer que a dominação, a exclusão e morte, são “naturais” e que “fazem parte” do sistema, na medida em que apresenta como corretas as éticas das minorias, do capital e dos exércitos. Tal caminho educacional sustenta a cultura de dominação, porque domestica o ser humano, tira-lhe a capacidade de criar, de refletir, de se indignar, de se conscientizar. O oprimido educado passa a pensar com os argumentos do opressor e, por

28 Nos dizeres de DUSSEL (2002, p. 468): “A Ética da Libertação, muito mais complexa, pode contar com comunidades de comunicação ideais e empíricas, hegemônicas e de vítimas. Acredito que se tenha aberto assim um novo horizonte problemático da razão discursivo-crítica, comunitária na ti-hegemônica, da maior importância para os novos momentos sociais da sociedade civil, dos partidos políticos críticos, dos sujeitos sociais emergentes na sociedade civil”.

isso, não é capaz de criar argumentos próprios. Da mesma forma, os excluídos perdem o seu conteúdo crítico para tornarem-se descritivos e operatórios. Os valores da cultura dominante são incorporados e harmonizados com a ordem estabelecida por meio da assimilação do ideal passado pela educação acrítica, impossibilitando uma correta visão da realidade opressora.

Somos ensinados a nos conformar com as situações, somos ensinados a reproduzir, somos tolhidos na nossa criatividade, aprendemos a discursar o discurso dos outros, a pensar com os argumentos dos outros, a enxergar a nossa realidade desde padrões dos outros, a nos resignar diante da situação de humilhação, sob a fundamentação de que a impotência que leva àquela decorre do nosso destino. Somos alienados da nossa verdadeira condição humana e orientados no tocante à nossa “posição” no sistema. Tal contexto acaba por nos fazer “acostumar” com a experiência real, como ela se nos apresenta, de modo que tudo será normal, será parte do sistema, não nos chamando mais a atenção, mesmo que fatos gritantes ocorram.

A educação reprodutora não motiva à reflexão sobre a existência de contradição entre a realidade da forma como se apresenta e a realidade como é idealizada teoricamente. Paulo Freire (1984, p. 66) utiliza da expressão “educação bancária” para a educação reprodutora e salienta que, em vez do educador comunicar, ele faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Em outras palavras, a única margem de ação dos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Não há criatividade, não há transformação, somente arquivos, depósitos e reproduções. Na visão bancária, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, ensejando uma absolutização da ignorância, um falso saber.

Nesse sentido, a educação realizada a partir transferência de valores e conhecimentos reflete a sociedade opressora e torna-se um ótimo instrumento de manutenção de conquista e dominação, com transmissão das ideias²⁹ e dos argumentos daqueles que oprimem. A educação bancária integra o oprimido como tal na estrutura sistêmica opressora, educando a mentalidade para se conformar com a situação e não transformá-la e acaba sendo uma educação a serviço da desumanização.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1984, p. 77)

A educação reprodutora ensina a cultura do dominador, auxilia na introdução dessa cultura nos educandos que passam a perceber a realidade sob a ótica dos opressores, amoldam padrões, modos de vida, convencem-se de sua inferioridade, solidificando valores culturais de dominação, ensejando uma quase “aderência” à opressão. Há uma clara invasão cultural, que serve à manipulação e manutenção da opressão. A visão “transmitida” já é uma visão deturpada, distorcida da realidade, na medida em que mostra a “superioridade” do invasor e a “inferioridade” do invadido. Tal educação culmina em alienação, com a transformação da mentalidade dos oprimidos, no sentido de conformação com a situação existente, criando-se uma “cultura do silêncio”, em vez de auxiliar na transformação da situação opressora.

29 As idéias podem ser entendidas desde os mitos criados aos consensos, “lugares-comuns”, que refletem a ideologia dominante.

O conhecimento por imitação é repetido pelos oprimidos, excluídos que acabam por internalizar e aceitar a ideologia dominante e acabam por repetir, no contexto periférico, a dominação, de forma totalmente acrítica e alienada. Passivamente, os excluídos e dominados à disposição da vontade de poder, enquanto mestres apáticos, apatizam seus discípulos. É um círculo vicioso e viciante que produz e reproduz a dominação de uma forma vil e mascarada. A simples repetição acrítica do pensamento, das palavras, do discurso, é uma adesão à política dominadora, uma domesticação para que outros – os dominadores - aproveitem os benefícios da opressão. O dominado e excluído transforma-se em membro disciplinado de um sistema que o oprime e o nega. Imersos nas engrenagens da estrutura dominadora, pela educação bancária, os oprimidos temem a liberdade e, por isso, acomodam-se e adaptam-se. Enquanto movidos pelo medo, surgido da ignorância, negam-se a apelar aos outros, ou, ainda, a escutar os apelos que lhes fazem, preferindo a manutenção da pseudo-ordem que os mantêm em comunhão com a situação hegemônica de dominação.

Assimilando e reproduzindo acriticamente a ideologia do dominador, os oprimidos tendem a serem opressores também. Na ânsia por libertação, acabam por reproduzir a opressão, em vez de superá-la. Segundo Paulo Freire (1984, p. 93), o “homem novo” não é aquele que nascerá da superação da contradição, porque esses se tornarão opressores de outros, sem transformar a realidade opressora, mas serão os que, reconhecendo-se oprimidos, buscam a superação da opressão e a criação de uma nova realidade, libertando-se. Entende, ainda, o autor (1984, p. 35):

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.

Segundo Enrique Dussel (2002, p. 440), sem a consciência ético-crítica não há educação autêntica. O educador deve insistir junto ao educando que ele, educando, faz parte da estrutura social criada pelos homens, e a responsabilidade pela transformação da sociedade da qual faz parte é dele. Tal atuação educadora permitirá a esse educando, o próprio oprimido, voltar-se reflexivamente sobre si mesmo, descobrindo a sua opressão pelo sistema. A descoberta desperta a consciência da subjugação e importa em compromisso histórico de transformação.

Nesse viés reflexivo, podemos afirmar que o discurso hegemônico dos direitos humanos representa hoje um consenso vigorante em meio à complexidade de valores das sociedades mundiais, ainda que disso decorram sérias consequências. Pautase na igualdade formal, ou seja, na condição abstrata do sujeito de direitos, embora a realidade demonstre que o acesso efetivo à proteção constitui privilégio de uma parcela ínfima da população de vários países, e também na liberdade como mera liberdade negativa, proteção e garantias contra intervenções, especialmente estatais, nas esferas das prerrogativas individuais.

A análise formal dos direitos humanos obedece simplesmente à centralidade do Direito Internacional Moderno. As orientações

predominantes são deficientes porque não consideram a realidade fática do outro. Tal lógica, propagada mediante o discurso reprodutor, justifica algumas formas de violência como sofrimentos necessários para assegurar os próprios direitos humanos. Os discursos são delimitados pelos centros de poder, tendo, à margem, os homens e povos que não sabem ou não podem se expressar em um *logos* que não lhes é próprio. A análise e a reflexão da forma pela forma respondem aos anseios da dogmática moderna, mas não à implementação da vida digna de cada sujeito ético em uma comunidade. A universalidade deve ser estendida às exigências materiais, como propõe Dussel. A comunidade em que a vítima não pode participar discursivamente nos conteúdos que lhe tocam, de alguma forma, o conteúdo validado hegemonicamente não será eficaz para a sua vida.

Os direitos humanos não podem reduzir-se à mera análise tecnicista da normatividade, à mera apreciação do texto legal, em especial quando as causas e consequências extrapolam o campo da validade, colocando em questionamento a própria vida, como é o caso daqueles direitos, ao contrário, deve estabelecer critério de verdade para além da análise da validade. No cenário atual da proteção internacional dos direitos humanos não se observa a preocupação com o outro, a não ser para moldá-lo em seu paradigma moderno e transformá-lo em igual, reprimindo-o para adequá-lo ao sistema. Quando não se alcança o fim almejado, de conformação, suprime-se a existência daquele.

O projeto de educação libertária compreende, dentre outros pontos, a conscientização da real condição do oprimido, dominado, excluído. Desvendar o olhar para desmascarar a visão disfarçada de que aquele é parte alienada do sistema. A proteção internacional dos direitos humanos está estruturada de forma a

reproduzir o sistema de dominação sutilmente encoberto pela ideia de “civilização” e, atualmente, de “desenvolvimento”. A proteção dos direitos humanos possui muitos elementos que são descendentes diretos das ideologias e das práticas coloniais, sendo os atores da transformação desses direitos o Estado ou organismos internacionais e as transformações vão, inelutavelmente, do tradicional ao moderno, sempre na visão eurocêntrica.

O panorama da proteção internacional dos direitos humanos é de imposição, domínio e aceitação. Para que haja uma verdadeira transformação em busca da realização da vida digna do homem em sua comunidade, este discurso deverá encontrar-se com outros discursos excluídos, não ouvidos, sem negação, buscando integração e expansão mútua. Em que pesem as diferenças todo homem assemelha-se a outro por possuir identidade, individualidade e personalidade, que fazem dele tão igual e tão diferente.

Um dos caminhos, conforme propõe a presente reflexão, consiste na educação transmoderna para os direitos humanos, na busca da identidade e da autenticidade integradas através do diálogo solidário e do respeito mútuo às contradições existentes. Conscientizar e superar: transformar; Filosofia e ação: construção. É hora de transpor o “eu conquisto”, “eu domino”, destruo para civilizar, para progredir e alcançar o “eu vivo” em uma sociedade construída solidariamente, na qual haja espaço e acolhida para todos os seres humanos e pertença, enfim, a toda a humanidade.

Referências

BIAGINI, H. *Liberalismo elitista e republicanismo radical*. In: SIDEKUM, A; WOLKER, A. C.; RADAELLI, S. M. Enciclopédia

latino-americana dos direitos humanos. Blumenau e Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia e EDIFURB, 2016.

DEL POZO, E.; BURGOS, M. *Dimensões dos direitos humanos*. In: Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos. Blumenau, Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia e EDIFURB, 2016.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 55-70. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>>. Acesso em: 2016

_____. *Hacia una filosofía política crítica*. Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo. Madri: Desclée de Brouwer. 2011.

FANON, F. *Os Condenados da Terra*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FLORES, J. H.. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FRUTOS, J. A. S. de. *Ellacuría y los derechos humanos*. Polimpsesto Derechos humanos y desarrollo. Bilbao : Desclée, 1998.

HABERMAS, J. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, v. 1-2; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HINKELAMMERT, F. J. *Pensar em alternativas: capitalismo, socialismo e a possibilidade e outro mundo*. In: PIXLEY, J. Por um mundo diferente. Alternativas para o mercado global. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 9-22

KUHN S. T. *A estrutura das revoluções científicas*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LORENZETTO, B. M. GIAMBERARDINO, P. R. Crise e transmodernidade: Fundamentos iniciais para uma ética da libertação. *Revista Eletrônica do CEJUR*, ano 2, v. 1, n. 2, p. 66-88, 2007. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/16746/11133>>. Acesso em: 26/06/2016.

LUDWIG, C. L. *Da ética à filosofia política crítica na transmodernidade: reflexões desde a filosofia de Enrique Dussel*. In: FONSECA, R. M. Repensando a teoria do estado. Belo Horizonte: Fórum, 2004a. p. 283-325.

_____. *Para uma filosofia jurídica da libertação: Paradigmas da Filosofia, Filosofia da Libertação e Direito Alternativo*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2006a.

MEDEIROS, A. L. B. D. Direito internacional dos direitos humanos e filosofia na América latina: contribuições para uma possível fundamentação crítica. *Cadernos do PROLAM/USP*, v. 2, p. 114, 2005.

MUNFORD, L. *História das Utopias*. 1 ed. Lisboa: Editora Antígona, 2007.

MUÑIZ, J. R.-T. *La razón de los derechos*. Perspectivas actuales sobre la fundamentación de los derechos humanos. Madri: Editorial Tecnos, 1995.

OLIVEIRA, M. A. *Moral, Direito e Democracia: o Debate Apel Versus Habermas no contexto de uma concepção procedimental da filosofia prática*. In: MOREIRA, L. Com Habermas, contra Habermas – Direito, discurso e Democracia. São Paulo: Landy Editora, 2004, p.145-321.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: _____. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005, p. 117-142. Disponível em: < http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 2016.

RUBIO, D. S. *Contra una cultura anestesiada de derechos humanos*. San Luiz Potosí: Facultad de derecho de la universidad autónoma de san Luiz Potosí, 2007.

VASCONCELLOS, Mércia Miranda. *Proteção internacional dos Direitos humanos na realidade latino-americana: reflexão filosófica sob a perspectiva da ética da libertação*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2008.

3 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ESTADO DO PARANÁ

*Paulo Roberto Braga Junior
Hugo Emmanuel da Rosa Correa*

Introdução

A efetivação da educação em Direitos Humanos é um processo recente no contexto educacional brasileiro, apesar de documentos internacionais já tratarem do tema desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948. Este importante documento reconheceu a educação como direito fundamental e recomendou aos países signatários que a desenvolvessem para o fortalecimento da cidadania e de uma cultura de paz.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 declarou no seu artigo 1º, inciso III, que os direitos humanos são essenciais para a garantia da dignidade humana. Outro documento importante dedicado ao tema é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que teve sua versão final apresentada no ano de 2006. O Ministério da Educação, em 2012, aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Neste mesmo ano, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná reunindo alguns de seus educadores realizou o seu 1º seminário interno para tratar do tema. Em 2015, após amplas discussões, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou o Plano Estadual de Educação em

Direitos Humanos. Demonstra-se, dessa forma, que a garantia e o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos é fruto de um processo contínuo e de constante aperfeiçoamento, e que passa a ocupar importante papel na construção democrática da sociedade.

Ao incorporar essa temática no currículo escolar, na formação inicial e continuada dos educadores, e no modelo de gestão da escola, contribui-se para a visão de que todos os seres humanos devem ser respeitados em sua dignidade, gerando mudanças significativas de mentalidades, atitudes, valores e comportamentos. Os objetivos dessa pesquisa são, portanto, mostrar os resultados esperados com a inserção de conteúdos e atividades relacionadas aos direitos humanos nas instituições de ensino; como as diretrizes nacionais para essa modalidade educativa considera os aspectos de sua implementação e como isso está ocorrendo no estado do Paraná.

Buscando-se trazer ao meio acadêmico e à sociedade uma compreensão mais aprofundada acerca do tema, será utilizado nesta pesquisa, de maneira mais significativa, o método dedutivo, em que partindo da caracterização da Educação em Direitos, em seguida analisa-se sua implementação no estado do Paraná. Para se atingir tal desiderato, será empregada a técnica de pesquisa bibliográfica e documental, com a coleta, a leitura, a análise e a sistematização de estudos específicos acerca do tema e de outros materiais já publicados, tais como teses, dissertações, artigos científicos, legislações, documentos da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) e da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (SEJU-PR), além de outros materiais eletrônicos disponíveis na *web*.

Caracterização da educação em direitos humanos

Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana e por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e a meio ambiente sadio, entre outros. (BRASIL, 2013, p.11). Visam preservar a dignidade humana independentemente de fronteiras territoriais, pois têm caráter universal, no sentido de que os destinatários não são apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens. Devem ser positivados, pois não podem ser apenas proclamados ou idealmente conhecidos, mas efetivamente protegidos, até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. (BOBBIO, 2004, p.19)

Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da vida individual e coletiva e são imprescindíveis para o desenvolvimento da democracia. No entanto, na realidade cotidiana, constata-se que estes direitos sofrem constantes violações. A sociedade é exposta a diferentes formas de desrespeito à dignidade humana, reveladas na impunidade, violência, desigualdade social, corrupção, discriminações e outras negligências a direitos básicos.

Desta forma, tratar da Educação em Direitos Humanos no Brasil é uma das exigências e urgências para que possamos ter uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento do Estado Democrático de Direito. Compreende-se que por meio da educação, nessa direção, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres. (SILVA; TAVARES, 2013, p.50)

Para Paulo Freire (1984) educar também é humanizar e não apenas habilitar ou “dar” competências. Mas para que isso realmente ocorra, a escola precisa ser vista como um lugar de convivência e diálogo com as diferentes culturas e diversidades, e não como um local unicamente de transmissão de conteúdos. O ideal seria que o processo educativo tivesse como meta formar alunos éticos e críticos, mediante uma educação pautada nos valores humanos.

O contexto escolar ainda está muito marcado por discursos culturais do capitalismo que fortalecem os traços do individualismo, do patriarcado, do racismo e do adultismo, os quais definem contextos e enredam os sujeitos, incidem sobre suas decisões e ações, afetando a formação das identidades e a qualidade da convivência na sociedade e nas escolas. (EYNG, 2013, p. 46, apud VANZO; FERREIRA, 2015, p. 5).

A escola é uma instituição social, e como tal, apresenta múltiplas subjetividades de seus atores, sejam alunos ou profissionais, sendo que os mesmos trocam conhecimentos e interagem em outros espaços sociais diversificados. Com base nesta premissa podemos justificar a importância das instituições de ensino constituírem-se espaços educadores em direitos humanos, integrando às disciplinas orientações sobre o tema e estimulando práticas democráticas e de não discriminação. Desta forma, além dos conteúdos específicos das disciplinas, faz parte do papel da escola contemporânea e da sua função social orientar na formação do caráter e da personalidade.

O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola

não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade. (BRASIL, 2013, p. 51).

Com o aumento do acesso à escola, devido às garantias e deveres legais em torno do direito à educação, faz-se necessária uma análise crítica da relação entre educação e sociedade. Relação que se mostra importante na medida em que a educação funciona como importante instrumento de combate às desigualdades históricas.

A educação em direitos humanos pode ser definida como o aprendizado que desenvolve o reconhecimento, a defesa, o respeito e a promoção dos direitos humanos, tornando os indivíduos conscientes de seus direitos e das oportunidades de torná-los efetivos. É um campo de conhecimento recente no Brasil, assim como sua legislação específica, porém com grande importância social. Devendo ser adotada como uma política pública educacional, voltada à formação da cidadania, e um dos meios de consolidação do Estado Democrático de Direito.

Para Maria Vitória Benevides (2000) a Educação em Direitos Humanos implica uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos, tais como: a escravidão; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente

discriminados; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes e nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário.

Refletindo sobre o contexto social em que as instituições de ensino estão inseridas, é ideal que desenvolvam ações de Educação em Direitos Humanos de acordo com as realidades e características culturais dos seus sujeitos, podendo tratar de especificidades de grupos como: ciganos, mulheres, pessoas surdas, LGBT, população negra, quilombolas, pessoas com deficiências mentais, povos indígenas, religiosos, ribeirinhos, comunidades de periferia, sertanejos, entre outros. Essa iniciativa é “particularmente relevante para aqueles grupos que são significativamente desempoderados, e por causa da desvantagem econômica, da discriminação ou falta de voz, atualmente incapazes de reivindicar seus direitos legalmente reconhecidos”. (MCCOWAN, 2015, p 34).

Cabe à escola oferecer, a partir dos temas abordados, condições aos alunos de refletir e de tomar decisões sobre questões relacionadas à sua vida e ao ambiente que os cerca, onde o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade sejam discutidos de forma crítica e denunciados como contrários a uma cultura de respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p.60).

Deve ser pontuado também que a educação em Direitos Humanos não deve estar presente tão somente no currículo escolar e dentro das salas de aulas, deve abranger também o modelo de gestão da escola. Deve ser observada na relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade em que a escola está inserida.

A Educação em Direitos Humanos e a importância de sua efetivação têm previsão em textos legais e outros documentos oficiais e orientadores. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, cuja primeira versão é do ano de 2005; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos de 2011; a Constituição Federal de 1988; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, são alguns dos documentos que dispõem sobre a promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar.

[...] a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (ONU, 1948).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) de autoria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é um documento que visa apresentar subsídios e orientações para a construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos. Atualmente encontra-se em sua terceira fase (versão), sendo que a primeira (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas voltadas ao ensino primário e secundário; a segunda (2010-2014), confere prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares, e a terceira (2015-2019) fortalece a

implementação das duas primeiras fases e promove a formação em direitos humanos para profissionais de mídia.

O PMEDH traz que as finalidades de sua implementação podem ser assim descritas:

- a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito;
- e) Fomentar e manter a paz;
- f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (UNESCO, 2012a, p.14).

As duas fases do PMEDH constituem obras referenciais importantes para educadores e profissionais envolvidos na causa da educação em direitos humanos. Quanto a esses profissionais, é necessário para a transmissão dessa prática pedagógica que ele:

- a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo aos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que os propósitos desse tipo de educação é a de formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos. (TAVARES, 2007, p. 496).

Em 2006, um comitê composto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da Sociedade Civil elaborou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Neste Plano a EDH é compreendida como um processo sistemático, portanto é necessário articular algumas dimensões na sua prática. Em primeiro lugar, é importante difundir a informação sobre os direitos humanos, promovendo a apropriação do conhecimento construído ao longo da história e a observação dos seus contextos de existência. Em segundo lugar, é fundamental que a educação em direitos humanos proporcione reflexões sobre valores, atitudes e práticas sociais. Esta reflexão será a base para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, que é o seu terceiro grande objetivo. Do ponto de vista cognitivo, isto significa que, além de ter acesso à informação, os educandos devem se fazer capazes de lhe atribuir sentido e de agir com base neste conhecimento. (AFONSO; ABADE, 2008, p.9)

Assim, é extremamente relevante que temáticas envolvendo a igualdade e dignidade humana sejam internalizadas em âmbitos educacionais, pois educar em Direitos Humanos, no contexto social que presenciamos, é uma forma de transformar valores públicos e privados que se encontram em crise na sociedade.

As diretrizes nacionais para educação em direitos humanos

Em 2012, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que vieram reiterar e fortalecer as proposições já construídas no PNEDH. Conforme o artigo 2º, § 2º, deste documento, cabe aos

sistemas de ensino e suas instituições a efetivação da Educação em Direitos Humanos e suas diretrizes, com sua adoção sistemática por todos os envolvidos nos processos educacionais. Os princípios em que se fundamentam essa educação, com vistas à mudança e transformação social, estão elencados no artigo 3º, são eles: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental, tendo como objetivo central a formação para a vida e para a convivência pautada no exercício cotidiano dos direitos humanos. Devendo abranger e proporcionar as seguintes dimensões:

Art.4 [...]

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

(BRASIL, 2012).

A relevância dessas diretrizes, princípios e objetivos está na perspectiva de que a educação é transformadora e tem como uma de suas finalidades o preparo para o exercício da cidadania.

Para que isso se concretize, as Diretrizes Nacionais estabelecem, no artigo 6º, que na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos Regimentos Escolares, nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior, nos materiais didáticos e pedagógicos, no modelo de ensino, na gestão escolar, bem como nos diferentes processos de avaliação, a temática deverá ser considerada, de modo transversal.

Também deverá estar presente na formação inicial dos professores e trabalhadores da educação, fazendo parte de seus cursos de graduação, bem como nos processos de formação continuada, pois é imprescindível a preparação das pessoas que farão essa educação acontecer. Além disso, as DNEDH citam em seu artigo 9º a necessidade de inserção de conhecimentos relativos à Educação em Direitos Humanos nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais de todas as áreas de conhecimentos:

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012).

Logo, as instituições de ensino superior além de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade) também devem produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos. (UNESCO, 2012b, p.14).

A inserção da Educação em Direitos Humanos nos currículos educacionais requer uma metodologia, com a seleção de conteúdos

e atividades que fomentem a consciência crítica e o compromisso social dos sujeitos. Segundo as DNEDH, artigo 7º, esta inserção poderá ser realizada de três formas: pela transversalidade, sendo tratada interdisciplinarmente; como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes; ou de forma mista; combinando transversalidade e disciplinaridade.

Nos artigos 10 e 11, temos que deverão ser fomentados e divulgados estudos e experiências bem sucedidas na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, pelos sistemas de ensino e instituições de pesquisa. Além da criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2012).

Quanto as Instituições de Ensino Superior, estas deverão estimular, “ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.” (BRASIL, 2012, art.12).

Nesse sentido, percebe-se que, de acordo com as DNEDH, todo o processo educacional deve ser voltado para a prevenção das violações dos direitos humanos, construindo e promovendo valores como a paz, a justiça, a tolerância e a solidariedade.

A educação em direitos humanos no estado do paraná

Entre 2011 a 2014, com o objetivo de planejar os caminhos para estabelecer a Educação em Direitos Humanos no Paraná, a Secretaria Estadual da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU-PR) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR)

juntamente com o Conselho Estadual de Educação, iniciaram um processo colaborativo e participativo com vistas à construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH).

Para este fim, entre os anos de 2013 e 2014, foram realizadas onze audiências públicas, nas cidades de Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Maringá e Ponta Grossa, além de consulta pública *online* no site do Comitê de EDH.

A metodologia adotada em todas as audiências foi idêntica para todas as edições, com especialistas perpetrando arguições sobre as concepções e princípios para cada um dos eixos constitutivos do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, com o intuito de subsidiar a proposição de ações, correlacionando o público-alvo e os responsáveis/parceiros. (PARANÁ, 2015b, p. 51).

Essas audiências foram coordenadas pelas professoras Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv do Setor da Educação na UFPR e Dra. Cineiva Campoli Tono atuante na SEJU/PR, e realizadas como parte das atividades do projeto de extensão universitária “UFPR Unindo Talentos”. Esses encontros contaram com a participação de mais de uma centena de instituições de vários setores da sociedade paranaense que contribuíram com proposições de conteúdos nas audiências presenciais e por meio digital.

Após a conclusão da sistematização das proposições, foi entregue ao Conselho Estadual de Educação, órgão normativo do sistema educacional paranaense, a versão final do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, que em abril de 2015 foi aprovada por unanimidade.

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

Essa importante regulamentação tem como objetivo a implantação da política estadual de educação em direitos humanos. Dentre os objetivos estabelecidos estão a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social e o fortalecimento das políticas afirmativas do Estado Democrático de Direito nas áreas correlatas à Educação em Direitos Humanos, com vistas a fortalecer a Cultura da paz e do respeito à vida. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

O PEEDH possui seis eixos temáticos: 1) Educação Básica, 2) Ensino Superior, 3) Educação Não Formal, 4) Educação dos Profissionais de Justiça, Segurança e Socieducação, 5) Tecnologia e Dignidade Humana e 6) Família.

Segundo esses eixos, a emergência de constituir políticas públicas para o desenvolvimento da cultura da paz e não violência no Estado Paraná perpassa pela Educação em Direitos Humanos. O documento estabelece as ações programáticas, o público alvo e os responsáveis pela sua implementação, e tem relevante importância pelo caráter inédito de produção e porque foi construído de forma ampla e democrática. (PARANÁ, 2015b, p.9).

A partir do PEEDH, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 02/2015-CEE/PR, que dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Fixam-se, assim, as diretrizes estaduais na área de EDH, que devem ser cumpridas por todas as instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Três importantes eixos deste documento referem-se à gestão democrática, organização curricular e formação e pesquisa.

Quanto à gestão democrática, considera que ao se propiciar espaços democráticos na educação, oportuniza-se e promove-

se o respeito aos direitos humanos e às diversidades. Dispõe, no parágrafo único do artigo 8º que, as instituições de ensino da educação básica e superior devem reafirmar os princípios da gestão democrática, de participação e transparência, ao promover a formação continuada dos docentes, relacionada à Educação em Direitos Humanos. (PARANÁ, 2015a).

No que se refere à organização curricular reafirma, assim como as diretrizes nacionais, que a EDH, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino da Educação Básica e de Educação Superior. Estabelece, também, que a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR) devem, por meio de seus órgãos competentes, incluir o atendimento destas normas nas verificações e avaliações, para fins de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas da educação básica e superior nas instituições que compõe o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. (PARANÁ, 2015a).

No capítulo que trata de formação e pesquisa, as diretrizes estaduais criam o dever para órgãos públicos, responsáveis por formação, fomento e financiamento, de produzir, fomentar, divulgar estudos e experiências em Educação em Direitos Humanos. Segundo o artigo 14: “A universalização da Educação em Direitos Humanos nos Sistemas de Ensino deve ser multi-trans-interdisciplinar e transversal ao currículo, voltada à elaboração de projetos de pesquisa e iniciação científica.” (PARANÁ, 2015a).

Diante da necessidade de implantação da Educação em Direitos Humanos na educação básica do Paraná, a Secretaria de Estado da

Educação (SEED-PR) participou nos anos de 2008 e 2009 do Fórum de Educação em Direitos Humanos, realizado pela Universidade Federal do Paraná. Neste período realizou grupos de estudos com professores da rede estadual para discussão da temática. Em 2010 realizou um evento interno para seus profissionais, com o objetivo de criar um grupo responsável pelo processo de implantação da EDH. (OLIVEIRA; PALMEIRO, 2016, p. 4).

No entanto, esses objetivos e a constituição desse grupo não se concretizaram, dentre os motivos, a realização de eleições gerais em 2010, que proporcionaram a mudança de governo estadual e da sua equipe.

Em 2012, a SEED/PR retoma as discussões para implementação da EDH e realiza, neste mesmo ano, o I Seminário Interno “Implementando as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica do Paraná”, com a participação de profissionais que atuam no âmbito da Secretaria e de professores representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação do estado.

O seminário proporcionou para os educadores o conhecimento dos principais documentos legais a respeito do tema, bem como discussões e reflexões sobre práticas a serem implementadas pela SEED/PR. A partir desse evento, estabeleceram-se ações, prazos e metas com o intuito de construir um plano de ação dentro desta Secretaria, com o fim de implementar as Diretrizes Nacionais. A apresentação dos resultados deste seminário sinalizou ações a serem consideradas pela SEED/PR, dentre elas constatou-se como prioridades a formação continuada dos profissionais da educação e a produção de material didático-pedagógico, o que sinalizou a necessidade de aprofundamento teórico dos profissionais neste tema.

O entendimento dos representantes da SEED/PR demonstrou ser fundamental o investimento em formação continuada, visto que a discussão sobre os Direitos Humanos constitui-se numa temática complexa e que necessita de aprofundamento teórico. Neste sentido, a produção de material didático-pedagógico subsidia teórica e metodologicamente as discussões que estão por vir e representam importante instrumento de apoio formação continuada. (OLIVEIRA; PALMEIRO).

As propostas apresentadas neste seminário representam o início do processo de construção de políticas educacionais em Direitos Humanos dentro da SEED/PR e que já estão chegando às escolas estaduais. Esta Secretaria tem organizado grupos de estudos com a temática, possibilitando a participação de professores e pedagogos atuantes na educação básica.

Em fevereiro de 2016, o evento Semana Pedagógica, que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação e ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede estadual, teve como assunto a Educação em Direitos Humanos e reuniu todos os profissionais educadores do Paraná para apresentação das Diretrizes Nacionais e aspectos da sua implementação. No mês de julho do mesmo ano, a Semana Pedagógica, referente ao segundo semestre, deu continuidade às discussões sobre a Educação em Direitos Humanos iniciadas no primeiro semestre. Nesta ocasião foi apresentado aos educadores material produzido pela SEED/PR com ações que foram ou estão sendo desenvolvidas por escolas do Paraná que afirmam a Educação em Direitos Humanos e as diversidades. (PARANÁ, 2016, p.6).

Assim, destaca-se que o estado do Paraná já conta com seu Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos e com as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, aprovados pelo Conselho Estadual

de Educação no ano de 2015, restando agora, o planejamento e execução de ações que façam que a realidade das escolas não fique distante do teor desses documentos.

Conclusão

Educação em Direitos Humanos configura-se como uma política pública, postulada em normativas internacionais, nacionais e estaduais. Essa forma de educação pode ser vista como um meio de mudanças de atitudes e comportamentos, de suscitar nos educandos capacidades de reflexão e de crítica, de uma maneira que será benéfica para toda a sociedade.

Para que isso aconteça há a necessidade de um ensino voltado não apenas a conscientizar, mas formar agentes autônomos, transformadores, empenhados na erradicação das injustiças e na construção de um mundo verdadeiramente humano.

E o espaço escolar, com todas as diversidades que apresenta, é um local próprio para o desenvolvimento de pessoas e também para a promoção dos Direitos Humanos. Alguns dos resultados esperados podem ser descritos como: levar o indivíduo a desenvolver o respeito pela opinião dos outros; reconhecer os interesses daqueles que estão fora de sua comunidade imediata, grupo étnico ou nacionalidade; abster de submeter os outros, por exemplo, à agressão física ou humilhação psicológica. Para que a formação dessa consciência cidadã no universo escolar aconteça, é necessário que a Escola e seus profissionais reconheçam a dimensão, a importância e a necessidade de seu papel social.

No estado do Paraná, apesar de já haver avanços com o Plano Estadual e as Normas Estaduais para a Educação em Direitos

Humanos, percebe-se que o tema ainda não chegou efetivamente às salas de aulas e as demais interações do espaço escolar. A educação voltada para os direitos humanos ainda caminha para ser parte da prática e do currículo escolar como deveria.

A Secretaria Estadual de Educação tem executado ações com o propósito de efetivá-la. Desta forma, tem promovido momentos de discussão que subsidiem o trabalho dos educadores, dada a complexidade do tema e a atenção recente em razão das Diretrizes Nacionais de 2012 e do Plano Estadual de 2015.

A Educação em Direitos Humanos é uma política pública educacional, uma educação para a justiça e a paz, e, também, um processo desafiador, mas possível quando se acredita que a realidade é uma construção histórica e que por meio da educação é passível de ser transformada.

Referências

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas: Rodas de Conversa em Direitos Humanos*. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Disponível em www.recimam.org. Acesso em: 30 ago. 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>> Acesso em: 30 ago.2016.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Nova edição. Rio de Janeiro: Elzevires, 2004. Disponível em < http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/ac/biblioteca/livro_bobbio_era_direitos.pdf> Acesso em: 30 ago.2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em 09 ago.2016.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, 2009.

_____. Resolução nº1/12. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 30 de maio de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago.2016

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CEE. Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em < <http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=202> > Acesso em: 29 ago.2016.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em <http://pt.slideshare.net/Hemeter/paulo-freire-ao-cultural-para-a-liberdade> Acesso em: 30 ago.2016

MCCOWAN, TRISTAN. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n.55, 2015. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39818> > Acesso em: 09 jul.2016.

SILVA, A. M. M; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação em Direitos Humanos no Brasil*, Porto Alegre, RS, n.1, 2013. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740> Acesso em 30 ago.2016.

OLIVEIRA, L.D.; PALMEIRO, A. P. Implementando as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica do Paraná. 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/anexo3_1dia_sp2016.pdf > Acesso em 09 ago.2016.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dez. de 1948 proclamada pela resolução 217 A (III). Disponível em <http://www.pnud.org.br/popup/download.php?id_arquivo=1 > Acesso em: 09 ago.2016.

PARANÁ. Deliberação nº 02/2015-CEE/PR. Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 13 de abril de 2015a.

_____. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Escola de Educação em Direitos Humanos. Comitê de Educação em Direitos Humanos. *Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2015b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Semana Pedagógica – 2º Semestre: Orientações Gerais*. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/1dia_professores_orientacoesgerais_sp_2semestre.pdf> Acesso em: 23 mar.2017.

TAVARES, CELMA. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L.F.G. et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Cap.7, p. 487-503. Disponível em:<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf> Acesso em: 08 ago.2016.

UNESCO. *Plano de Ação - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Primeira fase*. Brasília: UNESCO, 2012a. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>> Acesso em 09 ago.2016.

_____. *Plano de Ação - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Segunda Fase*. Brasília: UNESCO, 2012b. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf> > Acesso em 09 ago.2016.

Aline Silva - Ana L. Pereira - Fábio Gabriel
Herbert Almeida - Mércia Cunha - Tatiane Skeika

VANZO, A; FERREIRA, J.B.M. Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18038_10266.pdf> Acesso em: 29 ago.2016.



PROVA

4 O PAPEL DO PEDAGOGO NA CONDIÇÃO DO REGIME ABERTO

Ana Lucia Ferreira da Silva

Daniela Simitan Claro de Oliveira

Juliana Bicalho de Carvalho Barrios

Introdução

“Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam.” (FREIRE, 1996, p.130)

Iniciamos este artigo com Paulo Freire - que não nos acompanha em vida há alguns anos - pois, lutamos com os seus ideais propagados no âmbito da educação e admiramos suas idéias enquanto ser humano, educador e agente transformador da sociedade. Ideais e idéias, essas, que tiveram e continuam tendo imenso impacto na construção da formação da identidade do pedagogo na educação não formal: profissional que luta, tendo a educação como arma, também pela humanização do ser humano.

O município de Londrina (PR) tem como lócus de cumprimento de penas e medidas alternativas no regime aberto, a unidade penal intitulada Patronato³⁰ Penitenciário de Londrina (PLDA). Esta unidade foi criada no ano de 2001 e recebe beneficiários que anteriormente estiveram no regime fechado e/ou semi-aberto e

30 “O patronato é uma unidade de execução penal em regime aberto que tem como objetivo o atendimento de egressos e beneficiários do sistema prisional para o atendimento das penas restritivas de direitos, comumente denominadas de penas ou medidas alternativas” (OLIVEIRA, 2013, p. 20797).

hoje se encontram dando continuidade ao cumprimento de suas penas em regime aberto. Da mesma forma, a unidade também recebe indivíduos que cumprem penas ou medidas alternativas, sendo que estes não passaram pelo regime fechado ou semi-aberto. Cabe ao Patronato, de acordo com a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Capítulo VII:

Art. 78. O Patronato público ou particular destina-se a prestar assistência aos albergados e aos egressos (Artigo 26).

Art. 79. Incumbe também ao Patronato:

- I - orientar os condenados à pena restritiva de direitos;
- II - fiscalizar o cumprimento das penas de prestação de serviço à comunidade e de limitação de fim de semana;
- III - colaborar na fiscalização do cumprimento das condições da suspensão e do livramento condicional.

O PLDA é um órgão vinculado e subordinado ao Departamento de Execução Penal (DEPEN) e conta com o apoio do Projeto de Extensão³¹ da Universidade Estadual de Londrina (UEL) “Incubadora dos Direitos Sociais - Patronato”. Em parceria, ambas as instâncias desempenham um trabalho que visa à reinserção dos beneficiários na sociedade e, para isso, conta com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da área jurídica, administrativa, psicológica e pedagógica. Sendo esta última, o foco deste trabalho.

O setor pedagógico da unidade é constituído por três

31 Projeto intitulado “Incubadora de Direitos Sociais – Patronato”, em parceria com a SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) e com a Universidade Estadual de Londrina, o qual contempla 20 bolsistas. Esta equipe multidisciplinar é composta por estagiários a recém-formados, sendo que seis pertencem ao setor jurídico, seis ao setor de psicologia, quatro do setor de pedagogia e quatro do setor administrativo. Cada equipe é acompanhada por um orientador de cada área específica.

pedagogas, sendo uma funcionária do quadro próprio do estado do Paraná e duas bolsistas recém-formadas do projeto Incubadora dos Direitos Sociais, que estão sob a supervisão e orientação de uma docente do curso de Pedagogia da universidade a qual o projeto é vinculado. O setor da Pedagogia conta ainda com o auxílio de duas bolsistas da graduação do curso de Pedagogia, integrantes do mesmo projeto. O setor pedagógico desenvolve suas ações visando o trabalho coletivo e tem como função maior propiciar as condições para que seja realizada a inserção dos beneficiários nas políticas públicas de educação e trabalho. Para tanto, é realizada a busca por vagas em cursos profissionalizantes e/ou de capacitação e, principalmente, escolarização para os beneficiários que possuem a Medida Educativa³², a fim de propiciar – por meio do trabalho pedagógico – a inserção e reinserção dos beneficiários nas políticas públicas de educação e trabalho.

Embora o trabalho seja desenvolvido junto a pessoas adultas, é possível afirmarmos que a ação pedagógica desempenhada visa propiciar não somente a reinserção, mas, também, a inserção inicial nas políticas públicas de educação e trabalho. Uma vez que o grupo de beneficiários os quais a referida unidade recebe, é composto por indivíduos que, em sua maioria, estiveram e ainda permanecem à margem da sociedade e foi-lhes negado – direta ou indiretamente – o acesso a direitos sociais básicos, como saúde, segurança, trabalho, lazer, cultura e principalmente à educação. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar, a partir da participação no Projeto de Extensão, as ações do setor da Pedagogia no Patronato Penitenciário de Londrina e promover

32 Condição de pena imposta pelo juiz, que impõe que o beneficiário tenha um acompanhamento educacional, concluindo seus estudos, ou se profissionalizando por meio de cursos indicados pelo setor da Pedagogia.

uma reflexão acerca do papel do pedagogo em uma unidade penal de regime aberto, na referida instituição.

Uma visão além do ato cometido: a teoria que se une à prática

Tendo como ótica as categorias da contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia (Cury, 2000) e bebendo da fonte de Gramsci (1995) para considerar a práxis também enquanto categoria de análise parte-se do entendimento de que o trabalho desenvolvido pela educação é inerente aos processos que envolvem a sociedade. É com base nesse posicionamento que subsidiamos o nosso olhar sobre esta discussão, pois, entendemos que a educação não deve ser analisada de forma isolada da esfera da cotidianidade (HELLER, 1972) que emerge a sociedade.

Parte-se da compreensão de que a escola, além da função formativa, é também um campo de opressão, sobretudo, por estar imersa na sociedade e ser parte constitutiva da mesma. Não é possível separar a realidade social do espaço escolar, pois, por ele perpassam os preconceitos, as opressões e as intolerâncias, sendo esses, comportamentos sociais comuns de uma sociedade que, historicamente, foi gerada em um berço constituído de injustiças. Heller (1972) explicita essa questão ao dissertar acerca da relação da história com a substância da sociedade. A autora escreve que a substância da sociedade é a história e o homem tem o seu papel fundamental nesse processo, uma vez que é por meio dele que as estruturas sociais são construídas. Por conseguinte, ela analisa que a substância da sociedade,

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

não pode ser o indivíduo humano, já que esse – embora a individualidade seja a totalidade de suas relações sociais – não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. Nem tampouco essa substância se identifica com o que Marx chamou de “essência humana”. Veremos que a “essência humana” é também ela histórica; a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo. A substância não contém apenas o essencial, mas também a continuidade de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história (HELLER, 1972, p. 2-3)

A escola, lugar onde se transmite uma educação e espaço em que acontece o processo educativo que também é produto da substância da sociedade citada por Heller (1985), abarca uma variedade de sujeitos constituídos por diferentes personalidades, sentimentos e características, sendo eles, ora representados por ações admiráveis, ora por ações odiáveis. Nesse sentido, Heller (1972) explicita que o

indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconsciente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se consciente todos os elementos (HELLER, 1985, p. 1972)

A escola é um espaço constituído e vivenciado pelo indivíduo descrito por Heller (1972) e, por esse mesmo espaço passam homens e mulheres pobres, homossexuais, pessoas que estão ou estiveram em conflito com a lei e demais sujeitos que carregam o fardo de

ocuparem espaço em uma classe socialmente desprivilegiada. Mais comumente falando, sujeitos que se encontram à margem dessa sociedade que o significa a partir de um determinado status previamente definido através do poder aquisitivo, cor, orientação sexual, conduta, entre outras atribuições direcionadas a esse indivíduo, que está a mercê do julgamento particular de cada indivíduo que o encontra.

Com as relações sociais que se dão no espaço escolar surgem inúmeras questões. Cabe aqui explicitar uma questão recorrente na dinâmica do trabalho desenvolvido no Patronato: os relatos de preconceito. Um sujeito em conflito com a lei é, antes de tudo, um ser humano. Quando esse sujeito é alvo de preconceito - para o preconceituoso - o conflitado com a lei, passa a ser significado pelo seu comportamento, deixando de lado, a sua humanidade. Pois, como afirma Heller (1972) “os preconceitos são traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e, a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez da vida do modo de vida” (HELLER, 1972, p.43)

Na relação entre o preconceituoso e sujeito alvo, o preconceito parte do preconceituoso. Porém, é comum vermos nas formas de lidar com as situações frutos desse processo, o sujeito alvo de preconceito como foco da situação na busca por soluções. Entendem que o suposto “problema” está em quem sofre o preconceito, não no preconceituoso. Mas se a atitude preconceituosa parte do preconceituoso para alguém não menos humano que ele, o problema está em quem? Entendo que para uma análise menos alienada do preconceito, a mesma deve ser concebida pela via de quem discrimina e não de quem é discriminado, pois, a motivação do preconceito nesse sujeito só será entendida analisando a história, a cultura e as experiências pessoais que permeiam o seu universo.

Nesse mesmo contexto, é válido citar também a questão da naturalização de situações não naturais. A história, a cultura e as experiências pessoais do preconceituoso, oriundas de uma perspectiva de classe, neste caso, a dominante, cuja classe é a ditadora das referências, são incapazes de deixá-lo possuir o mínimo de tolerância com aquilo que foge aos seus moldes de aceitação. O preconceito com os sujeitos em conflito com a lei virou regra, o tratamento não preconceituoso é a exceção.

A escola é inerente à esfera da cotidianidade e tudo o que ela abrange. Ela está intimamente ligada às reações de preconceito e é também um local no qual ele se perpetua e adquire força para continuar sólido e vital em nosso meio. Os alunos não estão livres de preconceito, bem como, os seus pais e a equipe pedagógica e, principalmente, aqueles que pensam, ou melhor, ditam os rumos da educação. No modo de produção capitalista as desigualdades sociais estão latentes e, com elas, o preconceito contra a classe não detentora do capital se faz presente em diferentes âmbitos, sobretudo, no educacional. Ninguém quer ser pobre, conviver com a pobreza ou dar possibilidade de ascensão a esse grupo. Aqui, trata-se não somente à detenção de capital, mas, ao espaço social que o pobre ocupa e na sua representação pela burguesia.

Nesse sentido, Cury (2000) escreve que o “fenômeno educativo foi considerado na lógica fundamental do capitalismo, e naquilo que lhe é determinante onde quer que ele exista: suas relações sociais contraditórias no contexto da apropriação do excedente econômico e da luta de classes, latente ou manifesta” (CURY, 2000, p.10).

Com o materialismo histórico, entende-se que a educação, especificamente, a educação escolar é determinantemente influenciada pelo modo de produção. Isso significa que a educação

se estabelece através da forma que os homens produzem sua vida material e, por esse processo, também perpassam as relações de produção e de força que são próprias do nosso modo de produção, portanto, é no contexto do modo de produção capitalista que a educação é concebida e se desenvolve.

O chão escolar se apresenta como o espaço de excelência de reprodução da ordem burguesa instituída e, do preconceito da mesma, com o proletariado. A partir da educação em massa, transmitida pelos instrumentos pedagógicos já citados, constrói-se uma sociedade. A problematização se dá, pois, ao analisarmos as categorias da contradição, mediação, reprodução, totalidade e hegemonia (Cury, 2000), entende-se que a escola não tem como sua função maior, em sua constituição e atividade, a superação da dualidade estrutural, mas, sim, a manutenção da mesma e, como consequência, a cristalização do preconceito já citado e a reprodução de uma série de desigualdades sociais. Utilizando os estudos de Lombardi (2010) pontuamos que:

como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto e que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas entre classes e frações de classes. (LOMBARDI, 2010, p.13)

O materialismo histórico proporciona um novo entendimento e, conseqüentemente, visão de mundo enquanto pedagogas atuando em uma unidade penal. Deste modo, parte-se da compreensão de que o ato infracional não deve ser entendido e “julgado” por ele mesmo, isoladamente do contexto em que ele foi cometido e do sistema que permeia esse mesmo contexto e que o leva a existir. A análise de determinados crimes requer um olhar

amplo e cuidadoso, não se trata apenas de infligir uma lei. Existe um cenário com uma série de questões as quais levaram esse crime a acontecer. Nesse sentido, Martins (2002) afirma:

Trata-se da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica. É difícil reconhecer que haja desenvolvimento quando seus benefícios se acumulam longe da massa da população. Como é difícil reconhecer a legitimidade de um modelo de desenvolvimento que exclui legiões de seres humanos das oportunidades de participação não só nos frutos da riqueza, mas até mesmo na produção da riqueza. (MARTINS, 2002, p.5)

No modo capitalista de produção, a população recebe uma mísera parte de uma imensa proporção. Dentro desse sistema é como se todo o lucro obtido fosse uma pizza e a parte destinada à população, representasse apenas uma fatia desta. A lógica excludente e desumana do capital gera uma série de problemas. Problemas esses, aos quais a classe subalterna é vítima e sofre com as consequências desse acúmulo apropriado por poucos, estando entre elas, a desigualdade social e, conseqüentemente, o crime.

O ato infracional é uma das respostas a cooptação do sistema capitalista. Ressalta-se que nem todo crime cometido é resultado dos problemas gerados pelo capitalismo, mas, em todo crime é preciso que essa questão seja considerada. Pois, em alguns casos a desigualdade social foi demasiadamente determinante pelo ato cometido, em outros, nem tanto.

Destaca-se que é necessário considerar a estrutura social. O ato infracional é também uma manifestação da desigualdade

financeira e, em consequência, social, que o modo de acumulação gera. É um alerta, mais caracterizado como um pedido de socorro de que, não tem bem estar social para a sociedade inteira, mas, somente para um restrito grupo da população. Não existe desenvolvimento quando a população que trabalha não desfruta das riquezas que ela mesma produz. Martins (2002) reitera:

não nos iludamos, o capitalismo que se expande à custas da redução sem limites dos custos do trabalho, debitando na conta do trabalhador e dos pobres o preço do progresso sem ética nem princípios, privatiza ganhos nesse caso injustos e socializa perdas, crises e problemas sociais. Por diferentes caminhos, essas deformações se disseminam, penalizando a todos e não só a alguns. (MARTINS, 2002, p.6)

O ato infracional é, por vezes, uma deformação como a citada por Martins (2012). A partir do momento em que ele foi cometido, jamais deixará de ser um fardo para quem o cometeu. Por isso, a importância de compreender a estrutura social na qual a sociedade está inserida e o sistema para qual esta mesma sociedade se encontra alienada. Em muitos casos, infringir uma lei é um pedido de socorro que busca uma alternativa para se livrar da fome, das dívidas, de ter uma casa para morar e por uma série de outras questões que são determinantemente influenciadas pelo modo operacional do capitalismo.

Contudo, a sociedade é incapaz de desenvolver essa ótica, em partes pelo discurso propagado pelo próprio sistema capitalista que potencializa esse olhar excludente. Para tanto, o crime para o sujeito que o cometeu, é como uma tatuagem. Ele sempre será um sujeito em conflito com a lei, por mais que, por vezes, ele não esteja mais vivenciando tal situação. Atualmente o que vivenciamos é

um julgamento das partes e não do todo. Um ato infracional não é isolado, por vezes ele vem acompanhado de uma situação de desigualdade social. Martins (2002) afirma que:

filosoficamente falando, a ordem capitalista é, sem dúvida, desumana com todos. Sociologicamente e antropologicamente, porém, há níveis de desumanização e distintas qualidades e modos sociais de expressar e vivenciar a desumanização numa sociedade em que as relações sociais foram coisificadas pela mediação das coisas, do dinheiro e da mercadoria [...] A desumanização que alcança o favelado é bem distinta da desumanização que alcança quem faz discurso sobre o favelado. (MARTINS, 2002, p.37)

O olhar das pessoas para com esse sujeito é cruel e pontual: olha-se o ato e não o ser humano. O olhar preconceituoso que se direciona ao sujeito que cometeu o crime, não é capaz de desenvolver uma ótica que enxerga e analisa a amplitude desse ato. Pois, assim como escreve Heller (1972) “o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos.” (HELLER, 1972, p.43).

Cabe aqui ressaltarmos que, enquanto profissionais da educação, temos como apropriação a visão de que a Educação é se não o único, o meio mais eficaz de garantia de reinserção dos beneficiários do regime aberto. Uma vez que esta induz esses adultos a terem um novo olhar sobre a vida. A educação desses sujeitos é, por vezes, uma sentença na qual eles devem cumprir, mas, é também uma preocupação indispensável para com a sociedade. Pois, no sistema penal, a educação escolar é também um dos mecanismos no qual o Estado se utiliza para reinserir esse beneficiário na sociedade. Mas, dessa vez, esperando que este desenvolva uma nova forma de sociabilidade. Uma maneira “aceitável” de se socializar,

de estabelecer relações com o outro, de pensar possibilidades, de percorrer outros caminhos, enfim, de sobreviver³³. Uma vez que a prisão mostrou-se como o “grande fracasso da justiça penal” como cita Foucault (FOUCAULT, 2007, p.221).

Parte-se da compreensão de que a educação é indispensável para o ser humano, mas não nos referimos à ideia ilusória de que o acesso à educação é a garantia de uma vida financeira bem sucedida, mas, sim, que o acesso à educação permite a lucidez do ser humano, a sua autonomia intelectual e, sobretudo, pensamento crítico e menos alienado sobre a sociedade. Compreende-se também que a educação deve trabalhar os conceitos de dignidade, liberdade, cidadania, governo, Estado, miséria, comunidade, entre outros, ou seja, a educação deve levar o sujeito a perceber e, sobretudo, entender o ato infracional e as consequências do mesmo, como as perdas e o estigma social.

Enquanto pedagogos que acompanham a realidade dos beneficiários na condição de regime aberto, é preciso alertar a sociedade e, principalmente, a escola sobre a necessidade de falarmos do preconceito no ser humano, a não capacidade de conviver com as diferenças e, principalmente, a não capacidade de conviver com um produto em vida da exclusão social: um processo pelo qual o sujeito que é alvo de preconceito costuma vivenciar. Sendo que os próprios preconceituosos, por vezes, também são produtos desse sistema, ou seja, vivenciaram – de diferentes formas – este processo. São vivências com níveis diferentes de exclusão social. Há a parcela da população que vive a exclusão social do trabalhador. E há a outra parcela que vive a exclusão do “lumpenproletariado”,

33 Utilizamos a palavra “sobreviver”, pois, por vezes o contexto no qual o beneficiário está inserido traz condições precárias e incapazes de propiciar uma vida de qualidade. E, por vezes, não lhe resta outra alternativa, a não ser sobreviver: viver com pouco ou quase nada.

conceito trabalhado por Karl Marx em “O dezoito Brumário de Luís Bonaparte (1852). Martins (2002) analisa que essa parcela da população foi crescendo e se caracteriza por aqueles que:

foram engolidos pelas formas degradadas de integração social, pelas formas anômicas desmoralizantes, excludentes, de participação social. Os lumpen eram os propriamente pobres, os não operários. Nos anos 60 começaram a ser tratados como marginalizados sociais – isto é, como populações com possibilidades limitadas e lentas de entrada no mercado de trabalho formal e no caráter contratual da sociedade contemporânea. (MARTINS, 2002)

Essa parcela da população está também presente entre os beneficiários da unidade. São pessoas que sobrevivem em situação de extrema pobreza, que não estão sendo absorvidas pelo mercado de trabalho, que vivem uma forma de sociabilidade peculiar, ou seja, pessoas que são vítimas dos problemas sociais que o sistema econômico criou. Um filho sem pai e mãe, pois, como bem afirma o autor “o sistema econômico não se sente obrigado a pagar pelos problemas sociais que cria” (MARTINS, 2002). Vale ressaltar também, que o lumpen é uma parcela da população que vem aumentando progressivamente e evidenciando, assim, a negligência do Estado com a população.

Assistidos ou Beneficiários: uma postura profissional

Importante destacar e elucidar sobre uma questão considerada pertinente pelas pedagogas da unidade: o modo de tratamento da população. Diversas são as questões que envolvem

este tratamento: a receptividade no atendimento ao público, a disponibilidade em realizar determinadas ações, a prontidão para auxiliar naquilo que está além da função profissional, entre outros. Acredita-se que o modo como é tratado um indivíduo que busca algum tipo de atendimento, seja ele no serviço público ou privado, evidencia quais os princípios deste meio e, conseqüentemente, os princípios que regem as ações do profissional. Em se tratando de cumprimento de pena, esse assunto se torna ainda mais delicado. Com isso, destaca-se uma questão importante e que, por vezes, não é considerada: a forma de tratamento, ou seja, a designação dada aos beneficiários.

Diversas são as formas de tratamento utilizadas nas unidades de regime aberto que estão espalhadas pelo Brasil, dentre eles, podemos citar: “preso”, “sentenciado”, “assistido”, “egresso”, “beneficiário”, entre outros. Acredita-se que a forma de tratamento utilizada nem sempre corresponde ao que, de fato, pretendia-se expressar, ou seja, por vezes o termo utilizado não corresponde ao pretendido. Deve-se considerar que esse também é um ato mecânico, produto da rotina que cotidianamente envolve o trabalho. Entretanto, deve-se considerar também que não deveria ser assim. A forma como um indivíduo é tratado, diz respeito tanto ao indivíduo, quanto a pessoa que o está abordando, ou seja, neste caso, sobre o profissional que está atendendo e sobre o seu trabalho. Incluindo, portanto, sua visão de mundo, de ser humano e de sociedade.

A lei nº 7.210, de 11 de Julho de 1984 que institui a Lei de Execução Penal (LEP) traz diferentes terminologias, como: “egresso”, “sentenciado” e “assistido”. A compreensão obtida a partir da redação da lei é que tais nomes de tratamento se dirigem àqueles que estão no regime aberto. A referida lei cita também o termo “preso”, mas, com a interpretação entende-se que este não se

dirige ao regime aberto, e sim, ao fechado. Em nenhum momento a Lei cita o termo “beneficiário”.

Segundo Houaiss e Villar (2009) o beneficiário é aquele “indivíduo que recebe ou usufrui algum benefício ou vantagem; beneficiado, favorecido; Jur. O que goza de uma vantagem, favor ou direito atribuídos por lei ou por alguém.” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.277). A decisão do setor pedagógico em se referir como “beneficiário” ao indivíduo que cumpre pena em regime aberto vai além do significado literal da palavra, envolve também a perspectiva do trabalho que é desempenhado pelo setor na unidade.

Os termos “beneficiário” e “assistido” não são utilizados como sinônimos, visto que apresentam significados diferentes e a opção feita pela terminologia “beneficiário” se dá em função do entendimento de que este indivíduo não está somente sendo assistido, visto que o trabalho desempenhado pelo PLDA vai além disso. Falar que a unidade assiste alguém - sabendo da função e da magnitude do trabalho realizado por cada profissional, desde o cargo de diretor ao de bolsista graduando – seria minimizar o trabalho desenvolvido na unidade de Londrina (PR). Não se está somente assistindo esse indivíduo, há todo um esforço no sentido de se pensar alternativas para que este possa ser reintegrado – de diversas formas – na sociedade. A decisão de não nominar os indivíduos de “sentenciado”, segue o mesmo princípio e avança no sentido de que este indivíduo recebeu uma sentença e hoje a está cumprindo no regime aberto, mas, não é somente isso. Ele está também sendo beneficiado de algum modo: esse é o motivo de utilizarmos o termo “beneficiário”.

Denomina-se beneficiário, pois, acredita-se que este indivíduo está recebendo um benefício. Não somente por hoje estar no regime aberto, mas, pelo atendimento o qual ele recebe no

cumprimento de suas penas. É importante destacar: o fato de se partir da compreensão de que o atendimento realizado pela unidade é um benefício, não é motivo para vangloriar. Desta forma, o que se pretende evidenciar é a perspectiva adotada para a realização do trabalho, a qual se constitui enquanto princípio e essência desse trabalho: objetiva-se beneficiar esse indivíduo com uma vaga de emprego, com a elaboração de seu currículo, com uma orientação sobre seu retorno ao processo de escolarização, com um curso de capacitação ou profissionalizante, entre outros.

Políticas públicas para o trabalho

Podemos considerar o mercado de trabalho como um dos principais meios de reinserir os beneficiários na sociedade. Por isso, tem-se a inserção nas políticas para o trabalho como um dos pilares do trabalho pedagógico na busca pela reinserção do beneficiário no regime aberto.

De acordo com Fischer (2008) é com o trabalho que o indivíduo cria condições sociais, econômicas, culturais e políticas, que favorecem sua condição humana de ser capaz de refletir e agir. A própria Lei de Execução Penal traz no artigo 28 “o trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva”. Na perspectiva de Falconi (1998) o trabalho se configura enquanto uma dimensão importante para a reinserção social dos beneficiários, sendo que, para o autor, o trabalho, se constitui como “uma das formas mais eficazes de reinserção social”. (FALCONI, 1998, p.71).

O cotidiano do trabalho pedagógico na unidade mostra determinadas especificidades que constituem o universo dos

beneficiários em atendimento, estando entre elas, o alto índice de desemprego. Também foi possível diagnosticar determinadas questões que contribuíram para a manutenção e potencialização da atual realidade, entre essas, podemos citar a falta de acesso à internet, dificuldade de leitura e escrita e o analfabetismo digital.

Com este entendimento, o setor se mobilizou para que fosse desempenhado um novo trabalho. Um trabalho que pudesse tocar nos problemas acima citados e, assim, contribuir efetivamente para a superação (ou amenização) do índice de desemprego. Dentre as ações do trabalho, estão a elaboração de currículos vitae, divulgação de vagas de emprego, oferta do curso sobre “Mercado de Trabalho” e “Entrevista de Emprego”, proposta de oferta de curso sobre “Marido de Aluguel” e proposta de curso sobre “Alfabetização Digital”.

Tendo em vista que o público em atendimento é constituído também por pessoas que não possuem computador na residência e/ou acesso à internet, o setor da Pedagogia se propôs a realizar a elaboração de currículos e divulgação de vagas de empregos na própria unidade. A elaboração de currículos é realizada diariamente conforme a demanda dos pedidos. A divulgação de vagas de emprego acontece também diariamente, em parceria com o Sistema Nacional de Emprego (SINE) que disponibiliza as vagas no site da Prefeitura Municipal de Londrina. Como citado anteriormente, tendo em vista a falta de acesso dos beneficiários aos meios digitais, também é realizada a impressão dessas vagas, a fim de divulgá-las em edital na recepção da unidade.

Ainda visando a superação do desemprego, buscou-se ofertar um curso que abordasse o assunto “Mercado de Trabalho” e “Entrevista de Emprego”. Para tanto, foi firmada uma parceria com a UEL, no departamento de Secretariado Executivo, a qual culminou na oferta de dois módulos do curso “Mercado de

trabalho e Entrevista de Emprego”. A temática se desenvolveu com a discussão de questões que tratavam das principais demandas atuais do mercado de trabalho brasileiro, os fatores que levam à recusa da oportunidade de trabalho, como se portar em uma entrevista de emprego, qual o modelo e informações pertinentes a compor o currículo, entre outros.

Ainda no que tange a oferta de cursos, o setor está com dois projetos em andamento: o curso “Marido de Aluguel” e “Alfabetização Digital”. O primeiro curso terá início no segundo semestre de 2017 e a sua oferta será por meio de uma parceria firmada com o Instituto da Construção de Londrina. O curso buscará capacitar homens e mulheres para trabalhos mais simples desenvolvidos no âmbito da construção civil, como: instalações e reparos em geral. A ideia do curso surgiu junto à demanda crescente desse trabalho e interesse dos beneficiários em se capacitar na referida área.

O segundo curso, intitulado “Alfabetização Digital”, acontecerá também no segundo semestre de 2017 por meio de parceria firmada com uma docente do Departamento de Educação da UEL que se ocupa em desenvolver pesquisas sobre os meios digitais e influências do mesmo na sociedade. O curso será desenvolvido no laboratório de informática da unidade e terá como objetivo propiciar a iniciação à alfabetização digital. A proposta da temática surgiu em função da necessidade de conhecimento e atualização das práticas digitais, uma vez que, progressivamente, esta vem ganhando um espaço cada vez maior no mundo.

Políticas Públicas para o campo da Educação

O contato diário e as informações obtidas com os procedimentos técnicos, tais como: entrevista preliminar, entrevista inicial, atendimento específico do setor pedagógico e acompanhamento das Medidas Educativas evidenciam que, no geral, os beneficiários possuem um baixo nível de escolaridade. Diante do exposto, podemos afirmar que os beneficiários foram marcados pela negação ao acesso ou exclusão do sistema de ensino.

Todos os beneficiários que comparecem na unidade penal de regime aberto para dar início ou continuidade – no caso da progressão - no cumprimento de sua pena, automaticamente, passa por uma entrevista realizada pelo setor pedagógico. Este procedimento consiste em uma série de perguntas feitas ao beneficiário acerca do seu processo de escolarização, tais como: Qual a última cidade e escola na qual estudou? Qual o seu grau de escolaridade? O que o(a) levou a abandonar os estudos?³⁴ Acredita existir uma relação entre a sua atual situação e o seu grau de escolaridade? Fez algum curso de capacitação, profissionalização, técnico e/ou superior? Qual a instituição? Tem interesse em retomar os estudos? Em quais áreas atuou profissionalmente?

Para os beneficiários que não possuem a Medida Educativa³⁵,

34 Trata-se de exceção, mas a unidade também recebe beneficiários que possuem o Ensino Superior completo. Neste caso, não são questionados quanto ao abandono dos estudos.

35 A condição estabelecida pelo juiz oportuniza que o beneficiário possa cumprir a Medida Educativa na unidade ou em estabelecimento educacional, por meio de cursos profissionalizantes/capacitação ou educação escolar; pelo período de duração da pena, do curso, 400 horas, 200 horas, 150 horas, 50 horas, conforme estipulado pelo juiz. Existem ainda, certas Medidas Educativas que vêm direcionadas à elaboração de resumos de obras literárias, pelo período mensal, semestral, bimestral ou trimestral.

a entrevista inicial desempenha o papel de orientação e direcionamento, caso haja a demanda. Mas, para aqueles que possuem como pena iniciar ou retomar o seu processo de escolarização, além da entrevista desempenhar o papel de orientação e direcionamento, ela também é um diagnóstico. E diante das informações obtidas com este atendimento e interesse pessoal, o beneficiário é encaminhado para cursos de capacitação ofertados pela unidade, por outra instituição ou para educação escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de prosseguir com o cumprimento da pena.

O Patronato e a educação não formal: aproximações teóricas preliminares

As discussões acerca da ampliação dos espaços de atuação do pedagogo ganham espaço em especial a partir dos anos de 1990 (Fonseca, 2006), em especial a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (2006) trazem como norte para a formação deste profissional a atuação em outros espaços educativos que não os escolares e, mais especificamente os espaços extra escolares ou os espaços de educação não formal.

O campo da educação não formal no Brasil é um campo em construção (SIMSON, PARK, FERNANDES, 2001). Portanto, há necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre o campo e o que o permeia como suas especificidades, organização, conteúdos, avaliação, entre outros. Portanto, partindo de autores como Libâneo (1998), Gadotti (2005), Gohn (2006) e Trilla (2008), compreende-se que na educação não formal o processo de aprendizagem se dá

por meio da interação com o outro e com o coletivo, bem como, através de vivências históricas. A intencionalidade na educação não formal está no ato de participar, de aprender, transmitir ou trocar saberes. A finalidade da modalidade é fazer com que os indivíduos conheçam o mundo a partir das suas relações sociais, com isso, seu processo educativo ocorre a partir das interações com o outro.

Os espaços onde as ações da educação não formal ocorrem são espaços diferenciados, podendo ser desenvolvidas ações, também, em espaços formais. Gohn (2006, p.28/grifos do autor) define educação não formal como: “[...] *aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas*”. Para a compreensão da diferença entre a educação formal – mais facilmente relacionada à educação escolar - e a não formal, apresenta-se a perspectiva de Trilla (2008):

se distinguiriam não exatamente por seu caráter escolar ou não escolar, mas por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado. Isto é, o que vai do ensino pré-escolar até os estudos universitários, com seus diferentes níveis e variantes; ou, dito de outro modo, a estrutura educativa graduada e hierarquizada orientada à outorga de título acadêmico. Aplicando-se tal critério, a distinção entre o formal e o não-formal é bastante clara: é uma distinção, por assim dizer, administrativa, legal (TRILLA, 2008, p.40)

Libâneo (1999) discute que a educação de modo institucionalizado ou não, ocorre em diferentes contextos e âmbitos da vida social humana. Podendo ela ser informal, não formal e formal. Sendo a primeira marcada pela não intencionalidade e não institucionalização do processo educativo; a segunda pela

intencionalidade e sistematização, mas, sem a obrigatoriedade de se desenvolver em espaços escolares; e a terceira mais facilmente ilustrada pela educação escolar.

Enquanto pedagogos que atuam no campo da educação não formal no regime aberto, entendemos que esta “é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática” conforme assinala Gadotti (2005, p.2). Contudo, é preciso cuidar para não cometer o equívoco de confundir a não formalidade com a não intencionalidade. A educação não formal precisa ser intencional, sistemática e didaticamente organizada. Sobretudo, esta, não tem como objetivo apenas capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas, sim, formar para a vida, contribuir com a construção ou reconstrução de uma identidade e construção de uma concepção de mundo. Sob a ótica de Gohn (2006) compreendemos que “a educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2006, p.29)

Enquanto pedagogos, a ação que busca a retomada do processo de escolarização é um desafio. Uma vez que o “voltar a estudar” - especificamente na Medida Educativa – é uma pena e, esta, deve ser rigorosamente cumprida. Esta discussão carece de uma reflexão mais aprofundada, o que se propõe a seguir. Assim, compreende-se, a partir do exposto, que o Patronato se constitui enquanto espaço para o desenvolvimento de ações no âmbito da educação não formal, uma vez que esta instituição desenvolve suas ações tendo como norte a intencionalidade educativa, expressa a partir do planejamento e organização de suas ações, em especial aquelas que dizem respeito ao cumprimento da Medida Educativa e das penas alternativas. A concepção de educação que

norteia o trabalho desenvolvido pelo setor da Pedagogia nesta instituição, parte da premissa da educação enquanto direito de todos, conforme exposto na CF/88 (BRASIL, 1988), visando “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Contato com a realidade do trabalho pedagógico: relato das dificuldades

Com a discussão realizada, pontuamos que o desafio na atuação profissional se concretiza em duas vertentes principais: a interlocução entre a escola e a unidade penal e a mediação entre a unidade e o beneficiário. A primeira vertente é também fruto do processo que existe e buscamos evidenciar na discussão anterior. Ainda que a educação seja devidamente reconhecida nas leis como direito, bem como, o acesso e permanência nas escolas deverá acontecer em igualdade de condições, tal como determina o artigo terceiro da LDBEN 9394/96 inciso I, ainda é comum encontrarmos dificuldade de acesso e permanência na educação dos beneficiários na escola.

A grande maioria dos beneficiários que possuem a Medida Educativa como condição da pena possui o ensino fundamental incompleto, quando questionados sobre o motivo da evasão neste período, as principais respostas são: o abandono dos estudos para trabalhar e ajudar no sustento de sua família; dificuldades de aprendizagem; reprovação; desestrutura familiar; e envolvimento com o crime.

O trabalho realizado com os indivíduos em conflito com a lei exige um olhar do pedagogo, além do esforço para proporcionar ao mesmo uma nova compreensão do mundo. Este profissional

tem o papel de contribuir e junto ao indivíduo alcançar melhores condições em sua real inserção na sociedade, de modo digno, capaz de perceber que é possível transformar-se. O que não é nada fácil diante da sociedade que vivemos hoje.

A dificuldade do acesso se dá no sentido literal da palavra. Existe uma série de obstáculos que dificultam ou impedem os beneficiários a, de fato, acessar – de chegar - à educação. Dentre os obstáculos elencamos: a não conscientização da escola (que ultrapassa o legislado e atinge a dimensão humana), quanto à universalização da educação e a falta de esforço por parte da instituição e, também da sociedade civil, em assegurar a permanência do beneficiário na escola.

O outro desafio consiste na necessária mediação entre a unidade – enquanto órgão fiscalizador e propiciador das condições para que haja o cumprimento da pena - e o beneficiário. Essa problemática se dá em duas direções: do beneficiário para a unidade e da unidade para o beneficiário. Dentre as dificuldades existentes do beneficiário com a unidade, elencamos: a resistência deste em voltar a estudar – principalmente com a educação escolar - e o não reconhecimento da educação enquanto formadora e capacitadora.

É comum, com o nosso trabalho pedagógico, lidar com a resistência em retomar os estudos. Existe uma interpretação equivocada, por parte dos beneficiários do que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa. Em sua maioria, estes acreditam que a rotina escolar da EJA é igual a rotina escolar do ensino regular nos tempos em que eles frequentavam a escola. Contudo, a EJA é diferente. Através das funções reparadora, equalizadora e qualificadora orientadas no Parecer CEB 11/2000, a LDBEN 9394/96 também determina:

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Para tanto, a EJA se constituiu com princípios, referenciais teórico-metodológicos e características de organização próprios, sobretudo, por ter sido pensada político e pedagogicamente para atender o público mais velho. Diante do exposto e partindo do pressuposto de que a EJA precisa ser valorizada enquanto uma política pública, acredita-se que a educação nesta modalidade possibilita a real inserção e reinserção do indivíduo na sociedade. Portanto, temos a EJA como um dos pilares na busca pela reinserção social do beneficiário.

Por sua vez, na direção da unidade para o beneficiário, encontramos ainda mais dificuldades, sendo estas: determinações judiciais aos beneficiários que extrapolam as condições de cumprimento da pena e a sua não aceitação nas escolas. Dentre as diversas situações problemáticas que surgem por parte da própria lei, podemos citar a questão do beneficiário que precisa cumprir 400 horas de Medida Educativa, mas, além disso, ele também precisa trabalhar, cuidar dos filhos e tem restrição de horário noturno. Diante do exposto, questionamos: esse beneficiário terá condições psicológicas e físicas de estar cumprindo essas 400 horas de estudo?

Outra questão que surge em nosso cotidiano é o excesso da execução da pena. Com essa questão, surge a situação do beneficiário que decide frequentar os cursos na unidade. Para vir até o curso ele vai precisar pagar uma passagem de transporte público. O gasto do dinheiro não faz parte da pena, mas, acontece. Por sua vez, o governo municipal não provê a gratuidade do transporte público aos educandos que desfrutam da educação não formal. Portanto, esse beneficiário precisa pagar para cumprir a pena, o que acaba dificultando ainda mais este processo.

Nos dados coletados no ano 2017 através do Sistema Informatizado de Beneficiários do Patronato Penitenciário de Londrina (SISPAT) é possível observar a situação do cumprimento dos beneficiários que possuem a Medida Educativa como condição da pena. Em Abril de 2017, o índice de cumprimento da Medida Educativa era de 69% e o de descumprimento consistia em 31%. Os dados elucidados são aproximados, devido à rotatividade de beneficiários que cumprem suas penas e medidas no Patronato. Todos os dias chegam cadastros novos de pessoas que dão início ao cumprimento, assim como, acontecem as conclusões de penas e, conseqüentemente, arquivamento. O procedimento de arquivamento é feito em casos de conclusão de pena, desaparecimento, mudança de comarca, regressão de regime e óbito.

Aqueles que se encontram dentro do montante de 69% de cumprimento da Medida Educativa estão frequentando a EJA, participando de cursos e palestras ofertados pelo Patronato através dos convênios ou frequentando cursos técnicos e profissionalizantes em instituições particulares. Os 31% que estão em descumprimento, não possuem frequência alguma em instituição educacional.

Considerações Finais

No Patronato Penitenciário de Londrina, a pedagogia desenvolve suas ações junto a uma equipe multidisciplinar, com ações específicas, atendendo aos beneficiários nas diversas modalidades de execução penal em meio aberto. Portanto, o papel do pedagogo na unidade de regime aberto é de fundamental importância considerando que o foco de sua atuação é a inserção do beneficiário nas políticas de educação e trabalho. As ações desenvolvidas por este profissional viabilizam o cumprimento das medidas educativas, além de proporcionar a reinserção na sociedade.

Mas ainda há um caminho longo a se percorrer com muitos desafios a se enfrentar. Dentre esses desafios, é válido citar a falta de valorização do trabalho do pedagogo no regime aberto. Muitos não conseguem enxergar o trabalho realizado por este profissional. Vale citar que, de fato, o pedagogo não tem uma identidade definida para atuar em meio aberto, não há nenhum documento que descreva ou até mesmo direcione o trabalho que esse profissional deve desenvolver. Questão esta que acaba gerando várias interpretações do trabalho que deveria ser e é realizado. Diferente do setor jurídico e psicológico, por exemplo, que têm o seu papel específico e claro neste campo.

Queremos enfatizar também a questão do direito à educação. É revoltante ainda nos tempos atuais ter que lutar por um direito, ou seja, por algo que – embora houvesse um longo período histórico de reivindicação – está reconhecido em lei. A análise que fazemos é que não existe ausência de leis que determinem este direito, o que existe é uma gestão e prática educativa que lida com os documentos que firmam o direito, tais como a Constituição, a

LDBEN e a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica, de maneira que não desenvolva de fato sua efetivação.

O direito à educação não atinge somente aquele que é atendido, atinge também a sociedade como um todo. Esse mecanismo é um dos exercícios para que o beneficiário seja reinserido à sociedade, ou seja, para que ele possa de fato participar dela enquanto cidadão. Se esse beneficiário está em conflito com a lei, ele precisa desenvolver determinadas habilidades, ou seja, de algum modo ele precisa ser reeducado. A escola tem um papel fundamental nesse processo. Sob as influências da educação na formação do sujeito, Cury (2004) cita que:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2004)

Vale ressaltar também que um dos complicadores do trabalho pedagógico é que, diferentemente das unidades de regime fechado e semi-aberto, a unidade de regime aberto não possui³⁶

36 Não acreditamos, porém, que a unidade deveria ter uma escola própria. O beneficiário do regime aberto precisa ter garantido seu direito a reinserção

uma escola no seu próprio espaço. Nos casos em que o beneficiário decide retomar os estudos na educação formal, o trabalho se constitui como o de direcionamento e encaminhamento ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), em suas diversas escolas. Portanto, o pedagogo não tem a função de orientação e supervisão nesse espaço, bem como, o controle sobre como a prática pedagógica acontece em sala.

O fato de estarmos distantes dificulta a inserção desse beneficiário na escola, uma vez que os profissionais daquela instituição por vezes desconhecem a situação desse indivíduo; o que empobrece a função enquanto pedagogos, pois, seria possível e necessário desenvolver um trabalho com mais atribuições, mas, a autonomia enquanto profissional fica restrita no momento em que o beneficiário está em outro espaço sob a orientação de outro pedagogo. Seria necessário que fosse desenvolvido um trabalho conjunto, uma parceria: entre a escola que recebe o beneficiário e a unidade penal de regime aberto.

Outro desafio é a influência de outras áreas e a ausência de pedagogos na formulação das condições de cumprimento da Medida Educativa. Em Outubro de 2014 iniciou-se o procedimento da entrevista preliminar. De acordo com a Instrução Normativa Conjunta nº 02/2013 no art. 22, este procedimento deve ocorrer da seguinte maneira: “Cadastrada a guia, a equipe técnica, nas varas em que houver, realizará entrevista preliminar com o executado, juntando ao processo o relatório de avaliação.” (BRASIL, 2013). Esta entrevista acontece quando o beneficiário chega à unidade pela primeira vez e passa pelos setores de pedagogia, psicologia e serviço social e, então, as equipes elaboram um relatório e

social. Precisa ser reinserido à sociedade. Ter uma escola somente para beneficiários seria uma forma de segregar o atendimento dessa população.

encaminham ao Juiz, para que o mesmo analise e determine as penas conforme o relatório e o parecer de cada setor. Porém, muitas vezes, os relatórios elaborados no momento da entrevista não são considerados da forma como deveria. Com isso, as condições de cumprimento que são atribuídas, não são compatíveis com a realidade do beneficiário.

Em última análise, destaca-se também a carência de pesquisas e estudos acerca da Medida Educativa e da atuação do pedagogo no regime aberto, o que deveria ser discutido e especificado já no período da graduação no curso de Pedagogia. Deste modo, o pedagogo teria de forma mais clara a sua identidade nesse campo de atuação, uma vez que, dentre os profissionais capacitados, ele é o principal responsável pelo processo educativo dos beneficiários do regime aberto.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

_____. *INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 02/2013 TJ/PR, CGJ/PR, MP/PR, SEJU/PR e SESP/PR1*. Brasília, 25 de Setembro de 2013. Disponível em: <file:///Patrl001/atendimento/AVALIA%C3%87%C3%83O%20PRELIMINAR%20-%20CNJ%20LEGISLA%C3%87%C3%83O.html>

Acesso em: 27 Abril 2017.

_____. *Lei nº 7.210, de 11 de Julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 11 de julho de 1984; 163º da Independência e 96º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>.

Acesso em: 10 abril 2017.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 maio 2017

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 Fevereiro 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. São Paulo. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 05 maio 2017

FALCONI, Romeu. *Sistema presidencial: Reinserção Social?* São Paulo: Ícone, 1998.

FISCHER, Maria Clara B. Trabalho. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. T. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Acerca da ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo: inquietações, ponderações e cautelas. Ago. 2006. <http://www.wikilearning.com/articulo/>
Acesso em: 12 de abril de 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, J. C. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. 2010. Tese (Doutorado em Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. Pedagogia e a aplicação das medidas alternativas em meio aberto. XI Congresso Nacional de Educação. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD – Cátedra UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26/09/2013.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; Fernandes Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

TRILLA, Jaume. *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

5 UMA EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO DE PRESOS NO ENSINO SUPERIOR EM LONDRINA - PARANÁ

Amanda Santos Nogueira

Silvia Alapanian

O texto aqui apresentado se propõe a refletir sobre a importância da educação como instrumento de reinserção social dos presos, a partir da experiência ocorrida no município de Londrina, estado do Paraná, de inserção de presos em regime fechado, em cursos regulares da Universidade Estadual de Londrina.

A experiência teve início no ano de 2013, por meio do esforço de articulação de profissionais das unidades penais, dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação, da Universidade Estadual de Londrina e da Vara de Execuções Penais de Londrina, e desde então vem se consolidando na perspectiva de uma proposta de longa duração.

Inicialmente realizamos uma breve reflexão sobre os fundamentos da expansão do sistema carcerário no mundo a partir dos estudos de Loic Wacquant. Em seguida apresentamos a legislação que dá sustentação à proposta de inserção de presos no ensino superior e, por fim, apontamos alguns aspectos da experiência de Londrina, a partir de estudo realizado para trabalho de conclusão do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

O Estado Penal

Como desmontado o Welfare State através da desregulamentação da economia e da redução e fragmentação das políticas sociais sob o avanço das políticas neoliberais, as camadas mais vulneráveis da sociedade se veem desamparadas e isoladas do acesso aos bens sociais, são expostas a uma situação de exclusão e passam a ter um sentimento de “não pertencimento” à sociedade, deste modo, ao buscar meios para minimizar este sentimento adentram ao crime, sendo o rastro da exclusão social o aumento da criminalidade.

As medidas neoliberais impulsionaram a redução do sistema de proteção social e a flexibilização do mercado de trabalho o que proporcionou a transição do Welfare State para um Estado Penal, onde o Estado aprofunda os investimentos em políticas repressivas.

Nesta perspectiva, o Estado tem como objetivo central a punição para repressão das consequências de sua omissão, que perpassa o caminho contrário do Welfare State. O Estado Penal, influenciado pelo pensamento neoconservador, segundo Wacquant (2007), contempla divisão social entre cidadãos de bem, vulgo trabalhadores formais, os “bons pobres” e os “maus pobres”, sendo estes “não-merecedores” de proteção estatal, e tratados como “mal social”, por isso devem ser punidos e isolados para que não causem danos aos primeiros.

Conforme Wacquant (2007), o aparato perverso do Estado Penal regula as camadas vulneráveis através da; “mão esquerda”, com recursos mínimos para a educação, a saúde, a assistência social, a habitação e o trabalho, com intuito de melhorar as condições de sobrevivência dos indivíduos. E na contramão temos; a “mão direita” do Estado, que administra a polícia, as prisões e a justiça, principalmente sobre os locais mais vulneráveis do espaço urbano,

retratado pelos altos índices de encarceramento de indivíduos jovens, negros e de baixa renda, residentes nas periferias dos grandes centros, com níveis de escolaridade baixos, com taxas altas de trabalho informal. Isto implica no aumento da marginalidade e vulnerabilidade social, onde a violação dos direitos humanos é visualizada na maior parte da vida dos cidadãos pobres, sendo presente em muitos casos desde o seu nascimento até a vivência do cárcere. Deste modo, Kilsuff (2009, p. 33) relata:

Assim, o incremento das funções penais e policiais do Estado foram ocupando lugar da política social, garantindo o forte deslocamento de recursos públicos de áreas sociais para a área de “segurança pública”, quer dizer, para garantir a implementação de políticas basicamente repressivas e punitivas que envolveram tanto o setor penitenciário, como o judiciário e policial.

Segundo Wacquant (2001), as políticas de controle aos grupos mais vulneráveis da sociedade, surgiram nos Estados Unidos e se estenderam para a Europa, se alastrando por todo o mundo. Estas políticas concedem maior liberdade à polícia, preveem maiores investimentos no aparato penal para que possa investigar e deter os mais pobres. Nesta linha de pensamento, Argüello (2005, p.01) descreve:

As medidas que configuram tal postura são pouco originais e singularmente violentas: condenações mais severas, encarceramento massivo, leis que estabelecem condenações obrigatórias mínimas e perpetuidade automática no terceiro crime (“three strikes and you’re out”), estigmatização penal, restrições à liberdade condicional, leis que autorizam prisões de segurança máxima, reintrodução de castigos corporais, multiplicação

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

de delitos aos quais são aplicáveis pena de morte, encarceramento de crianças (aplicação de legislação criminal “adulta” aos menores de 16 anos), políticas de “tolerância zero” etc.

As políticas de segurança como a de “tolerância zero” defendem a repressão drástica sobre os crimes de potencial ofensivo pequeno, pois consentem que ao reprimir os pequenos crimes, estarão evitando a manifestação de infrações mais graves. Estas medidas recaem moralmente sobre os setores mais vulneráveis da população, cujas condutas sociais são marcadas pelas desigualdades sociais. São medidas de segurança que sob a ideia de “proteção” aos cidadãos, representam a privação dos direitos sociais da população estigmatizada e expressam a ascensão, soberania do Estado Penal, que tem a finalidade de “manter a ordem” conforme as regras do modelo econômico. O modelo norte-americano de “Estado Penal”, com políticas de tolerância zero voltado para a criminalidade, foi exportado para boa parte do mundo, inclusive o Brasil que, apesar de possuir uma legislação que prevê medidas de reintegração social do preso, mantém políticas de reclusão que se encontram na contramão da Lei.

A desregulamentação econômica do “Estado Penal” usa do encarceramento em massa para livrar-se fisicamente e estocar a população sobrando, caracterizada como reserva de mercado que persiste em permanecer “em rebelião aberta contra seu ambiente social”. Assim, para que o Estado mantenha a ordem e a segurança dentro da sociedade capitalista de conflitos, ele agirá de forma coerciva, principalmente sobre os grupos estigmatizados. Assim Wacquant (2007, p.22-23) conclui que:

O erro científico e cívico mais grave consiste, aqui, em crer e fazer as pessoas acreditarem – como apregoa o discurso da hiper-segurança que, hoje em dia, satura os campos políticos e midiáticos – que a gestão policial e carcerária é o remédio ótimo, o caminho real para a restauração da ordem sociomoral na cidade, senão o único meio de garantir a “segurança” pública, e que não dispomos de nenhuma outra alternativa para conter os problemas sociais e mentais provocados pela fragmentação do trabalho assalariado e pela polarização do espaço urbano.

As prisões, sob a lógica do Estado Penal, possuem um caráter punitivo, onde a segurança é posta em primeiro plano, ignorando qualquer medida humanista de tratamento ao recluso. Neste sentido, segundo Wacquant (2001) a proposta de ressocialização do preso não passa de mero *slogan* de marketing, pois estas são incompatíveis com o modelo de segurança imposto.

O crescimento repentino da população privada de liberdade, apontado por Wacquant (2001) e Argüello (2005), em escala mundial, especialmente nos Estados Unidos não é consequência do aumento da criminalidade, mas é decorrente da imposição do Estado Penal, que usa de suas artimanhas, para a criminalização da pobreza, ao mesmo tempo em que reduz a proteção social, causando efeitos cruéis, tais como o desemprego, trabalhos precários, a fome, aumento da desigualdade social, entre outros.

A função penal passa a ter a centralidade na culpabilização do indivíduo, principalmente o que é oriundo das classes populares. Isto implica na penalização dos indivíduos “desviantes” para que nada prejudique o desenvolvimento do sistema econômico no processo de acumulação de riquezas, para assim torná-los objeto e instrumento de exercício do capitalismo, ou seja, criminalizá-los para enquadrá-los às ideias da classe hegemônica. Wacquant (2001, p.86) acrescenta que:

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

Essa mudança de objetivo e de resultado traduz o abandono ideal da reabilitação, depois das críticas cruzadas da direita e da esquerda na década de 70 e de sua substituição por uma “nova penologia”, cujo objetivo não é mais nem prevenir o crime, nem tratar os delinquentes visando o seu eventual retorno à sociedade uma vez que sua pena cumprida, mas isolar grupos considerados perigosos e neutralizar seus membros mais disruptivos mediante uma série padronizada de comportamento e uma gestão aleatória dos riscos, que se parecem mais com uma investigação operacional ou reciclagem de “detritos sociais” que com o trabalho social.

Ao estenderem as ações do Estado Penal, Wacquant (2001) chama a atenção para o fenômeno da “hiperinflação carcerária”, decorrente da efetivação das políticas de encarceramento em massa. Deste modo, afirma-se que o crescimento repentino da população privada de liberdade não é consequência do aumento da criminalidade, mas é decorrente da imposição do Estado Penal, que usa de suas artimanhas como as políticas de segurança para a criminalização da pobreza, ao mesmo tempo em que reduz a proteção social, causando efeitos tais como o desemprego, trabalhos precários, a fome, aumento da desigualdade social, entre outros.

Os impactos desse modelo repressivo, estão para além dos muros das prisões, rebatendo também sobre a população em liberdade. Wacquant (2001) acrescenta que a prisão exporta sua pobreza, pois ocasiona danos aos familiares dos presos, que em alguns casos são dependentes do preso para a sobrevivência. Neste sentido o encarceramento em massa torna-se uma medida governamental para potencializar a pobreza entre as classes mais populares, o que garante a permanência na situação de vulnerabilidade social por um bom tempo e assegura a dependência estatal e a soberania sobre estes.

A legislação prisional brasileira e o direito do preso à educação

Em 1824 é promulgada a primeira constituição brasileira, ainda durante o período imperial, gerando a necessidade da elaboração de um código penal que substituísse a legislação portuguesa em vigor no país. Assim, em 1830 é elaborado e aprovado o primeiro código criminal brasileiro, que foi um grande avanço para o período, sendo o primeiro código autônomo da América Latina. Este teve influência da Escola Clássica, dando sinais de humanização das penas, porém, a pena de morte, o banimento e o trabalho forçado ainda eram permitidos (RIBEIRO, 2009).

Somente em 1890, após a proclamação da república, com um novo código penal é que é abolida formalmente a pena de morte no país. “O Decreto nº 774/1890 que antecedeu o novo estatuto penal, aboliu as galés, reduziu a 30 anos o cumprimento da prisão perpétua, instituiu a prescrição das penas e mandava comutar na pena o tempo de prisão preventiva.” (SCHECAIRA apud AMARAL, 2013).

Em 1940, sob a vigência do Estado Novo de Getúlio Vargas, foi promulgado o decreto-lei nº 2.848 que instituiu o terceiro Código Penal brasileiro, legislação vigente até hoje, embora já tenha sofrido inúmeras reformulações. Segundo Amaral (2013), mesmo com a Constituição de 1937, que tinha um caráter ultraconservador, o Código Penal manteve o sistema progressivo no cumprimento das penas privativas de liberdade

Entretanto, até o ano 1984 no Brasil, não havia nenhuma legislação que tratasse de gerir o sistema penitenciário, o que só se concretizou naquele ano com a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, a Lei de Execuções Penais (LEP). Na contramão de um modelo punitivo, mesmo com limitações, a lei significou um salto

no campo dos direitos dos apenados. Em seu artigo 1º estabelece que “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984).

A LEP (1984) seguiu as orientações das “Regras Mínimas de Tratamento dos Prisioneiros” indicando que ao indivíduo em situação de privação de liberdade, deve ser garantida a assistência material, explicitada em seu artigo 41, inciso I, como “alimentação suficiente e vestuário”. Nesta perspectiva os artigos 10º e 11º da LEP apontam para o movimento de reintegração social, através da assistência, material, à saúde, à educação, social e religiosa, aos presos, como responsabilidade do Estado.

No que diz respeito à educação do preso, objeto deste trabalho, a LEP (1984) trata do assunto nos artigos 17 a 21, entendendo-a como responsabilidade do Estado, com ou sem parcerias do setor privado:

Artigo 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Artigo 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Artigo 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

Artigo 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. (BRASIL, 1984).

Segundo a LEP (1984) a educação dentro das prisões deve integrar desde a instrução escolar, com a oferta de ensino

fundamental e médio, até a formação profissional. A lei regulamenta ainda, que as atividades devem acontecer em locais apropriados, com biblioteca e material de consulta à disposição dos presos, e indica a realização do censo penitenciário na apuração da escolaridade dos presos (as) a todos os níveis de ensino (artigos 20 e 21).

Essas medidas firma-se sobre o terreno da humanização das penas, que busca garantir meios para que o preso não seja excluído do convívio social ou possa retornar à ele, e reconhece o preso como um sujeito de direitos, estando ele na situação de preso provisório ou já condenado.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 é aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com intuito de detalhamento e especificação da legislação sobre a educação até então existente. Esta apresenta as diretrizes gerais da educação nacional, seja ela pública ou privada, também define como deve ser a estrutura da educação básica até o ensino superior.

Como a LDB não contemplou a questão educacional dos presos, em 2001 é aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) garantindo o direito à educação aos presos através da implantação da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em todas as unidades penais³⁷.

Em complemento à LDB, foi elaborada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que trata especificamente da modalidade do EJA, estabelecendo as Diretrizes Curriculares

³⁷ O atual PNE (2014/2024) a respeito da educação dentro do cárcere apresenta a estratégia de “orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração”, com intuito de garantir a meta 10º estabelecida.

Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos, que segundo Barrios e Perrude (2016, p.1262):

[...] uma das funções sociais da EJA é desempenhar com os alunos a sua formação humana e o acesso à cultura, tendo como um dos objetivos aprimorar a consciência crítica, atitudes éticas e compromisso político desses alunos, para que, então, eles possam desenvolver a sua autonomia intelectual. A educação pública no Brasil voltada para os jovens e adultos oferece a esses educandos a oportunidade e o direito de elevar o seu nível de escolaridade, por meio de diversos conhecimentos que podem ser aplicados na sua vida cotidiana e, futuramente, proporcionar uma melhoria na qualidade de vida.

Esta modalidade dá a oportunidade de acesso à educação aos adultos ou jovens das camadas populares, os que não tenham seguido ou concluído, na idade própria, o ensino regular. É uma forma emergencial de suprir a negligência do Estado em relação ao direito da educação.

Posteriormente, o MEC (Ministério da Educação) propôs a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Brasil, assegurando que:

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das

políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2010).

Num outro movimento, em 29 de junho de 2011, entra em vigor a Lei nº 12.433/2011, que altera alguns artigos da LEP (126, 127, 128 e 129) estabelecendo o direito à remissão por horas de estudos, através da frequência em curso de ensino regular, atividades profissionalizantes ou ensino superior, presencial ou ensino à distância. Assim, para fins de remissão de pena, passa a ser contabilizado um dia de pena para cada doze horas de atividade educacional. Isto oportunizou o reconhecimento da educação como direito do preso, impulsionando ainda mais a educação como elemento importante para o processo de reinserção social.

O Brasil possui uma população carcerária que cresce em velocidade exacerbada, no qual se encontra em quarto lugar no ranking mundial de população prisional, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, China e da Rússia, com um total de 622.202 pessoas privadas de liberdade em penitenciárias e centros de detenção estaduais, federais e carceragens de delegacias de polícia. Os estados com maior concentração de presos são: em primeiro lugar São Paulo, seguido de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e, em quinto lugar, o Paraná (INFOPEN, 2014).

Segundo Perri (2016), no ano de 2015 as unidades penais do estado do Paraná tinham um total de 16.762 presos, sendo estes condenados ou na espera de condenação. Não muito diferente do cenário nacional, a predominância é de presos do sexo masculino, com o total 15.805 presos homens e apenas 947 mulheres, com

índices maiores nas faixas etárias de 18 a 45 anos. Do ponto de vista da etnia ou raça, o Paraná não segue a tendência nacional, os presos são majoritariamente brancos, com o total 9.938 e, 1.129 presos negros, o que pode ser decorrente do tipo de colonização da região.

O município de Londrina, considerado um município de grande porte e localizado no norte do estado do Paraná, em que a população, em 2010, era de 506.701 habitantes, com estimativa para 2015 de 548.249 (IBGE/2010), atualmente abriga a Penitenciária Estadual de Londrina (PEL I), a Penitenciária Estadual de Londrina II (PEL II), a Casa de Custódia de Londrina (CCL) e o Centro de Reintegração Social de Londrina (CRESLON), para cumprimento de penas em regime semiaberto, mantém ainda um Patronato Penitenciário, que acompanha penas em regime aberto. Segundo dados obtidos junto à equipe técnica do Patronato Penitenciário de Londrina (PLDA), através do Sistema de Informações Penitenciárias³⁸, dão conta de que, até o dia 23 de outubro de 2016, Londrina tinha 2.399 presos³⁹ divididos entre as unidades de regime fechado e semiaberto.

Além dos altos índices de encarceramento do país, o perfil dessa população, segundo o (INFOPEN, 2014), é predominante de homens, com 94,2% do total de presos, sendo 61,67% deles negros. Majoritariamente em idade produtiva, com 55,07% de jovens na faixa de 18 a 29, e pertencentes às classes populares. Os crimes mais frequentes são tráfico de entorpecentes e roubo, que juntos somam mais de 50% do total das sentenças.

Em relação à educação, temos que o grau de escolaridade dos presos brasileiros é baixo, com montante de 75,08% que possui

38 Sistema de acesso restrito às unidades penais do estado do Paraná. Nosso acesso se deu em função de realizarmos estágio no local.

39 Este total não inclui os presos nos distritos policiais de Londrina que aguardam condenação.

até o ensino fundamental completo e, 24,92% com ensino médio incompleto até superior completo. Especificamente em relação ao ensino superior, o INFOPEN indica que apenas 0,46% da população carcerária possui ensino superior completo, e outros 0,95% possuem ensino superior incompleto.

Estes dados demonstram que, para minimizar as consequências da falta da proteção social, o Estado opera medidas repressivas e coercitivas que caminham na contramão dos direitos propostos pelas Regras Mínimas para Tratamento de Prisioneiros, de 1957, pela LEP, de 1984 e pela Constituição Federal de 1988, acentuando ainda mais os problemas sociais.

Os presos e o acesso ao ensino superior em Londrina

A partir da legislação sobre a educação dentro do cárcere, no Paraná foi estabelecida uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária, inserindo desde a fase de alfabetização, ensino fundamental, e o ensino médio dentro das unidades penais. As atividades educacionais acontecem por meio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) com unidades criadas especialmente para atender as unidades penais, em conformidade com resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Nacional de Políticas Criminais (CNPC) que indicam a organização e a padronização da rotina de oferta de educação nas unidades penais, como acontece no município de Londrina, onde a administração das unidades do CEEBJA é partilhada entre o estado e o município.

No que tange ao ensino superior, a LDB (1996) estabelece que deve estimular a criação cultural do espírito científico e do pensamento crítico, formar diversos profissionais para a participação no desenvolvimento da sociedade.

Considerando estes aspectos e o avanço da garantia do direito à educação nas unidades penais, no município de Londrina, em meados do ano de 2012, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi convidada pelos diretores da Penitenciária Estadual de Londrina I (PEL I) e Penitenciária Estadual de Londrina II (PEL II) para propor atividades educacionais voltadas para os presos que já haviam concluído o ensino médio. Após alguns entraves administrativos, em 2013 houve a implantação de um cursinho pré-vestibular, atividade de extensão universitária já disponibilizada ao público pela UEL, nas duas Penitenciárias Estaduais de Londrina. Apesar da iniciativa do cursinho ter sido benéfica para todos os envolvidos, o projeto durou apenas um ano.

Mesmo assim, a experiência de funcionamento do cursinho trouxe reflexos positivos a universidade, as penitenciárias, e em toda a estrutura do CEEBJA. Mesmo com término das atividades do cursinho, os presos sentiram-se motivados e continuaram a estudar com o apoio do corpo técnico da unidade e também da UEL, que não deixou de ofertar o material preparatório do cursinho.

Existem notícias de que, já no ano de 2014, estudantes cujas famílias tinham alguma posse, já estavam obtendo autorização para cursar faculdades particulares, mas sempre em processos individualizados, e não como uma proposta aberta, embora haja informações esparsas de que o Juízo chegou a autorizar uma ou duas matrículas na própria UEL⁴⁰. Nesse mesmo ano a

40 Essa informação não foi confirmada pela Universidade Estadual de Londrina.

UEL se dispôs, através da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS), a aplicar o vestibular diretamente nas penitenciárias para atender a este público. No entanto, os presos não poderiam se inscrever para cursos de período integral ou para cursos no período noturno por conta do regimento interno de segurança das penitenciárias.

Esta iniciativa movimentou a rotina das unidades penais de Londrina, no qual vários presos da PEL I e PEL II fizeram o vestibular, porém, aqueles que passaram dependiam de uma autorização judicial para se matricular. Assim, numa articulação entre a Vara de Execuções Penais (VEP) com o apoio dos técnicos das unidades penais e docentes e servidores da Universidade, criaram-se condições para que os presos, de fato, cursassem a Universidade.

No ano de 2015, após as devidas avaliações, e com a autorização judicial, seis, dos onze presos em regime fechado que foram aprovados no vestibular da UEL receberam autorização judicial para realizar sua matrícula. A iniciativa trouxe elevação no número de presos inseridos no ensino superior do Paraná, em 2016, sendo que dos 21 presos estudando em todo o estado, 13 estão em unidades do Sistema Penitenciário de Londrina e majoritariamente estudando na UEL.

A experiência, porém, não aconteceu sem problemas, daí a importância do registro das impressões dos envolvidos diretamente nela, o que foi feito a partir da realização de trabalho de conclusão do curso de Serviço Social intitulado “Os Presos e a Universidade: reflexões sobre o primeiro ano de estudos na Universidade Estadual de Londrina” (NOGUEIRA, 2017).

As entrevistas⁴¹ foram realizadas no ano de 2016 com profissionais envolvidos no processo e indicados como pessoas significativas em todo o processo pelos próprios presos estudantes. Foram entrevistadas: uma Assistente Social de uma das unidades penais envolvidas, uma Psicóloga de uma das unidades penais, um Pedagogo de uma das unidades penais e a Pró-Reitora de Extensão da Universidade Estadual de Londrina na época.

O objetivo foi registrar os detalhes da experiência, as dificuldades e entraves, além das soluções encontradas para viabilizar a experiência, como forma de contribuir para que se compreendam as implicações do processo.

Em primeiro lugar cabe destacar a constatação de que o processo foi todo realizado a partir da insistência dos profissionais diretamente envolvidos, de maneira que é possível afirmar que não há uma política de acesso à educação superior a indivíduos privados de liberdade em nosso país.

No processo de ingresso e permanência dos presos na UEL, como estudantes, as ações executadas pelos órgãos envolvidos (sistema penitenciário, Juízo e Universidade) partiram de iniciativas pontuais dos profissionais que buscavam dar respostas a situações específicas e realizar um direito previsto em Lei, sem um planejamento mais amplo, conforme apresentado pela Assistente Social:

Então, na realidade eu avalio, assim, que não existe política pública para esse povo, não existindo, não existia regras, né, então o que esta experiência trouxe para nós? Uma nova possibilidade de pensar na inclusão destas pessoas

41 As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e, com permissão foi utilizado o gravador para facilitar o registro das informações e assegurar que nenhuma informação seria esquecida. O aceite dos envolvidos se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

em outras políticas e começando pela política de educação, que eu acho que é o que alavanca a possibilidade deles terem outras perspectivas de vida. Então eu acho muito positiva e parabenizo a equipe que foi lá com a proposta do cursinho, talvez nem foram com esta pretensão tão grande, né, mas eu acho que foi uma “chacoalhada” na nossa área de conforto, desde que eu entrei no sistema, ha vinte e poucos anos não, tínhamos história de ninguém cursar uma universidade e hoje isso é real, e possível, e vamos ter gente formada daqui uns dias e com uma outra perspectiva de vida.

Obtido sucesso nessa primeira etapa, o movimento de abertura ao ensino superior aos presos ocasionou novas demandas às unidades penais, que não estavam preparadas para responder a elas. A documentação dos aprovados com autorização judicial foi uma delas, muitos deles não possuíam documentos. Conforme relata a Assistente Social de uma das unidades que acompanhou o processo:

[...] o Serviço Social assumiu essa tarefa, considerando que era de extrema importância já que eles já haviam conseguido a vaga, já tinham autorização judicial para cursar, só precisavam de alguém para ir atrás da documentação. O Serviço Social contribuiu neste sentido de agilizar os documentos, de fazer o meio de campo com a universidade, ligar, explicar as dificuldades, porque nem todos tinham a documentação necessária. O Serviço Social intermediou também junto aos próprios detentos que criaram uma expectativa imensa, pois não sabiam se eles iam ou não iam.

Outro problema particular aos estudantes em privação de liberdade se colocava nas normas das unidades penais, dentre elas o uso de uniforme e a restrição à quantidade de roupas, além da

falta de acesso à internet, assim como expõe a Psicóloga de uma das unidades penais:

[...] entre os que passaram no vestibular, havia todas as demandas, desde a roupa, eles estavam indo para um outro agrupamento de pessoas, então assim, havia a necessidade de roupa, o transporte, se tiver fome no meio do período, o material que necessita, dinheiro para as cópias, o acesso à internet que todo mundo tem, eles lá não teriam. Como isso iria ficar? Qual qualidade de formação iriam ter?

Estas dificuldades também passavam pelas condições financeiras e familiares de cada um deles, pois, como qualquer estudante, precisariam de dinheiro para locomoção⁴², dinheiro para a compra de livros ou para as cópias de textos e para a alimentação. O acompanhamento dos estudantes no Sistema Penitenciário estava restrito ao apoio da equipe técnica e à ajuda advinda dos próprios funcionários e da contribuição de igrejas e outras instituições filantrópicas. Isto evidencia a desresponsabilização do Estado para com a população carcerária que depende da ajuda familiar, ou quando isso não é possível, da filantropia.

Ao iniciarem as aulas na universidade, outro conjunto de dificuldades surgiu. De início foi acordado entre as instituições (Universidade, Juízo e Sistema Penitenciário) que haveria o controle dos estudantes através de uma folha de frequência, algo que depois foi descartado pela negativa dos docentes de realizarem esse controle, pois alegaram que os estudantes já possuem o dever de assinar a lista de chamada, como qualquer outro estudante

42 Neste período o município de Londrina ainda não contava com o direito ao passe livre para todos estudantes, apenas havia o benefício da “meia passagem”.

na Universidade. A solução encontrada, foi a do monitoramento eletrônico, via tornozeleira.

Além das dificuldades de início, já apontadas, houve também a preocupação com o comportamento dos presos diante do universo acadêmico, conforme a Psicóloga apresenta:

[...] houve também um monte de emoção diferentes por estarem em um espaço completamente diferenciado. Ai vai desde um glamour a alguns espaços, à um sentimento de não pertencimento, do outro lado, tendo várias coisas no meio disso.

Esta preocupação ocorreu, pois estando na situação de reclusão, seu contato com a sociedade é restrito. Poderiam surgir questões subjetivas no retorno ao convívio extramuros, tais como sentimento de não pertencimento ao ambiente acadêmico, ou uma visão exageradamente fantasiada do ensino superior. E até mesmo por essa experiência ser pioneira ninguém sabia como seria operacionalizada, ou mesmo, se seria operacionalizada, sendo que os próprios presos, por terem seus direitos desrespeitados em grande parte de suas vidas, duvidavam da oportunidade de acesso ao ensino superior, que tanto almejavam.

Assim, seria a primeira vez que estariam em contato com o mundo externo, no qual o ato de se deslocarem para a Universidade no primeiro dia de aula, foi significou acontecimento importante. Naquele primeiro dia eles não foram sozinhos, precisaram de ajuda, considerando a tutela que possuem nas ações quando estão dentro do sistema penitenciário.

O cumprimento das normas do sistema penitenciário, atrapalha o processo de aprendizagem dos estudantes, pois eles necessitam sair da aula mais cedo para não perderem o horário em que devem

se apresentar na unidade prisional. Ademais a universidade requer do estudante, além do tempo para frequência nas aulas, tempo para o estudo fora delas, tempo para atividades extracurriculares, algo que posteriormente foi acordado com o Juiz, para liberação dos estudantes em alguns dias no período vespertino.

O período em que estiveram presos os isolou da vida em sociedade e aumentou a dificuldade inicial para os estudos, dificultando a apreensão dos conteúdos. Além disso, eles continuaram tendo os mesmos problemas que já tinham para estudar no interior das unidades, decorrente da falta de estrutura física, da falta de material didático, da falta de acesso à internet.

A experiência foi significativa para a vida dos indivíduos em situação de privação de liberdade que caracterizaram como oportunidade de mudança de vida, uma oportunidade de se afastarem da criminalidade, como o Pedagogo de uma das unidades penais aponta:

[...] em termos de tratamento penal, de acompanhamento às pessoas em situação de cumprimento de pena, eu vejo um avanço muito grande, não digo que é inédito no país mas é algo que diferencia de muitos outros lugares e também, assim, vai na contramão do que pensa a sociedade. A sociedade pensa, entende, que muitos não poderiam estar ali, mas também entendemos que seria, sim, o momento de dar essa oportunidade de refletir, para estudar, para se preparar melhor e de repente encontrar um motivo maior que não venha a permitir a ele regredir, retornar à criminalidade, né. O ensino superior, a educação em si, não é só como acreditamos, mas temos esse sonho, é o instrumento mais eficaz que permite que as pessoas reflitam e possam encarar essa sociedade aí e mudar mesmo, mudar o rumo de sua história, da vida deles que cometeram um erro, pois na verdade o sistema penal deveria punir o ato e não a pessoa, mas ele pune a

pessoa e junto com o ato vai a pessoa junto e tudo mais e depois pune-se porque rompeu um contrato social e pune-se também para que não ocorra isso no futuro, então não temos que ficar pensando só no que ele fez, mas no futuro, e instrumentalizá-lo para que não cometa novos crimes.

Neste sentido a experiência marca a superação da exclusão já previamente suposta pela lógica do sistema penitenciário. É uma forma de inclusão social, de cidadania, pois a educação ainda pode ser um meio facilitador de oportunidades e transformador da realidade. Mesmo em meio às dificuldades, como a Psicóloga relata:

Olha ainda que possa ter tido dificuldades, acho muito difícil começar um caminho diferente sem ter uma porção de equívocos, atropelamentos, até violências que vão acontecer, mas com tudo isso, é extremamente positiva porque não tem como isso não impactar todos os envolvidos, nós profissionais, as próprias pessoas que estão cumprindo pena, na família delas que as vezes nem sabe o que é esse negócio de universidade que está fazendo, mas pensam: que legal que está livre mais um pouco; nos alunos que tem a chance de conviver, nos professores também, porque não é dar aula para qualquer aluno, é lidar com este grupo e para a própria universidade. Pensar neste lugar de universidade de que vai receber todo o universo aqui e assim chega um universo tão particular que é uma pessoa presa.

É possível observar o grande impacto, que essa experiência de inserção dos presos em regime fechado no ensino superior, significou para todos os envolvidos no processo, desde os técnicos que acompanharam tudo, os demais funcionários do sistema penitenciário, a equipe de segurança que teve que se adaptar à nova realidade, até o interior da Universidade que enfrentou

obstáculos e reviu conceitos como indica a Pró-reitora de Extensão da Universidade da época:

Teve departamentos... eu não me lembro quais, que entraram com impedimento que não queriam que eles frequentassem, horrível isso, professor que você considera ser o grande inspirador de mudanças, ser tão retrógado. [...] É o medo das pessoas, assim, as pessoas têm preconceito ainda.

Nesse sentido, observa-se que o processo foi marcado por expectativas e esperanças, por um lado, e por dificuldades e estigmas, por outro, e ao final, por muita superação. Mas, sobretudo, oportunizou reflexos positivos aos presos que tiveram a oportunidade de estudar, acessar formação profissional de alto nível, de exercitarem a liberdade, expandindo seus horizontes e tendo acesso à educação.

Considerações Finais

Estudando a experiência de inserção de presos no ensino superior observamos as consequências das atuais políticas de segurança de “tolerância zero” decorrentes da crise do Welfare State e da expansão do Estado Penal, que de forma mascarada oferece a população proteção social, porém com o objetivo de reforçar os mecanismos de mercado e impor aos indivíduos mais vulneráveis, um regimento disciplinar, onde não interfiram sobre a lógica do capital. Neste sentido a justificativa para o encarceramento em massa é a “guerra as drogas”, contudo passa a ser uma guerra contra os pobres, com a intenção de dar invisibilidade cívica a estes.

Além das consequências da atuação perversa do Estado Penal, foi possível refletir sobre o aparato legal que garante a educação como um direito. Porém no Brasil há limites para a operacionalização desse direito, resultante da ofensiva neoliberal, que coloca a educação superior como campo não prioritário. Neste sentido, consideramos a experiência estudada como um modelo de inclusão social e garantia de cidadania, a uma população estigmatizada e excluída, que por meio do acesso ao conhecimento científico e crítico, possuem uma oportunidade de superação da criminalidade imposta.

Na operacionalização da experiência, os envolvidos se depararam com reações muito diversas, tanto motivadoras de quem acredita na educação como meio de obtenção de novas oportunidades e de reintegração social do preso, quanto de pessoas que colocaram o receio, o medo e o preconceito acima da consideração da educação como um direito, inclusive dos presos.

Apesar do estigma, dos entraves burocráticos, das resistências, a experiência tem sido benéfica pois permitiu aos presos usufruir do ambiente universitário e, mesmo que em alguns momentos, colocar a possibilidade de exercitar a liberdade, mesmo que limitada pelos diversos instrumentos de controle. Assim esta experiência, mesmo com arsenal de dificuldades, tem trazido um saldo positivo para todos os envolvidos, para o Sistema Penitenciário, pois mesmo sendo uma experiência pioneira, conseguiu proporcionar aos presos uma perspectiva de inserção social e formação profissional por meio da educação, para a Universidade que cumpre seu papel social e atinge uma parcela dos “sobrantes” da sociedade burguesa e, sobretudo, para os estudantes que, mesmo presos, exercitam a cidadania.

Esperamos que o registro dessa experiência pioneira ocorrida em Londrina seja útil a todos àqueles que acreditam na educação como instrumento inclusão social.

Referências

AMARAL, Cláudio do Prado. Evolução histórica e perspectivas sobre o encarcerado no Brasil como sujeito de direitos. GECAP/USP: Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.gecap.direitorp.usp.br/index.php/2013-02-04-1350-03/2013-02-04-13-48-55/artigos-publicados/13-artigo-evolucao-historica-eperspectivas-sobre-o-encarcerado-no-brasil-como-sujeito-de-direitos>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ARGÜELLO, Katie. *Do Estado social ao Estado penal: invertendo o discurso da ordem*. Londrina, 2005. Disponível em: <<http://icpc.org.br/wpcontent/uploads/2013/01/Artigo-Katie.pdf>> Acesso em 25 set. 2016.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. A presença dos adolescentes na EJA: implicações políticas e pedagógicas. In: XI

SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH Humanidades, estado e desafios didático-científicos, 11, 2016, Londrina. Anais... Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/socialsciencesproceedings/xi-sepech/gt15_244.pdf>. Acesso em 22 nov. de 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política social: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN. Dezembro, 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/infopen_dez14.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2011/L12433.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 19 nov.2016.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf> Acesso em 19 nov. 2016

KILDUFF, Fernanda. A criminalização da pobreza no marco do capitalismo contemporâneo: uma análise sobre as mudanças na política criminal argentina e seus rebatimentos para o Serviço Social no âmbito penal. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp118814.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

NOGUEIRA, Amanda Santos. *Os Presos e a Universidade: reflexões sobre o primeiro ano de estudos na Universidade Estadual de Londrina*. 2017. 110 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros. Resolução 663 C I (XXIV), de 31 de julho de 1957. Disponível em:<<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 17 set. 2016.

PERRI, Adriana Aparecida. *Aprisão e a universidade: a experiência de inserção de presos como estudantes na Universidade Estadual de Londrina*. 2016. 62 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RIBEIRO JUNIOR, Euripedes Clementino. *A história e a evolução do direito penal brasileiro*. Brasília-DF: Conteúdo Jurídico, 16 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.25441&seo=1>>. Acesso em: 04 out. 2016.

WACQUANT, Loïc. *As duas faces do gueto*. Boitempo editorial, 2008.

_____. *As prisões da miséria*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. [A onda Punitiva]. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2007.

6 MODALIDADES DE APOSENTADORIA CONCEDIDAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nathan Osipe

Maria Carolina Silva Garbo

Introdução

Nas últimas décadas, o direito – como instrumento de distribuição de Justiça que é – vem evoluindo no sentido de propiciar uma maior inclusão social para pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, como por exemplo: crianças, adolescentes, idosos, negros, índos, e a pessoa com deficiência. No que diz respeito a estes últimos, inúmeros avanços recentes podem ser constatados, como a Lei nº 8.742/1993, a EC nº 47/2005, a Lei nº 12.470/2011, entre outras.

A despeito dos notáveis progressos, é inegável que ainda existem grandes barreiras a serem rompidas, e que a ciência jurídica deve seguir buscando uma inclusão cada vez maior das pessoas com deficiência, tanto no aspecto de educação/conscientização da coletividade, como na efetivação de direitos.

É nesse contexto que a criação de modalidades de aposentadoria específicas para pessoas com deficiência desponta como um instrumento potencializador de uma igualdade material, visando compensar dificuldades cotidianas enfrentadas por esse grupo.

O presente trabalho visa analisar a atual situação de inclusão social da pessoa com deficiência, bem como verificar de que forma a Lei Complementar nº 142/2013, colabora para uma igualdade cada vez mais efetiva entre os membros desse grupo e a sociedade.

Da pessoa com deficiência

Antes de adentrar no tema objeto desse trabalho, isto é, as aposentadorias, é necessário entender os direitos das pessoas com deficiência, qual o conceito, problemas enfrentados e ainda, a terminologia adequada, com a finalidade de identificar quais pessoas se enquadram nessa modalidade de aposentadoria com características específicas.

No entendimento de Marques (2012, p. 172) desenvolvimento da integridade física e mental das pessoas com deficiência passa por dificuldades para que seja efetivado. Essas dificuldades começam desde cedo, dentro da própria casa e família. A família em muitas situações não sabe como se comportar diante da deficiência do outro, às vezes até ignora a deficiência por medo de que a sociedade o discrimine na vida social.

À seguir serão abordado alguns pontos, quais sejam: “Da terminologia adequada” e “Conceito”. Através deles, tem-se o intuito de facilitar a compressão da evolução de direitos da pessoa com deficiência, com a finalidade, de demonstrar a grande conquista que a aposentadoria por tempo de contribuição e por idade da pessoa com deficiência.

Da terminologia adequada

Inicialmente, cabe explicar quais as terminologias já utilizadas, com base na obra “A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência”, e qual é a adequada e atualmente utilizada, com base nas leis vigentes. Ambos serão apresentadas no decorrer desse capítulo.

Existem três expressões que já foram utilizadas: “excepcional”, “deficiente” e “pessoas portadoras de deficiência”. A primeira, “excepcional”, remete à deficiência mental, porém é desaconselhável seu uso por não ter aceitação para cuidar de deficiências físicas ou deficiência de metabolismo. Já o segundo termo, “deficiente”, é mais incisivo e leva diretamente ao objeto estudado, chamando atenção para a deficiência do indivíduo. A última expressão, “pessoa portadora de deficiência”, diminui o estigma da deficiência, uma vez que ressalta o conceito de pessoa, tornando mais leve e diminuindo a situação de desvantagem. (ARAUJO, 2003).

Nas leis atualmente vigentes e obras doutrinárias, o termo utilizado é “pessoa com deficiência”, em virtude, da Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência, ratificado na do forma do §3º, do art. 5º da Constituição Federal, isto é, aprovada pelo Congresso Nacional com força de Emenda à Constituição, que trouxe essa nova conceituação, voltada ao meio ambiente, que deve ser livre de barreiras

Tratando sobre a expressão pessoa com deficiência, Silva (2009) afirma que:

A diferença entre esta e as anteriores é simples: ressalta-se a pessoa à frente de sua eficiência. Ressalta-se e valoriza-se a pessoa, acima de tudo, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Também em um determinado período acreditava-se como correto o termo “especiais” e sua derivação “pessoas com necessidades especiais”. “Necessidades especiais” quem não as tem, tendo ou não deficiência? Essa terminologia veio na esteira das necessidades educacionais especiais de algumas crianças com deficiência, passando a ser utilizada em todas as circunstâncias, fora do ambiente escolar.

Acrescenta, ainda:

Não se rotula a pessoa pela sua característica física, visual, auditiva ou intelectual, mas reforça-se o indivíduo acima de suas restrições. A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntária ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência. Por isso, vamos sempre nos lembrar que a pessoa com deficiência antes de ter deficiência é, acima de tudo e simplesmente: pessoa.

Feita a primeira explicação quanto à expressão correta, isto é, “pessoa com deficiência” passará a ser exposto o aspecto histórico do tema, relativo à criação de leis.

Conceito

O conceito inicial era dado pela redação original da Lei nº 8.742/1993, classificando como deficiente a pessoa incapaz para o trabalho e para a vida independente.

Nesse sentido também era a redação original da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742/1993), art. 20, §2º: “Para efeitos de concessão deste benefício, a pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para o trabalho e para a vida independente.”

Nota-se que a pessoa com deficiência era confundida com a pessoa incapaz, aquela que não poderia exercer atividades profissionais, nem pessoais. Tal definição vai de encontro com o movimento mundial pela inclusão social da pessoa com deficiência, desestimulando a busca por seus potenciais e por suas outras capacidades

Por esta razão a Convenção da ONU, assinada em 2007 em Nova York, aprovada em 2008 no Brasil com força de emenda constitucional, apresentou um conceito mais adequado ao mundo contemporâneo.

Art. 1º (...) A pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A referida Convenção trouxe um avanço conceitual tanto em não equiparar a deficiência com a incapacidade, como em não restringir o conceito de deficiência ao aspecto médico, mas incorporar o aspecto social, conforme observa FONSECA (2008, p. 263).

(...) o próprio conceito de pessoa com deficiência incorporado pela Convenção, a partir da participação direta de pessoas com deficiência levadas por Organizações Não Governamentais de todo o mundo, carrega forte relevância jurídica porque incorpora na tipificação das deficiências, além dos aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e mentais, a conjuntura social e cultural em que o cidadão com deficiência está inserido, sendo nestas o principal fator de cerceamento dos direitos humanos que lhe são inerentes.

Em 2011, mesmo ano a Lei nº 12.470, foi revogado o artigo da 20, §2º, II da LOAS (Lei nº 8.742/1993) que ainda equiparava a pessoa com deficiência à pessoa incapaz, adotando o conceito abordado pela Convenção.

Nesse sentido ainda, o conceito de pessoa com deficiência foi abordado, também, no art. 2º, da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da

Pessoa com Deficiência) e da Lei Complementar nº 142/2013, esta que trata sobre a aposentadoria.

Conclui (RESENDE; VITAL, 2008, p. 24): “A promoção da acessibilidade, assim, é o meio que dará a oportunidade às pessoas com deficiência de participarem plenamente na sociedade, em igualdade de condições com as demais.”

Muitas pessoas com deficiência possuem capacidade para trabalhar e viver independentemente. Contudo, o impedimento de longo prazo pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, por esta razão foram criados mecanismos com a finalidade de dar tratamento igualitário à essas pessoas, que serão apontados nos próximos itens.

Aposentadorias da pessoa com deficiência

Na Constituição Federal, art. 201, §1º foi acrescentado por meio da Emenda Constitucional nº 47/2005, a possibilidade de uma aposentadoria com critérios diferenciados às pessoas com deficiência, nos termos de lei complementar.

Assim, a Lei Complementar 142/2013 criou um benefício previdenciário que incluiu novas regras quanto a redução na idade e no tempo de contribuição, para a concessão das aposentadorias por idade e por tempo de contribuição da pessoa com deficiência, respectivamente.

Portanto, a seguir será apresentado as características da aposentadoria por idade da pessoa com deficiência e a aposentadoria por tempo de contribuição da pessoa com deficiência.

Aposentadoria por idade da pessoa com deficiência

A aposentadoria por idade para os segurados de forma geral, possui duas modalidades, urbana e rural, eventualmente, pode haver a híbrida, que é a somatória do período em que laborou em tempo urbano e tempo rural, porém sem o desconto de 5 anos na idade. Está prevista na Constituição Federal e na Lei de Benefícios (Lei nº 8.213/1991), entre os arts. 48 a 51.

Inicialmente, sobre a modalidade urbana, o fundamento é encontrado no art. 201, §7º, II, primeira parte, da Constituição Federal e no art. 48 da Lei nº 8.213/1991. O requisito etário é, 65 (sessenta e cinco) anos para o homem e 60 (sessenta) anos para a mulher. Em regra, ambos devem cumprir a carência de 180 contribuições, no entanto, o segurado inscrito na Previdência Social até 24 de julho de 1991, terá a carência com o número de contribuições variadas, obedecendo a tabela de transição existente no art. 142 da referida lei.

A perda da qualidade de segurado não será considerada para a concessão da aposentadoria por idade, desde que a pessoa conte com a carência exigida na data do requerimento do benefício, conforme art. 30, da Lei nº 10.741/2003.

Diferentemente a aposentadoria por invalidez, a aposentadoria por idade não exige o desligamento do aposentado da empresa. No entanto, o aposentado volta a contribuir, a partir do momento em que volta a trabalhar. (BALERA; MUSSI. 2015, p. 222).

A renda mensal da aposentadoria por idade urbana será de 70% do salário de benefício, acrescido de 1% a cada grupo de 12 contribuições mensais, até o máximo de 30%. Totalizando ao fim, o máximo de 100% do salário de benefício.

Já a aposentadoria por idade rural conta com idade diferenciada, e está prevista no art. 201, §7º, II, segunda parte, da Constituição Federal. O requisito etário tem redução de 5 (cinco) anos, isto significa que o homem poderá aposentar-se com 60 (sessenta) anos e a mulher com 55 (cinquenta e cinco) anos, desde que haja cumprimento da carência de 180 meses de exercício da atividade rural, para o trabalhador que esteja comprovadamente em regime de economia familiar, uma vez que ele não efetua o recolhimento de contribuições previdenciárias similar ao trabalhador urbano, sendo outra forma de arrecadação. O rural, também está sujeito a regra de transição prevista no art. 142, da Lei de Benefícios, mencionada acima.

Aduz, ainda, Martins (2015, p.365):

O trabalhador rural deve comprovar o efetivo exercício de atividade rural, ainda que de forma descontínua, no período imediatamente anterior ao requerimento do benefício, por tempo igual ao número de meses de contribuição correspondente à carência do benefício pretendido, computado o período a que se referem os incisos III a VIII do § 9º do art. 11, da Lei nº 8.213/1991.

Para a comprovação da atividade rural, exercida pelo segurado especial, deverá ser apresentado início de prova material contemporânea à época dos fatos em que pretende-se provar, ainda que de forma descontínua, podendo ser corroborado com a prova testemunhal. Cabe dizer ainda, que a prova exclusivamente testemunhal é vedada o ordenamento jurídico brasileiro, conforme Súmula 149 do STJ (Superior Tribunal de Justiça).

Levando em consideração o tipo diferenciado de contribuição junto a Previdência Social, o trabalhador rural, que não contribui

com contribuinte individual, terá a renda mensal fixa, no valor de um salário-mínimo. Caso queira majorar a renda, o segurado deverá contribuir como contribuinte individual e cumprir a carência.

Importante foi, a apresentação da aposentadoria por idade dos demais segurados a fim de comparar e compreender a aposentadoria por idade da pessoa com deficiência.

Essa outra modalidade, um dos objeto do presente estudo, tem previsão no art. 3º, IV da Lei Complementar 142/2013, possui as seguintes características, assim como, na aposentadoria do rural, haverá redução em 5 anos na idade dos segurados. Dessa forma, 60 (sessenta) anos o homem e 55 (cinquenta e cinco) anos a mulher, no caso da modalidade urbana.

Nesse caso, o segurado deve ter no mínimo 180 contribuições, possuindo a deficiência por igual período, independentemente se sua inscrição for anterior ou posterior a 24 de julho de 1991. (PACHECO, 2014)

Já a modalidade rural, da aposentadoria da pessoa com deficiência, haverá dupla redução, conforme afirma Dias (2016):

Neste diapasão, ao trabalhador rural ao segurado especial sem deficiência, nas hipóteses legais onde eram exigidos 60 anos de idade para homens e 55 anos para mulheres necessários à aposentadoria por idade rural, deveria ser exigido como fator etário 55 anos de idade para homens e 50 anos para as mulheres para a concessão de sua aposentadoria rural com deficiência. Trata-se de uma cumulação legal, pois são critérios distintos, atividade laboral e deficiência.

Evidente, também, que a carência deverá ser cumprida com pelo menos, 180 meses de exercício da atividade laborativa, sendo de igual período a existência da deficiência.

Para fins de concessão dessa aposentadoria a pessoa deverá demonstrar a deficiência, que é feita através de documentos baseados em perícia médica própria do INSS, na qual é avaliado a existência da deficiência e o grau. (PACHECO, 2014).

Nota-se, que o legislador não fez uma escala que concedesse a aposentadoria por idade gradativamente, isto é, ocorre única e exclusivamente a redução do requisito etário em 5 anos, não leva-se em consideração o grau da deficiência que a pessoa possui, seja esta, leve, moderada ou grave, a redução será a mesma.

Como bem observa Santos (2015):

Quanto à aposentadoria por idade, deixa o legislador de considerar o grau da deficiência, como faz no caso da aposentadoria por tempo de contribuição, de forma que o portador de deficiência grave terá que exercer a atividade nessas condições por igual período do portador de deficiência leve, configurando tratamento desigual a cidadão em condição desigual, em malgrado ao artigo 5º da Constituição Federal.

Cabe mencionar que, assim como na aposentadoria por idade dos demais segurados, nessa modalidade de aposentadoria, não será aplicado o fator previdenciário, exceto nos casos em que este for benéfico ao segurado, isto é, aumente o valor do benefício.

E, ainda, caso a pessoa ainda vislumbre que suas condições de saúde ainda permitem, poderá retornar ou permanecer em sua atividade, mediante recolhimento de contribuições.

Aposentadoria por tempo de contribuição da pessoa com deficiência

A aposentadoria com essa diferenciação, isto é, redução do tempo, é uma conquista para a pessoa com deficiência, propicia um tratamento desigual aos desiguais, visando igualar aos demais segurados, pois assim, o segurado com deficiência que está inserido no mercado de trabalho tem a garantia de uma aposentadoria justa. Está intimamente ligado ao previsto no art. 4º da Lei Complementar nº 142/2013 “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.”

Araújo (2011) ressalta a importância da inclusão social, no trecho abaixo:

A pessoa com deficiência quer mental (quando possível) quer física, tem direito ao trabalho, como qualquer indivíduo. Nesse direito está compreendido o direito à própria subsistência, forma de afirmação social e pessoal do exercício da dignidade humana. O trabalho pode assumir as mais diversas e variadas facetas. O importante é que a pessoa com deficiência esteja participando das atividades sociais, colaborando e se integrando no meio social.

É cediço que a Previdência Social, não concederá a aposentadoria com a redução, para qualquer pessoa que se declarar pessoa com deficiência. O legislador teve o cuidado de especificar o conceito da pessoa com deficiência na própria Lei Complementar nº 142/2013 e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, com base na Convenção Internacional dos Direitos Humanos, como já visto em capítulo pertinente.

No caso, a situação muda um pouco, pois para essa espécie de benefício (B-42), o grau e o tempo de permanência da deficiência implicarão em maior ou menor número de contribuições pelo segurado (SOUSA, 2016).

A redução na aposentadoria por tempo de contribuição, referida a pouco está diretamente relacionada ao grau de deficiência que o indivíduo possui, conforme previsão do art. 3º, da Lei Complementar.

Art. 3º É assegurada a concessão de aposentadoria pelo RGPS ao segurado com deficiência, observadas as seguintes condições:

I - aos 25 (vinte e cinco) anos de tempo de contribuição, se homem, e 20 (vinte) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência grave;

II - aos 29 (vinte e nove) anos de tempo de contribuição, se homem, e 24 (vinte e quatro) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência moderada;

III - aos 33 (trinta e três) anos de tempo de contribuição, se homem, e 28 (vinte e oito) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência leve;

Em análise ao artigo supracitado, constata-se que a pessoa com deficiência grave, poderá aposentar-se com redução de 10 anos no tempo de contribuição, se a deficiência for moderada, a redução será de 6 anos e se for de grau leve, terá redução de 2 anos.

O parágrafo único, aborda que o Poder Executivo definirá as deficiências de graus, leve, moderado e grave. Martins (2015, p. 350) afirma com base no art. 5º da Lei, que “A avaliação da deficiência será médica e funcional. O grau de deficiência será atestado por perícia própria do INSS, por meio de instrumentos desenvolvidos para esse fim.”

Segundo Sousa (2016), em seu artigo:

O segurado será avaliado pela perícia médica, que vai considerar os aspectos funcionais físicos da deficiência, como os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo e as atividades que o segurado desempenha. Já na avaliação social, serão consideradas as atividades desempenhadas pela pessoa no ambiente do trabalho, casa e social. Ambas as avaliações, médica e social, irão considerar a limitação do desempenho de atividades e a restrição de participação do indivíduo no seu dia a dia.

Santos (2015), apresenta em quais moldes a avaliação será realizada, com a finalidade de identificar o grau da deficiência

O instrumento utilizado para aferição da incapacidade, conforme comando do art. 5º da LC 142, foi trazido pela Portaria Interministerial 01/2014, que determina que a avaliação funcional será realizada com base no conceito de funcionalidade disposto na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, da Organização Mundial de Saúde, e mediante a aplicação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Aplicado para Fins de Aposentadoria – IFBrA, conforme instrumento anexo à Portaria.

Para a concessão, o segurado deve comprovar tem a deficiência a pelo menos 2 anos antes do requerimento, sendo que os demais períodos de tempo de contribuição, quando não havia a deficiência, caso existam, serão convertidos proporcionalmente. (SOUSA, 2016).

Cabe mencionar aqui que para essa modalidade de aposentadoria o tempo de contribuição exercido na qualidade de pessoa com deficiência será tratado como tempo qualificado, como

bem observa SOARES (2014, p. 168). Melhor maneira de tratar esse período, vez que não é tempo comum, nem tempo especial, por abranger outra modalidade de aposentadoria, já abordada no presente trabalho.

Conforme o art. 70-E, *caput*, do Decreto nº 3.048/1999 e o art. 7º da Lei Complementar nº 142/2013, se o segurado, após a filiação ao RGPS tornar-se pessoa com deficiência, ou tiver o grau de deficiência alterado (leve, moderado ou grave) serão proporcionalmente ajustados, levando em consideração os anos em que ele desenvolveu atividade sem e com deficiência.

Os respectivos períodos serão somados após a conversão, conforme as tabelas abaixo, extraída do referido art. 70-E, que considerará o grau de deficiência preponderante:

M u l h e r				
Tempo a converter	Multiplicadores			
	P a r a 2 0	P a r a 2 4	P a r a 2 8	P a r a 3 0
De 20 anos	1 , 0 0	1 , 2 0	1 , 4 0	1 , 5 0
De 24 anos	0 , 8 3	1 , 0 0	1 , 1 7	1 , 2 5
De 28 anos	0 , 7 1	0 , 8 6	1 , 0 0	1 , 0 7
De 30 anos	0 , 6 7	0 , 8 0	0 , 9 3	1 , 0 0
H o m e m				
Tempo a converter	Multiplicadores			
	P a r a 2 5	P a r a 2 9	P a r a 3 3	P a r a 3 5
De 25 anos	1 , 0 0	1 , 1 6	1 , 3 2	1 , 4 0
De 29 anos	0 , 8 6	1 , 0 0	1 , 1 4	1 , 2 1
De 33 anos	0 , 7 6	0 , 8 8	1 , 0 0	1 , 0 6
De 35 anos	0 , 7 1	0 , 8 3	0 , 9 4	1 , 0 0

O grau preponderante é verificado no §1º do mesmo artigo, e será considerado aquele em que o seguro cumpriu maior parte do tempo de contribuição, antes da conversão, utilizando-o como parâmetro para definir o tempo mínimo necessário para a conversão e aposentadoria por tempo de contribuição da pessoa com deficiência.

Ao fim, conclui Martinez (2015, p. 624), acerca da continuidade ou volta da pessoa com deficiência ao trabalho, após a concessão de sua aposentadoria: “Nada impede que a pessoa com deficiência aposentada volte ao trabalho, mas isso certamente será raro porque o próprio exercício da atividade é bastante custoso.”

Passando, agora, ao cálculo da renda mensal inicial, na aposentadoria por tempo de contribuição, já foi demonstrado que o fato previdenciário é obrigatório e é também, o redutor, na maior parte dos casos, do valor do benefício. Na aposentadoria por idade, sabe-se que a aplicação do fator é facultativa, aplicando-se somente quando beneficiar o valor da aposentadoria do segurado.

Novamente, verifica-se que na aposentadoria por tempo de contribuição da pessoa com deficiência, como na aposentadoria por idade da pessoa com deficiência, a aplicação do fator previdenciário é facultativa, pois será aplicada se resultar em uma renda mensal de valor mais elevado, conforme previsão art. 9º, I da Lei Complementar nº 142/2013.

Segundo Santos (2015):

O coeficiente de cálculo ou alíquota da aposentadoria especial por tempo de contribuição da pessoa portadora de deficiência será de 100% e de 70% acrescida de 1% a cada grupo de 12 contribuições no caso de aposentadoria por idade, sendo certo que considerada a exclusão de aplicação da tabela de transição, a alíquota mínima desse benefício será de 85%.

Assim sendo, a renda mensal inicial é calculada na forma prevista no art. 29, da Lei nº 8.213/1991, fazendo uma média aritmética simples dos 80 maiores salários de contribuição de todo o período de contribuição, sem aplicação do fator previdenciário, caso ele seja como redutor ao benefício, ou aplicando-o, caso majore o valor.

Conclusão

Ao longo do presente trabalho verificou-se que nos últimos anos ocorreram diversas alterações envolvendo as pessoas com deficiência. A começar pela terminologia utilizada que passou de “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência” a “pessoa com deficiência”, este último termo torna evidente a pessoa e não o tipo de problema que ela possui, promovendo a dignidade da pessoa humana.

Outro grande avanço se deu por conta da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pois o entendimento de deficiência é um conceito em evolução, considerando os tipos de deficiência que podem surgir, como físico, mental, visual, entre outras. A referida Convenção que foi recepcionada com força de emenda à Constituição, também atentou-se para a inclusão e valorização da pessoa com deficiência nata ou que adquiriram no passar dos anos.

Viu-se, também, que a proteção constitucional das pessoas com deficiência teve início com a Constituição Federal de 1988, porém apenas no ano de 2005, por meio da Emenda Constitucional nº 22, foi prevista a aposentadoria, a fim de dar efetividade ao princípio da isonomia, nos arts. 40 e 201.

Até a elaboração da lei infraconstitucional que regulamentasse a aposentadoria da pessoa com deficiência, esta teria direito a outra espécie de benefício, garantindo-lhe o pagamento mensal de um salário-mínimo, desde que cumprisse os requisitos para a sua concessão. Esse benefício é assistencialista, pois não necessita prévia contribuição, e é direcionado para pessoas com deficiência ou idosas que estejam em situação de vulnerabilidade social, como já abordado em tópico específico.

Em que pese haja previsão constitucional para aposentadoria da pessoa com deficiência, a lei regulamentadora foi elaborada anos mais tarde, através da Lei Complementar nº 142/2013, a qual abordou a aposentadoria por tempo de contribuição e aposentadoria por idade da pessoa com deficiência. Esses direitos foram tratados de forma específica, analisando os fatores sociais, físicos, o ambiente de trabalho e o direito a um justo benefício, após um longo período de dificuldade para inserção no mercado de trabalho.

Embora, ainda precise ser aperfeiçoada, já é um grande progresso para as pessoas com deficiência a existência de uma lei que regule e conceda benefício com redução de tempo de contribuição ou redução na idade, uma vez que essa classe de trabalhadores necessita de condições diferenciadas na aposentadoria de acordo com o grau de deficiência, com finalidade de igualar-se aos demais segurados.

A proteção dos detentores de impedimento a longo prazo que implique na impossibilidade de participação plena no meio social em igualdade de condições aos demais indivíduos, é a valorização do ser humano como pessoa e pode ser vislumbrado na aposentadoria diferenciada.

A aposentadoria concedida à pessoa com deficiência seja ela por tempo de contribuição ou por idade, não acarreta em extinção

do benefício assistencial, acima citado, devido à pessoa com deficiência que, continuará a ser o mecanismo mais apropriado, no casos em que não puder trabalhar e estiver em situação de miserabilidade, também chamada de vulnerabilidade social.

No entanto, é a aposentadoria concedida à pessoa com deficiência que propicia a sua inclusão social, haja vista o incentivo ao trabalho, respeitando os limites que essas pessoas possuem de acordo com o grau de deficiência.

Evidente que por se tratar de uma aposentadoria também está sujeita as demais regras do sistema previdenciário, adequando-se a realidade, inclusive no que diz respeito ao fator previdenciário, como visto há incidência apenas quando for beneficiar o segurado, de forma que se for negativo, isto é, resultar na diminuição da renda mensal, ele será excluído. Isto já ocorre na aposentadoria por idade, a aplicação do fator previdenciário fica condicionado ao efeito que pode produzir no valor do benefício, sendo utilizado quando majorar a renda mensal.

Conclui-se, ainda, que o mesmo tempo que a Lei Complementar nº 142/2013 foi uma avanço às pessoas com impedimento a longo prazo, pois regulamentou a aposentadoria já prevista na Constituição.

Assim, para finalizar, ao longo do presente trabalho verificou-se a evolução nos direitos da pessoa com deficiência que foram conquistados de forma gradativa, porém, ainda precisam avançar, sempre com o foco na inclusão social, promovendo o acesso à saúde, educação, igualdade de empregos. Defende-se que essa inclusão social tornará, efetivamente, a pessoa com deficiência participante da sociedade e não excluído por uma característica de sua condição física, mental ou intelectual.

Referências

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada – Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. *A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência*. 3 ed. Brasília: CORDE, 2003.

_____. *A proteção constitucional das pessoas com deficiência*. 4 ed. Brasília: CORDE, 2011. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/a-protecao-constitucional-das-pessoas-com-deficiencia_0.pdf> Acesso em 10/09/2016.

BALERA, Wagner. MUSSI, Cristiane Miziara. *Direito Previdenciário*. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm>. Acesso em: 01/09/2016.

BOTELHO, Marcos Cesar. *A pessoa com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro*. Disponível em: <www.agu.gov.br>. Acesso em 30/09/2016.

CIRILLO, Thais Ribeiro Capalbo. A aposentadoria especial da pessoa com deficiência e a Lei Complementar 142/2013. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIX, n. 147, 2016. Disponível em:

<http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17037>. Acesso em 13/10/2016.

DANTAS. Lucas Emanuel Ricci. Políticas públicas e direito: a inclusão da pessoa com deficiência. Curitiba: Juruá, 2016.

DIAS, Eduardo Rocha; MACÊDO, José Leandro Monteiro de. *Curso de Direito Previdenciário*. São Paulo: Método, 2008.

DIAS, Eduardo Paglioni. Aposentadoria por idade da pessoa com deficiência - dupla redução etária – trabalhador rural. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIX, n. 146, 2016. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16888>. Acesso em 15/03/2017.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. *A ONU e o seu conceito revolucionário de pessoa com deficiência*. Revista Legislação do Trabalho. São Paulo: LTr, 2008.

MADRUGA, Sidney. *Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas*. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARTINEZ, Wladimir Novaes. *Princípios de direito previdenciário*. 6 ed. São Paulo: LTr, 2015.

MARTINS, Sergio Pinto. *Direito da seguridade social*. 35 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARQUES, Christian. *Direito à integridade física e mental*.

FERRAZ, Carolina Valença et al. *Manual dos direitos da pessoa com deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2012. p.162-174.

PACHECO, Daysi. *Aposentadoria por idade (urbana, rural e para deficientes)*, 2014. Disponível em: <<http://advogado.andremansur.com.br/aposentadoria-por-idade-urbana-rural-e-da-pessoa-com-deficiencia/>> Acesso em 14/03/2017.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (coord.). *A convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SANTOS, Marisa Ferreira dos. *Direito Previdenciário*. Coleção sinopses jurídicas. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SILVA, Maria Isabel da. *Por que a terminologia “pessoas com deficiência”?*. Universidade Federal Fluminense. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza – UFF, 2009. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/sensibiliza/por-que-terminologia-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em 27/09/2016.

SOARES, João Marcelino. *Aposentadoria dos portadores de deficiência*. 1ª ed. Curitiba: Editora Juruá, 2014.

SOUSA, Jane Flávia Neves de. Aposentadoria da pessoa com deficiência e sua comprovação. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIX, n. 147, 2016. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17116>. Acesso em 06/10/2016.

7 POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NA GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS: A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E O PROGRAMA BASTA

Alex Eduardo Gallo

Bruna Maria de Souza

Patrícia Aparecida Bortolloti

O presente trabalho tem por objetivo discorrer a respeito de possibilidades de contribuição que a psicologia tem demonstrado no campo da educação, da reeducação e da defesa dos direitos humanos, especificamente sua atuação com o Programa BASTA. Se pretende, assim, apresentar quais caminhos a psicologia tem percorrido para a garantia de direitos de mulheres vítimas de violência através do desenvolvimento e da atuação do Programa. Este programa, por sua vez, se compreende como uma proposta de grupo de reeducação previsto na Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) cujo público alvo são homens considerados autores de violência contra a mulher.

Nesse sentido, apresentaremos a lei Maria da Penha e suas implicações no cenário contemporâneo, no que se refere à garantia de direitos e violência contra a mulher, assim como os arranjos que têm sido possíveis enquanto políticas públicas a respeito. Posteriormente, será abordado o que tal lei entende por grupos de reeducação para autores de violência contra mulher, para que assim seja possível discorrer a respeito de que maneira a psicologia pode se apropriar de tal proposta e que uso pode ser feito dessa ferramenta de atuação a fim de contribuir na garantia dos direitos humanos das mulheres vítimas de violência.

Ao desfecho deste trabalho, espera-se pontuar, discorrer, problematizar e esclarecer as possibilidades que a psicologia, enquanto ciências humanas, encontra para contribuir na garantia de direitos humanos dentro da proposta de reeducação prevista na lei Maria da Penha, contribuindo na disseminação de novas propostas - tanto em relação a pesquisa, quanto em relação com a prática -, e desdobramentos no que diz respeito a aplicabilidade social de tais questões.

Lei Maria da Penha

Desde tempos imemoriais a violência contra a mulher é construída como produto da disparidade de poder nas relações sociais e discriminação de gênero. A violação dos direitos ocorrem em diversos contextos: lar, rua, trabalho, entre outros. De acordo com a cartilha *Combate à violência contra a mulher* (2011, p. 07), violência contra mulher é

[...] toda e qualquer ação ou conduta que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual, psicológico ou moral à mulher que ocorra dentro da própria casa, em relações pessoais e/ou de convívio, inclusive nas relações de namoro. O estupro, a violação, os maus-tratos e o abuso também são considerados violência contra a mulher.

A proteção à mulher tem suas raízes na Revolução Francesa que alavancou a Declaração Universal do Direito dos Homens em 1948, cujo tratado internacional buscou garantir os direitos fundamentais de determinados grupos de pessoas mais vulneráveis à violações. No cenário internacional, tem marco na Convenção

sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher; a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher “Beijing”, sendo que estes representam os instrumentos mais relevantes para a proteção dos direito da mulher. No Brasil a norma em vigência é denominada de “Lei Maria da Penha” promulgada em 07 de Agosto de 2006 como a Lei 11340/2006, que

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

Em 2015, é inserida no Código Penal a previsão legal do feminicídio, como modalidade do homicídio qualificado:

Homicídio qualificado

§ 2º Se o homicídio é cometido:

(...)

Feminicídio

VI – contra a mulher por razões da condição de sexo feminino:

Pena – reclusão, de doze a trinta anos.

§ 20-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I – violência doméstica e familiar;

II – menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

Segundo dados de 2015 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a lei Maria da Penha contribuiu para uma diminuição de cerca de 10% na taxa de homicídios contra mulheres praticados dentro das residências das vítimas. Entretanto, a lei também existe para casos que independem do parentesco, desde que a vítima seja mulher, e também garante o mesmo atendimento para mulheres que estejam em relacionamento com outras mulheres. Recentemente, o Tribunal de Justiça de São Paulo garantiu a aplicação da lei para transexuais que se identificam como mulheres em sua identidade de gênero (Portal Brasil, 2015).

Assim, alterações da lei forjam a busca de ações efetivas para cumprir tais disposições, a partir do entendimento de que a violência contra a mulher se constitui em uma das formas de violação dos direitos humanos. Entre tantas medidas que podem ser utilizadas pelo juizado de direito em relação a penalização do agressor, está a medida de reeducação. No Art. 45, em relação às execuções penais:

Art. 45. O art. 152 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 152.

Parágrafo único. Nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação.” (NR)

A noção de reeducação é associada com o verbo re-educate que, como o termo sugere, trata-se de educar ou ensinar algo novo ao indivíduo. Segundo o dicionário Michaelis (disponível

online), o termo reeducação se refere ao ato ou efeito de reeducar que, por sua vez, é definido como o ato de “rever ou aperfeiçoar a educação de” e, ainda, “reabilitar através da educação”. Ao propor uma intervenção de caráter reeducativo, essa legislação pretende, mediante o oferecimento de um espaço adequado de diálogo, possibilitar um processo de reeducação para indivíduos considerados pelo sistema de justiça como sendo autores de violência contra mulheres. Trata-se de uma estratégia de ação para incitar novos momentos de reflexão, desconstrução de paradigmas e reconstrução de conceitos, possibilitando também que, neste processo, tal intervenção não desconsidere parte da história de vida do indivíduo acusado, assim como elementos significativos de sua subjetividade.

Assim, acredita-se que, através do contato e do vínculo estabelecido pelo grupo, bem como das interações resultantes das relações naquele espaço, seja possível rever aspectos da trajetória do sujeito, bem como componentes de sua subjetividade, a fim de identificar vivências, valores, experiências e decisões que foram tomadas e que poderiam ser compreendidas como fatores contribuintes para o histórico de violência do sujeito, ressignificando-os. A expectativa da legislação é de que, ao rever sua história de vida através da reflexão em grupo seja possível “reaprender” novas maneiras de lidar com situações e relacionamentos a fim de que a violência deixe de ser uma alternativa válida.

É justamente nesse viés que a psicologia demonstra ter algo a contribuir por sua prática, se apropriando dessa expectativa tendo em vista suas possibilidades teóricas e técnicas. Ao se posicionar no lugar de agentes de reeducação, profissionais da psicologia pretendem, através da realização desses encontros reflexivos, promover oportunidades de reflexão e elaboração a respeito da

experiência de se estar no grupo por conta de uma lei que visa garantir os direitos de mulheres vítimas de violência.

Violência contra a mulher e possíveis implicações em seus direitos

Ao se pensar o que poderia violar os direitos humanos da mulher, há autores que discorrem a respeito. Segundo manual proposto pelo Centre for Children and Families in the Justice System (Baker; Cunningham, 2005), seguem-se alguns listados:

- O Direito de viver livre da violência de seu parceiro.
- O Direito de ser respeitada, valorizada e apreciada pelas contribuições e qualidades que você traz para o relacionamento.
- O Direito de ter e expressar opiniões que sejam diferentes de seu parceiro, sem medo de críticas ou outras repercussões.
- O Direito de partilhar igualmente com seu parceiro todas as decisões sobre o relacionamento, sobre os filhos, a casa e as finanças.
- O Direito a uma distribuição justa e negociável do trabalho de casa.
- O Direito a ser uma pessoa independente, capaz de ir atrás de seus objetivos e suas necessidades, sem se sentir culpada, egoísta ou com medo.
- O Direito de fazer amigos (tanto de homens quanto mulheres) fora do relacionamento.
- O Direito de decidir sobre seu próprio corpo: ter prazer ou recusar atividade sexual ou esperar e praticar o sexo seguro, de decidir como e quais métodos contraceptivos utilizar,

decidir se deseja ou não engravidar ou ter filhos, assim como determinar o quanto está satisfeita com seu peso, suas roupas ou sua aparência.

O Direito de considerar suas necessidades emocionais, físicas e intelectuais tão importantes quanto as de seu parceiro.

- O Direito a ter expectativas de que seu parceiro a escute e participe das soluções dos problemas do relacionamento de maneira não ameaçadora, coercitiva ou abusiva.
- O Direito a procurar ajuda profissional ou outras formas de apoio para o seu relacionamento.
- O Direito à liberdade de ir e vir.
- O Direito a terminar seu relacionamento, mesmo quando seu parceiro está prometendo mudar ou prometendo fazer terapia.
- O Direito de não se culpar se o relacionamento que você investiu tanto terminar
- O Direito a tomar providências para que não ocorram mais abusos por parte do parceiro, sem se sentir culpada ou sem “peso na consciência”.
- O Direito a esperar e buscar uma distribuição justa e equitativa de bens, propriedades e pensões alimentícias, se necessário.

Sendo assim, até que pontos esses direitos estariam ou não sendo considerados nas relações? Considerando que muitos não estejam sendo considerados, convém iniciar a discussão a respeito da violência.

Violência pode ser definida de diversas formas. Williams (2002) sumariza as diversas definições existentes apontando que violência está relacionada à agressão. É possível classificar a violência/agressão a partir do contexto onde ela ocorre ou a partir dos comportamentos que a explicam. Quando se fala sobre violência na escola, no trânsito, nos estádios de futebol ou doméstica, está

se classificando de acordo com o contexto onde ela ocorreu (na escola, no trânsito, no estádio ou na residência). Em todos os casos, essa violência pode ter sido física, psicológica ou sexual, o que implica em classes de comportamentos que causam danos físicos, psicológicos ou de natureza sexual. Para Minayo (1994), a violência é um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial e seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade. Apesar da violência existir desde a Antiguidade, esta terminologia só foi questionada em meados do século XIX, visto que até o referido período a violência era justificada socialmente em prol de uma causa maior, desta forma vista como naturalizada, como por exemplo, no uso da violência para fazer justiça (MARCONDES FILHO, 2001).

Chauí (1985), define violência não como violação ou transgressão de normas, regras e leis, mas:

Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência (Chauí, 1985, p. 35).

Alguns estudos têm demonstrado que a violência contra as mulheres, enquanto fator estruturante social, é mais intensa e danosa do que aquelas das quais os homens são vítimas, fator este que pode ser explicado através da análise dos aspectos culturais formadores da consciência coletiva, e conseqüentemente, fundadoras de suas ações. Essa diferença se dá através da diferenciação social em relação ao gênero, ou a diferenciação da construção psicossocial do masculino e do feminino.

Segundo Heleieth I. B. Saffioti (2004) “gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (LAURETIS apud SAFFIOTI, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos, como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (SCOTT apud SAFFIOTI, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades” (FLAX apud SAFFIOTI, 1987). Sendo assim, o conceito de gênero não significa, em si mesmo, desigualdades entre homens e mulheres, mas trata-se de uma questão cultural, onde uma hierarquia presumida é transmitida, fundando uma possível primazia masculina em detrimento do feminino.

Tratando-se da violência contra a mulher, especificamente, estatísticas internacionais demonstram que uma em cada três mulheres já foi espancada, coagida ao sexo ou sofreu alguma outra forma de abuso durante a vida por um agressor que é membro de sua própria família (Day, Telles, & Zoratto, 2003). Estudos acadêmicos como os de Saffioti (1997) vêm demonstrando, com fortes evidências empíricas, de que a casa, diferentemente da representação social e política dado ao núcleo familiar, é um espaço de conflitos, tensões e negociações cotidianas. Dados estatísticos afirmam ser o próprio lar o lugar mais perigoso para as mulheres. Dentre as mulheres que já sofreram algum tipo de agressão, 65.8% afirmam tê-la sofrido dentro de seu ambiente familiar (Saffioti, 1997).

Williams (2002) cita as afirmações de Meichenbaum (1994), de que em 1989 o *Worldwatch Institute* declarou ser a violência contra a mulher o crime mais freqüente do mundo, afetando igualmente populações de grandes diferenças étnico-culturais, assim como países em processos diversos de desenvolvimento. Dados americanos afirmam ser essa a maior causa isolada de

ferimentos em mulheres: há mais internações hospitalares causadas por maus tratos e violência doméstica em geral do que por estupros por desconhecidos, assaltos e acidentes de trânsito juntos (Grant, 1995).

Saffioti, 1997 destaca que há diferentes modalidades de violência praticada contra a mulher, sendo que as agressões podem ser físicas, psicológicas (incluindo-se a destruição de propriedade) e/ou sexuais. A violência física é a forma de agressão mais fácil de ser identificada, por deixar seqüelas, muitas vezes visíveis, de lesões. Esse dano físico pode ir desde a imposição de uma leve dor, passando por um tapa até um assassinato, e são causados por beliscões, tapas, mordidas, uso de objetos para ferir a vítima (como barras de madeira, de ferro, cintos, etc.), armas brancas (facas, estiletos, machados, etc.) e armas de fogo (revólveres) (Saffioti, 1997).

Segundo a OMS (1999), abuso físico é definido como o uso intencional da força física contra uma pessoa que resulte em (ou que tenha uma alta probabilidade de resultar em) sofrimento e/ou danos físico, que podem comprometer a saúde. Isso inclui bater, chutar, sacudir, morder, estrangular, escaldar, queimar, envenenar, sufocar, entre outros, bem como atitudes que causem danos à integridade corporal decorrentes da negligência. Esse tipo de violência ocorre quando uma pessoa que se encontra em uma relação desigual de poder causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que provoque lesão externa, interna ou ambas. O *Mapa da Violência 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil*, coloca o Brasil em quinto lugar no ranking mundial de violência contra a mulher, com 4,8 homicídios a cada 100 mil mulheres, conforme dados da Organização Mundial da Saúde. De acordo com os dados levantados nessa pesquisa, “a violência física é, de longe, a mais

frequente, presente em 48,7% dos atendimentos, com especial incidência nas etapas jovem e adulta da vida da mulher, quando chega a representar cerca de 60% do total de atendimento” (p.50).

Já a violência sexual é o envolvimento em uma atividade de natureza sexual sem consentimento. Não é somente uma relação sexual que é considerada, pois existem várias formas de abuso. O abuso com contato físico pode ter penetração ou não. Quando há penetração, esta ocorre nas vias vaginal, anal e/ou oral e pode ser digital (feita com dedos), objetos ou genital (feita com o órgão sexual). Quando não há penetração, ocorrem tentativas de obter sexo oral, anal ou vaginal e também beijos e carícias nos órgãos genitais. O abuso sexual sem contato físico pode ocorrer de diversas formas: verbal (telefonemas ou conversas obscenas, por exemplo), exibicionismo (o abusador exhibe suas partes íntimas para a vítima ou mostra-se a ela durante uma atividade sexual), voyeurismo (lê-se “voierismo” – o abusador sente prazer em observar a vítima em diversas situações, como por exemplo em brincadeiras ou durante o banho), apresentação de fotos ou vídeos pornográficos ou mesmo filmar e fotografar a vítima nua e em posições consideradas sensuais, entre outros (OMS, 1999).

Já a violência moral inclui toda ação ou omissão que causa, ou visa causar, dano à autoestima, à identidade, à saúde. Dentre essas, destacam-se: atos que denigrem, exposição ao ridículo, ameaças e intimidações, discriminação, culpar, assustar, rejeição, depreciação, chantagem, insultos, manipulação afetiva. Incluídas na violência moral, abuso emocional e psicológico envolve tanto incidentes isolados bem como um padrão ao longo do tempo, por parte de pessoas próximas, sem que seja possível, por exemplo, fornecer um desenvolvimento adequado e ambiente de suporte ao sujeito (OMS, 1999). Devido a variações culturais, o abuso psicológico é difícil de

ser definido. As consequências desse tipo de abuso, mesmo sendo conhecidas, podem variar segundo o contexto ou a idade.

Cassado, Gallo e Williams (2005) mostram que “durante as três últimas décadas, a consciência pública sobre a violência doméstica tem aumentado significativamente, tornando-a uma importante questão de saúde pública” (p.100). Podemos entender que o movimento feminista iniciado no contexto social e político da Revolução Francesa (1789) tem ganhado força e espaço na atualidade - nos discursos, nas casas, nas escolas, na internet - e que isso tem levado ao alcance da população discussões a respeito da igualdade entre os gêneros, das formas de dominação e violência que se configuram enquanto pilares de estruturação da nossa sociedade e de quais ações precisam e podem ser desenvolvidas nesse contexto social e político.

A partir da caracterização da situação de vulnerabilidade e violência das mulheres no nosso país, faz-se necessária a articulação entre saberes - ciências humanas, educação e direitos humanos - e políticas, sob pena do não atendimento aos direitos humanos das mulheres no Brasil.

O Programa Basta

Atendendo as disposições da Lei Maria da Penha, “o Programa Basta busca, na forma de grupos reflexivos, desenvolver dinâmicas de discussão e sensibilização junto aos autores de violência para a reflexão do delito cometido e a internalização de nova conduta” (Patronato Central do Estado/ PR, 2016), contribuindo, assim, para que a rede de apoio a mulher seja fortalecida e, conseqüentemente, para que seus direitos sejam garantidos. A implementação do

Programa Basta no Patronato Penitenciário de Londrina foi possível com o início das atividades do Projeto Patronato, uma parceria entre órgãos do Governo do Estado do Paraná: Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania (SEJU), Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) – Universidade Sem Fronteiras e a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A demanda atendida pelo programa no Patronato são de assistidos condenados em meio aberto, uma vez que tenham processos já transitado em julgado. Trata-se de um trabalho diferenciado para atender o homem autor de violência doméstica e familiar contra mulheres - seja ela física (cabem aqui as agressões de menor potencial ofensivo) ou psicológicas - na perspectiva da reeducação como estratégia para prevenção a violência e garantia dos Direitos Humanos, configurando-se, assim, grupos reflexivos com abordagem responsabilizante. Ao longo da execução dos grupos, as atividades desenvolvidas buscam desnaturalizar e desvelar a violência presente no cotidiano e no histórico de vida dos participantes do grupo; propiciar processo reflexivo das questões de violência doméstica através da discussão de gênero; promover a responsabilização de homens autores de violência doméstica e familiar e conscientizá-los da parcela de responsabilidade no sucesso das relações interpessoais; e prevenir e interromper o ciclo da violência doméstica e familiar.

Tais grupos são formados por homens encaminhados ao Patronato Municipal após julgamento na 6º Vara de execuções penais - Vara Maria da Penha -, como meio de cumprimento de pena em meio aberto, mediante determinação judicial. Para tanto, os grupos geralmente se organizam de maneira a serem constituídos por no máximo 12 participantes, para que seja possível uma relação mais próxima no que se refere ao compartilhamento de diferentes

vivências. Desse modo, busca-se permitir ao autor da violência se apropriar da experiência que lhe foi imposta judicialmente, para que, ao longo dos encontros, produza-se algum sentido com tal experiência. Como conseqüência e produção deste movimento está a possibilidade de reconfigurar as relações do sujeito, sem que seja necessário recorrer a saídas de caráter violento.

Nesse sentido, a metodologia do programa segue a direção dos grupos operativos propostos por Pichon-Riviere (1983/1998), que define grupo como um conjunto de pessoas ligadas no tempo e espaço e articuladas por uma mútua representação interna de se proporem (explícita ou implicitamente) a uma tarefa. Este grupo acaba também contando com uma rede de papéis e o estabelecimento de vínculos entre os membros. Sendo assim, o grupo se coloca como um rede de relações e trocas que são base para processos de comunicação e aprendizagem, tendo em vista que o homem é um sujeito social.

O cuidado com as diferentes idades também se mostra um fator importante no manejo com o grupo. Isto porque ao mesmo tempo em que se mostra importante o elemento da identificação com narrativas e histórias de vida parecidas, também é importante o exercício do respeito e da tolerância frente à trajetórias de vida diferentes, valores morais de gerações variadas, assim como maneiras distintas de lidar com o próprio fato de a presença de cada um ser determinada judicialmente.

O Programa, portanto, se estrutura ao longo de 16 semanas, sendo que o objetivo inicial é acolher o discurso de revolta da maioria dos participantes, uma vez que é quase unânime a indignação e discordância quanto à decisão judicial. Assim, ao mesmo tempo em que a revolta se constitui como resistência, inicialmente sendo fator dificultador do andamento do grupo, paralelamente

muitas vezes é também fator aproximador dos participantes, por perceberem que outras pessoas se encontram na mesma situação - judicial e emocional.

As reuniões são estruturadas com seis eixos horizontais e seis eixos verticais. Os eixos horizontais são os temas centrais de cada reunião, sendo eles: socialização, identidade e papéis sociais, relacionamento afetivo familiar e violência, substâncias psicoativas, protocolo de mudança e avaliação. Os eixos verticais são os temas que em todas as reuniões devem ser trabalhados, sendo eles: Lei Maria da Penha, gênero, masculinidades, história de vida individual, mídia e violência. Para cada eixo horizontal são relacionados objetivos principais, sendo assim:

Primeiro eixo: Socialização – tem o objetivo de promover o vínculo entre os integrantes do grupo e com os facilitadores, além de acolher o grupo e trabalhar as resistências.

Segundo eixo: Identidade e papéis sociais – tem o objetivo de promover reflexão sobre a construção cultural dos papéis sociais de gênero.

Terceiro eixo: Relacionamento afetivo familiar e violência – tem o objetivo de desvelar modos de convivência disfuncionais e/ou agressivos e ajudar os participantes a desenvolverem atitudes mais saudáveis em suas relações afetivas e familiares.

Quarto eixo: Substâncias psicoativas – tem o objetivo de promover reflexões sobre o uso de substâncias psicoativas como potencializadora das situações de violência, bem como de perceber a dependência química como fator de deterioração relacional.

Quinto eixo: Protocolo de mudanças – tem o objetivo de levar os integrantes a refletirem sobre as vivências do grupo, observando e discutindo as mudanças de comportamento e conduta ocorridas

até aquele momento, bem como, desvelar mudanças ainda necessárias em um protocolo de mudanças.

Sexto eixo: Avaliação – tem o objetivo de reflexão como as construções e mudanças alcançadas a partir da vivência de cada participante no grupo.

Percurso

Reunião 01 - INTEGRAÇÃO E CONTRATO

Objetivo: Diminuir as resistências advindas da participação obrigatória do grupo, iniciar vinculação entre os integrantes e estabelecimento do contrato para que haja um bom funcionamento do grupo.

Reunião 02 - FAMÍLIA IDEAL

Objetivo: Refletir sobre o conceito de família e suas representações sociais na contemporaneidade.

Reunião 03 - ÁRVORE DA FAMÍLIA

Objetivo: Pensar nas diferentes culturas de diferentes famílias, contextos de criação e descendência. Promover levantamento da história cultural da família no sentido de coletar dados de como são as construções de gênero em cada família, que será utilizado nas reuniões posteriores.

Reunião 04 - LINHA DO TEMPO E CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIA DE VIDA

Objetivo: Reconstruir histórico de vida individual a partir de lembranças significativas, com aprofundamento da vinculação

entre o grupo. E, sensibilizar através do processo reflexivo a ser desenvolvido no grupo.

Reunião 05 - EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS

Objetivo: Promover espaço reflexivo para o desenvolvimento da capacidade de identificar e lidar com sentimentos e emoções. Possibilitar discussão em grupo no sentido de que sentimentos, emoções e humores são naturais a todo ser humano, logo sentir faz parte da vida, sendo preciso pensar em maneiras de lidar com as emoções.

Reunião 06 - NEM TUDO É O QUE PARECE

Objetivo: Promover espaço de reflexão no sentido de que muitas vezes situações de violência podem ser fruto de fatos que não existiram na realidade, apenas na imaginação. Que os maus entendidos podem ser desfeitos, mas as consequências desses nem sempre, por isso antes de se tomar uma atitude drástica, convém pensar e refletir.

Reunião 07 - HABILIDADE SOCIAL E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS/COOPERAÇÃO.

Objetivo: Oportunizar reflexão sobre as estratégias utilizadas no cotidiano em situações de conflito, e formas mais efetivas de resolução dos mesmos.

Reunião 08 - FORMAS DE VIOLÊNCIA

Objetivo: Apresentar o conceito das diversas formas de violência e a compreensão, principalmente, da violência passiva ou sutil. (Obs.: essa reunião é uma adaptação de uma das reuniões do Projeto Caminhos)

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

Reunião 09 - VIOLÊNCIA ASSISTIDA, VIVIDA E PRATICADA

Objetivo: Contextualização da violência no histórico de vida, levando os participantes a identificar quando sofreram violência e quando foram violentos.

Reunião 10 - PRECONCEITO E AUTO ESTIMA

Objetivo: Desvelar conceitos sociais pré concebidos, que interferem negativamente nas relações.

Reunião 11 - INTRODUÇÃO À QUESTÃO DE GÊNERO

Objetivo: promover uma discussão sobre a construção cultural de gênero

Reunião 12 - MASCULINIDADES

Objetivo: Promover resgate de auto estima e descoberta de potencialidades individuais, através das diferentes formas de ser homem na sociedade.

Reunião 13 - SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

Objetivo: Promover espaço reflexivo sobre a relação do uso/abuso de substâncias com suas consequências cotidianas;

Reunião 14 - SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS II

Objetivo: facilitar que o sujeitos possam diferenciar e identificar os diferentes padrões de consumo de SPA; possibilitar a reflexão da relação que os sujeitos estabelecem com a SPA de eleição.

Reunião 15 - RELACIONAMENTO E COMUNICAÇÃO ASSERTIVA.

Objetivo: Oportunizar reflexão sobre as dificuldades inerentes

na relação conjugal evocando a responsabilização pessoal para atingir a comunicação assertiva.

Reunião 16 - AVALIAÇÃO

Objetivo: Fazer um apanhado geral das reuniões realizadas ao longo do programa. Refletir sobre mudanças propostas e conquistadas ao longo das reuniões e do protocolo de mudança. Momento de feed-back e avaliação da equipe e dos participantes, e de construir metas para o futuro. Confraternização entre participante e equipe.

Com base nas reuniões expostas, é possível verificar que a proposta do programa, ao longo do trajeto percorrido pelo grupo, é de discutir, sobretudo, o papel que o homem ocupa socialmente frente ao lugar de “autor de violência contra a mulher” e quais as possibilidades para se lidar com tal situação. Assim, devido a resistência manifesta nos primeiros dias, a dificuldade em aceitar a obrigatoriedade de se cumprir o grupo e ao consequente rótulo de autor de violência contra a mulher, no primeiro encontro se pretende apenas acolher os indivíduos. Tal acolhimento se dá justamente através da escuta dessa revolta, uma vez que é frequente mencionarem que, ao longo do processo, se percebem totalmente alheios de cada decisão judicial. Assim, a lei e suas implicações são apresentadas e esclarecidas, a fim de mostrar aos indivíduos o lugar que passam a ocupar, mediante participação no grupo, na família e em suas relações em geral.

Com o passar das reuniões, o objetivo se torna permitir ao indivíduo que ele faça uso do espaço do grupo para contar de que lugar vem. Isto é, a configuração familiar responsável por determinar o que hoje, enquanto homem adulto, considera socialmente certo

e errado. Assim, valores morais são discutidos e questionados. Além disso, refletir a respeito da família que o constituiu enquanto indivíduo contribui para que ele reflita também sobre a família que ele constitui hoje, nesse momento de sua vida, e suas possíveis responsabilidades nesse processo.

Ao se falar de família e os ideias que perpassam essa instituição social, se começa a discutir possíveis conflitos naturais nesse ambiente e quais seriam as alternativas encontradas para lidar com eles, considerando os vínculos familiares, valores morais, hierarquias e individualidade, por exemplo. Dessa forma, ao abordar a questão de conflitos, naturalmente o fenômeno da violência começa a se manifestar sutilmente, mesmo que apenas por traços de discursos ou posicionamentos.

Dessa forma, um dos pontos centrais discutidos ao longo do percurso do trabalho consiste no entendimento da violência e como esta pode ser expressa de diferentes maneiras. Então, são ofertados momentos para que seja possível refletir a respeito do quanto é possível ser violento no cotidiano, mesmo que, frequentemente haja grande dificuldade em reconhecer esse fato, tamanha a naturalização já atribuída à violência. Além disso, resgatar vivências familiares torna possível identificar também situações nas quais foram facilitadas o aprendizado de certos tipos de violência ao longo da educação recebida por cada um durante a infância.

O segundo ponto fundamental discutido pelo grupo, após ser introduzido pela questão da violência, consiste na questão de gênero, sobretudo, as especificidades da masculinidade. São abordadas questões que socialmente foram definidas a fim de marcar o que é ser homem e ser e mulher, e a partir de tais marcações, se discute de que maneira os indivíduos do grupo se posicionam, concordando ou não.

Ao se falar de gênero, natural e inevitavelmente, fala-se também de homem, e do quanto não se é discutido os custos de bancar a identidade masculina. Dessa maneira, o grupo se torna um espaço para se falar de que homem foi possível ser até o momento para cada um deles. Estar em um grupo de reflexão ou reeducação enquanto homens autores de violência contra a mulher pode contribuir para se dizer do lugar que foi possível ocupar até hoje; o quanto é emocionalmente custoso bancar o ideal de homem; e outras possibilidades de reflexão para se pensar justamente o que pode ter contribuído para que cada um esteja ocupando seu lugar - homem, homem autor de violência, homem cumprindo medida penal.

Seria a violência um dos traços valorizados para o homem socialmente? O quanto a construção da masculinidade contemporânea demonstra contribuir para relações violentas que culminem, judicialmente, na promoção de grupos como o Basta?

Considerações finais

Para políticas de educação e promoção dos direitos humanos que pretendem, efetivamente, alterar a realidade, é fundamental criar um espaço onde os homens podem discutir suas histórias de vida e de que formas seu passado afeta seu entendimento atual sobre relacionamentos afetivos, o papel da mulher e educação de filhos.

Para que novas formas de educação sejam pensadas e estabelecidas, é necessário que homens possam refletir sobre o modelo de educação em que foram criados, que subordina a mulher à autoridade do marido e o aprendizado do uso da violência como forma de resolução de conflitos. Desde criança há uma noção de que todo mau comportamento é punido com uso de

violência, de agressão. A criança, quando faz algo errado é punida com palmadas. Isso ensina que bater é uma forma de resolução de problemas (Gallo; Williams, 2005). Ensinar estratégias de resolução de problemas a partir do diálogo se torna imperativo.

Cortez, Padovani e Williams (2005) apontam que Faulkner et al. (1992) sugerem a avaliação de um programa de tratamento que estabeleça medidas para os participantes lidarem com dificuldades de assertividade e atitudes relacionadas à intimidade, à reduzida eficácia pessoal, baixa autoestima e níveis crescentes de hostilidade, de ansiedade, culpa e depressão. Estudos sobre intervenção com agressores são ainda escassos (Padovani & Williams, 2002). As informações sobre o perfil psicossocial do agressor e possíveis alternativas de tratamento são, por isso, poucas e de difícil acesso, sendo encontradas com mais frequência em artigos importados, que não condizem completamente com a realidade do Brasil. Essa escassez de dados nacionais aponta para a necessidade de mais pesquisas sobre esse tipo de violência e sobre intervenções a vítimas e autores da agressão.

Considerando, portanto, toda a construção social e cultural na qual somos submetidos ao longo de todo nosso desenvolvimento, o grupo Basta se mostra como uma possibilidade viável de intervenção, e também como ferramenta de reflexão a respeito do quanto os homens considerados autores de violência contra a mulher tiveram suas histórias de vida atravessadas pela ideia de masculinidade, poder e *homem* em vigência.

Ter uma lei de abrangência federal que preveja como possibilidade grupos de reeducação/reflexão representa um significativo avanço no que se refere à garantia de direitos humanos de modo geral, seja para homens ou mulheres, partindo do entendimento de que quando se torna possível atuar visando

a garantia de direitos humanos de uma específica população, inevitavelmente, passa-se a conquistar novas possibilidades para outras populações.

Apesar dos direitos humanos das mulheres vítimas de violência aparentemente se referirem de maneira estrita à quem sofre a violência, ao se pensar sobre o que torna um indivíduo um autor de violência contra a mulher, percebe-se que muitas vezes a violação de direitos de uma dada população está associada aos de outras e, dessa maneira, se torna possível compreender os ciclos aos quais os sujeitos estão submetidos, e no caso da violência, quais as ações e estratégias podem ser pensadas e propostas para que tal ciclo seja quebrado.

Referências

BAKER, L.L. & Cunningham, A.J. (2005) *Learning to listen, learning to help: Understanding woman abuse and its effects on children*. London Ontario, Canada: The Center for Children & Families in the Justice System.

BLEGER, J. O grupo como instituição e o grupo nas instituições. In: _____. *Temas de Psicologia, entrevista e grupos*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 101- 122.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In CARDOSO, R (Org) *Perspectivas antropológicas da Mulher*. Vol. 4, pp. 24-61. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, 2011. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/12/CartilhaBR_RespeitaraMulher2011.pdf> Acesso em 02 de junho de 2017.

CORTEZ, M. B; PADOVANI, R. C.; WILLIAMS, L. C. A. Terapia de grupo cognitivo-comportamental com agressores conjugais. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 22(1), 2005.

DAY, V. P., TELLES, L. E. B., ZORATTO, P. H. Violência doméstica e suas diferentes manifestações: *Revista de Psiquiatria*, Rio Grande do Sul, vol.25 supl.1, p.9-21, 2003.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=b9GGI>. Acesso em 05 de junho de 2017.

FAULKNER, K., Stoltenberg, C.D., Cogen, R., Nolder, M., & Shooter, E. (1992). Cognitive-behavioral group treatment for male spouse abuse. *Journal of Family Violence*, 7 (1), 37-55.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95, 2005.

GRANT, J. P. *O Pior dos Abusos: a Violência Contra a Mulher: Situação Mundial da Infância*, Brasília, Unicef, 1995.

LEI 11.340 de 07 de agosto de 2006. *Lei Maria da Penha comentada*. Disponível em http://www.sem.ufrj.br/files/2013/08/lei_maria_da_penha.pdf. Acesso em 02 de junho de 2017.

MARCONDES FILHO, C. *Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira*. In: São Paulo Perspectiva, pag 20-27. São Paulo, v.15 n.2, abr./jun. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8573.pdf>> Acesso em: 07 abr. 2006.

MEICHENBAUM, D. Victims of Domestic Violence (Spouse Abuse) Em: Autor, *A clinical Handbook/ Practical Therapist Manual: For Assessing and Treating Adults With Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD)*, pp(77-91). Waterloo, Ontario/Canadá: Institute Press, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SOUZA, Edinilsa. R. de. *É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública*. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 1999, vol.4, no.1, p.7-23.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Original publicado em 1983)

PORTAL BRASIL. Cidadania e Justiça. *Violência contra a mulher*, 2015. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/10/9-fatos-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-maria-da-penha>> Acesso em 02 de junho de 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência* – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H.I.B. *Violência Doméstica ou a Lógica do Galinheiro*. In KUPSTAS, M. (Org.). *Violência em Debate*. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA E ADMINISTRAÇÃO
PENITENCIÁRIA. Departamento de Execução Penal. Patronato
Central do Estado. Curitiba, 2016.

WILLIAMS, L.C.A. (2002). Violência Doméstica: Há o que Fazer?
In: GUILHARDI, H.J., QUEIRÓZ, P.P., PINHO, M.B.B.P. & SCOZ,
A.C. *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo à Variabilidade*.
Santo André: ESETec, Ed. Associados, p 01-12, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Multi-country study on
women's health and domestic violence Geneva: WHO; 1999.
(document WHO/FCH/GWH/02.01).

PROVA

8 A DIGNIDADE HUMANA COMO MATRIZ ANTROPOLÓGICA DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA E SEU REFLEXO À CONCEPÇÃO DO MÍNIMO EXISTENCIAL

*Leila Regina Diogo Gonçalves Medina
Mércia Miranda VasconcellosCunha*

Considerações iniciais

A natureza humana e sua multifacetada estrutura encerram inúmeras discussões e debates em diversos ramos do conhecimento científico por sua importância e complexidade, representando assim relevante subsídio para o estudo do direito como artefato cultural. Assim, o princípio da dignidade da pessoa humana, sobre o qual se erige o Estado brasileiro, a par de apresentar alto teor normativo, representa o desvelamento da matriz antropológica impregnada na Constituição brasileira sujeitando e conformando toda a estrutural e finalidade estatal ao reconhecimento e observância desse princípio pelo Estado.

Asujeição ao princípio acima referido implica o reconhecimento de que a dignidade humana não se refere apenas a uma existência digna sob a ótica biológica, mas, sobretudo, à existência pautada pela vivência social e comunitária de forma digna, apontando assim, para a importância de que vida humana seja qualificada pela autonomia pessoal. Nesse sentido, o princípio constitucional da dignidade humana, orientado pela doutrina do mínimo existencial, fonte dos direitos fundamentais, constitui, por assim dizer, o que mais se aproxima de um critério objetivo para se aferir se a dignidade da pessoa.

O ser humano e sua natureza

A natureza humana constitui o foco de discussões e dissensões em todas as ciências as quais, de uma forma ou de outra, elegem o ser humano como objeto de estudo, talvez pela diversidade e mutabilidade de seus aspectos nas diversas circunstâncias em que ela se desenvolve. O direito não deve estar alienado deste estudo e discussão, ao revés, essa questão deve constituir objeto de constante indagação e estudo, pois como artefato cultural “[...] descansa sempre sobre uma determinada concepção de homem e da sociedade, de suas relações recíprocas e, por conseguinte, também sobre um determinado sistema de valores”. (DIAZ, 1977, p. 253).

A despeito de distinguir a condição humana de sua natureza, Hannah Arendt (2004, p. 17-18) adverte que “a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo que se assemelhe à natureza humana”, pois caso retiradas todas as condições apresentadas pelo planeta e aquelas construídas pelo ser humano (em caso de emigração dos homens da Terra para algum outro planeta), ainda assim ainda seriam humanos, mas a única afirmativa que se poderíamos fazer “[...] quanto à sua <<natureza>> é que ainda são seres condicionados [...]”. (ARENDR, 2004, p. 18). Ressalta a autora (2004, p. 19) que esse condicionamento não constitui a essência da natureza humana:

Por outro lado, as condições da existência humana – a própria a vida, a natalidade, a mortalidade, a mundaneidade a pluralidade e o planeta Terra - jamais podem <<explicar>> o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto.

A compreensão da natureza humana foi revelada pelo pensamento aristotélico segundo uma concepção voltada para o convívio social, que definia o ser humano como um animal político, por natureza, que deveria viver em sociedade. Na visão de Aristóteles a principal diferença existente entre o homem e os outros animais “é que ele sabe distinguir o bem do mal, o justo do que não o é, e assim todos os sentimentos dessa ordem cuja comunicação forma exatamente a família do Estado.” (CLARET, 2004, p. 14).

A capacidade de distinguir entre o que é o bem e o mal origina-se em uma potencial aptidão de escolher o que é uma coisa e outra e de expressar simbolicamente essa opção, revelando sua natureza, de animal metafísico, pois sua existência não se atém à interação que se desenvolve no universo das coisas, mas também num universo de signos. Supiot (2007, p. 7) afirma:

Esse universo se estende, para além da linguagem, a tudo o que materializa uma ideia e deixa assim, presente no espírito, o que está fisicamente ausente. Esse é o caso de todas as coisas nas quais está escrito um sentido e mormente dos objetos fabricados que, dos mais humildes (uma pedra talhada, um lenço) aos mais sagrados (A Gioconda, o *Panteão*), incorporam a ideia que lhes presidiu a fabricação, distinguindo-se assim do mundo das coisas naturais. [...] A vida dos sentidos se mescla no ser humano a um sentido da vida, ao qual é capaz de se sacrificar, dando assim a sua própria morte uma razão. Vincular um significado a si mesmo e ao mundo é vital para não soçobrar no absurdo, ou seja, para tornar-se e permanecer um ser de razão.

Fácil detectar que os principais pontos de distinção entre o ser humano e os demais seres naturais, notadamente os animais, residem nas questões da capacidade racional, da religiosidade

e da capacidade artística. No entanto, como bem observa Cunha (2011), esses aspectos encontram-se em crise, “Mesmo o da religiosidade, e (embora um pouco menos) o da arte, que, não podendo facilmente ser detectadas entre os animais, todavia se encontram postas em causa enquanto características propriamente humanas. Ressalta, ainda, o mencionado autor que “[...] mesmo essa natureza dita natural, liberta, reencontrada (afinal a natureza no seu ‘estado puro’) é pensada, concebida e descrita por homens, portadores de uma cultura e nem por isso menos ideologizados [...]”. (CUNHA, 2011).

Certo é que “O homem não nasce racional, ele se torna racional ao ter acesso a um sentido partilhado como os outros homens. Cada sociedade humana é assim, à sua maneira, o professor primário da razão”. (SUPIOT, 2007, p. 9). No entanto, o potencial racional, eventualmente não desenvolvido, é inerente ao ser humano, encontra-se latente, bastando que um dado exterior possa estimulá-lo para que possa vir à tona, distinguindo assim o ser humano de outros seres do mundo natural.

As dissensões existentes sobre a natureza humana parecem residir basicamente na tendência de lhe conferir uma dimensão única, ou seja, no fato de o ser humano ser considerado exclusivamente sobre uma perspectiva zoológica (como animal) ou unicamente sob o paradigma teológico (ser dotado de uma natureza divina). (CUNHA, 2011). No entanto, o que salta aos olhos, quando se detém na análise da natureza humana, é seu caráter mutável, conforme expressa Tomás de Aquino, “O que é natural a um ser dotado de uma natureza imutável deve ser universalmente e sempre o mesmo. Mas tal não ocorre com a natureza humana, que está sujeita à mudança; eis porque o que é natural ao homem pode por vezes falhar.” (CUNHA, 2011).

Isso não quer representar que o ser humano está acima ou além da natureza, ao contrário, ele está inserido nela, “[...] faz parte dela, dela depende, a ela se submete, dela não se pode livrar [...]” (BITTAR, 2001), com todas as implicações que essa condição lhe acarreta.⁴³ Integra ainda a especificidade da natureza humana o caráter de inacabamento e inconclusão que permeia seu ser (FREIRE, 2007, p. 27)⁴⁴, a qual não reduz ao plano biológico, mas igualmente no plano cultural. (COMPARATO, 2010, p. 42).

Essas características tornam a pessoa humana um ser singular, ou seja, o caráter único e insubstituível de cada ser humano é que vem atribuir-lhe um valor próprio, demonstrando assim que “[...] a dignidade da pessoa existe singularmente em todo indivíduo [...]” (COMPARATO, 2010, p. 42). Todavia como adverte Silva (1998, p. 89-94), a dignidade trata-se de um atributo intrínseco da pessoa humana, mas não inerente à sua natureza, como se fosse um atributo físico.

Conforme lição de Comparato (2010, p. 42) “[...] o homem é o único ser vivo que dirige a sua vida em função de preferências valorativas [...]”, sendo ao “[...] mesmo tempo, o legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito

43 Nesta linha, oportuna é a lição de Lenice S. Moreira Moura, segundo a qual “O Princípio da Dignidade Humana não deve ser concebido exclusivamente em seu caráter abstrato, como enunciado congelado na norma constitucional e proclamado exaustivamente em inúmeros tratados e declarações internacionais de direitos humanos. Deve ser compreendido como experiência vivida pelo sujeito na sua condição de humanidade, para além do texto legal e para além de uma visão antropocêntrica da dignidade. (MOREIRA, 2009, p. 243-262.).

44 Expõe Freire que “o cão e a árvore também são seres inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. [...] O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se sobre um determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca.” (FREIRE, 2007, p. 27).

que se submete voluntariamente a essas normas valorativas. Essa característica, decorre de sua capacidade de socializar-se, pois a criação de valores está condicionada à “[...] convivência humana harmoniosa, o consenso social sobre a força ética de uma tábua hierárquica de valores.” (COMPARATO, 2010, p. 42).

Conforme afirma Baptista Machado (1993, p. 72), o ser humano é um ser aberto ao mundo, um ser artificial, em que “[...] a ideologia é um substituto do instinto”. Por esse prisma os valores, considerados instituições antropológicas por excelência, seriam

[...] algo de específico ao Homem, e decorrem, não de sua limitação, como ‘recurso’ para um animal de segunda classe, desprovido de uma carapaça instintiva forte, mas da excelência da natureza humana, precisamente livre, e capaz de conduzir a sua vida não por tiques inscritos no código genético ou no genoma, mas por horizontes de possibilidades face aos quais o Homem, senhor do seu destino (ainda limitado por si e pela sua circunstância, pano de fundo do seu drama), decidirá soberanamente.

Por tais razões, uma visão solipicista e tendencialmente individualista do ser humano, leva a uma compreensão parcial e distorcida de sua natureza, pois ele carrega além de uma herança genética, como ser cem por cento biológico, traz também “[...] o *imprinting* e a norma de cultura”, o que exprime sua constituição biológica, individual e social, como sujeito. (MORIN, 2005, p. 19).

Essa condição, de sujeito, segundo Morin (2005, p. 20), leva à sua auto-afirmação situando-o no centro do mundo, comportando dois princípios complementares e antagônicos, o princípio da exclusão e o princípio da inclusão.

O princípio da exclusão significa que ninguém pode ocupar o espaço egocêntrico onde nos exprimimos pelo nosso Eu. O princípio da exclusão é a fonte do egoísmo, capaz de exigir o sacrifício de tudo, da honra, da pátria e da família. Mas o sujeito comporta também, de maneira antagônica e complementar, um princípio de inclusão que lhe permite incluir o seu Eu num Nós (casal, família, pátria, partido) e, conseqüentemente, incluir em si esse Nós, incluindo o Nós no centro do seu mundo. [...] O princípio da exclusão garante a identidade singular do indivíduo; o princípio de inclusão inscreve o Eu na relação com o outro, na sua linhagem biológica (pais, filhos, família), na sua comunidade sociológica. O princípio da inclusão é instintivo, [...]. O outro é uma necessidade vital interna.

Nessa senda, pode-se afirmar com Morin (2005, p. 65) que “a antropologia complexa reconhece o sujeito humano na sua dualidade egocêntrica/altruística, que lhe permite compreender a fonte original de solidariedade e de responsabilidade.” Essa visão da natureza do ser humano, “[...] permite conceber as degradações humanas engendradas pelo excesso de egocentrismo, pela obsessão econômica, pelo espírito tecno burocrático”, ou seja, permite compreender as incompreensões” e suas ramificações engendradas no aparato estatal, notadamente no aparelhos ideológicos do Estado, nele estando inserido, por excelência, o ordenamento constitucional do Estado.

Dessa forma, a ordenação e constituição de um Estado que se diz democrático deve partir dessa realidade fundamental: a natureza multifacetada e complexa dos seres que o compõe. A apreensão do conhecimento dessa natureza, em suas várias perspectivas vem conferir ao direito uma visão mais precisa do ser humano (como animal racional e como ser social e cultural), afastando a visão exclusivamente pautada nas explicações teológicas, mitológicas, artísticas e filosóficas que permearam sua

compreensão até, aproximadamente, o século XVIII (REIS, 2017), propiciando uma apreciação mais humanista da pessoa humana.

Assim, para além da unidade de sentido, de valor e de concordância (MIRANDA, 2008, p. 197) que deve haver no sistema constitucional de um Estado, deve-se primar pela “[...] unidade da pessoa”, com o reconhecimento neste plano Estatal de que o “O <<homem situado>> do mundo plural, conflitual e em acelerada mutação do nosso tempo encontra-se muitas vezes dividido por interesses, solidariedades e desafios discrepantes; só na consciência da sua dignidade pessoal retoma unidade de vida e de destino.” (MIRANDA, 2008, p. 198).

A matriz constitucional brasileira, sob os auspícios do princípio da dignidade da pessoa, aponta para uma visão humanizante de Estado e da própria sociedade, elegendo como objetivos fundamentais o enobrecimento e elevação da pessoa humana em todas as suas dimensões, opção essa que conflita com a realidade de miséria e exclusão de uma grande massa de brasileiros.

2. As dimensões da dignidade da pessoa humana

Como essência do princípio antropológico, a dignidade humana não se reduz a um mero predicado atribuído ao ser humano, a compreensão de seu real alcance e substância implica a apreensão de seus aspectos e de sua estrutura, os quais são condicionados pelo ambiente cultural e social, sem descuidar-se de seu conteúdo material universal, o que, por certo, é causa de caloroso debate doutrinário. Numa concepção multidimensional e aberta, Sarlet (2009, p. 67) a conceitua como

[...] qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos demais destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida.

Contudo, determinar seus contornos e sua abrangência não é uma tarefa simples, mas imprescindível para se aferir a própria essência do existir humano, (LORENZO, 2010, p. 56) pontuando, à guisa de preliminar, que o olhar que aqui se pretende realizar é da dignidade da pessoa real, na vida real e cotidiana, não de um ser ideal e abstrato. (MIRANDA, 2008, p. 200)

Assim considerada, a dignidade da pessoa possui dois aspectos, um inerente à relação do ser humano consigo próprio e outro aspecto relativo ao ser humano como ser social, revelando a dimensão individual e social da natureza humana, pressupondo “[...] uma implicação entre plenitude e reconhecimento de tal forma que uma não pode estar dada sem que a outra também o esteja.” (LORENZO, 2010, p. 56)

Enquanto plenitude, a dignidade, segundo Lorenzo (2010, p. 56-57) é o pseudônimo da felicidade. Por esse prisma a dignidade pode ser compreendida com o sucesso da própria vida, a vida boa, seria a materialização da plenitude, cujo conteúdo é a autossuficiência:

Ela é o bem absoluto da pessoa, mas que se realiza exclusivamente a partir do seu meio, quer dizer, a partir de bens fundamentais aos quais, sozinha, ela não tem alcance. [...] Ela é o fim último, buscado por si mesmo e não em razão ou no interesse de outro, o que faz dele, além de absoluto, incondicional. [...] a felicidade é um estado de plenitude, um ideal absoluto, cujo conteúdo é a idéia de autossuficiência. [...] Todavia, a autossuficiência não é aquilo que é suficiente para um homem só, mas resulta da natureza social da pessoa.

Por essa concepção de felicidade, enquanto autossuficiência, chega-se à sua outra dimensão, o reconhecimento, pois ela “[...] é o elo entre a plenitude e o reconhecimento.” (LORENZO, 2010, p. 57). Conforme lição de Barzotto, citado por Lorenzo (2010, p. 58-59) o “[...] reconhecimento é uma resposta à existência do outro como pessoa, a única resposta correta diante do fato de sua personalidade.” Seria uma “[...] atitude concreta, uma identificação do outro como pessoa [...], isto é “[...] um ser para si, autofinalizado, não podendo ser usado como meio para fins alheios a si mesmo.”

Essas duas dimensões podem ser claramente visualizadas na Constituição brasileira de 1988, a qual elenca, em seus princípios fundamentais, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, a soberania popular e, como objetivos fundamentais, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos. Expressando assim, a vocação antropológica plasmada na Constituição brasileira em conciliar o “[...] homem individualista, cujo valor mais caro é o da manutenção da liberdade de escolha de seu ideal privado de vida digna [...],” com homem comunitário, “[...] cujo valor primordial é justamente a participação nos destinos da vida comunitária (soberania popular), sempre tendo

em vista as particularidades históricas e culturais da sociedade a que pertence.” (FORTES, p. 37-52).

Segundo se afere da análise da natureza humana como essencialmente social, cada pessoa tem de ser compreendida em relação com as demais,⁴⁵ decorrentemente da inserção do ser humano numa comunidade determinada, fora da qual, consoante exposto no artigo 29, n 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. (MIRANDA, 2008, p. 207).

Sem embargo a essa observação⁴⁶ a tendência constitucional brasileira sinaliza para o fato de que

[...] não basta mais ao ‘homem constitucional’ brasileiro a justiça como simples garantia da aplicação de uma lei neutra, ao modo positivista, uma vez que suas expectativas clamam por visões algo mais substantivas. Todavia, tampouco com ele condiz a idéia de direitos metafísicos cuja legitimidade advém de um mundo natural pré-jurídico, e ao modo jusnaturalista, já que, a toda evidência, foi a própria Constituição Federal que, respondendo aos anseios da sociedade inaugurou uma nova feição do ordenamento jurídico brasileiro, de cunho profundíssimamente democrático, bastante diverso daquela que tinha quando do período ditatorial que a precedeu: ou seja, os direitos, para ele, nascem de necessidades humanas histórica e culturalmente situadas. (FORTES, p. 37-52)

45 A Constituição Portuguesa refere-se expressamente à dignidade da pessoa humana “[...] com referência à <<mesma dignidade social>> que possuem todos os cidadãos e todos os trabalhadores [arts. 13º, nº 1, e 59, nº 1, alínea b] [...]” (MIRANDA, 2008, p. 207).

46 Neste sentido conforme denota Fortes “[...] Não se deixando de lado a constatação de que, também no texto constitucional brasileiro, trata-se de buscar sua dimensão ético-valorativa num contexto liberal e capitalista, resguardados que estão, como fundamentais, os direitos de liberdade, igualdade e propriedade.” (FORTES, n. 15, 2004, p. 37-52).

Essa abordagem implica a análise do ser humano no plano concreto, o que pressupõe avaliar a normatividade sob o aspecto de suas necessidades, contingenciadas pelo aspecto social, histórico e valorativo, qualificado pela multiplicação das necessidades humanas⁴⁷ e na indispensabilidade de sua satisfação como princípio ético fundamental.

3. As necessidades humanas fundamentais e os direitos fundamentais

A carência não é uma característica exclusivamente humana, mas atributo do ser vivo. Assim como as plantas e os animais o ser humano necessita de condições propícias para que possa ter vida e desenvolver-se no meio a que pertence. Essas carências não se remetem exclusivamente a bens materiais como o ar, o alimento e condições ambientais propícias, muito embora essas sejam essenciais, para o que o ser humano sobreviva como ser biológico que é.

Por essa análise, a carência está relacionada à falta de algum bem considerado imprescindível ao ser humano, remetendo-se a uma necessidade própria de sua condição. Segundo o pensamento de Wolkmer (2001, p. 242), a necessidade, em sentido amplo, refere-se a “[...] *todo sentimento, intenção ou desejo consciente que envolve exigências valorativas, motivando o comportamento humano para aquisição de bens materiais e imateriais considerados essenciais.*” (Grifos do autor).

Portanto, as necessidades humanas podem ser concebidas não apenas pela sua índole instrumental, “[...] mas sim, relativos a

⁴⁷ Para Karl Max as necessidades são um produto da ação humana, contingenciadas por fatores sociais em cada momento histórico (GUSTIN, 1999, p. 84).

um conjunto de bens indispensáveis ao ‘florescimento humano’”, (SARLET, 2009, p. 60) e por tal razão, sua importância é tão fundamental para que o ser humano se revele em sua própria natureza que negar a eles esses bens nessas condições implica em negar-lhe a própria dignidade.

Como ser social, o convívio social traz ao ser humano necessidades diferentes e complexas em se comparando com os outros seres vivos. Por tal razão é que, pela ótica explorada nesse trabalho, quando se fala em necessidade, não se tem em mente apenas as necessidades relacionadas à condição humana com ser biológico, ela abrange as “[...] necessidades existenciais (de vida), materiais (subsistência) e culturais.” (WOLKMER, 2001, p. 242).

Assinala Ignacio Iellacuría (2001, p. 440):

Os direitos humanos são uma necessidade da convivência social e política, com uma necessidade sócio-biológica e político-biológica, sem as quais se tornam inviáveis a espécie e o modo social e político em que a espécie humana deve desenvolver-se. Compreende os direitos humanos como uma necessidade do ser humano, mas não desde uma postura biológica, mas desde a compreensão material da história. O ser humano segue sendo um animal, mas com a peculiaridade de ser um animal de realidades, pois as coisas se apresentam não como estímulos, mas como realidades.⁴⁸

48 IELLACURÍA, Ignacio. Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares, In Escritos Filosóficos, Tomo III. San Salvador: UCA, 2001, p. 440. “Los derechos humanos son una necesidad de la convivencia social y política, con una necesidad sócio-biológica y político-biológica, sin la que se hace inviable la especie y el modo social y político, en que la especie humana debe desenvolverse”. Comprende los derechos humanos como una necesidad del ser humano, pero non desde una postura biologicista, sino desde la comprensión material de la historia. El ser humano sigue siendo un animal, pero com la peculiaridad de ser un animal de realidades, pues las cosas se le presentan no como estímulos, sin como realidades. Tradução livre das autoras.

É inegável que as necessidades humanas são contingenciadas pelo estilo de vida, pela cultura e pela sociedade, e, neste aspecto, há que mencionar que algumas correntes doutrinárias examinando-as as concebem diferentemente.

Para os teóricos naturalistas, segundo Sandoval Alves (2007, p. 172) “[...] as necessidades são definidas de acordo com as preferências e os desejos regulados pelo mercado, já que não existiria outro mecanismo social com mais eficiência e moralidade para identificá-las.” Segundo a noção conferida pela escola relativista as necessidades humanas se sujeitariam às peculiaridades culturais, “haveria um consenso moral identificável em diferentes visões de mundo, e o desenvolvimento de uma vida humana digna só seria possível se certas necessidades fundamentais comuns a todos fossem atendidas.” (SILVA, 2007, p. 173).

Pela concepção culturalista as necessidades seriam uma construção social, privilegiando assim “[...] grupos sociais em vez de sociedades, o que também vai de encontro à concepção universal das necessidades básicas.” (SILVA, 2007, p. 173).

A despeito dessas necessidades geradas pelo convívio social, sejam elas consideradas primárias ou secundárias, ou ainda pessoais ou sociais, implica privações de ordem objetiva, relativas a bens materiais ou não materiais decorrentes da produção humana, como também de índole subjetiva, ou seja, relacionadas aos valores, interesses e desejos, sentimentos e forma de vida. (WOLKMER, 2001, p. 242).

Os valores e formas de vida de uma sociedade influenciam a eleição das necessidades humanas, sujeitas que estão pelos modos de vida e os valores, como a liberdade, a vida e justiça, enquanto universalidade. (WOLKMER, 2001, p. 244). Nessa senda, muito embora a influência, capitalista global, impulse

a leitura das necessidades, como resultantes do sistema de produção, (WOLKMER, 2004) na visão de Heller, as necessidades humanas, contingenciadas pela lógica da modernidade, que tem por base a industrialização, o capitalismo e a democracia, instaura uma sociedade insatisfeita, moldada por mudanças constantes e interagida por sujeitos individuais e coletivos. (WOLKMER, 2001, p. 246). Esses fatores revelam duas necessidades que, ao dizer de Heller, impulsionam a sociedade insatisfeita, os desejos e as necessidades por autodeterminação. (WOLKMER, 2001, p. 247).

Sem dúvida, os movimentos sociais são engendrados por uma estrutura de necessidades que os torna “potencialidade emancipadora”, fonte de legitimação de um direito próprio, importância que assegura aos novos sujeitos sociais sua afirmação como modo de participação democrática e intermediação emancipatória, capazes de desafiar a racionalidade funcional-instrumental e romper com a colonização da vida cotidiana.

Assim, a reivindicação da satisfação de uma necessidade pelos sujeitos sociais, está carregado de sentido antropológico que denota um processo potencial de produção jurídica geradora de um direito. No mesmo sentido Hierro, destaca que “[...] ter um direito é ter uma necessidade cuja satisfação demonstra razões suficientes para a sua exigência; conseqüentemente, ter um direito é, juridicamente falando, ter uma necessidade que as normas do sistema jurídico exigem satisfazer em todo caso.” (1975, *apud* GUSTIN, 1999, p. 127)

Todavia, essa marcha social para a identificação de uma necessidade, articulada para a sua satisfação, traduzida no reconhecimento de um direito, intermediada pelas reivindicações e lutas sociais revelam não só a evolução da visão da condição

dos seres humanos enquanto agentes sociais, mas igualmente o alargamento da compreensão dos espaços públicos e privados.

Por essa ótica, constitui pressuposto da dignidade a *autonomia* plena do sujeito, entendida essa como competência argumentativa, responsabilidade moral, consciência e capacidade crítica, “[...] a partir de um consenso comunitário que insere toda moral no espaço de heteronomia” (GUSTIN, 1999, p. 127), sem se descuidar do valor singular de cada subjetividade. (REALE, apud MIRANDA, 2008, p. 209)

4. A autonomia como núcleo da dignidade

A palavra autonomia tem origem na expressão grega *autonomia* que significa capacidade de se governar por si mesmo, direito ou faculdade de se reger, ou ainda, autolegislação, reconhecimento espontâneo de um imperativo criado pela própria consciência, contrapondo-se à expressão heteronomia que designa sujeição a um querer alheio. (DINIZ, 2008, p. 335).

É inegável a influência da ética Kantiana na concepção moderna da dignidade da pessoa humana, influência essa que se projetou na fase moderna da história do pensamento humano alcançando, ainda, a contemporaneidade. O filósofo erigiu a concepção de dignidade a partir da natureza racional do ser humano, fundamentando seu conceito na autonomia da vontade, entendida como a faculdade de determinar a si mesmo e agir em conformidade com a representação de certas leis, atributo esse apenas encontrado nos seres racionais. (SARLET, 2009, p. 35).

Realizando uma leitura da obra de Kant, Gustin (1999, p. 71) assevera que a autonomia é uma combinação entre liberdade

e responsabilidade, constituindo assim um bem supremo. Sob esse aspecto, a liberdade seria um ponto crucial para a concepção da autonomia humana, à qual não estaria determinada pelas leis naturais, mas pela representação das leis que o próprio ser humano se lhe prescreve, ou seja, “[...] aquelas que a vontade humana se atribui.”

[...] a autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional [...] o princípio da autonomia é portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal.
(KANT, 1960, apud GUSTIN, 1999, p.71-74)

Modernamente, o núcleo da dignidade humana, ou seja, o traço característico do seu conceito reside, evidentemente, na autonomia, ou seja, na capacidade, mesmo potencial, de o ser humano autoderterminar-se, tanto que esse sentido encontra-se impregnado na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴⁹, a qual levou em consideração a capacidade de racionalidade e da consciência humana para definir dignidade humana. (SARLET, 2009, p. 50).

Assim entendida, a dignidade humana estaria vinculada ao exercício da liberdade, bem como ao valor igualdade ambos preconizados pelo texto constitucional como princípios fundamentais, formando um elo indestacável, mesmo porque todos os direitos e garantias fundamentais encontram seu fundamento direto, imediato e igual na dignidade da pessoa humana, sendo

49 Preconiza o artigo I, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (Comparato, 2010, p. 235).

tal princípio concebido como fundamento e conteúdo dos direitos humanos e fundamentais. (SARLET, 2009, p. 87-88).

A autonomia, juntamente com a saúde física, constituem, para Silva (2007, p. 174), as duas necessidades básicas, objetivas e universais do ser humano. Para o citado autor a saúde física é “[...] a necessidade natural mais óbvia e primária do homem e dos demais animais, dos quais ele se distingue pela intencionalidade da ação, própria de essência humana.” A autonomia, por sua vez, seria a “[...] capacidade que o homem tem de eleger objetivos e crenças, de valorá-las com discernimento e responsabilidade e de concretizá-los sem opressões.”

Analisando o significado da autonomia como necessidade humana básica Sandoval Alves Silva (2007, p. 174) expõe:

A necessidade básica de autonomia deve ser atendida no contexto das liberdades, tanto positiva, quanto negativa. A possibilidade que o homem tem de se expressar de forma autônoma transcende a concepção de liberdade negativa, que prega a não intervenção estatal. Exige experiências e responsabilidades compartilhadas, que se identificam com as liberdades positivas. Com efeito, as liberdades políticas, que garantem a liberdade de expressão e eleições livres, ajudam a promover a segurança econômica. Já as liberdades positivas ou sociais, na forma de serviços de educação, saúde etc., facilitam a participação econômica. Assim, liberdades de diferentes tipos podem fortalecer-se umas às outras.

A satisfação dessas duas necessidades confere ao ser humano autonomia de agência, traduzida na capacidade de participação crítica da cultura nas quais estão inseridos, e, à “[...] participação democrática no processo político em qualquer nível, com propósito de melhorá-lo ou modificá-lo (autonomia crítica).” (SILVA, 2007, p. 174)

Analisando o pensamento comunitário expresso na Declaração Universal da ONU, e considerando os entendimentos dos estudiosos sinteticamente acima mencionados, Sarlet (2009, p. 50) define que

[...] o elemento nuclear da noção de dignidade da pessoa humana parece continuar sendo reconduzido – e a doutrina majoritária conforta esta conclusão – primordialmente à matriz kantiana, centrando-se, portanto, na autonomia e no direito de autodeterminação da pessoa (de cada pessoa). Nesta mesma linha de entendimento, Gomes Canotilho refere que o princípio material que subjaz à noção de dignidade da pessoa humana consubstancia-se ‘no princípio antrópico que acolhe a idéia pré-moderna e moderna da *dignitas-hominis* (Pico della Mirandola), ou seja, do indivíduo conformador de si próprio e de sua vida segundo o seu próprio projeto espiritual [...]’.

Assim, constitui pressuposto essencial da dignidade humana a autonomia plena da pessoa, essa competência somente será atingida quando os sujeitos gozarem do mesmo conjunto de direitos, na medida de suas necessidades (históricas e socialmente pontuadas), o que requer do Estado brasileiro a efetivação de ações concretas e eficazes no sentido de realização da independência e liberdade pessoais.

6. A teoria do mínimo existencial em consonância com a episteme da dignidade humana.

Com apoio nas premissas epistemológicas aqui alinhavadas a respeito da natureza humana, reveladora da qualidade peculiar e insubstituível, consistente na dignidade humana, suas dimensões,

pressupondo as necessidades humanas e como estas se relacionam com os direitos fundamentais, convergindo para a concepção de dignidade, e nesse aspecto, revelando a autonomia como sua essência e como princípio antrópico (SARLET, 2009, p. 50), em que se funda a concepção e moderna de dignidade humana. Necessário analisar a vocação e dever (poder-dever) do Estado brasileiro em sua função de implementação dos direitos humanos e fundamentais para que a pessoa atinja a autonomia necessária para a concretização de sua dignidade.

O Estado democrático de direito, como é o brasileiro, pressupõe o compartilhamento do bem comum e, por conseqüência da dignidade humana, a qual deve ser tomada num sentido universalista igualitário, pois inerente aos seres humanos e/ aos cidadãos. Essa constitui a premissa base para a compreensão da dignidade humana, compatível com uma sociedade democrática. (MOREIRA, 2010, p. 185)

Por outro lado, a noção de dignidade humana, esposada nos princípios, objetivos e direitos dispostos no texto constitucional, vai além de uma concepção meramente metafísica, impondo-se ao Estado brasileiro sua a concretização, pois

[...] parte do homem concreto e das diferenças entre os indivíduos em sociedade, que geram hipossuficiências de natureza vária, para postular uma intervenção estatal no sentido de discriminações positivas, a fim de corrigir tais diferenças que impossibilitam a construção de uma sociedade justa e, além disso, muitas vezes põe em risco o respeito pela dignidade humana. (BITENCOURT NETO, 2010, p. 103)

Assim, o Estado brasileiro está adstrito a tornar realidade a dignidade humana de forma indistinta, respeitada a

individualidade e a singularidade humana. Em sendo assim, como se aferir a dignidade humana, em termos concretos, num país com diversidade e realidades extremas? A resposta a essa indagação não é tarefa fácil. A própria Constituição brasileira de 1988 vem trazendo subsídios para a sua mensuração ao estatuir entre os objetivos do Estado brasileiro a liberdade, a justiça social, a solidariedade e o bem comum, pontuando os direitos, garantias e deveres sociais.

O sentimento constitucional (VERDU, 1985, p. 66) expressa a necessidade de um compartilhamento intersubjetivo da dignidade e adjudicação de direitos (MOREIRA, 2010, p. 199-200), ou seja, “[...] a integração da cidadania na *ratio* (razão de ser) e no *telos* (finalidade) da ordem constitucional.” (MOREIRA, 2010, p. 196-197).

Esse sentido (razão de ser) plasmado na Constituição brasileira de 1988 expressa a concretização dos objetivos e dos direitos estatuídos como parte integrante e inerente à eficácia Constitucional, indicando a igualdade material como pressuposto indispensável ao atingimento de suas finalidades, o seja, conjugar a satisfação de necessidades e a igualdade de tratamento material como diferenciação, o que significa dizer que o princípio de tratamento diferenciado deve converter-se em critério normativo. (GUSTIN, 1999, p. 129). Nessa temática, o mínimo para uma existência digna constitui forma de manifestação de um critério para a aferição objetiva “[...] da igualdade material”, pois visa assegurar “[...] meios para a que situações de desigualdade de fato sejam pressupostos para gerar direitos subjetivos a abstenções ou a prestações.” (BITENCOURT NETO, 2010, p.106).

A teoria do mínimo existencial⁵⁰, entendida como o “[...] direito

50 Segundo Bitencourt Neto “O direito ao um mínimo de segurança social, ou a recursos materiais mínimos para uma existência digna, começou a ser fun-

às condições mínimas de existência humana digna que não pode ser objeto de intervenção do Estado na via dos tributos (= imunidade) e que ainda exige prestações estatais positivas” (TORRES, 2009, p. 35), é defendida por muitos como de nítido caráter neoliberal. Todavia o seu valor revela-se à medida que possibilita identificar, dentro da concepção de dignidade humana, padrões para se aferir de forma mais palpável a extensão e a profundidade do que seria a dignidade, não se olvidando de sua perspectiva histórico-cultural. (BITENCOURT NETO, 2010, p. 67).

Esclarece-se que não se avaliza aqui o caráter minimalista prestacional que parte da doutrina pátria confere à examinada teoria, mesmo porque, entende-se que essa visão destoa da natureza original com que foi a mesma concebida, na jurisdição constitucional alemã. Ao revés, procura-se aqui discutir a importância e alcance dessa teoria em face da normatividade constitucional⁵¹ (PIOVESAN, 2010, p. 21), da realidade histórico-cultural brasileira, aliadas à carência de subsídios normativos aptos a dirimir a necessidade de políticas sociais dirigidas a um princípio distributivo. (GUSTIN, 1999, p. 129). Barcellos (2002,

damentado pela doutrina alemã com base no princípio da dignidade da pessoa humana, consagrado no art. 1º, I, da Lei Fundamental, já a partir do início da década de 1950, no sentido de que o direito à vida, ou à vida digna, não postula somente a garantia da liberdade, mas necessita também de posições ativas indispensáveis à sua promoção”, todo o seu reconhecimento deu-se em 1975 pelo Tribunal Constitucional Federal alemão, o qual reconheceu “[...] o dever do Estado de assistir aos necessitados, o direito de quem seja incapaz de prover o seu sustento a condições mínimas para uma existência humanamente digna e a liberdade de conformação do legislador para escolher os meios de proteção da dignidade humana. Decidiu-se que a assistência aos necessitados é um dos deveres do Estado social e que a comunidade estatal tem que assegurar-lhes as condições mínimas para uma existência humana digna.” (2010, p. 54-55).

51 Leciona Piovesan, citando Marta Jackman, que “A Constituição é mais do que um documento legal. É um documento com intenso significado simbólico e ideológico – refletindo tanto o que nos somos enquanto sociedade, como o que nos queremos ser”. (1992, *apud* PIOVESAN, 2010, p. 21.)

p. 198), por sua vez, discorrendo sobre o conteúdo de tal garantia, informa que

[...] o mínimo existencial corresponde ao conjunto de situações materiais indispensáveis à existência humana digna; existência aí considerada não apenas como experiência física – a sobrevivência e a manutenção do corpo – mas também espiritual e intelectual, aspectos fundamentais em um Estado que se pretende, de um lado, democrático, demandando a participação dos indivíduos nas deliberações públicas, e, de outro, liberal, deixando a cargo de cada um seu próprio desenvolvimento.

É importante mencionar que o fundamento do mínimo existencial não radica nos direitos sociais, mas no princípio da dignidade humana, tanto que a Constituição Portuguesa prevê um regime específico para essa categoria de direitos (CANOTILHO, 2003, p. 478-479), o que não ocorre com o ordenamento constitucional brasileiro. Partindo do entendimento de que a dignidade humana pressupõe categoria axiológica aberta, não podendo ser conceituada de forma fixista, mesmo porque uma definição rígida não se harmoniza com o pluralismo e a diversidade de valores que se manifestam nas sociedades democráticas contemporâneas, é certo ponderar que seu conceito jurídico-normativo encontra-se em constante concretização e delimitação pela práxis constitucional. (SARLET, 2009, p. 85-120)

Isso não significa, como advertem Laurence Tribe e Michael Dorf (1991, apud SARLET, 2009, p. 120), que a dignidade humana (como a Constituição) deva ser utilizada “como um espelho no qual todos veem o que desejam ver, sob pena de a própria noção de dignidade e sua força normativa correr o risco de ser banalizada e esvaziada”. A despeito, reforça-se o entendimento de “[...]”

serem os direitos fundamentais, ao menos em regra, exigências e concretizações em maior ou menor grau da dignidade da pessoa”, e que, ainda em regra, “[...] uma violação de um direito fundamental estará vinculada com uma ofensa à dignidade da pessoa.”(SARLET, 2009, p. 85-120).

Analisando os direitos fundamentais, sob essa ótica, isto é, como manifestações de materialização da dignidade humana, é possível por meio da “[...] identificação das necessidades concretas extraídas de um padrão de vida mais ou menos consolidado em dada sociedade [...]” (BITENCOURT NETO, 2010, p.121), aferir o conteúdo jurídico-material do que seria o mínimo para uma existência digna.

Esses parâmetros constitucionais são importantes no sentido de nortear a “[...] aplicação concreta do direito, seja para sua defesa, proteção ou promoção por via legislativa” (BITENCOURT NETO, 2010, p. 121), indicando assim as competências do legislador em suas escolhas políticas, e por outro lado, ao juiz para assegurar a plena eficácia ao mínimo existencial (BITENCOURT NETO, 2010, p.123), vez que a noção de dignidade humana deve atuar como referência para o processo decisório político e jurídico (SARLET, 2009, p. 85-120), num Estado democrático de direito, como é o brasileiro.

Assim, como esteio nos argumentos supra esposados, a Constituição brasileira de 1988 traz claramente quais seriam as necessidades básicas que compõem o conteúdo do que seria o mínimo existencial, como exemplos citam-se o rol de direitos dispostos nos artigos 5º, 6º, art. 7º, 196, 203, 215, 225, dentre outros. Tal elenco, tutelando os direitos de defesa, exprime o direito do indivíduo “a que a conduta do Estado não esvazie ‘um núcleo mínimo de possibilidade de levar uma vida digna em condições

de liberdade e de autoconformação” (BITENCOURT NETO, 2010, p.125), e por outro viés, expressa o direito a um conjunto de prestações materiais indispensáveis à existência humana digna, ou seja, direito às prestações que viabilizem a igualdade real (BARCELOS, 2002, p. 197-198) objetivada constitucionalmente.

Assim, o mínimo para uma existência digna implica “[...] mais que um mínimo, mas um ‘médio de existência’ [...], impondo ao Estado o dever de criar condições para que todo ser humano viva dignamente (BITENCOURT NETO, 2010, p.123-133), com respeito pela sua liberdade, sobretudo pela sua autonomia, exigindo condições de vida capazes de assegurar liberdade e bem-estar. (MIRANDA, 2008, p. 209). O teor dos direitos e garantias que compõem o mínimo existencial possuem como referencial, a dignidade humana, ou seja, “[...] na concepção que faz da pessoa fundamento e fim da sociedade e do Estado”. (MIRANDA, 2008, p. 197).

Nesse sentido, não se deve olvidar que a dignidade humana como *metaprincípio*⁵² (MIRANDA, 2008, p. 200), impõe uma releitura das atividades e funções estatais em todas as suas áreas de atuação, notadamente naquelas ligadas diretamente com a promoção e tutela dos direitos fundamentais, resultando assim num necessário redimensionamento da postura dos poderes executivo, legislativo e judiciário, com respeito ao princípio da separação de poderes, pluralismo político e legitimidade democrática.

A esse respeito elucidada Bitencourt Neto (2010, p. 157-158):

[...] a dimensão das prestações minimamente necessárias para uma existência digna compõe um direito subjetivo

52 Segundo Miranda, “[...] a dignidade é um princípio que envolve todos os princípios relativos aos direitos e também aos deveres das pessoas e à posição do Estado perante elas”, constituindo em “[...] princípio axiológico fundamental e limite transcendente do poder constituinte [...]”. (MIRANDA, 2008, p. 200).

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

público, plenamente justiciável: o direito ao mínimo para uma existência digna, em que a necessidade de se garantir força jurídica ao princípio da dignidade da pessoa humana impõe que, caso seja necessário, o Poder Judiciário determine uma solução que a preserve, para tanto podendo mesmo fazer escolhas políticas que, em regra, cabem à função legislativa.

Portanto, diante da carga normativa da dignidade pessoa humana e como essa está adstrita à realização da justiça material e consequentemente à face prestacional dos direitos fundamentais, designados como direitos sociais, pode-se afirmar, com Bitencourt Neto (2010, p. 157-158), a plena justiciabilidade de tais direitos. O que significa a possibilidade do Poder Judiciário, diante de uma solução que preserve a dignidade humana, fazer escolhas políticas que, em regra, cabem à função legislativa:

[...] neste caso extremo, a legitimidade democrática é afastada, para que possa ser assegurada reserva de eficácia ao respeito pela dignidade da pessoa humana, até porque sem tal respeito não há sentido na democracia, assim como sem esta não se respeita integralmente a dignidade da pessoa humana.

Assim, há que ressaltar que alicerçado sobre as premissas fundamentais, notadamente, a dignidade da pessoa humana, o direito, de mero reprodutor da realidade, em sua moderna função de dizer a lei, passa para um direito potencialmente transformador, regulando a intervenção do Estado na economia, estabelecendo obrigatoriedade de realização de políticas públicas consentâneas com os direitos e objetivos constitucionais fundamentais. Essa virada paradigmática confere eficácia aos princípios e direitos albergados na Constituição (pois com claro objetivo de

implementador da dignidade da pessoa humana), resulta em consequências aos poderes públicos.

Com relação ao legislador implica no dever de legislar no sentido de regulamentar os preceitos constitucionais carentes de intervenção legislativa, efetivando-se os direitos e garantias fundamentais, sujeitando-se ao regime de progressividade e gradualidade na construção de uma sociedade livre, justa e solidária. (BITENCOURT NETO, 2010, p.159).

Ao poder executivo impõe-se o dever de ter como meta permanente, proteção, promoção e realização concreta de uma vida com dignidade para todos, pautando-se suas atividades de forma a não só protegê-la, como também de promover “[...] as condições que viabilizem e removam toda a sorte de obstáculos que estejam a impedir que as pessoas vivam com dignidade”. (SARLET, 2009, p. 120-122).

Para o Judiciário implica na exata assunção de seu papel histórico (poder-dever) de dizer a justiça num estado democrático de direito, ou seja, atuar promovendo a justiça distributiva, tendo por norte o modelo de Estado, de sociedade e de conflitos em que está imerso. (LOPES, 2005, p. 113-143). Ainda, como explicação e compreensão são processos vinculados (LADRIERE, 2009, p. 332-354), não há como abordar a episteme sem tocar o que lhe é conexo, a hermenêutica, e essa deve ter por inspiração os valores constitucionais cuja fonte comum axiológica é o próprio homem.⁵³ (DINIZ, 2008, p. 355).

Isso significa que o fundamento da ordem constitucional está apoiado sobre a garantia de uma vida com dignidade, e esta apenas estará assegurada “quando for possível uma existência que permita

⁵³ Apud DINIZ, Maria Helena. Compêndio de introdução à ciência do direito. 16 ed. São Paulo: Saraiva, p. 355

a plena fruição dos direitos fundamentais, de modo especial, quando seja possível o pleno desenvolvimento da personalidade”, (SARLET, 2010, p. 311) de forma a possibilitar a autonomia da pessoa humana, como substrato da dignidade.

Diante destas considerações a teoria do mínimo existencial, não deve estar alienada do significado, extensão e alcance do princípio da dignidade da pessoa humana, sob pena de estar alijada do próprio sentido constitucional que exprime o anseio social por uma ordem Estatal mais humana e humanizante, e por que não dizer, mais consentânea com as necessidades humanas modernas.

Considerações finais

A natureza humana distingue-se dos demais seres naturais por sua capacidade de viver em sociedade, de dar significação ao mundo que o cerca, sua religiosidade, notadamente sua potencial capacidade racional e de pautar sua existência por preferências valorativas.

O Estado que se diz democrático de direito, deve partir da premissa da multifacetada e complexa natureza dos seres humanos que o compõe, quando de sua ordenação, compreensão essa que expressa de forma subjacente sua vocação primordial, alicerçada na dignidade da pessoa.

A Constituição brasileira erigiu como princípio antropológico a dignidade da pessoa humana, que em consonância com os demais postulados constitucionais aponta para uma dimensão concreta da dignidade, a qual se perfaz de forma conjugada pela plenitude (felicidade individual) em consonância com o reconhecimento, ou

seja, para a dignidade humana seja real deve ser aferida no convívio social e comunitário, sob pena de se um dado abstrato.

A dignidade da pessoa humana, em sua normatividade constitucional, porque está adstrita às dimensões individual e social, aponta para necessidades valoradas e qualificadas pelas necessidades modernas, as quais se subsumem, na autonomia da pessoa sem se descuidar de sua subjetividade. Assim a autonomia compreende o núcleo da dignidade humana e reflete a capacidade, potencial, do ser humano autodeterminar-se socialmente. Em sendo assim, a razão de ser do Estado brasileiro, plasmado constitucionalmente, expressa a necessidade da concretização dos direitos fundamentais, como forma de assegurar a redução de desigualdades sociais.

Para tanto, a doutrina no mínimo existencial (alijada do caráter neoliberal que a ela tentam atribuir), fundamentada na dignidade humana, traz importantes subsídios para a interpretação, em concreto, do que seria o mínimo existencial para uma vida digna em dada sociedade, ou de outro viés, quais as prestações materiais indispensáveis a existência humana digna, no plano concreto, constitucionalmente objetivada.

A Constituição brasileira, traz de forma clara quais a necessidades que compõem o conteúdo do que seria o mínimo para uma vida digna, tais parâmetros, encontram-se relacionados nos artigos 5º, 6º, 7º, 196, 203, 215, 225, dentre outros.

Sob essa ótica, o princípio antrópico da dignidade humana sob a perspectiva constitucional, traduz-se numa virada paradigmática, à medida que consagra uma nova leitura das funções estatuais, nos seus poderes-deveres, notadamente com relação ao poder judiciário, de dizer a justiça, num Estado Democrático de Direito, não se olvidando que a hermenêutica constitucional, sob essa

perspectiva, tem necessariamente como fonte axiológica é o próprio ser humano, e, com *ratio* o pleno desenvolvimento de sua personalidade de forma a propiciar sua autonomia.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10 ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2004.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BITTAR, Eduardoc. B. *Direito natural: sentido natural versus sentido cultural*. Biblioteca virtual do Senado Federal, a. 38, n. 152 out./dez. 2001. Disponível em: <<<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/731/4/r152-14.pdf>>>. Acesso em 18 mar. 2001.

BITENCOURT NETO, Eurico. *O direito ao mínimo para uma existência digna*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

CUNHA, Paulo Ferreira da. *Natureza humana e filosofia jurídica*. Revista Mandruvé. Disponível em: <<<http://www.hottopos.com/convenit2/nathump.htm>>>. Acesso em 18 mar. 2011.

CANOTILHO, Joaquim José Gomes. *Direito Constitucional*. 7 ed. Coimbra: Almedina, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DIÁZ, Elías. *Sociología y Filosofía del Derecho*. 3 ed., Taurus, Madrid, 1977.

DINIZ, Geilza Fátima. *Aspectos jurídicos da clonagem de seres humanos: atualizada de acordo com a lei 11.105/05 (lei de biossegurança) e com o decreto 5.591/05*. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2008

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FORTES, Simone Barbisan. *A antropologia da constituição federal de 1988 – o homem por detrás da constituição e os novos fundamentos jusfilosóficos do novo constitucionalismo brasileiro*. In *Revista de Direito Social*. Porto Alegre, n. 15, 2004, p. 37-52.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza Gustin. *Das necessidades humanas aos direitos: ensaio de sociología e filosofia do directo*. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

IELLACURÍA, Ignacio. *Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares*, In *Escritos Filosóficos*, Tomo III. San Salvador: UCA, 2001, p. 440.

LADRIERE, Jean. *Hermenêutica e epistemologia*. In: Tércio Sampaio Ferraz Junior (coord.). *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O direito subjetivo e os direitos sociais: o dilema do judiciário no Estado social de direito*. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. São Paulo: Malheiros, 2005, p. 113-143.

LORENZO, Wambert Gomes Di. *Teoria do Estado de solidariedade: da dignidade da pessoa humana aos seus princípios corolários*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010, p. 56.

MIRANDA, Jorge. *Manual de direito constitucional: direitos fundamentais*. Tomo V. 4 ed. Coimbra: Coimbra, 2008.

MOREIRA, Nelson Camatta. *Fundamentos de uma teoria da Constituição dirigente*. V. 1. Florianópolis: Conceito Editorial, 2010.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOURA, Lenice S. Moreira de. *A dimensão antropológica do princípio da dignidade humana: elementos para compreensão da dignidade planetária ou dignidade integral*. In Lenice S. Moreira Moura (org.). *O novo constitucionalismo na era pós-positivista: homenagem a Paulo Bonavides*. Saraiva: São Paulo, 2009, p. 243-262.

PIOVESAN, Flavia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva: 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. *As dimensões da dignidade da pessoa humana no estado democrático de direito*. In MOURA, Lenice S. Moreira de (org.). *O novo constitucionalismo na era pós-positivista*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 85-120.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*. 10 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SILVA, José Afonso da. A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia. In: *Revista de Direito Administrativo*, vol. 212, 1998, p. 89-94.

SILVA, Sandoval Alves da. *Direitos Sociais: leis orçamentárias como instrumento de implementação*. Curitiba: Juruá, 2007.

REIS, Cláudio. Apontamentos sobre a relação entre a antropologia e o direito. *Revista Videre da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da UFGD*, v. 2, n. 3, p. 65-82, 2010. Disponível em: <<http://www.loveira.adv.br/material/antropologia/relacao_antropologia_direito.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2017.

SUPIOT, Alain. *Homo Juridicus*: ensaio sobre a função antropológica do direito. Tradução Maria Ermantina de Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

TORRES, Ricardo Lobo. *O direito ao mínimo existencial*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009, p. 35.

TRUJILLO, Julio César. *Emancipación y transformación constitucional*, Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional. Quito: Luis Fernando Ávila Linzán, 2011.

VERDÚ, Lucas. *El sentimiento Constitucional*: aproximación al estudio del sentir constitucional como modo de integración política. Madrid: Reus, 1985.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo jurídico*: fundamentos de uma nova cultura no Direito. 3 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

_____. Necessidades humanas como fonte insurgente de direitos fundamentais. *Revista Veredas do Direito*. Vol. 1, n 3, jan. a dez. 2004. Disponível em <<<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/23906/as-necessidades-humanas-como-fonte-insurgente-de-dieitos-fundamentais>>>. Acesso em 01 set. 2011.

9 O MASSACRE DE 29 DE ABRIL DE 2015: DIFERENTES ATORES E FORMAS DE (RE) ESCREVER A HISTÓRIA PARANAENSE

Viviane Aparecida Bagio

Ana Lúcia Pereira⁵⁴

Introdução

A proposta deste trabalho é realizar algumas reflexões sobre os Annales e sua importância histórica e, de forma análoga ao ocorrido no estado do Paraná no dia 29 de abril de 2015 em frente à Assembleia Legislativa, onde professores em greve foram brutalmente atacados por policiais militares com bombas de gás lacrimogênio, spray de pimenta, balas de borracha e jatos de água durante duas horas. Essa comparação pode ser entendida, inicialmente, pelo fato de os Annales terem proporcionado uma mudança na forma de se compreender as fontes históricas. Da mesma forma, a partir do massacre de 29 de abril, um movimento de apoio aos professores tomou forma, além do que se retrata como “uma aula de cidadania”, ao remeter a ideia de que se deve pensar e analisar a escolha dos representantes eleitos. Sendo assim, nos questionamos: Como o massacre do dia 29 de abril provocou uma mudança no olhar sobre a constituição de um fato histórico?

A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa na modalidade de pesquisa exploratória. A organização do texto será um retrato histórico do movimento dos Annales⁵⁵, seguido de uma

54 Bolsista Capes.

55 Não pretendemos realizar um estudo aprofundado sobre todos os aspectos

retomada do que culminou no massacre em frente a Assembleia Legislativa. Além disso, apresentamos dois depoimentos de professores(as) que estavam protestando pelos seus direitos e, sua perspectiva quanto ao fato. Finalmente temos uma comparação de como ambas as situações contribuíram para um novo entendimento e constituição da História, nas considerações finais.

O movimento dos annales: mudanças históricas na forma de se produzir a história

Inicialmente a História só poderia ser constituída a partir de fontes documentadas, como documentos oficiais e imagens comprobatórias, por exemplo. Ou seja, tínhamos uma história dita episódica ou historizante, em que “[...] a missão do historiador consistiria em estabelecer – a partir dos documentos – os “fatos históricos”, coordená-los e, finalmente, expô-los coerentemente” (CARDOSO; BRIGNOLI, 2002, p. 21). Os fatos históricos, segundo os autores, “[...] seriam aqueles fatos singulares, individuais, que “não se repetem”; o historiador deveria recolhê-los todos objetivamente, sem optar entre eles” ” (CARDOSO; BRIGNOLI, 2002, p. 21-22).

Ou seja, no século XIX, tínhamos “a” História, ou “a” verdade documentada, e não “uma” face da História, contada por “uma” pessoa. Ela é importante, e possui sua utilidade no período histórico, pois “[...] é necessário situar os documentos no tempo e no espaço, classifica-los, criticá-los quanto a sua autenticidade

relacionados aos Annales, mas uma síntese desse movimento com a constituição da história nova e a adoção de outras possibilidades do uso de fontes para então observar o que aconteceu no dia 29 de abril de 2015 a partir desse olhar constituído.

e credibilidade” (CARDOSO; BRIGNOLI, 2002, p. 23). O que ocorre é que atualmente esse foco não representa a maior parte da atividade dos historiadores, uma vez que, no início do século XX essa visão de elaboração de fontes passou a ser contestada pelos historiadores Lucien Febvre e March Bloch⁵⁶. Eles lançaram no ano da grande depressão⁵⁷, em 1929 a revista *Annales d’histoire économique et sociale* – Anais de história econômica e social –, em Estrasburgo. Para Febvre, seria uma revista internacional sobre a história econômica, buscando apresentar as diversas motivações dessa (CARDOSO, 1986).

Ao longo da década de 1930, essa revista se tornou o símbolo desse grupo, que passou a ser chamado de Escola dos Annales. Ciro Cardoso e Hector Brignoli, baseados em Peter Burke, afirmam que ao invés de serem intitulados como “escola”, os *Annales* foram um movimento “[...] para expressar a contribuição desse grupo de historiadores franceses: “Talvez seja preferível falar num movimento dos Annales, não numa ‘escola’” (BURKE, 1991, p.12 apud CARDOSO; BRIGNOLI, 2002, p. 95). Lombardi (2006, p.95) concorda com esses autores ao afirmar que os Annales não se constituíram como uma escola “[...] que se propugnava por um método ou uma teoria da história, mas como um movimento que encorajava várias inovações no âmbito da História, mas que comportava várias matrizes teórico-metodológicas em seu interior”. Segundo Le Goff (1993), o objetivo desse grupo era

56 Segundo Cardoso e Brignoli (2002, p. 24) “[...] após o assassinato de Bloch pelos ocupantes alemães, L. Febvre continuou trabalhando até morrer, dirigindo revista; esta teve depois como inspirador, Fernand Brandel [...]”.

57 Período de grande recessão econômica que perdurou até culminar na Segunda Guerra Mundial, em 1939.

Antes de tudo, tirar a história do marasmo da rotina, em primeiro lugar de seu confinamento em barreiras estritamente disciplinares, era o que Lucien Febvre chamava, em 1932, de “derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão” (LE GOFF, 1993, p.38).

É nesse sentido “[...] que os Annales fazem a crítica implacável da noção de fato histórico. Não há realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria ao historiador” (LE GOFF, 1993, p.41-42, grifos do original). Com a criação do grupo dos Annales e da revista por eles constituída, houve um “grande combate” até 1939 com o início da Segunda Guerra Mundial, pois, a partir deles se iniciou uma luta contra a história política até então constituída e, pelo modelo que esta seguia, ou seja, essa era é tanto uma história-narrativa quanto “[...] uma história de acontecimentos, uma história fatural, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas que é preciso ir detectá-lo, analisá-lo, explicá-lo” (LE GOFF, 1993, p. 40). Desta forma, essa história política e a história na descrição do autor, pode ser comparada à algumas aulas de História das escolas, em que eram ensinadas datas e fatos ocorridos, mas sem explicar o contexto em que se sucederam ou a situação que culminou naquele fato. Exemplo disso seria a libertação dos escravos pela Princesa Isabel, em que muitos sabem a data ocorrida, mas não sabem como e porque esse fato foi assim realizado. Sendo assim, para além de se considerar fatos isolados, precisamos entender todo contexto histórico, ou ainda estudar a

História dos homens, de todos os homens, não unicamente dos reis e dos grandes. História das estruturas, não apenas dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e das transformações, não história estática, história quadro. História explicativa, não história puramente narrativa, descritiva – ou dogmática. História total, enfim [...] (LE GOFF, 1993, p. 52).

A partir disso, podemos perceber que a História não seria constituída apenas por fatos isolados ou pessoas influentes, pois “[...] o homem não é só sujeito, consciente, livre, potente criador da história; ele é também e, em maior medida, resultado, objeto, feito pela história” (REIS, 2000, p.35). Desta forma, para os Annales, “recusar a história superficial e simplista que se detém na superfície dos acontecimentos” é o que contribui para “[...] quebrar essa história pobre, solidificada, com a aparência enganadora de pseudo-história”. (LE GOFF, 1993, p.41). Ou seja, a partir deles, ocorreu uma renovação teórica e metodológica na forma de reconstruir o tempo histórico.

Segundo Reis (2000, p. 37) “[...] os Annales foram engenhosos para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas [...]”, ou seja, utilizavam-se de diversos escritos, de técnicas de diversas ciências como, por exemplo, economia, demografia, antropologia, direito, arqueologia e narrativas orais. As narrativas orais seriam parte da antropologia e, atualmente são muito utilizadas para a reconstrução de dados históricos e constituição de fontes em ciências humanas e sociais, por exemplo. Desta forma, podemos perceber que a forma de coleta de dados e constituição da História se renovou a partir desse movimento, pois para eles, o problema não estava em como a História estava escrita ou constituída, mas pelo fato de que “[...] a história dos Annales procura organizar, racionalizar o inesperado, o intolerável [...]” (REIS, 2000, p. 43), proporcionando uma nova

compreensão dos fatos históricos e do passado, a partir do qual nenhum dos dois é dado.

A revista criada por Bloch e Febvre, e junto a ela a Escola dos Annales constituiu o nascimento da História Nova⁵⁸, ou seja, proporcionou à História uma “[...] renovação integral e o arraigamento de sua mutação em tradições antigas e sólidas” (LE GOFF, 1993, p. 32). A História Nova se afirma “como uma história global, total, e reivindica a renovação de todo o campo da história”, proporcionando uma evolução no que se refere a observar novas fontes para constituir a História (LE GOFF, 1993, p. 34). Essa história política (e constituída puramente dos fatos) foi o principal objetivo dos Annales e continua sendo a preocupação número um da história nova, ou ainda, de uma nova história política que foi se estabelecendo. Sendo assim, a Escola dos Annales está longe de se constituir num conjunto de procedimentos padronizados, mas comporta entendimentos diversos sobre o fazer historiográfico.

Com a adoção da história nova, diversas concepções até então usuais, forma se modificando, como por exemplo, a adoção de uma nova forma de conceber um documento juntamente com uma crítica a ela. Isso quer dizer que

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer “a verdade”. (LE GOFF, 1993, p. 76).

Ou seja, muitas pessoas ainda hoje acreditam puramente na inocência dos documentos e fontes, como por exemplo, um fato

58 Um de seus pioneiros foi Henrique Berr, que já usava esse termo em 1930.

histórico, a constituição de um currículo e a adoção de uma política pública, mas esquecem de que estes estão imersos em ideologias sociais, culturais e econômicas de quem os elabora. Desta forma, juntamente com os Annales,

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos; no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF, 1993, p.36-37)

Para Reis (2000, p. 32), o presente e o passado estão ligados “[...] de tal forma que o passado se torna presente e o presente imuniza-se contra a sua sorte que é se tornar passado. Presente e passado ligados. Abole-se a sua diferença e o que esta representa: a temporalidade”. Ou seja, muitas vezes, pessoas e momentos são comparados por semelhanças que até então não os uniam, como por exemplo, o fato do dia 29 de abril foi, por muitas pessoas, associado ao que havia ocorrido no dia 30 de agosto de 1988⁵⁹, pelo fato de ambos os governadores destas datas serem do mesmo partido político.

Desta forma, podemos considerar como documentação fotos

59 Segundo Tauscheck e Oliveira (2012, p.1) “No dia 30 de agosto de 1988, os policiais militares do Estado do Paraná reprimiram violentamente uma manifestação dos professores da rede estadual de ensino. Eles estavam armados com bombas de efeito moral, spray de gás lacrimogêneo, cassetetes e cavalos”. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2012/07/Wagner1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

e depoimentos oriundos do ocorrido no dia 29 de abril de 2015 e, a partir deles realizaremos uma breve descrição desta data.

O massacre de 29 de abril de 2015

Antes de tratarmos do fato histórico ocorrido em 29 de abril de 2015 na capital do estado do Paraná, devemos compreender que ele está imerso num cenário que envolve a política e suas raízes na educação e direitos trabalhistas. Segundo Paula Arcoverde Cavalcanti (2012), se percebe que a palavra “política” possui diversas compreensões e, pode ser associada a diversos fenômenos, intenções e, a partir dessas as ações tomadas. Desta forma, em outras línguas como, por exemplo, a inglesa, tem-se diversas palavras que corresponde à “política”, mas cada qual com seu significado. No entanto, na língua portuguesa há uma só, e, por isso “[...] o conceito de política é de difícil delimitação” (CAVALCANTI, 2012, p. 22), pois há uma confusão entre política, no seu sentido geral, e politicagem, ou seja, o termo é comumente entendido de forma equivocada, pois as pessoas acreditam que entendendo de política e suas vertentes estarão se “associando” a uma ou outra escolha política.

Além da palavra política, outro termo que ficou muito destacado durante a greve dos professores que culminou no massacre foi o termo “público”. Segundo Cavalcanti (2012, p. 30), “[...] é importante fazermos algumas delimitações acerca do adjetivo “público” que quase sempre está presente quando falamos na política que possui alguma implicação com o poder público”. Ou seja, a palavra público, na acepção do senso comum, se define como “o que é de todos”, mas nesse caso, Assembleia

Legislativa, seria como aquilo “que é dos parlamentares” e “não como a casa do povo”, pois, muitos noticiários e pessoas envolvidas ou não nesse momento, afirmavam que os professores haviam invadido o espaço⁶⁰ no momento que a adentraram a fim de impedir a votação do projeto que reformularia a Paraná Previdência⁶¹, quando na verdade, por se tratar de um patrimônio público e, desta forma, de todos os paranaenses, eles haviam ocupado o espaço. Exemplo disso é a figura abaixo, retirada do site do jornal Gazeta do Povo, em matéria publicada no dia 10 de fevereiro de 2015:

60 Essa ocupação ocorreu em 10 de fevereiro de 2015 na primeira formulação do projeto que pretendia utilizar os recursos do Paraná Previdência para pagar as despesas correntes. Com a ocupação, os parlamentares se reuniram no restaurante da Assembleia Legislativa e, acabaram retirando o projeto. Este foi reformulado e votado no dia 29 de abril, data do massacre contra os professores com a mudança de que mais de 33,5 mil servidores (com 73 anos ou mais) seriam transferidos do Fundo Financeiro para o Fundo Previdenciário, diminuindo em R\$ 125 milhões de reais o aporte de repasse do governo, ou seja, “gerando” economia e, ainda sendo retroativo a 1º de janeiro de 2015, onde, dias depois do ocorrido, o governo realizou um saque da conta do Paraná Previdência de R\$ 483 milhões. Outras informações estão disponíveis em: <<http://www.folhadeirati.com.br/cotidiano/em-clima-de-guerra-altera%C3%A7%C3%A3o-na-paranaprevid%C3%Aancia-%C3%A9-aprovada-1.1845689>>; <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/a-greve-dos-professores-atsp7xmn-gu6nxvthl19s9xdas>>. Acesso em: 31 maio 2017.

61 Segundo o artigo 7º, parágrafo único do decreto 9845/2013 que dispõe o Estatuto da Paraná Previdência, o “O RPPS [Regime Próprio de Previdência Social] do Estado do Paraná é constituído pelos seguintes Fundos Públicos de Natureza Previdenciária: o Fundo de Previdência; o Fundo Financeiro e o Fundo Militar”. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=112747&indice=1&totalRegistros=10>>. Segundo o site APP-Sindicato, “No Fundo Previdenciário ficaram os servidores que tenham ingressado no serviço público estadual após 31 de dezembro de 2003. No Fundo Financeiro permaneceram aqueles servidores já aposentados e os que haviam ingressado no serviço público estadual até 31 de dezembro de 2003. No Fundo Militar estão todos os militares independentemente de idade, da data de ingresso ou de concessão do benefício”. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/entenda-a-paranaprevidencia/?print=print>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

Figura 1: “Invasão” da Assembleia Legislativa



Fonte: <<http://www.gazetadopovo.com.br/videos/veja-sem-cortes-a-invasao-ao-plenario-da-assembly/>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

Para Höfling (2001, p.31) o Estado é visto como

[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

A partir da citação acima, entendemos que o Estado não é somente a figura do governador, mas todos os órgãos públicos que estão envolvidos na ação efetiva do governo e, isso, em relação ao

fato que será descrito envolve Tribunais de Contas, Polícia Militar, Assembleia Legislativa (que, neste governo, é composta de maioria governista) e a Secretaria de Segurança Pública, que na figura de Fernando Francischini ditou as diretrizes do “massacre”, ou seja, podemos dizer que

Irracional, vil, cruel, covarde e desumano são alguns dos adjetivos que podemos aplicar aos atos promovidos no centro Cívico por ordem do ex-secretário de Segurança Pública do Paraná, Fernando Francischini, e com a aquiescência do governador Carlos Alberto Richa, responsável direto pelo massacre que atingiu milhares de servidores públicos que lutavam democraticamente pela manutenção de seus direitos. (CHAVES, 2015, n.p.⁶²).

Evaldo Vieira (2001), ao tratar das bases do direito educacional, afirma que estamos num Estado de direito democrático porque temos direito a voto e temos direitos fundamentais que o compõe. Nesse tipo de Estado, vale o princípio da soberania popular, ou seja,

Este princípio diz que o governo e o Estado necessitam de legitimidade vinda do povo. [...] o Estado é democrático porque há o voto. [...] O Estado de direito democrático exige o voto universal, o voto para todas as pessoas, mas o voto não passa de um de seus componentes para garantir a soberania popular. Outro componente básico é o controle social da administração pública. [...] A democracia não constitui um estágio, ela constitui um processo. [...]. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. [...]. Se a sociedade é fortemente democrática, tende a construir governo democrático, mas sociedade

62 Não paginado.

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

dominantemente autoritária, discriminatória, violenta, não tende a sustentar esta espécie de governo. (VIEIRA, 2001, p.13-14).

Ou seja, para a votação do projeto não houve consenso com os interessados (ou seja, os professores e servidores que contribuem com a Paraná Previdência). Desta forma, não foi uma decisão coletiva, mas um projeto cuja urgência derivava do executivo, uma vez que, estava com suas contas em atraso. Esse retrato constituído no Paraná, não é algo incomum em nosso país, pois segundo Chaves (2015, n.p.),

Do ponto de vista histórico, o Brasil sempre se caracterizou pela negação sistemática de direitos à maioria da população. País de passado escravocrata, apenas por meio das lutas e enfrentamentos sociais os direitos básicos foram obtidos por nossa gente. [...]

Assim, o massacre de 29 de abril de 2015 ocorrido em solo paranaense, estado que já foi definido como um “Brasil diferente” (compreenda-se mais civilizado e desenvolvido em comparação a outros estados da nação), nada mais é do que a confirmação prática de tudo aquilo que os cronistas, sociólogos, juristas e historiadores preocupados com nosso desenvolvimento social sempre disseram: o uso da violência contra grupos sociais que se colocam contra leis que beneficiam o Estado e/ou os grupos representados por ele é prática corrente em nossa história desde os tempos coloniais.

O dia 29 de abril de 2015 foi uma data para lembrar outros fatos já acontecidos, mas que também manchou de sangue as escadarias e a frente da Assembleia Legislativa do estado do Paraná. Lembrar, pois em 30 de agosto de 1988, policiais já haviam enfrentado professores em greve, durante o governo de Álvaro Dias

(PSDB)⁶³. Esse fato “sangrou” a todos no Estado, pois, os professores em greve tinham por objetivo participar da sessão da Assembleia que votaria uma mudança na Paraná Previdência, em que mais de 33 mil servidores seriam retirados do Fundo Financeiro para o Fundo Previdenciário. Sabendo que professores de todo o Estado se mobilizariam para participar da votação e tentar impedi-la, bem como sua retirada. No entanto, foi elaborado um cordão de isolamento com mais de 1500 policiais impedindo qualquer acesso à Assembleia Legislativa. Depois de horas de tensão, ocorreu um enfrentamento desproporcional dos policiais contra os professores, representando

[...] um momento triste da história recente do Brasil, em particular do Paraná, quando professores, servidores e estudantes foram brutalmente atacados por forças policiais, em frente à Assembleia Legislativa no dia 29 de abril de 2015.

As cenas revelam a motivação do governo do estado do Paraná em evitar que milhares de servidores pudessem acompanhar a sessão da Alep, que decidiu pelo confisco de R\$ 8 bilhões do fundo previdenciário. Decisão tomada em meio a balas de borracha, gás lacrimogênio e bombas de efeito moral lançados por mais de 1500 policiais militares, durante mais de duas horas de ataque.

Trata-se de um momento de resistência e enfrentamento ao governo Beto Richa (PSDB) e a seu projeto de precarização dos serviços públicos, em especial a educação [...]

Mesmo diante de sucessivos ataques aos servidores, o dia 29 de abril representa, para além da barbárie cometida, um ato de resistência e união de forças que ficará na lembrança de todos os servidores públicos do Paraná. (SINDUEPG, 2015, n.p.).

63 Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/certas-palavras/confronto-repete-massacre-de-professores-de-1988/>>. Acesso em: 31 maio 2017.

Após o ocorrido, diversos portais de notícia contabilizaram mais de 210 professores feridos que procuraram atendimento hospitalar, por conta do gás inalado, das balas de borracha e spray de pimenta. O número total de feridos não foi divulgado, pois grande parte dos manifestantes feridos não procuraram os hospitais, tendo em vista que juntamente com seus colegas voltaram de ônibus para suas cidades.

Segundo o site de notícias Diário da Manhã⁶⁴ e Schoenherr (2015) foram usadas pela Polícia Militar 2323 balas de borracha, além de 1394 bombas sendo 1094 de efeito moral e 300 de gás lacrimogênio. Todo esse arsenal foi utilizado por 1661 policiais, sendo que destes 855 vieram de municípios do interior do Estado para trabalhar na ação. O custo total gasto nesse dia de confronto foi de R\$ 948 mil, contando até com a participação de um helicóptero da polícia e carros do exército que jogaram jatos d'água nos manifestantes.

Esse subcapítulo procurou realizar de forma sucinta uma abordagem do ocorrido em 29 de abril de 2015, onde esse foi o ponto crucial de todo o movimento, uma vez que este se iniciou em fevereiro de 2015 e, que foi “finalizado” em maio e junho com o retorno das aulas na rede básica e nas universidades estaduais, respectivamente. No entanto, este ainda continua vivo na memória de todo povo paranaense e nas diversas formas que o movimento adquiriu, dentre elas, a produção de livros a partir do ocorrido e especialmente, as escolas públicas com faixas recordando a data e mostrando a importância do movimento como “uma aula de cidadania”.

64 Disponível em: <<http://www.dm.com.br/politica/2015/05/manifestacao-de-curitiba-20-balas-de-borracha-atiradas-por-minuto-pela-policia.html>>. Acesso em: 31 maio 2017.

A fim de relacionar os Annales e a o ocorrido no dia 29 de abril de 2015, passaremos à dois depoimentos de professoras(es) que estavam em frente à Alep no dia do ocorrido.

Duas das milhares de vozes que ecoaram por justiça em frente à ALEP

Nessa seção apresentaremos o depoimento de duas professoras que participaram da manifestação na Assembléia Legislativa do Paraná, e que também foram vítimas do massacre. Nosso objetivo aqui, é retratar esse fato doloroso e marcante, não só para os educadores e cidadãos paranaenses, mas, para todo o Brasil e mundo a fora, a falta de respeito do governo paranaense para com os profissionais da educação e para com o povo.

Ao participar do depoimento o professor era convidado a elaborar seu depoimento a partir do seguinte questionamento: Como você percebeu esse movimento de constituição de fontes, a partir do olhar de que você era um personagens que foi ferido (física, social e psicologicamente) por aqueles que deveriam zelar pelos seus direitos?

Para preservar a identidade das professoras participantes dos depoimentos, as mesmas serão representadas pelas letras P seguida por um número. Vejamos:

Depoimento da professora P1:

O dia 29 de abril de 2015 para mim, é uma data marcada por inúmeros sentimentos. Dor, tristeza, revolta, indignação mas também um sentimento de orgulho. Estava presente naquele dia em que, professores

e funcionários públicos foram covardemente atacados, por outros funcionários públicos armados, a mando é claro, de seus superiores.

Particpei de um cenário de guerra. Hoje é esta a sensação que tenho. Me lembro de ver milhares de pessoas reunidas naquela praça, em Curitiba, numa manhã fria, lutando simplesmente por seus direitos e aqui entra o sentimento de orgulho. E lutando, não com armas, porque em minhas mãos e em outras milhares, não havia absolutamente nada. Nossas armas, eram a nossa voz, aliás, nosso mais precioso instrumento de trabalho.

Do outro lado, víamos armas, cassetetes, cães ferozes, bombas de “efeito moral”, pertencentes a chefes de moral questionável. Me encontrava nesse ambiente, numa praça, impedida de entrar num espaço público, diga-se de passagem, “A casa do Povo”, usando minha voz junto aos milhares, na esperança que lá dentro, os senhores parlamentares escutassem minha voz, nossa voz.

Porém, não fui ouvida, nem os milhares que lá estavam. E aqueles que foram eleitos para me representar, nos representar, nos traíram. Nossos direitos adquiridos foram retirados e como não bastassem essa violência “legal”, ainda sofremos a violência física.

Não sei precisar o início do massacre. Confesso que não acreditava que aquele cenário de guerra fosse acontecer. Mas, de repente, senti que algo atingiu meu rosto, bem próximo ao meu olho direito, e agradeço a Deus, por me salvar de uma tragédia ainda maior, que

poderia resultar na perda da visão. Senti meu braço direito, como se estivesse pegando fogo, ardendo, devido a uma bala de borracha que me atingiu... não ouvia direito, pois uma bomba foi lançada próximo a mim, somente um forte zunido, fiquei desorientada, não sabia para onde correr, e um anjo vestida de professora, pegou no meu braço e me levou até uma ambulância e neste momento o sentimento de dor surgiu e esteve presente durante vários dias.

Hoje, porém, fica em mim a revolta e indignação. Afinal, aqueles que deveriam zelar pelos meus direitos, fizeram justamente o contrário. Não se preocuparam em prejudicar minha carreira profissional, retiraram de mim e da minha categoria profissional, direitos que havíamos adquiridos por meio de muita luta e de longo período. Não nos ouviram, não buscaram negociação e violentamente nos traíram, com uma votação parlamentar acontecendo, enquanto bombas e balas de borracha eram lançadas no povo que eles deveriam representar.

Como eu percebi esse momento histórico? Percebi, em meio a diferentes sentimentos, a gratificação, de fazer parte da luta contra injustiça, percebi a beleza de não se calar diante do que reconhecemos como correto e Legal.

Depoimento da professora P2:

Fui professora da rede estadual pública, ensino fundamental e médio. Desde o início da minha carreira me dedico à escola pública do Paraná. Tenho mais

de 30 anos de trabalho. Sou também professora da universidade (UEPG). Tenho mestrado e doutorado na UNICAMP. Tenho mais de 60 anos e na ocasião do 29 de abril, recentemente reabilitada de um câncer (tinha feito quimioterapia) estive na manifestação em defesa da nossa previdência pois o governador Beto Richa estava usando com o aval da ALEP o dinheiro destinado a previdência e aposentadoria dos servidores estaduais, para resolver seus problemas de caixa, em face dos seus gastos excessivos em publicidade e cargos apadrinhados, além da corrupção desenfreada no nosso estado.

Pois bem. Estive lá e estava com máscara (branca – não sou um black block) porque já tive câncer e tinha que me proteger. Estávamos eu e uma colega da universidade bem a frente do cordão de isolamento da polícia militar. Percebi de repente que eles deram um passo para trás e os que estavam atrás (policiais de choque) avançaram à frente. Num minuto, “estouraram as bombas e o gás nos nossos rostos. Minha amiga me puxou e me protegeu e corremos para debaixo das árvores do centro cívico, mas os policiais avançavam sobre os manifestantes, perseguindo-os, ao mesmo tempo que um helicóptero atirava balas de borracha. Tentamos ficar embaixo das árvores, mas estava perigoso. Nossas lágrimas rolavam tanto pelo desespero da situação, quanto pelo gás. Alguns estudantes chutavam as bombas para longe, arriscando-se, e tentavam nos proteger. Fomos nos escondendo atrás de carros estacionados até chegarmos próximas do prédio da prefeitura. Estávamos agachadas atrás de um carro parado. Um guarda municipal da

prefeitura nos viu e foi nos buscar, protegendo-nos até a entrada pela rampa do prédio da prefeitura. Lá dentro estava um verdadeiro cenário de guerra com muitos feridos pelas balas que sangravam que foram atendidos pelo pessoal da prefeitura. Professores mais velhos como nós e estudantes muito novos choravam, abraçavam-se e muitos estavam num verdadeiro estado de choque. Procuramos nos sentar e tentávamos acalmar as pessoas. Tentávamos ligar para nossos filhos, mas nenhum celular funcionava. Acredito que tiraram o sinal da internet nas redondezas. Volta e meia chegavam mais feridos: bala de borracha nos olhos, nas costas, pessoas respirando muito mal, pessoas com rostos ardentes por causa do spray de pimenta. Vimos pela janela, do outro lado da rua os PMs perseguirem e fecharem estudantes, alunos da nossa universidade, que tinham ido conosco no ônibus e se esconderam dentro da estação tubo logo a frente da prefeitura. Gritamos muito nessa hora. Dois foram presos. Ambulâncias chegando. Pessoas rapidamente levadas para hospitais. Os líderes no carro de som pedindo que a PM parasse de perseguir os manifestantes. Muitos gritos, humilhação geral e choro. Pensei que podia haver mortes. Mais tarde pensava que podia ser eu, que havia me salvado do câncer mas podia morrer ali, por obra do governador e seus deputados vendidos. Em diferentes momentos disso tudo me lembro de ter visto o carro da RPC e repórteres falando ao microfone. Não sei se havia outros veículos de informação. Mas vi muitas pessoas gravando as cenas com seus celulares. Eu mesmo fiz um pouco

disso, mas as imagens saíram muito tremidas. Tenho certeza de que alunos de jornalismo das universidades procuravam registrar. Identifiquei alguns da UEPG batendo fotos e registrando com seus celulares. Mais tarde, depois do massacre, participei de uma exposição de fotos do Curso de Jornalismo e tenho em casa um livro lançado pelo Projeto Lente Quente. (UEPG). Ah, também identifiquei registros feitos pelo pessoal da Mídia Ninja, que assisti mais tarde e que comprovo a veracidade daquelas imagens.

Quanto aos meus direitos de cidadã, tenho muita raiva quando me lembro daqueles momentos, do modo como fomos tratados. Equiparam-nos a bandidos perigosos. A PM não sabe lidar com manifestações. Não são preparados e nos tratam como verdadeiros delinquentes. Meus direitos nunca foram preservados: nem como cidadã, nem como mulher, nem como professora. Senti-me um nada e as vezes ainda me sinto assim. Creio que cabe aos jornalistas o papel de mostrar isso, sem tendenciosidade como faz a rede Globo e os demais canais vendidos completamente à publicidade. Acredito muito mais nas fontes livres que circulam na internet do que nas mídias televisivas, jornais de 5^a. categoria e rádios que enganam o povo todo o tempo. É triste, mas é assim.

Na seção seguinte, apresentamos algumas reflexões a partir dos depoimentos das professoras e a partir das ideias do movimento dos Annales, ou seja, ancorado nas memórias dos que presenciaram aquele momento.

Os anuais dando forma à explicação sobre o massacre de 29 de abril de 2015

O presente artigo tivemos como objetivo apresentar algumas reflexões sobre como as diferentes formas de registro contribuem para uma mudança na constituição dos fatos históricos, a partir da análise do massacre ocorrido com os professores no dia 29/04/2015 em frente a ALEP.

Em consonância a Chaves (2015), Gadini (2015, p.15), afirma que

O conceito de massacre, aqui utilizado, portanto, não se refere ao número de mortes, mas à operação de guerra, que foi montada para massacrar os servidores públicos que ousassem não deixar os deputados governistas aprovar o desmonte do Paraná Previdência, que possibilitou ao executivo estadual se apropriar do fundo custeado pela contribuição dos próprios trabalhadores do serviço público.

Para quem vivenciou ou cobriu as infindáveis horas de tortura em praça pública, não resta dúvida: se considerar apenas a dimensão genocida que, não fosse pelo instinto de sobrevivência dos trabalhadores, poderia ter resultado em mortes e execuções, é preciso ser honesto com a história humana... foi massacre, sim! Este debate, longe de ser mera renomeação, diz respeito à defesa da memória e da vida de quem ousa, em diferentes situações, questionar governos autoritários.

É importante destacarmos que as imagens do fato ocorrido chocou, não apenas a sociedade paranaense, mas tomou uma dimensão para além dos muros brasileiros, sendo matérias em vários noticiários internacionais. As imagens divulgadas, acabam causando indignação e revolta, pois até hoje, não sabe exatamente o porquê de tanta violência no trato com professores e alunos.

Esse é um dos efeitos da mídia social e do qual não se pode fugir, pois se o mesmo dia 29/04 tivesse sido há um século, com certeza não teríamos a quantidade de fontes (fotos, vídeos, depoimentos, diversos ângulos, personagens e seus relatos, etc.) para retratar esse fato tão doloroso para a educação e a sociedade paranaense.

Segundo Hobsbawm (1998, p. 22),

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

Esse passado pode ser reconstruído a partir das ideias do movimento dos Annales, sendo composto de memórias dos que presenciaram aquele momento, por fotos e noticiários. E, a consciência de cada um sobre o passado é diferente, uma vez que, depende da experiência pessoal de cada um. No caso do dia aqui retratado, o fato de um servidor ter levado bala de borracha ou spray de pimenta ou ter passado pelas horas de tensão, possui uma conotação totalmente diferente daqueles que descrevem o mesmo episódio apenas tendo-o visto pela televisão. Isso pode ser analisado a partir dos relatos aqui apresentados, carregados de

dor, indignação e ao mesmo tempo emoção. Esse é o sentimento que também acaba sendo provocado em quem lê esses e outros relatos, fotos ou vídeos sobre esse episódio.

De uma forma geral, todos sabem contar de uma ou de outra forma como esse evento foi determinante para se afirmar que era covardia reagir de tal maneira a professores que queriam exigir um direito de todo servidor público: o de não ter seu dinheiro de previdência tomado para pagar contas ou remanejar servidores que sequer contribuíram com tal fundo. Entretanto, é importante destacar que o foi vivido, sofrido e sentido pelos sujeitos que ali estiveram, lutando e representando a categoria dos professores do estado do Paraná, jamais será de fato representado por uma foto, ou por um vídeo. Somente os que desse momento participaram podem de fato retratar o que viveram ao construir esse capítulo na história da educação paranaense. As imagens retratadas por meio de fotos ou vídeos podem durar por um tempo, mas as marcas que foram imbuídas na alma e na mente dos que ali estiveram, vai perpetuar para sempre.

Assim como um dos governadores ficou marcado na história como aquele que soltou os cavalos em cima dos professores, o atual governo do Paraná será para sempre lembrado como um “covarde” que trata professores com bala de borrachas e gás lacrimogênio, ao invés de tratá-los com respeito e consideração. As balas de borracha, jamais vão apagar as mágoas, os traumas e a triste lembrança desse dia. Entretanto, como educadores, é preciso que demos um olhar para esse triste episódio na educação paranaense. Nesse sentido, ao tratar das fotos que foram tiradas no dia do massacre e que compuseram o livro “Massacre 29 de abril: gás, bala, bomba e pimenta contra os professores do Paraná”, Schoenherr (2015, n.p.) afirma que “Queremos dar agora outra

forma ao 29 de abril. Em meio à névoa de gás e ao barulho do fascismo, a resistência dos professores se organiza em memória”. Essa nova forma, pode ser entendida como a “aula de cidadania” estampada em muitas escolas, dentre elas, a faixa na fachada do Colégio Estadual General Osório, localizado na cidade de Ponta Grossa/PR, em foto tirada no ano de 2015 por uma das autoras, conforme a figura 2:

Figura 2: Fachada do Colégio General Carlos Osório em Ponta Grossa/PR



Fonte: As Autoras (2015)

O fato 29 de abril pode ser traduzido a partir das palavras de Le Goff (1993, p. 54), para cada paranaense

[...] há muitos mais fatos a contar, e fatos bem diferentes do que talvez sejamos tentados a acreditar num primeiro momento: há fatos materiais, visíveis, como as batalhas, as guerras, os atos oficiais dos governos; há fatos morais, ocultos, que nem por isso são menos reais; há fatos individuais, que têm um nome próprio; há fatos gerais, sem nome, aos quais é impossível atribuir uma data precisa, que é impossível encerrar em limites rigorosos e que nem por isso deixam de ser fatos como os outros, fatos históricos que não se pode excluir da história sem mutilá-la [...].

Os Annales mostraram que outras formas de conceber a história eram possíveis, e o massacre do dia 29 trouxe uma aula de cidadania, de que somos responsáveis por quem escolhemos e, desta forma, pela história que construímos. Portanto, para que esse dia nunca mais aconteça, para que nunca mais, professores e alunos precisem derramar o seu sangue para lutar para manter os seus direitos, que possamos diariamente manter o verdadeiro compromisso da educação, a construção da cidadania, para que todos possam ocupar os seus espaços sociais e se sentirem corresponsáveis pela sociedade que vivemos, a começar pelo voto consciente, por quem de fato representa o povo e legisla a favor dele. Só assim seremos de fato um Estado Democrático de Direito para além do papel!

Referências

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.; BRIGNOLI, Hector Perez. *Os*

métodos da história. Tradução de João Maia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. *Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação*. Salvador: EDUNEB, 2012.

CHAVES, Niltonci Batista. O massacre de 29 de abril, uma perspectiva histórica. In: SCHOENHERR, Rafael. Apresentação. In: _____ (Org.). *Massacre 29 de abril: gás, bala, bomba e pimenta contra os professores do Paraná*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. n.p. (Projeto de Extensão Lente Quente).

GADINI, Sérgio Luiz. Memórias, vidas em risco e alguns desafios da pesquisa em jornalismo no Paraná. In: _____ (Org.). *Coberturas jornalísticas (de)marcadas: a greve dos professores na mídia paranaense em 2015*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 13-17. Disponível em: <[http://pitangui.uepg.br/propesp/ppgjor/DocPdf/COBERTURAS%20JORNAL%C3%8DSTICAS%20\(DE\)MARCADAS.pdf](http://pitangui.uepg.br/propesp/ppgjor/DocPdf/COBERTURAS%20JORNAL%C3%8DSTICAS%20(DE)MARCADAS.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

HOBSBAWM, Eric J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, nov./2001, p. 30-41.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. In: _____ (Org.). *A história nova*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 31-84.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.73-97.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 25-49.

SCHOENHERR, Rafael. Apresentação. In: _____ (Org.). *Massacre 29 de abril: gás, bala, bomba e pimenta contra os professores do Paraná*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. n.p. (Projeto de Extensão Lente Quente).

SINDUEPG, Seção Sindical dos Docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Sem título. In: _____ (Org.). *Massacre 29 de abril: gás, bala, bomba e pimenta contra os professores do Paraná*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. n.p.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos CEDES*, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

10 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO DIREITO E A EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Aline Oliveira Gomes da Silva

William Cesar Aparecido Gomes da Silva

Introdução

Este trabalho tem por finalidade apresentar algumas considerações sobre a história do direito, no que diz respeito à sua relevância, objeto e contribuição para ensino jurídico, fazer alguns apontamentos acerca do surgimento das primeiras normas jurídicas no Brasil e sua evolução, assim como acerca do início do ensino jurídico no Brasil e a atual situação do ensino jurídico superior brasileiro. Para tanto, a problemática aqui desenvolvida diz respeito à crise do ensino superior em Direito porque passamos e as perspectivas existentes a este respeito. Quanto à metodologia, utiliza-se do método hipotético-dedutivo com base em pesquisa bibliográfica. Na primeira parte serão apresentadas breves considerações sobre a história do direito e sua contribuição para o estudante e profissional do direito. Na segunda parte relatar-se-á o contexto de desenvolvimento do Direito no Brasil, inicialmente partindo de regras de sua Metrópole Colonizadora (Portugal), evoluindo após a proclamação da independência para um regime jurídico efetivamente brasileiro, embora inspirado em normas lusitanas e com pouco de influência que não se pode ignorar do sistema romano-germânico; Por fim, na seção final, é feita análise breve acerca da instalação dos primeiros Cursos Jurídicos no

Brasil, com sucinta averiguação da evolução do Ensino Jurídico no Brasil, observadas considerações críticas quanto à qualidade do ensino superior jurídico brasileiro, frente à grande quantidade de cursos autorizados pelo Ministério da Educação.

Relevância, objeto e contribuição da História do Direito

Tudo que se conhece no que diz respeito às normas jurídicas brasileiras, mas mais especificamente em relação ao Direito, mais abrangente, não pode ser considerado fruto de uma eclosão instantânea sem que houvesse a existência de uma sociedade, local onde o Direito é criado e reformulado, diante das alterações fáticas e históricas, bem como sem que houvesse a corrente evolução social.

Já citou o saudoso Professor Miguel Reale (2011, p. 2):

De “experiência jurídica”, em verdade, só podemos falar onde e quando se formam relações entre os homens, por isso, denominadas *relações intersubjetivas*, por envolverem sempre dois ou mais sujeitos. Daí a sempre nova lição de um antigo brocardo: *ubi societas, ibi jus* (onde está a sociedade está o Direito). A recíproca também é verdadeira: *ubi jus, ibi societas*, não se podendo conceber qualquer atividade social desprovida de forma e garantia jurídicas, nem qualquer regra jurídica que não se refira à sociedade.

O Direito é, por conseguinte, um *fato* ou *fenômeno social*; não existe senão na sociedade e não pode ser concebido fora dela. Uma das características da realidade jurídica é, como se vê, a sua *socialidade*, a sua qualidade de ser social.

Assim, pode-se verificar que desde a mais longínqua sociedade, certamente encontraremos algum tipo de norma que

implique no reconhecimento da presença do Direito, ainda que decorrente do costume, fixado em decorrência de uma tradição, no que diz respeito ao Direito arcaico ou antigo (WOLKMER, 2012).

Pois bem, a partir dos ensinamentos de Reale (2011), verifica-se que toda vez que se estiver estudando uma sociedade, o Direito com maior ou menor regulamentação formal ou informal estará presente.

No que diz respeito ao estudo da História do Direito, esta disciplina tem por relevância e objetivo trazer ao conhecimento dos estudantes de direito e de toda sociedade, informações quanto ao modo e origem do surgimento da norma, como ela se modifica e quais são os fatores que influenciam essa modificação.

Importante registrar que o ser humano desde o início das primeiras civilizações busca evolução pessoal, econômica e social, que tragam facilidades, conforto, melhor utilidade daquilo que sociedades mais remotas criaram permitindo a continuidade de um início de ciclo evolutivo. Para tanto, não se pode renegar as contribuições advindas de inúmeros fatores, com destaque aos movimentos sociais, de onde as primeiras normas surgiram e os fatos que sucederam para permitir o aperfeiçoamento destas.

Segundo Bagnoli, Barbosa e Cristina (2014, apresentação, XIII) a relevância do estudo da História do Direito funda-se na “formação e consolidação acadêmica e profissional dos bacharéis em Direito.”

É por meio da história, portanto, que se proporciona aos estudantes e à população em geral, tomar conhecimento de fatos relevantes que influenciaram alterações econômicas, políticas, sociais e de outras naturezas por todo o mundo. Logo, de nada adianta estudar as normas (padrões de comportamento ou estrutura do Estado), sem compreender e conhecer os fatos que

lhes deram origem, sobretudo para que por meio de atividades de pesquisas acadêmicas pense-se o que se possa melhorar à estrutura jurídica antes criada e transformada por fatores dos mais diversos, dentre os quais culturais e históricos.

Importante, ainda, esclarecer como dito, que não são todos os fatos que acarretam a criação ou alteração das normas, mas fatos relevantes do ponto de vista de relações sociais ou que estabeleça novos valores ou conceitos para alteração de uma regra posta e válida preteritamente. Exemplo disso pode-se citar que o clima, isoladamente considerado pode ser irrelevante para criação ou modificação de uma norma. Porém, a partir do enfoque dado ao clima, no sentido de que a qualidade de um produto precisa ser aperfeiçoada a garantir a segurança que dele se espera, passa o clima a ser relevante do ponto de vista jurídico.

De outra parte, a História do Direito, a exemplo do que se estuda no ensino fundamental, não tem uma ótica única e linear, tampouco com apenas um ponto de vista, sobre os fatos que culminaram em alterações de Forma de Estado, Sistema, Forma e Regime de Governo, nos mais diversos países pelo mundo.

Entretanto, em alguns pontos marcantes como aqueles que marcam o início e o encerramento de uma época, tais como a proclamação da independência do Brasil em relação a Portugal, o fim da Idade Média, normalmente os historiadores chegam a certo consenso, fornecendo, pois, elementos para melhor compreensão jurídica.

Como ensina VIEHWEG (1991, p. 101), a história do Direito afigura-se em verdade estudo da interpretação jurídica segundo método denominado zetética e não a dogmática. Isso porque, naquela metodologia de interpretação, visa-se destacar

mais o conhecimento como mecanismo de reconstituição de fatos e instituições jurídicas, observados momentos históricos, movimentos sociais e intelectuais.

Assim, a História do Direito, embora com objeto predominantemente descritivo, colabora para melhor reflexão e compreensão dos institutos jurídicos e a razão de sua criação, aperfeiçoamento nos mais diversos momentos e locais da história da humanidade.

Importante mencionar neste trabalho, ademais, que por vezes, há confusão sobre o objeto do estudo da História do Direito em relação àquele correspondente à Introdução ao Estudo do Direito.

Diante disso, entende-se pertinente serem feitos alguns esclarecimentos. Embora de fato haja grande interação entre tais disciplinas, na medida em que a segunda traga informações norteadoras para compreensão de todo o sistema jurídico, trabalhando questões como interpretação, vigência, eficácia, denominações do Direito segundo classificações doutrinárias, dentre outras, a História do Direito busca descrever e explicar como se deu a origem dos arcabouços jurídicos criados e transmitidos por diversos países pelo mundo, bem como sua evolução nas mais diversas sociedades dos tempos mais remotos até os dias de hoje, estabelecendo registros de fatos históricos que influenciaram e influenciarão novas mudanças nos sistemas jurídicos.

Ao falar dessas duas disciplinas que são tratadas no currículo do Curso Superior – Bacharelado em Direito, convém registrar que tudo teve início com as Institutas, que compôs o que veio a ser conhecido como *Corpus Juris Civilis* do Imperador Romano Justiniano. Tal obra, escrita por Gaius, acolheu como fonte correspondente decisões pretorianas e outros documentos

jurídicos da época como fonte de aprendizados dos estudantes de Direito daquele período (PARDO, BARCZSZ, 2014).

Partindo, portanto, da tradição romana foi visualizada a importância tanto da Introdução do Estudo do Direito quanto da História do Direito, objeto parcial deste estudo. Entretanto, não se pode perder de vista que diferentemente do que ensinou René Descartes (1996, p. 23), em sua obra o “Discurso sobre o Método”, a implementação da ideia trazida com esta obra de que para melhor compreensão dos conhecimentos eles devem ser fracionados, “dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las”, estudados separadamente, assim fazendo os estudiosos e professores de Direito enfraquecem a razão de ser do curso, qual seja, de permitir um juízo crítico do acadêmico de fazer uma leitura e adequada interpretação sistêmica das normas existentes. Contudo, a respeito desse aspecto tratar-se-á na parte final deste estudo com maiores detalhes.

Diante da reflexão trazida pela História do Direito é possível tomar conhecimento acerca de pressupostos que contribuíram para evolução normativa no Brasil e no Mundo, bem como buscar entendê-los. Para melhor compreender, portanto, Bagnoli, Barbosa e Oliveira (2014, p. 7), registram como suas fontes:

- a) Fonte Histórica do Direito: constituída por todos os documentos (documentos orais e escritos) que foram utilizados como base para a formação do direito positivo de um determinado país.
- b) Fonte Real do Direito: constituída por todos os elementos que compõem a “estrutura jurídica” de uma determinada sociedade. No decurso da história, o fundamento jurídico já esteve relacionado às diversas acepções como “forças sobrenaturais, místicas, divinas, noções de justiça, de

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

equidade, de bem-estar social, econômico, político ou mesmo geográfico, etc., e também o direito dos períodos anteriores e os direitos estrangeiros” (Gilissen apud WOLKMER, 2014, p. 14)

c) Fonte Formal do Direito: constituída pelo conjunto de instrumentos utilizados na elaboração e sistematização das normas jurídicas e do Direito em um determinado grupo sociopolítico em uma determinada época. Podem se referir, também, às formas expressão do Direito (Constituições, códigos jurídicos, Jurisprudência, valores, dentre outros).

Logo, pode-se dizer que a disciplina de História do Direito recebe como informação apta à atualização e compreensão do estudante de Direito a partir de todos os documentos, sejam estes propriamente ditos jurídicos, escritos ou não, bem como de outros elementos não puramente normativos, como se pode observar nas Fontes Reais do Direito, acima citadas, como por exemplo forças divinas e noções de bem-estar social.

Na essência da disciplina de História do Direito, salutar a citação das palavras do Professor Antonio Carlos Wolkmer (2014, p. 5):

Em suma, a *finalidade essencial* da História do Direito é a interpretação crítico-dialética da formação e da evolução das fontes, ideias norteadoras, formas técnicas e instituições jurídicas, primando pela transformação presente do conteúdo legal instituído e buscando nova compreensão historicista do Direito num sentido social e humanizador.

Por extensão, ainda há que se destacar a inegável *importância* da História do Direito para a formação de intérpretes, de operadores profissionais e de doutrinadores do Direito. Se, por vezes, tem sido utilizada como espaço temporal de reprodução dos saberes normativos e de legitimação convencional das formas textuais hegemônicas; por outro, no direcionamento aqui proposto, a *importância* da história do Direito se justifica,

consoante as lições de Antonio H. Espanha, na medida em que “serve para a interpretação do direito actual; que permite a identificação de valores jurídicos que durante no tempo (...); que desenvolve a sensibilidade jurídica; que alarga os horizontes culturais dos juristas”. (HESPANHA apud WOLKMER, 2014, p. 5)

Logo, a contribuição dada pela História do Direito é fundamental para auxiliar na formação do estudante de Direito, bem como amparar as pessoas sujeitas às normas, ou seja, todos aqueles sujeitos à vigência temporal e espacial das normas, a compreender a razão de ser das normas, embora o Direito trate-se da Ciência do Dever Ser (deontológica) e não do Ser (ontológica). Fixado nessas premissas Alysso Leandro Mascaro (2012, p. 342), explica:

O direito não é analisado pelo campo de sua manifestação concreta, como ser. O que ele é, em termos factuais concretos, pode ser uma reflexão da sociologia ou da história, mas não da ciência do direito. Tal ciência alcança e se limita ao âmago normativo do direito. Para Kelsen, entre as questões sociais, que são analisadas como fenômenos reais, e as normas jurídicas, interpretadas como imputação, há uma diferença de nexos: ser e dever-ser, como duas instâncias próprias. A norma jurídica é o que distingue a pureza do conhecimento jurídico.

Nota-se, pois, diante disso, que a par da distinção entre os campos da filosofia (ciência do ser) e do Direito (ciência do dever ser), deve esta última ser diferenciada em relação ao direito enquanto conjunto normativo. Significa dizer, a interpretação das normas, segundo os mais diversos fatores, dentre os quais o histórico, advindo do conhecimento dado pela História do Direito, ocorre com a limitação da imputação abstrata. Já a Ciência do

Direito é mais ampla que a norma, cujos elementos, por exemplo, são analisados por Norberto Bobbio, em sua obra Teoria da Norma Jurídica, em vários aspectos, mas que em aspectos gerais podem ser apontados como prescrições de condutas que traduzem em imperativos categóricos e imperativos hipotéticos, que tem em seu teor descrições de condutas, acompanhadas ou não de sanção em caso de descumprimento. Importante, todavia, que fique clara a estrutura em formato de proposição lógica, segundo o que atendida a descrição da norma, estará o fato sob os correspondentes efeitos, ainda que sejam imorais ou injustos (BOBBIO, 2012).

Surgimento do Direito no Brasil

No que diz respeito ao surgimento do Direito no Brasil, mais especificamente às primeiras normas criadas, estudos históricos apontam ter sido o marco inicial o Regimento Tomé de Souza de 1.548, o qual é considerado na História como a certidão de nascimento do Brasil, em termos de direito, na medida em que por meio deste regimento houve a especificação dos limites e ações de competência do Governo Geral de Tomé de Souza no Brasil (SILVA, 2001). Todavia, importante registrar que a norma não era essencialmente brasileira e sim para aplicação ao Brasil.

Depois disso, o Brasil recebeu aplicação de várias normas jurídicas, durante um bom tempo, legislações estas de Portugal, haja vista que a dependência de nosso país enquanto colônia se postergou até a data da independência proclamada somente em 1.822.

No que tange às legislações então aplicadas entre a data da descoberta do Brasil por Portugal e a proclamação de sua independência, o Brasil pode ser citada uma mescla de legislação

romana, com grande influência do Direito Lusitano, a partir do qual foram criadas normas de Portugal, notadamente as Ordenações Reais, que em razão do Brasil ser Colônia de exploração dos portugueses, acabou por vigor nas relações jurídicas existentes em nosso território. (SODRÉ; MACHADO NETO; TRIPOLI apud WOLKMER, 2014).

No que tange ao Brasil, não somente no aspecto jurídico, mas também cultural, deve-se ter em mente que o que se tem hoje de conteúdo nesses dois aspectos não foi construído de modo gradativo idêntico ao direito das antigas civilizações, tais como Mesopotâmia, Egito, Grécia, etc. Isso porque, tendo sido o Brasil objeto de colonização no modo ‘colônia de exploração’, houve imposição tanto de cultura quanto de normatizações por seu colonizador Portugal, sem que fosse aproveitado qualquer elemento cultural e jurídico por ventura existente:

Na sua globalidade, a compreensão, quer da cultura brasileira, quer do próprio Direito, não foi produto linear e gradual de uma experiência comunitária, como ocorreu com a legislação de outros povos mais antigos. Na verdade, o processo colonizador, que representava o projeto da Metrópole, instala e impõe numa região habitada por populações indígenas toda uma tradição cultural alienígena e todo um sistema de legalidade “avançada” sob o ponto de vista do controle repressor e da efetividade formal. (WOLKMER, 2014, p. 49).

É certo que em razão da população que habitava o Brasil (exclusivamente índios), aliado ao aspecto de ser o país colonizador dotado de fontes jurídicas mais avançadas porquanto influenciadas pelo clássico sistema jurídico romano, fez com que houvesse não mera “conquista” territorial, mas verdadeira “ocupação”. Por

consequente, a carga jurídico-legislativa lusitana bastante avançada no que diz respeito ao espaço territorial denominado Península Ibérica, acabou por ser a base quase que exclusiva de formação da nossa legislação. (MACHADO NETO apud WOLKMER, 2014).

Importante registrar que a inexistência de influência de um direito nato ao Brasil para formação das legislações existentes desde sua ‘descoberta’ até os dias atuais decorreu de verdadeira ausência de normas conhecidas e fortes suficientes para serem mantidas ainda que parcialmente (WOLKMER, 2014).

Por outro lado, se no campo do Direito os indígenas aqui encontrados pouco ou nada contribuíram para as primeiras normas genuinamente brasileiras, na seara cultural houve razoável contribuição, o que acabou por não gerar grande repercussão jurídica para o Brasil.

Além disso, em razão da pouca força de trabalho obtida por meio da população indígena aqui existente por ocasião do descobrimento, sobretudo em face da destruição dos povos nativos, os lusitanos viram-se obrigados à busca de mão-de-obra africana, fato este que ensejou a origem da força de trabalho escrava de negros no Brasil. Estes dispunham de grande resistência ao labor forçado, resistindo fortemente nas culturas de plantio de cana-de-açúcar. Vale lembrar que a escravidão, permitida durante este período, ocorria correntemente no Brasil.

Do ponto de vista do Direito, que nos é objeto nesta pesquisa, conveniente registrar que tanto os índios aqui encontrados, quanto os escravos negros trazidos da África não dispunham de direitos regulamentados pela legislação aqui implementada, haja vista que as normas eram colocadas pelos donatários de terras, tal qual ocorria nos feudos pela Europa. (SHIRLEY apud WOLKMER, 2014)

Considerando que as primeiras atividades lusitanas de exploração logo que descoberto o Brasil por Pedro Álvares Cabral, restringiram-se à extração da madeira denominada Pau-Brasil, o primeiro período tido como efetivamente de colonização por WOLKMER (2014), foi o compreendido entre os anos de 1520 a 1549, ocasião em que a atividade política e administrativa aqui aplicada pela metrópole portuguesa foi caracterizada como regime das Capitânicas Hereditárias, onde a normatização correspondente observava a legislação portuguesa. No tocante à conceituação do que seriam as capitânicas hereditárias, portanto, pertinentes são as palavras de Walter Vieira do Nascimento (1984, p. 210):

- 1) capitânicas, de capitão indicando chefia, governança;
- 2) hereditárias, porque, inalienáveis, só se transmitiam por herança, e indivisíveis, porque o sucesso era apenas um único herdeiro, mediante o critério de exclusão e com vistas à legitimidade (preferência dos filhos legítimos), à idade (preferência do mais velho) e ao sexo (preferência aos varões).

Diante dos esclarecimentos ora citados, pode-se concluir que havia um governo local, por parte daquele que recebia sua capitania, com oportuna transmissão dos direitos e poderes correspondentes a somente um herdeiro, por ocasião de sua morte. Logo, a transmissão hereditária à época vigente acarretava o recebimento das terras como um todo em proveito de apenas um herdeiro, sendo este gerado e nascido no âmbito do casamento do capitão com seu cônjuge, sendo preteridos de disputar direito hereditário sobre tais terras, os chamados filhos adulterinos, ou, segundo linguagem não mais comumente utilizada, os filhos bastardos.

A par disso, é possível verificar da explicação de Nascimento (1984), que o filho mais velho detinha a preferência para suceder na Capitania Hereditária o direito conferido ao seu pai, não sendo atribuída a capitânia para filha mulher, quando filho do sexo masculino vivo e apto a receber a transmissão por direito hereditário.

Apesar da tentativa de exploração das terras transmitidas a particulares pelos documentos denominados Cartas de Doação e Forais, referida sistemática não foi muito bem sucedida conforme o queria a Metrópole portuguesa, razão pela qual os lusitanos alteraram o sistema administrativo para aquilo que ficou conhecido como Sistema de Governadores-Gerais (WOLKMER, 2014).

É certo, pois, que durante o período em que foi colônia de Portugal, não poderia ser outra a consequência do ponto de vista normativo que não fosse a aplicação das legislações portuguesas, presentes nas denominadas “Ordenações Afonsinas (1446)”, “Ordenações Manuelinas (1521)” e “Ordenações Filipinas (1603)” (WOLKMER, 2014, p. 51).

Embora não se tratasse do que se entende por codificação sistematizada conforme se pode verificar atualmente nos Códigos Civil, Penal, de Processo Civil, etc, tinham por conteúdo certa distribuição de matérias jurídicas, notadamente quanto a:

- I – Cargos e atribuições públicas, civis e militares.
- II – Legislações referentes ao clero e à nobreza.
- III – Processo Civil.
- IV – Direito Civil: obrigações, contratos, propriedade e família.
- V – Direito Penal e Processo Penal: previa a pena de morte, tortura como meio para obter a confissão, mutilações, marcas de fogo, açoites, degredo etc. Concomitantemente, a inadequação, no Brasil, de certas normas e preceitos de Direito Público que vigoravam em Portugal determinava a elaboração

Aline Silva - Ana L. Pereira - Fábio Gabriel
Herbert Almeida - Mércia Cunha - Tatiane Skeika

de uma legislação especial que regulasse a organização administrativa da Colônia. (MARTINS JÚNIOR apud WOLKMER, 2014, p. 52)

Nota-se nesse contexto, que a estrutura normativa desenvolvida anos mais tarde nas legislações genuinamente brasileiras, passou a ser muito semelhante, haja vista que não se via motivos para não seguir referida organização.

Contexto econômico-social para surgimento das primeiras legislações brasileiras

Dentre vários fatores que influenciam tanto as normatizações criadas, como as características destas estão aspectos de ordem cultural, econômico, social e político. Nessa ordem de ideias, conveniente rememorar que no momento em que surgiram as primeiras legislações no Brasil, ainda sob comando de Portugal, imperava na Europa o denominado Liberalismo, movimento este originado por vários famosos teóricos, como John Locke (1632-1704), Adam Smith (1723 – 1790), Montesquieu (1689 – 1755) dentre outros, cujo marco inicial de consolidação foi a Revolução Gloriosa em 1668, na Inglaterra, seguido da Revolução Francesa em 1789 e nos Estados Unidos com a Luta pela Independência em 1776. (CHAUÍ apud LIMA, WIHBY, FAVARO, 2008)

Registre-se por relevante que o liberalismo consistiu “num conjunto de ideias que tem a finalidade de assegurar a liberdade individual e a propriedade privada”. (LIMA, WIHBY, FAVARO, 2008).

Em decorrência do desenvolvimento do liberalismo pela Europa, com grande apoio da burguesia este movimento ideológico passou a ganhar notável espaço na luta em face do absolutismo

monárquico, desde o século XVII. Esse encampar de ideia liberalista pelos burgueses teve sua notoriedade, sobretudo, em razão de novas formas de desenvolvimento de riquezas, bem como de novas relações econômico-sociais firmadas como significado de liberdade integral nos campos ético, social, econômico e político. (WOLKMER, 2014, p. 78).

Embora a Independência do Brasil proclamada em 1822 não tenha sido suficiente para extinguir o regime escravocrata decorrente da prática colonialista que por ele pesava de sua outrora Metrópole Portugal, o Liberalismo tornou-se um forte elemento para rompimento com o perfil de colônia e abriu caminho para busca do progresso nacional no que diz respeito à estruturação cultural, política e econômica, na medida em que trouxe elementos para organização estatal da época. (ADORNO; SALDANHA apud WOLKMER, 2014)

Pois bem, apesar dos ideais liberais transitarem no Brasil durante o período pós-proclamação da independência, isso não foi suficiente para trazer uma sociedade democrática. Pelo contrário, havia com destaque as frentes conservadoras e dos radicais na condução majoritária das ideologias presentes na sociedade brasileira da época. Destas, a frente conservadora acabou por prevalecer, fazendo com que vários anseios de classes mais populares tanto dos meio urbanos quanto rurais, ficassem à deriva, visto que sujeitos a uma sociedade com procedimentos burocráticos-centralizadores no que diz respeito a questões patrimoniais. (ADORNO apud WOLKMER, 2014).

O Bacharelismo liberal formado nesse contexto implicou num perfil “juridicista” do liberalismo brasileiro, que por sua vez, acarretou a adoção da ordem político-jurídico nacional da época.

Por conseguinte, foi possível aferir dois aspectos preponderantes na caracterização de nossa cultura jurídica durante o Século XIX, a saber: Inicialmente houve a criação e instalação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, que produziu “elite jurídica própria” cujas referências eram constituídas pelo panorama de Independência Brasileira. Já o segundo fator tratou-se de importante conjunto de normas genuinamente brasileiras, composta por Constituição Federal, Códigos e Leis. (WOLKMER, 2014, p. 84).

Importante registrar, outrossim, que embora tenha sido outorgada e não promulgada a Constituição Imperial de 1824, esta pode ser considerada o marco normativo no Brasil do ponto de vista do direito constitucional, porquanto, previa dentre vários aspectos a existência de paralelamente aos conhecidos Poderes Judiciário, Legislativo e Executivo, um quarto Poder denominado Moderador que servia ao Imperador para exercer o controle dos demais poderes (MACIEL; AGUIAR, 2016, pp. 242-243). Logo, a independência harmônica entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, presentes hoje na Constituição Federal de 1988 inexistia.

Paralelamente à primeira Constituição Federal brasileira, faz-se, ainda pertinente a menção às legislações infraconstitucionais como o Código Comercial de 1.850 (Lei n. 556, de 25 de junho de 1.850), onde houve por objeto regulamentação da situação dos comerciantes existentes à época, explicando e distinguindo os atos civis em relação aos chamados atos do comércio, razão pela qual houve a criação da chamada Teoria dos Atos do Comércio. Referido Código era organizado em três partes, que tratavam do comércio em geral, questões relativas ao comércio por via marítima e por fim, em sua parte final, relativamente ao que se conhece por falência do comerciante, atualmente revogada pelo vigente Código Civil e pela

nova Lei de Falências e Recuperação de Empresas (BAGNOLI, BARBOSA, OLIVEIRA, 2014, pp. 139-140).

Referidos fatos são conhecidos não somente pela publicação das normas ora tratadas, sobretudo, por conta de algumas delas já revogadas, senão no todo, ao menos em parte, em razão do que se estuda na disciplina de História do Direito.

Surgimento e Evolução do Ensino Jurídico no Brasil

A criação e implantação do Curso de Direito no Brasil deu-se por meio da Assembleia Constituinte de 1823, quando por iniciativa de Visconde de São Leopoldo, formulou projeto que tinha por escolha para sede do curso jurídico cidade de São Paulo. (MOSSINI, 2010)

Tempos mais tarde, mais especificamente em 11 de agosto de 1827, foram criados o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais em Olinda, cuja sede desta última, teve sua transferência, posteriormente, para a cidade de Recife-PE.

Em razão desta data, tradicionalmente comemora-se o Dia do Advogado em 11 de agosto de todos os anos, cuja profissão fundada nas ciências jurídicas goza de grande respeito.

A primeira estrutura curricular “una” do curso de direito, em decorrência da Carta de Lei de 1827, tinha como pontos de extremo destaque e importância que “os dois últimos anos do curso de Direito seriam destinados ao estudo do direito civil e comercial (quarto ano) e ao estudo da economia política e prática processual (quinto ano).” (MARTINEZ, 2005, p. 84).

Importante recordar que embora tenham sido criados os primeiros cursos jurídicos em 1827, por iniciativa da Igreja, antes

disso houve tentativa de fundação de uma Faculdade para este fim, que seria fixada no Rio de Janeiro, como uma criação de algo parecido com a Universidade de Coimbra. Ocorre, contudo, que não se concretizou essa ideia inicial ante à dissolução da Constituinte em 1823 por D. Pedro 1. (SILVA, 2001, p. 308).

Embora criados os Cursos de São Paulo e Recife em 1827, sua instalação veio a ocorrer em 28.03.1828 e 15.05.1828 respectivamente.

Um fato curioso era que para poder cursar referidos cursos jurídicos os requisitos eram:

No início, os estudantes eram admitidos mediante apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Depois de cinco anos de curso, recebiam o grau de “bacharéis formados”.

O primeiro Diretor da Academia de São Paulo foi o general reformado Arouche Rendon. Um dos lentes mais célebres que teve esta Academia e o primeiro a ser estimadíssimo pelos alunos foi o Conselheiro Brotero. (SILVA, 2001, pp. 308-309)

Veja-se que na atualidade com 15 anos o estudante encontra-se cursando Ensino Médio, podendo concluir com aproximadamente 17 anos, sendo exigido o denominado exame vestibular, onde normalmente são cobrados conhecimentos de várias áreas do saber. Na época, todavia, a idade mínima para ingresso no ensino superior em Direito não apresenta grandes surpresas, visto que somente a nobreza tinha acesso à educação por meio de tutores particulares. Hoje, contudo, esta idade mínima não se torna possível vislumbrar.

A Evolução na criação e desenvolvimento de novos cursos de Direito no Brasil depois das Faculdades de São Paulo e Olinda

Apesar de iniciada a criação dos cursos de Direito no Brasil com apenas duas instituições já citadas, afere-se do que se relata na História do Direito que houve, sobretudo, nas últimas décadas uma multiplicação desenfreada de cursos de Direito por todo o país, o que coloca em risco a qualidade do ensino ministrado ao estudante de Direito e, conseqüentemente, afetará o desempenho deste enquanto profissional.

No crescimento aferido do número de cursos de Direito, notáveis são os registros estatísticos de SILVA (2000, pp. 309-310):

Novos cursos foram criados como “Faculdades Livres” (isto é, particulares) entre 1891 e 1925, na Bahia, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte. De acordo com Niskier, de 1945 até a votação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, ocorreu uma primeira expansão significativa do ensino superior no país, de modo que, em 1962, estavam em funcionamento nada menos que 60 cursos de Direito. Outra expansão, não menos expressiva, deu-se entre 1962 e 1974, pois neste último ano os cursos de Direito existentes no país totalizaram 122. Em 1982, o total passou a ser de 130 cursos. Uma terceira e altamente expressiva expansão deu-se nas décadas de 80 e 90, de modo que em 1997 o total de 1982 foi dobrado: 260 cursos em funcionamento (Sardenberg, 1997).

No Estado de São Paulo, Pastore (1972) resume a seguinte expansão de cursos de Direito: 1827 a 1900, um curso; 1931 a 1960, nove; 1961 a 1968, dez. Entre 1969 e a atualidade, 52 novos cursos foram criados no Estado. É de se notar que a expansão aqui referida se deu essencialmente em decorrência de multiplicação de cursos mantidos por instituições particulares de ensino superior. Em 1968, segundo Pastore

Aline Silva - Ana L. Pereira - Fábio Gabriel
Herbert Almeida - Mércia Cunha - Tatiane Skeika

(op. cit.), dos 21 cursos existentes, 81% eram de instituições particulares, contra 14,3% de instituições municipais e 4,8% de instituições estaduais (USP).

A distribuição desses cursos no território nacional é, no entanto, bastante desigual. A quase totalidade se concentra em apenas quatro estados, cabendo ao Estado de São Paulo o primeiro lugar (22%). Os demais percentuais mais elevados correspondem aos Estados de Minas Gerais (13%), Rio Grande do Sul (11%) e Rio de Janeiro (11%). Juntos, esses quatro estados totalizam 57% dos cursos em funcionamento no país (dados baseados na listagem de Camargo, 1998).

De acordo com Sardenberg (1997), “todos os anos, 260 faculdades despejam no mercado cerca de 30.000 novos bacharéis”.

Diante desses números é possível verificar que muitos cursos foram autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), talvez sem examinar a necessidade efetiva de novos cursos para atender uma demanda. Embora o curso de Direito ao lado do Curso de Medicina, notoriamente sejam notoriamente os cursos mais procurados no Ensino Superior, não se pode desprezar que a par da viabilização do acesso à educação superior, é dever do Estado cuidar da efetiva fiscalização quanto à qualidade de referidos cursos.

Por outras palavras, não atende à acessibilidade ao Ensino Superior somente cancelar abertura de um número talvez demasiado de cursos de Bacharelado em Direito, mas o efetivo acesso ao Ensino deve vir acompanhado de garantia de qualidade, sob pena de autorizar mera mercantilização do Ensino para enriquecimento veemente de Instituições de Ensino que não têm a estrutura necessária para possibilitar ao acadêmico tomar conhecimento de saberes mínimos hábeis ao exercício de suas possíveis opções profissionais com um mínimo de qualidade.

Existem vários mecanismos para aferir a qualidade do ensino superior, dentre os quais a Avaliação do Ministério da Educação que pode ocorrer quando não atingida determinada nota de avaliação *in loco* realizada junto à Instituição de Ensino Superior, bem como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

“Tais avaliações compõem o que se denomina de Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2014”

que é formado principalmente pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Ele afere, ainda, todos os aspectos relativos a ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, dentre outros. (BRASIL, 201?)

Importante registrar que o primeiro Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (Lei n. 4.215, de 27 de abril de 1963) colocava como requisito para poder se tornar advogado a realização de estágio prático ministrado pela Ordem dos Advogados ou por Faculdade de Direito mantida pela União ou sob fiscalização do Governo Federal, o que poderia ser dispensado caso o estudante tivesse “sido admitido como auxiliar de escritório de advocacia”. (BRASIL, 1963).

Ocorre que, já era exigido e continua sendo pelo Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil em vigência, por força da Lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994 (BRASIL, 1994), que exige a realização de estágio curricular obrigatório, como requisito para conclusão do curso de Bacharelado em Direito.

Importante registrar, ainda, que:

O estágio previsto como meio de ingresso na profissão significa o contato e a permanência em instituições ligadas ao Direito para observar seu funcionamento e ampliar o treinamento prático do futuro profissional. Pode ser realizado em escritórios de advocacia, em departamentos jurídicos oficiais ou em departamentos jurídicos de empresas privadas, registradas na OAB. Ao final, o bacharel deve submeter-se perante a Ordem a um exame de comprovação do estágio. (SILVA, 2001, p. 310).

No início da vigência do Estatuto da Advocacia vigente, portanto, era possível que referido estágio curricular obrigatório fosse realizado não somente na Instituição de Ensino Superior onde o estudante haveria realizado o curso, mas em escritórios advocacia, departamentos jurídicos oficiais e outros mencionados em referida Lei. Com isso, não se pode afirmar certamente que tais medidas ratificassem plena garantia de capacitação do bacharel para o exercício da advocacia ou qualquer outro ofício cuja habilitação haveria por pressuposto a graduação em Direito, mas ao menos do ponto de vista formal, teria sido observado um mínimo de prática proporcionada ao Bacharel.

A partir de 1972, as Faculdades de Direito passaram a organizar os chamados “cursos de estágio”, que têm seu regimento, regulamento e taxas subordinados a um órgão educacional, com duração mínima de trezentas horas. Para obter a Carta de Estágio, o candidato deve apresentar à OAB o diploma de bacharel ou comprovar matrícula no 4º ou 5º ano da Faculdade. (SILVA, 2001, p. 310).

Pois bem, com a modificação do primeiro Estatuto da Ordem dos Advogados por Lei de 1972, ora citada, estipulou-se como carga horária mínima de estágio 300 (trezentos) horas.

Entretanto, nessa ocasião, era necessária a obtenção de Carta de Estágio, mediante apresentação de diploma de Bacharel em Direito ou então a comprovação de que estaria matriculado no quarto ou quinto (penúltimo ou último) ano do curso.

A par disso, convém registrar que diante do que fora proposto pela legislação de Ensino Jurídico Superior e Estatuto dos Advogados Elza Maria Tavares Silva (2001, p. 312), afirma que:

O profissional do Direito deve reunir um conjunto de características que são da maior importância para o seu trabalho: facilidade no uso da linguagem tanto escrita como oral e na análise de objetivos e planos, capacidade de argumentação e de transmissão de idéias, sociabilidade, desembaraço e iniciativa. A assertividade na defesa de suas teses é também importante.

Cada uma dessas habilidades tem sido objeto de pesquisas e estudos a partir de tempos remotos. Desde contribuições da Antigüidade clássica, como, por exemplo, as dos sofistas, de Quintiliano, Cícero e outros, o desenvolvimento desses e de outros componentes essenciais para o exercício das atividades que caracterizam as profissões de natureza jurídica constituiu tema de análises, prescrições e discussões.

A literatura jurídica produzida no século atual tem abundantes referências a esse respeito, geralmente englobadas nos conceitos de persuasão, eloqüência, retórica, arte oratória etc. É evidente que existe uma fundamentação psicológica neste domínio, que, no entanto, foge aos propósitos deste artigo. (SILVA, 2001, p. 312).

Logo, verifica-se que o profissional entregue ao final do Curso de Direito não deve ser mero aplicador da norma, ou então, sujeito

que exerce um ofício por verdadeira repetição de noções práticas orientadas pelos conhecimentos obtidos durante o Bacharelado.

Espera-se, ao contrário, muito mais que isso, ou seja, que o profissional produzido pelos cursos superiores em Direito sejam capazes de refletir e argumentar sobre os casos mais diversos e das mais variadas complexidades, tendo habilidade para com os recursos adquiridos por meio de ensinamentos de seus mestres, bem como por meio da tão importante pesquisa, possam atingir respostas aptas e adequadas a solucionar os problemas que lhe forem submetidos quando estiverem no exercício do ofício de advogado, Promotor, Juiz de Direito, dentre outros.

Breves considerações de ordem crítica aos Cursos de Graduação em Direito na atualidade

Conquanto tenha havido evolução nos métodos utilizados pelo Ministério da Educação para aferição, com certa regularidade, acerca da qualidade empreendida nos Cursos de Bacharelado em Direito, vale dizer que o objetivo muitas vezes perseguido pelas Instituições de Ensino Superior mostra-se extremamente pragmático, haja vista que tem por finalidade gerar características em profissionais da área jurídica que supram rapidamente às vagas abertas no mercado de trabalho jurídico, seja por meio de cada vez mais pessoas aprovadas no Exame de Ordem, seja em outras ocupações cujo cargo seja privativo de Bacharel em Direito.

Pois bem, não se pode negar ser louvável o empenho das instituições de ensino que visam em seus Programas Político-Pedagógicos oferecer aos seus alunos de graduação em Direito a tão buscada “empregabilidade”. Contudo, não se pode esquecer

que Advogado, Juiz de Direito, Promotor de Justiça, Procurador de Fazenda, etc, não são meros agentes administrativos, mas profissionais que atuam com o uso de sua intelectualidade para solucionar os casos inerentes ao seu ofício. Intelectualidade esta que lhe permite criar argumentação e fundamentação para obter êxito numa demanda em prol de seu cliente, quando advogado; para obter a condenação da parte ré, em regra, no caso do Ministério Público no processo penal; para decidir com celeridade sem deixar de lado a necessidade de se fazer justiça.

Nessa ordem de ideias, é importante deixar claro que embora muito se sustente ‘popularmente’ que ‘Justiça tardia equipare-se a injustiça’, o mesmo se pode dizer em relação a demandas em que a decisão e mesmo a fundamentação não apresentam o melhor que poderia ser obtido como fruto das habilidades do Juiz, Promotor de Justiça, Advogado que devem ser desenvolvidas não somente durante o Curso para durante toda a vida profissional daquele que cursou Bacharelado em Direito.

Justamente em razão da exagerada criação de cursos de Direito e do perfil profissional visado por tais cursos o Ministério da Educação viu-se obrigado a promover alguns ajustes no currículo a ser desenvolvido em tais cursos jurídicos. Para tanto, ocorreu a proposta e publicação da Portaria 1.886/94 do MEC, promovendo os ajustes então analisados como imprescindíveis para retomar a qualidade indispensável na formação dos bacharéis em questão.

Em referido documento várias foram as modificações, sendo necessário, portanto, destacar a

interligação entre ensino, pesquisa e extensão, a necessidade de se manter um acervo bibliográficos de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas, a obrigatoriedade do estágio supervisionado, o

estabelecimento de apresentação de monografia ao final do curso e a determinação de 5 a 10 por cento da carga horária total do curso para atividades complementares. Após a Portaria, mudanças significativas aconteceram, tais como: instalações físicas das instituições de ensino, preocupação didático-pedagógica com atividades complementares, etc. (MIGUEL, OLIVEIRA apud CONCEIÇÃO, 2014, p. 13, grifo nosso)

Diante disso, resta evidente que medidas de suma importância foram tomadas a fim de impor um início de reflexão quanto à finalidade buscada pelos cursos jurídicos. No que diz respeito à implantação do dever de apresentação de monografia inegável que modificou o caráter reflexivo e de incentivo à pesquisa. Entretanto, parece um tanto quanto insuficiente para fomentar a pesquisa que traria mudanças de postura por parte do estudante do Direito, que em breve estará atuando em alguma das opções proporcionadas pelo curso.

De importância também registrar que a imposição pelas Instituições de Ensino aos alunos da necessidade de cumprimento de carga horária complementar ao que corresponde às aulas ministradas regularmente em sala de aula, igualmente afigura-se insuficiente, haja vista que na prática para cumprimento de tais horas complementares a maioria do alunado busca participação em palestras, congressos, aliás com grande percentual das horas extracurriculares nos dois últimos anos de curso, sobretudo os que estudam no período noturno e não dispõem de grande disponibilidade de tempo livre para cumprimento desta carga horária complementar.

Aliás, não se pode negar mediante pesquisas realizadas que o Brasil tem um pequeno índice de produção acadêmica decorrente de pesquisas na área do Direito inserto dentro das

Ciências Sociais Aplicadas. Conforme estatística levantada, esse segmento do conhecimento atinge somente 37% dos pesquisadores universitários, sendo que nesta área devem ser considerados também os estudantes das áreas de ciências humanas e linguística, artes e letras (CHIARINI; VIEIRA, 2012, p. 132).

Logo, notável é o déficit de produção científica que podemos ter nos cursos de Direito.

Ainda, nas considerações sobre os problemas encontrados nos cursos de bacharelado em Direito, importante registrar as constatações feitas por Noslean Silva Duarte da Conceição (2014), que indica em sua monografia apresentada ao curso de graduação em Ciência Jurídicas e Sociais da UniCEUB (Cento Universitário de Brasília), intitulada “Ensino Jurídico: Um olhar da Pedagogia sobre a Prática Brasileira”:

Desde a implantação do ensino jurídico no Brasil em 1827 têm-se como uma das características marcantes a descontextualização (não está de acordo com a realidade). A descontextualização é associada à ideia de negação do pluralismo jurídico. Este pluralismo jurídico é o inter-relacionamento dos contextos distintos de juridicidade. O ensino jurídico descontextualizado não cria condições para que os juristas aprendam a indagar sobre a realidade. Assim, é um problema muito sério no âmbito acadêmico e no exercício da profissão. Há necessidade não só de aplicar a lei, mas sim uma ponderação mais eficiente. A descontextualização faz com que o saber jurídico transforme-se numa espécie de conhecimento hermético, alheio ao ambiente que o circunda. Importante registrar que ela é um dos elementos centrais da crise do ensino jurídico. (SANTOS apud CONCEIÇÃO, 2014, p. 14)

Mencionar a autora Gilsilene Francischetto ao expor sobre a descontextualização é necessário: “[...] Por isso, um ensino jurídico da forma como, em regra,

vem sendo desenvolvido, ou seja, descontextualizado, não conseguirá instigar no estudante a sensibilidade necessária à compreensão dessas novas situações sociais.”(FRANCISCHETTO apud CONCEIÇÃO, 2014, p. 14) Assim, é preciso ter um estudo jurídico mais voltado para a realidade social. Os discentes devem ser instigados sobre este aspecto, para então adquirir uma sensibilidade quanto às situações sociais.

Outras características como o dogmatismo e a unidisciplinariedade precisam ser superadas para que o ensino jurídico tenha um grande avanço. O dogmatismo é uma opinião ou uma crença. Os juristas fazem uma tradução dos conflitos da vida para o campo jurídico. A linguagem aqui é jurídica. Os conflitos são tratados de forma técnica que só os juristas sabem. A dogmática (ligada ao direito positivo) apenas pode produzir um conhecimento reprodutor e não renovador.

Pois bem, diante das constatações apresentadas por CONCEIÇÃO (2014), é possível sintetizar que: 1. Os exemplos dados pelos docentes aos seus alunos afiguram insuficientes para o nível de reflexão necessário aos cursos de Direito; 2. No que tange ao dogmatismo, consiste na categorização jurídica dos fatos postos à apreciação dos estudantes e profissionais do direito. Imprescindível para que o primeiro elemento antes citado cumpra seu papel no ensino jurídico; 3. Por fim, no que concerne à unidisciplinariedade, entende-se ser um dos piores problemas encontrados. Isso porque, em decorrência do fracionamento dos conhecimentos, nos moldes propostos por Descartes, em Discurso sobre o Método, acaba por fazer com que o profissional e estudante de Direito acredite que os conhecimentos e fundamentos jurídicos devem ser analisados separadamente, quando em verdade a conclusão correta parece ser justamente o contrário.

Significa dizer, não basta fazer o estudo fracionado dos conhecimentos jurídicos, se não forem conhecidas as implicações sistêmicas do Direito nos fatos que são objeto de cuidado pelas normas jurídicas.

Ao contrário de preocupação em vencer tais paradigmas encontrados nos cursos jurídicos, em sua grande maioria o que se vê é uma mercantilização do ensino jurídico, transformando os bacharéis em verdadeira “mão de obra técnica para o mercado capitalista”. (SOARES, MASSINE apud CONCEIÇÃO, 2014, p. 17).

Nessa mesma ordem de ideias Luiz Antonio Bove (apud CONCEIÇÃO, 2014, p. 17) sustenta: “[...] a multiplicação espantosa das instituições privadas, voltadas, com exceções, à lucratividade rápida e fácil, sem o devido controle de qualidade [...]”.

No sistema jurídico atual, o ensino jurídico acaba por desprezar a discussão referente à função social das leis e dos códigos, valorizando somente os aspectos técnicos e procedimentais. Os alunos precisam perceber que o Direito não se resume a códigos, mas apresenta em seu conteúdo questões de suma relevância como justiça e direito e que eles, muitas vezes, estão distante do teor dos dispositivos legais. A superação do código é um primeiro passo. Outras ideias são interessantes de serem observadas, como: redução do número de alunos em sala de aula, incentivo à pesquisa e a preparação didático-pedagógica dos professores. [...]

Vários foram os fatores para a crise do ensino jurídico, como por exemplo, o ensino essencialmente formalista, centrado no estudo dos códigos e formalidades legais. Alguns outros fatores são: o ensino excessivamente tecnicista, o predomínio da ideologia positivista, a proliferação desordenada dos cursos jurídicos, a baixa qualidade dos cursos e a falta de incentivo à pesquisa. [...]. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 18).

[...] foi reduzida a possibilidade de se construir um ensino jurídico num ensino interdisciplinar que pudesse relacionar o saber jurídico às estruturas sociais. O pensamento formalista também impediu que as universidades de Direito pudessem funcionar como centros de discussões dos problemas sociais, mas atualmente este fato perdeu força com o surgimento de diversos movimentos sociais. No entanto, ainda há resquícios desta época. Existem faculdades que formam bacharéis versado em formalidades legais e alheios a problemas sociais e sem nenhuma capacidade de refletir e criticar o que lhe é transmitido. O conhecimento é passado como algo já pronto. Outra problemática é a relação medíocre de aluno-professor. O aluno encontra-se acomodado, não questionando a exposição do professor e a informação transmitida. Ele absorve e acredita na verdade plena. Já o professor quer somente receber de volta o que transmitiu, não interessando a subjetividade, o estilo ou o recorte do aluno. (CONCEIÇÃO, 2014, pp. 18-19).

[...]

“A vida das pessoas é muito mais rica e mais complexa do que as fórmulas abstratas dos códigos.”

[...] há esperança para um estudo mais bem elaborado do Direito. Neste século XXI já aconteceram algumas mudanças (cito alguns movimentos críticos como: “Direito achado na rua” (UNB); “Nova Escola Jurídica Brasileira”; “Direito Insurgente”; entre outros) em vista da preocupação de uma parte dos docentes e organizadores, mas ainda há muito que fazer. Mesmo com estes movimentos, outros elementos surgirão. É importante observar que ainda não se chegou a uma solução definitiva sobre a crise instaurada no ensino jurídico. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 19).

Diante dessas análises realizadas, é importante verificar que ainda há solução para um ensino jurídico de qualidade no Brasil, apesar das metodologias ultrapassadas objeto de estudos pelas obras citadas, muitos dos cursos estão potencialmente desprovidos de didática e preparação pedagógica.

Considerações finais

Diante das considerações feitas neste trabalho, sem a intenção de esgotar o assunto aqui tratado, foi possível concluir que:

A História do Direito trata-se de disciplina de suma importância para compreensão da evolução jurídica mundial e nacional, visando melhor compreensão do estudante e profissional do Direito para que possa ser aprimorado o ensino jurídico.

Nossas normas genuinamente brasileiras, ou seja, as criadas no Brasil e com aplicabilidade em nosso território demoraram um pouco a serem formadas, embora quando isso veio a ocorrer trouxe certa influência portuguesa como não se poderia impedir em face do período de dominação colonial;

O ensino jurídico é de fundamental importância, observadas metodologia adequadas e voltadas à reflexão, sempre pautadas em contextos sociais e não numa visão individualista do ser humano, porquanto somente pensando o todo é possível verificar o correto alcance e efeitos justos da norma;

A população nativa brasileira, ou seja, a população indígena em nada contribuiu para criação de nossas normas jurídicas, pois diferentemente de outras civilizações mais antigas não dispunham de uma tradição jurídica forte ainda que simples consistente no Direito Arcaico.

Com o surgimento dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, diferentemente do esperado, houve certa elitização do Direito, porquanto somente a camada mais rica da sociedade dispunha de acesso a esta formação.

Apesar da melhoria do acesso ao ensino superior, houve de 1982 para os dias atuais verdadeira mercantilização do ensino

jurídico no Brasil, o que implica em maior dificuldade de controle da qualidade do que é oferecido aos discentes;

Para que tenhamos um ensino jurídico de qualidade é necessário fomentar o poder de reflexão dos discentes, aliando às atividades acadêmicas incentivo à pesquisa e extensão e não somente a intensificação da prática jurídica.

Referências

BAGNOLI, Vicente. BARBOSA, Susana Mesquita; OLIVEIRA, Cristina Godoy Bernardo de. Introdução à história do direito. São Paulo: Atlas, 2014. Apresentação.

BOBBIO, Norberto. Teoria da Norma Jurídica. Tradução de Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 5. ed., São Paulo: EDIPRO, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Assessoria de Comunicação Social do Inep* - Instituições podem consultar na internet os indicadores de 2013. 201?. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32253>. Acesso em 18 mai. 2017.

BRASIL. República Federativa do. Lei n. 4.215. Dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 11 jun. 1963.

BRASIL. República Federativa do. Lei n. 8.906. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília: Diário Oficial da União, 05 jul. 1994.

CHIARINI, Tulio; VIEIRA, K. P. . Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. *Revista Brasileira de Economia* (Impresso), v. 66, p. 117-132, 2012.

CONCEIÇÃO, Noslean Silva Duarte. *Ensino Jurídico: Um olhar da Pedagogia sobre a prática brasileira*. 2014. 51f. Monografia (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais) – Centro Universitário de Brasília, 2014.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 23.

LIMA, Michelle Fernandes; FAVARO, A.G.L Neide ; WIBHY, Alessandra . *Liberalismo Clássico: Origens Históricas e Fundamentos Básicos*. In: VIII Jornada do Histedbr, 2008, São Carlos. VIII Jornada do Histedbr Sociedade, Estado e Educação: um balanço do século XX e Perspectivas para o Século XXI. São Carlos: Ufscar, 2008.

MACIEL, José Fábio Rodrigues; AGUIAR, Renan. *História do Direito*. 7 ed. São Paulo: Saraiva: 2016, p. 320.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Ciências Sociais em Perspectiva*, Cascavel, v. 04, n.06, p. 83-96, 2005.

MASCARO, Alysson Leandro. *Filosofia do Direito*. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012. v. 1. 608p .

MOSSINI, Daniela E. de S. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. Doutorado em Educação: Currículo PUC-SP, São Paulo, 2010 – 256 f. Tese (doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NASCIMENTO, Walter Vieira do. *Lições de História do Direito*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 210.

PARDO, Paulo; BARCZSZ, Silvio Silvestre. Reflexões sobre o Curso de Direito a Distância no Brasil: Uma Análise Bibliográfica In: 20º Congresso Internacional de Educação à Distância, 2014, Maringá. Anais do 20º Congresso Internacional de Educação à Distância, 2014.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de Direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 4, n.1, p. 307-312, 2001.

VIEHWEG, Theodor. *Tópica y Filosofía del derecho*. Barcelona: Gedisa, 1991, p. 101.

WOLKMER, Antonio Carlos. *História direito no Brasil*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

11 REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DAS MULHERES NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E NO PROCESSO DE REINSERÇÃO SOCIAL NO PATRONATO PENITENCIÁRIO DE LONDRINA⁶⁵

Nayara Ap. dos Santos Almeida

Aline Oliveira Gomes da Silva

Alinne Garcia Cavagnari

Este trabalho tem como objetivo promover reflexões a partir do perfil das mulheres no sistema prisional brasileiro e no processo de reinserção social na cidade de Londrina no Estado do Paraná. Serão evidenciadas suas características, particularidades e dificuldades para cumprir as penas no regime aberto, com destaque para as medidas educativas. Para isso, analisar-se-ão dados oriundos de levantamentos em órgãos oficiais realizados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) (BRASIL, 2014) acerca dessa população, dados provenientes do Sistema Informatizado de Beneficiários do Patronato Penitenciário de Londrina (SISPAT) e dados do Setor Pedagógico do Patronato Penitenciário de Londrina que foram elencados por meio de entrevista aberta com uma das pedagogas da instituição.

Na contemporaneidade, a criminalidade e a violência constituem-se em grandes manifestações de questões sociais mais

65 Trabalho elaborado a partir da participação das autoras como bolsistas atuantes no Setor da Pedagogia em projeto de Extensão intitulado Incubadora dos Direitos Sociais – PATRONATO, desenvolvido no município de Londrina/PR, sob orientação da professora Dra. Ana Lucia Ferreira da Silva, docente da Universidade Estadual de Londrina.

complexas. Ambas atingem diversos grupos sociais, mas alguns grupos são especificamente mais atingidos devido a estarem permeados por características de vulnerabilidade econômica e social.

Conforme destaca o Levantamento do INFOPEN (BRASIL, 2014), nos últimos anos têm se destacado os atos criminosos realizados pelas mulheres e, conseqüentemente, tem ocorrido o aumento do ingresso destas no sistema prisional brasileiro, como evidenciam os dados reunidos pelo INFOPEN. (BRASIL, 2014)

Figura 1 - Evolução da população prisional por sistema⁶⁶.
Brasil. 2000 a 2014

	Sistema Penitenciário			Secretarias de Segurança/ Carceragens de delegacias			População prisional		
	TOTAL	Homens	Mulheres	TOTAL	Homens	Mulheres	TOTAL	Homens	Mulheres
2000	174.360	149.379	5.601	57.775	53.269	4.511	232.755	222.643	10.112
2001	171.366	165.679	5.687	62.493	58.307	4.186	231.859	223.986	9.873
2002	181.019	175.122	5.897	58.326	53.938	4.388	239.345	229.060	10.285
2003	240.203	230.140	9.863	64.101	—	—	308.304	—	—
2004	281.710	248.237	16.473	73.648	71.331	2.317	336.358	317.568	18.790
2005	296.919	283.994	11.925	64.483	57.144	7.339	361.802	341.318	20.484
2006	339.580	322.164	17.216	61.656	55.807	5.849	401.216	378.371	22.845
2007	366.359	347.375	19.034	56.014	49.218	6.796	422.373	396.543	25.830
2008	393.898	372.804	21.094	57.732	50.481	7.050	451.429	422.775	28.654
2009	417.112	392.810	24.292	56.518	49.405	7.109	473.626	442.225	31.401
2010	445.705	417.517	28.188	50.546	43.917	6.619	496.251	461.444	34.807
2011	471.254	441.907	29.343	43.318	38.617	4.701	514.582	480.524	34.058
2012	515.482	483.658	31.824	34.304	30.905	3.399	549.786	514.563	35.223
2013	557.286	524.404	32.882	24.221	21.885	2.336	583.507	546.289	37.218
2014	579.781	542.401	37.380	27.950	—	—	607.231	—	—

Fonte: Infopen; Senasp.

Os dados ora apresentados são oriundos de levantamento realizado nos registros de 1.424 unidades prisionais do Brasil, tendo por referência o mês de junho de 2014. Por meio deste levantamento, podem-se ver os dados sobre relativos aos gêneros em geral, além da análise subdividida entre as carceragens e as penitenciárias⁶⁷.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/levantamento-nacional-de-informacoes->. Acesso em 01. Jun. de 2017.

⁶⁷ “As carceragens ou presídios são locais destinados às pessoas que ainda não
292

Analisando-se tais dados, evidencia-se o fato de que a população prisional aumentou cerca de 161% no total, enquanto que o número de mulheres no sistema penitenciário aumentou 567% e o número de homens também no sistema penitenciário aumentou 220%. Diante desses dados, é alarmante o ritmo proporcional com que a presença das mulheres no sistema penitenciário vem aumentando. Ainda sobre os dados da população prisional no Brasil, destaca-se que o país ocupa o 5º lugar no ranking dos 20 países com maior população prisional feminina do mundo, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 1: Informações Prisionais dos vinte países com maior população prisional feminina do mundo⁶⁸. 2014

País	População prisional feminina	% da população prisional total	Taxa de aprisionamento por 100 mil hab.
Estados Unidos	205.400	9,3	64,6
China ⁽¹⁾	103.766	6,3	(...)
Rússia	53.304	8,1	36,9
Tailândia	44.751	14,5	66,4
Brasil	37.380	6,4	18,5
Vietnã	20.553	14,4	22,2
Índia	18.188	4,4	1,4
México	13.400	5,2	11,2
Filipinas	10.277	8,6	10,3
Myanmar	10.000	16,3	18,8
Colômbia	8.482	7,0	17,1
Indonésia	8.246	5,1	3,3
Ucrânia	7.977	6,2	17,7
Irã	6.880	3,1	8,9
Turquia	5.971	3,6	7,7
Taiwan	5.405	8,6	23,0
Japão	5.044	8,2	4,0
Espanha	4.982	7,7	10,7
Peru	4.396	6,0	14,2
Inglaterra	3.922	4,6	6,8

Fonte: Infopen

foram julgadas em definitivo, ou seja, que ainda não receberam sua sentença, pois para aqueles que já estão sentenciados e que não há mais possibilidade de recurso em seu processo, caberão as penitenciárias” (Moreira, 2015, s/p.).

68 Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/levantamento-nacional-de-informacoes->. Acesso em 01. Jun. de 2017.

Saindo da perspectiva quantitativa e partindo para a perspectiva qualitativa, quando se analisa a presença da mulher no cárcere privado e no regime semiaberto e aberto, algumas autoras (Barcinski, 2012; Barcinski, 2009; Pimentel, 2008;) têm constatado que os delitos, tais como furtos, tráfico de drogas e o uso de entorpecentes, como também destaca Rodrigues *et al* (2012, p. 88), está diretamente relacionado com o papel de gênero, ou seja, o papel que estas mulheres ocupam em suas famílias, em seus relacionamentos e em seus círculos sociais em geral, pois:

estas se utilizam de práticas criminais como estratégia de sobrevivência. Tratam-se normalmente de mulheres pertencentes a grupos sociais mais vulneráveis, com baixa ou nenhuma escolaridade, mantenedoras de famílias, residentes em áreas periféricas, que encontram nas práticas ilícitas, em especial no tráfico, uma forma de sustento.

Assim, pode-se perceber que as particularidades que envolvem a criminalidade no caso das mulheres, estão amplamente relacionadas à questão de gênero, bem como a outras características que explicitam problemáticas configurações históricas, econômicas e sociais do Brasil, tais como cor/raça/etnia: 67% das mulheres presas são negras; idade: 50% se encontram na faixa etária situada entre os 18 aos 29 anos; tipo de delito: 68% cometeram tráfico de drogas; escolaridade: 50% teve sua escolaridade interrompida no Ensino Fundamental (BRASIL, INFOPEN, 2014). Em síntese, pode-se dizer que, majoritariamente, a mulher que é encarcerada no Brasil é negra, jovem, possui baixa escolaridade e tem como delito o tráfico de drogas.

Não se poderia deixar de elencar que um ponto que chama atenção na escolarização das mulheres em situação de encarceramento, consiste no fato de que, apenas 1% das mulheres encarceradas possui Ensino Superior completo. Este dado simboliza bem a desigualdade que ainda permeia a realidade brasileira no que toca ao acesso e permanência tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. É notável o fato de que o acesso ao Ensino Superior no Brasil ainda se restringe a uma parcela pequena da população total, como confirmou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010:

Considerando as pessoas de 25 anos ou mais de idade, que tinham, portanto, idade suficiente para terem concluído curso superior de graduação, observou-se que 49,3% eram sem instrução ou não tinham sequer concluído o ensino fundamental, enquanto 11,3% tinham pelo menos curso superior de graduação completo (IBGE, 2012, p.61).

A situação ainda piora quando se analisa dados mais atuais acerca do ingresso em instituições públicas de Ensino Superior, haja vista o fato de que os dados mais recentes apontam que apenas 7,6% dos ingressantes são provenientes da população mais pobre do país, cuja renda per capita possui o valor médio de R\$ 192,00 (IBGE, 2015, p. 53). Diante desses dados, é possível inferir que grande parte dos jovens, muito provavelmente, a grande maioria deles, não terá oportunidade de obter formação de nível superior.

Além do acesso ao Ensino Superior ser restrito, também existe a questão da permanência, pois considerável parcela dos jovens, em situação econômica mais vulnerável, ainda encontra - na questão da permanência - diversas dificuldades que fazem com

que eles acabem evadindo-se do curso pelos mais diversos motivos, os quais estão relacionados a questões econômicas e sociais

Encontra-se em vários autores importantes indicativos de que a evasão e reprovação escolar não dependem única e exclusivamente da vontade individual, mas são fenômenos decorrentes de dois fatores: 1. Da maneira como a escola se organiza e, dentro disso, da postura adotada pelos professores em relação não apenas ao aluno, mas, inclusive, à história desse aluno; 2. De qual herança cultural, social e econômica o aluno dispõe como base para seu desenvolvimento intelectual (FORNARI, 2010, p. 122).

Os fatores elencados acima são alguns dos que mais são citados enquanto fatores externos que motivam a evasão de alunos, posto que interferem na subsistência do alunado, no decorrer do tempo em que realiza o curso. Como as mulheres encarceradas no Brasil situam-se, em sua maioria, entre a parcela jovem da população, analisar qual espaço e sob quais condições vive essa juventude na atualidade é mais um dado que pode evidenciar que as características acima citadas, retratam que o perfil dessas mulheres é composto por questões que advém de problemas sistêmicos presentes no Brasil (INFOPEN, 2014).

O patronato penitenciário de londrina

O Patronato Penitenciário de Londrina é um órgão de execução penal que iniciou suas atividades em 2001. Segundo o site do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná (DEPEN)⁶⁹,

⁶⁹ Site Departamento Penitenciário do estado, disponível em: < <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=42> >

o primeiro pressuposto para a criação dos Patronatos se deu em 1976 no Governo de Jayme Canet a partir de um convênio entre a Secretaria de Estado da Justiça com a Universidade Estadual de Londrina - UEL, sendo oficializado como “Programa Albergado”. Em 1977, este projeto passou a ser denominado como “Programa Themis”, sendo instituído a nível Estadual. Em 1985 no Governo de José Richa, o Programa Themis foi substituído pelo “Programa Pró-Egresso”, devido à reformulação da Lei de Execução Penal nº 7.210/84 que a partir de seu artigo 10 determina como dever do Estado a assistência ao apenado e egresso dos Estabelecimentos Penais. Este Programa Estadual de Assistência ao Apenado e Egresso, passou a atender então além das Cadeias Públicas, mas também os egressos das Unidades Penais do Estado.

Em 1991 no Governo de Roberto Requião foi criado o Patronato Penitenciário do Estado, cuja sede em Curitiba tinha o intuito de supervisionar os Programas Pró-Egresso no interior do Estado. Em 2001, no Governo de Jaime Lerner, foi criado o Patronato Penitenciário de Londrina, no âmbito da Secretaria de Segurança Pública, tendo Dr. Héber Soares Vargas como Patrono em memória. Devido ao crescente número de beneficiários⁷⁰ atendidos pelo Patronato Penitenciário de Londrina, em 2006 (no Governo de Roberto Requião) houve a edificação da atual sede, sendo localizada na Rua Paranapanema, número 342, na Vila Balarotti.

Os sujeitos atendidos pelo Patronato podem ser egressos do sistema prisional ou podem nunca terem sido presos. Neste último caso, estes teriam cometido pequenos ou médios delitos que resultaram em penas alternativas a serem cumpridas em liberdade. Os atendimentos a esses sujeitos são realizados por uma equipe

⁷⁰ Nome designado aos sujeitos que cumprem penas no Regime Aberto no Patronato Penitenciário de Londrina.

multidisciplinar composta por meio de um Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Londrina, intitulado “Incubadora dos Direitos Sociais - PATRONATO”, sendo composto por graduados e graduandos das áreas de Administração, Direito, Psicologia e Pedagogia, sendo este último, o setor em que foi realizada a presente pesquisa.

Além do Projeto acima citado, atuam no Patronato funcionários concursados pelo Estado, sendo cinco agentes penitenciários, que realizam trabalho administrativo no Patronato, sendo que desse número, duas servidoras realizam o trabalho da assistente social que se aposentou e não houve sua substituição até o presente momento. Há também uma Pedagoga, cedida pelo Núcleo Regional de Educação para atuar no Patronato, sendo a responsável pelo setor de Pedagogia. O Patronato conta com uma Diretora, que é Doutora em Psicologia e há também um funcionário responsável pelo Setor de Recursos Humanos (RH).

As equipes realizam um trabalho multidisciplinar que consiste na fiscalização e acompanhamento dos beneficiários que possuem penas a cumprir, cujo início da atividade desta instituição ocorre com entrevistas iniciais, ocasião em que se promove o cadastro do novo beneficiário no Patronato, que passa pelos setores de administração, responsável pelo seu cadastro no sistema, pelo setor jurídico, responsável por explicar e tirar as dúvidas que surgirem a respeito das condições penais impostas pelo juiz(a). Na sequência, o egresso ou apenado é direcionado ao setor de pedagogia ou psicologia, sendo a pedagogia responsável por verificar a escolaridade desse sujeito e fiscalizar o cumprimento da medida educativa e a psicologia responsável por fiscalizar

os programas SAIBA⁷¹ e BASTA⁷². Além da entrevista inicial, há também a entrevista preliminar, sendo essa muito parecida com aquela, tendo como elemento de distinção que a entrevista preliminar é enviada para as Varas de Execuções Penais, para que seja decidido em uma audiência as condições penais que cada sujeito deve cumprir, para que assim retorne ao Patronato para dar início ao cumprimento de suas penas específicas.

Outro trabalho realizado pela equipe multidisciplinar é o atendimento na recepção, ocasião em que há maior contato com os beneficiários do Patronato, os quais devem apresentar-se mensalmente, bimestralmente ou trimestralmente, para assinar lista de frequência em pasta própria junto ao Patronato, a fim de informar ao juizado que está sendo cumprida a pena que lhe foi designada. Nestes comparecimentos os beneficiários devem trazer comprovantes (de residência, de trabalho e das demais medidas) pelos quais os setores verificam o andamento do cumprimento de suas penas.

Segundo o Site do DEPEN (PARANÁ, 2017), o Patronato trabalha na perspectiva da *reintegração social*⁷³, mas ao serem analisados autores que abordam esses temas, foi possível verificar que o termo mais correto para designar o trabalho realizado pelo Patronato, tem-se a nomenclatura adequada como *reinserção social*, consistente no trabalho institucional voltado para assistir o apenado ou egresso que já está em convívio com a sociedade, vivendo de forma autônoma.

71 Programa destinado aos sujeitos que foram enquadrados como usuários de drogas ilícitas, que tem por objetivo a redução de danos.

72 Programa destinado aos sujeitos autores de violência a mulher, que foram enquadrados na Lei Maria da Penha.

73 Neste trabalho, será abordado o Patronato Penitenciário de Londrina na perspectiva da reinserção social, apesar do site do DEPEN citá-lo na perspectiva da reintegração.

Para entender os termos utilizados, faz-se necessária a compreensão das atividades do Patronato composta por um processo de três fases, sendo o primeiro o processo de ressocialização, o segundo o processo de reintegração e o terceiro processo, o de reinserção social. Assim, pode-se verificar segundo os autores Nogueira Júnior e Marques (2013, p. 04):

Inicialmente, o infrator passaria por um processo de reeducação, em seguida de ressocialização, alcançaria a reintegração e, por fim, estaria apto para ser reinserido socialmente. Num olhar aligeirado, todos os termos aparentam conter a mesma carga conceitual, o que não procede, pois os mesmos complementam-se e guardam entre si uma aproximação semântica, na medida em que têm como escopo preparar o indivíduo ao retorno à sociedade.

Pode-se, portanto, compreender que a ressocialização deve ocorrer no momento em que o apenado ou egresso encontra-se no regime fechado, pois:

O regime fechado constitui a fase mais rigorosa da execução penal, e impõe que a pena seja cumprida em penitenciária, sendo em estabelecimentos de segurança média ou máxima. Neste regime, o condenado poderá trabalhar, estudar e realizar cursos, dentro do estabelecimento (OLIVEIRA; SOUZA, 2016, p.04, grifo nosso).

Sendo assim, entende-se que a ressocialização deveria ocorrer especialmente no regime fechado, cuja segregação do condenado visa lhe propiciar tempo para reflexão quanto à incorreta escolha que o motivou à prática criminosa e conseqüentemente repensar seus atos, com vistas ao ideal comportamento compatível com o

regresso de seu convívio em sociedade. A ressocialização pode ser vista como o:

[...] ato de “converter” o condenado que, através da execução da pena, adaptar-se ia aos limites das normas sociais, compreendendo ter errado e convencendo-se de que, pagando pela sua falta, estaria pronto para o retorno ao convívio social. Nesse sentido, a pena teria a função de entronizar no recluso o senso moral que não possuía, a ponto de ter praticado uma conduta desajustada socialmente, aqui concebida como a infração penal. (FALCONI, 1998 *apud* NOGUEIRA JÚNIOR; MARQUES, 2013, p. 03)

Entretanto, não se pode considerar como adequados ao fim ressocializador os moldes de cumprimento de pena, visto que não observam condições de dignidade aptas a promover a necessária reflexão do apenado quanto ao caráter ilícito e inadequado de sua conduta, bem como à busca de uma vida sob novas perspectivas que lhe permitam não retomam a prática criminosa (NOGUEIRA JÚNIOR; MARQUES, 2014, p. 03).

Nessa ordem de ideias, conveniente citar as palavras de Shecaira e Corrêa Junior (1995 *apud* NOGUEIRA JÚNIOR; MARQUES, 2013, p. 05):

o ato de ressocializar não representa reeducar o recluso para que seja condicionado a comportar-se da maneira escolhida pelos detentores de poder, mas promover a sua efetiva reinserção social, por meio da criação de mecanismos e condições para que o sentenciado, após o término de sua pena, possa retornar à sociedade sem maiores sequelas e retomar a sua vida normal.

Depois da ressocialização, cujo processo inicia-se, em tese, sobretudo no regime fechado, quando evidentemente o cumprimento da pena é iniciado sob este regime, tem início a segunda fase denominada processo de reintegração. Este processo ocorre quando o sujeito passa a ter a oportunidade de sair da prisão e voltar ao convívio em sociedade a partir do trabalho externo, de frequência em cursos ou para formação escolar. Diante disso, o apenado retorna para a prisão para o repouso noturno, não saindo nos finais de semana e feriados. Esse processo se enquadra no regime semiaberto, definido como:

[...] fase intermediária da execução penal, possibilitando saídas periódicas. As atividades do processo de reeducação se desenvolvem na instituição, com contato com o mundo exterior, pela possibilidade de trabalho externo e frequência em cursos de formação escolar e profissional, além de outras atividades. (OLIVEIRA; SOUZA, 2016, p.04)

A terceira e última fase, se constitui pelo processo de reinserção social, no qual os sujeitos que se encontravam na condição de presidiário, voltam a conviver com seus familiares, amigos e com a sociedade integralmente, sendo essa, a fase mais importante para que não haja a sua reincidência, pois é a partir dela que esses sujeitos terão a oportunidade de viver de forma autônoma, a fim de não retornar ao crime. Assim, primordial, segundo Nogueira Júnior e Marques (2013):

A reinserção social pode ser considerada como a última etapa nessa escala evolutiva que permeia o retorno daquele que um dia apresentou uma conduta desviada, transgredindo normas e tendo a sua liberdade cerceada, durante o cumprimento de uma pena segregadora, para,

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

em seguida, ao final da condenação, sair, retornando para sua vida, ao encontro do convívio social. (NOGUEIRA JÚNIOR; MARQUES, 2013, p. 04)

O convívio social é muito importante no processo de reinserção social, pois nesse momento, se faz necessário que estejam a sua volta, pessoas que possam contribuir para não voltarem à prática criminosa.

Essa terceira fase denominada processo de reinserção social, que conclui um ciclo de processos de progressão de regime e de finalidades quanto à pessoa do condenado, cuja ocorrência dá-se no regime aberto, tem por características ser:

[...] a fase mais branda, onde é proposta a realização intensiva da formação escolar e profissional e de colocação no mercado de trabalho. A característica de maior liberdade fundamenta-se na autodisciplina e no senso de responsabilidade que se espera do condenado. Deverá também, fora do estabelecimento prisional e sem vigilância, trabalhar, frequentar cursos ou exercer qualquer atividade lícita previamente autorizada, recolhendo-se em período noturno e nos dias de folga, além de outras restrições e critérios que se aplicam para o cumprimento da pena. (OLIVEIRA; SOUZA, 2016, p. 04 - 05)

É no regime aberto que o Patronato passa a ter contato com egressos e beneficiários, por meio dos atendimentos iniciais que, conforme tratado anteriormente, ocorrem por meio de diversas áreas do conhecimento, a saber: jurídica, social, pedagógica e psicológica, de modo a proporcionar aos beneficiários o auxílio que colabore incisivamente para o cumprimento de suas penas de acordo com o que foi determinado pelo Poder Judiciário.

O setor pedagógico no patronato penitenciário de londrina

O Pedagogo atua no Patronato, de forma a proporcionar a inserção dos beneficiários que possuem Medida Educativa a cumprir, nas políticas públicas de educação e trabalho. Atualmente as principais atividades práticas desenvolvidas pelas pedagogas e estagiárias do setor são as seguintes: Análise de Medida Educativa; Orientação pedagógica aos beneficiários; Entrevista Inicial; Avaliação Preliminar; Acompanhamento do cumprimento de Medidas Alternativas (Com foco na Medida Educativa); Realização de Ofícios e informações ao juiz (a); Organização, divulgação e realização de cursos diversos; Elaboração de Certificados; Encaminhamentos à Educação de Jovens e Adultos; Divulgação de vagas de empregos; Elaboração de currículos para os beneficiários; Reuniões Internas e Externas.

A análise da Medida Educativa é realizada semanalmente, a fim de que haja maior interação entre o profissional pedagogo e os beneficiários que possuem essa condição como pena. Para tanto, realizou-se organização da equipe pedagógica, com divisão do número de beneficiários de acordo com os membros de referido setor, de modo que a cada profissional houve a atribuição de um número de beneficiários da sua responsabilidade, tanto de convidar para cursos, quanto para informar o juiz a respeito do cumprimento ou descumprimento da Medida Educativa. A orientação pedagógica é realizada diariamente, ficando este setor à disposição para sanar dúvidas, orientar e encaminhar os beneficiários para cumprimento adequado da Medida Educativa. As orientações iniciais são realizadas todos os dias, pois sempre há um novo beneficiário que se apresenta no Patronato visando dar

início ao cumprimento de sua pena. Referidas orientações também são prestadas aos beneficiários que possuem a Medida Educativa para que, dentro de suas condições penais, possa ser prestado o esclarecimento necessário para verificação da melhor forma e horário para começar a cumprir a pena que lhe foi imposta.

A avaliação preliminar é realizada no mesmo local das entrevistas iniciais, tendo como característica diferenciadora a circunstância segundo a qual na avaliação preliminar, o profissional pedagogo terá que obter o maior número de informações possíveis sobre cada sujeito no que se refere a sua escolaridade, pois é por meio dela que o juiz (a) irá decidir as suas condições penais. A expedição e encaminhamento de ofícios e informações ao juiz (a) dão-se a partir da análise da Medida Educativa, pois é por meio dela que será constatado se está havendo ou não o cumprimento daquela. Todas as informações que os beneficiários trouxeram ao Patronato a respeito da Medida Educativa serão enviadas ao juiz (a) por meio do ofício. De igual modo, em casos de descumprimento das Medidas Educativas, os beneficiários serão intimados para informar nas Varas de Execuções Penais a justificativa para o descumprimento.

A organização dos cursos é feita a partir da busca de parcerias com instituições e profissionais que possam oferecer cursos no Patronato sem custo, pois não há nenhum tipo de verba para a realização dos cursos, ficando a cargo das Pedagogas do Patronato conseguir parcerias que ofereçam os cursos gratuitos, viabilizando assim, que os beneficiários possam cumprir a Medida Educativa a partir dos cursos ofertados, visto que as condições financeiras dos beneficiários do Patronato, em sua maioria, não lhes dão condições suficientes para realização de cursos particulares, os quais muitas vezes, sequer têm condições financeiras para arcar

com a passagem de ônibus para se deslocar até o Patronato, sendo essas, apenas algumas das dificuldades enfrentadas no cumprimento da Medida Educativa.

A divulgação dos cursos que serão realizados ocorre de duas formas, sendo a primeira a partir dos atendimentos na recepção, pois muitos dos beneficiários que possuem a Medida Educativa devem assinar lista de comparecimento e comprovar sua residência e trabalho no Patronato (condições do regime aberto), ocasião em que durante esse atendimento, sendo verificado pela atendente que o beneficiário possui a Medida Educativa como pena, faz-se orientação sobre o cumprimento de sua Medida Educativa proporcionando, firmando a este o convite para participação de curso que será ministrado durante aquela semana; Já a segunda forma de divulgação é realizada por ligações telefônicas, em que alguns dias antes do curso mantêm contato telefônico convidando os beneficiários com Medida Educativa, para que participem do curso ofertado no Patronato.

Os cursos ajustados com instituições e profissionais mediante convênio com o Patronato Penitenciário são agendados, observada a disponibilidade destas instituições e profissionais, envidando-se esforços para que os dias e horários designados sejam propícios a permitir o maior número de pessoas que necessitam cumprir Medidas Educativas. Isso porque, em razão do trabalho assumido pelos egressos ou apenados para não retornar ao sistema prisional, bem como para viabilizar seu sustento e de sua família, acabam por ficar com horários limitados que lhes permitam a participação efetiva nos referidos cursos providenciados pelo Patronato.

Importante frisar que a precariedade do tempo livre aos beneficiários do Patronato com Medidas Educativas a serem

cumpridas coloca-se como um dos fatores mais verificados para obstar o efetivo cumprimento de tais medidas.

Cabe salientar que, o certificado comprobatório da realização destes cursos é de responsabilidade e competência do setor pedagógico, nos casos de cursos em que o profissional e ou, instituição não possa oferecer certificação, ficando por responsabilidade de referido setor elaborá-los, enviando uma cópia ao juiz (a) por meio de ofício e entregar ao beneficiário a sua certificação, com vistas à documentação do cumprimento das medidas educativas impostas pelo magistrado.

O encaminhamento à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é realizado aos beneficiários que possuem interesse em terminar seus estudos por meio da educação formal, visto que a maioria dos beneficiários do Patronato não possuem o Ensino Fundamental completo. Outro motivo para esse encaminhamento se deve ao fato de muitas escolas não aceitarem o aluno na escola, negando a sua matrícula pelo fato de muitas vezes esse aluno, já ter apresentado problemas relacionados à indisciplina na sua adolescência na época em que estudava nessa escola e/ou, por pré-conceitos a respeito dos sujeitos que cumprem penas.

A divulgação de vagas de emprego é atualizada em um mural na recepção do Patronato todas as segundas-feiras, devido a uma parceria fechada com o Sistema Nacional de Emprego (SINE), que fica responsável por encaminhar ao e-mail do Patronato todas as sextas-feiras as vagas disponíveis para a semana seguinte. O setor pedagógico, então, atualiza essas vagas e orienta os beneficiários que demonstrem interesse em alguma vaga específica. A elaboração de currículos é realizada para aqueles beneficiários que estão desempregados e que não possuem currículo, sendo por meio desse procedimento, realizada tentativa de tentar auxiliá-los a obter êxito

no preenchimento de uma vaga no mercado de trabalho. Com essa medida, orienta-se o beneficiário do Patronato a ficar preparado para o surgimento de vaga de emprego que se ajuste ao seu perfil, considerada sua experiência profissional.

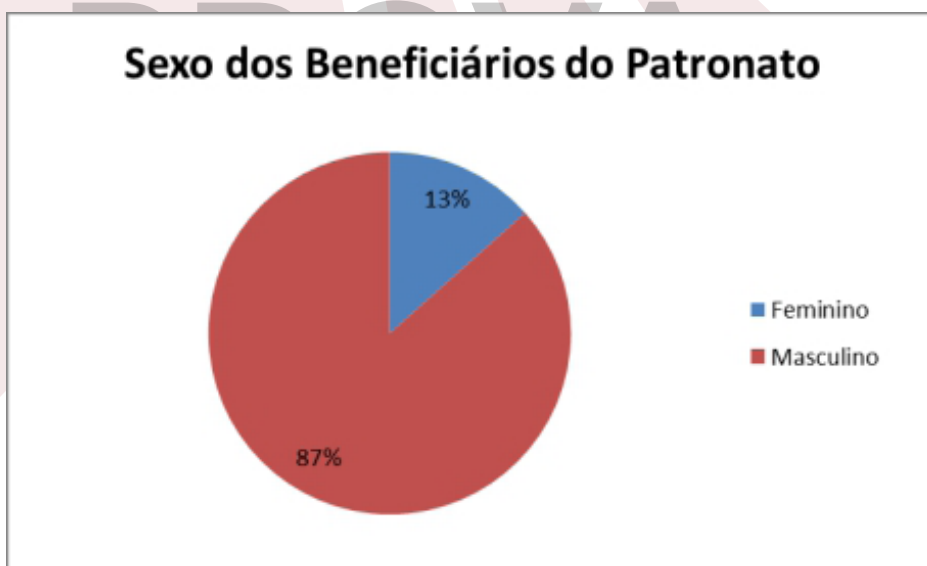
As reuniões internas são realizadas com toda a equipe do Patronato, envolvendo, portanto, todos os setores, com o fim de discutir sobre o trabalho realizado em cada equipe e até mesmo, com vistas a aplicar mudanças necessárias para o melhor funcionamento da unidade. As reuniões externas, por outro lado, ocorrem com instituições que possam fazer parcerias, de modo a trazer cursos para o Patronato e, em específico para as graduadas e graduandas do setor de pedagogia a partir do Projeto “Incubadora dos Direitos Sociais - PATRONATO” em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL), quinzenalmente é realizado um grupo de estudos com a supervisora do setor pelo Projeto, a fim de se ampliar os conhecimentos acerca do trabalho que é realizado com os beneficiários do regime aberto e outros temas relacionados, para que assim, por se tratar de um projeto de extensão, possam ser realizados trabalhos e pesquisas para contribuir com essa temática.

Análise da presença da mulher no regime aberto em cumprimento no patronato penitenciário de Londrina

Como o Patronato Penitenciário de Londrina consiste em uma instituição pública que atende indivíduos de ambos os gêneros, a presença da mulher é contínua e evidente, porém com um número reduzido quando comparada com o gênero masculino. Foi realizado um levantamento de dados no período de dezembro

de 2016 a fevereiro de 2017, sendo levantado quantas mulheres e quantos homens estavam na situação de atendimento, bem como, a idade, tipo de crime e a escolaridade de todas as mulheres, a partir do SISPAT, tal sistema contém todas as informações pertinentes ao cumprimento de pena e informações de todos os sujeitos que cumprem ou já cumpriram pena no Patronato. Segue o gráfico correspondente a 1623 beneficiários que se encontravam na situação de atendimento no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017:

Gráfico 1 - Dados coletados no Patronato Penitenciário de Londrina no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017



Fonte: Das autoras com base nos dados levantados
no Patronato Penitenciário de Londrina.

Em fevereiro de 2017 o Patronato Penitenciário de Londrina estava atendendo 1623 beneficiários, sendo 217 mulheres e 1406

homens. Apenas 13% (217) corresponde ao sexo feminino, que se faz presente no cumprimento de penas no Patronato em meio ao regime aberto. Essas mulheres podem nunca ter sido presas ou podem já ter passado pelo sistema prisional, isso porque o Patronato atende pessoas que tenham sido condenadas por pequenos ou médios delitos, não havendo a necessidade de ir para a prisão, às quais são aplicadas somente restrições a seus direitos. Já aquelas que passam pelo sistema prisional, foram privadas de sua liberdade, porém em razão de um sistema denominado “progressão de regime” é possível que em razão de bom comportamento, possa ser realizado gradativo abrandamento do meio onde esta pena é cumprida, conforme consta do artigo 112, da Lei de Execuções Penais (BRASIL, 2005), conforme redação a seguir:

A pena privativa de liberdade será executada em forma progressiva com a transferência para regime menos rigoroso, a ser determinada pelo juiz, quando o preso tiver cumprido ao menos um sexto da pena no regime anterior e ostentar bom comportamento carcerário, comprovado pelo diretor do estabelecimento, respeitadas as normas que vedam a progressão. (grifos nossos)

Pois bem, verificado comportamento adequado do apenado, após determinação do Juiz, o beneficiário poderá terminar de cumprir sua pena em regime aberto, tendo que assinar lista de comparecimento no Patronato, bem como, comprovar sua residência e trabalho.

Para compreender um pouco mais sobre a presença da mulher no cumprimento de penas, houve um levantamento acerca da idade das 217 mulheres que estavam em situação de atendimento, conforme segue adiante:

Gráfico 2 - Dados coletados no Patronato Penitenciário de Londrina no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017



Fonte: Das autoras com base nos dados levantados
no Patronato Penitenciário de Londrina.

As beneficiárias possuem idade entre 19 a 68 anos, sendo que a idade de quatro mulheres não estavam preenchidas no sistema SISPAT e, por isso, esses dados foram elencados no gráfico como “não consta”. Como se pode ver no gráfico acima 49% (106) das mulheres que estavam cumprindo pena no Patronato Penitenciário possuíam idade entre 22 a 33 anos. Deste modo, pode-se dizer que a faixa etária da maioria das beneficiárias do Patronato Penitenciário de Londrina é próxima a da idade que costuma predominar no sistema prisional do Brasil em geral, segundo os dados do INFOPEN (2014), já que, conforme citado anteriormente neste trabalho, a idade de metade das mulheres que estão no sistema prisional se situa entre 18 e 29 anos.

Para ilustrar sobre os crimes cometidos pelas mulheres, foi realizada análise de algumas características dessas 217 mulheres que estavam em situação de atendimento no período compreendido entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2017, conforme dados a seguir:

Tabela 1: Dados coletados no Patronato Penitenciário de Londrina no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017

TIPO DE CRIME	
INFRAÇÃO MED. SANITÁRIA PREVENTIVA (DENGUE)	0 1
DESACATO	0 3
DESCAMINHO	0 1
DESOBEDIÊNCIA E DESACATO	0 1
DISPARO DE ARMA	0 1
ESTELIONATO	0 8
EXERCÍCIO ILEGAL DA PROFISSÃO E ATIVIDADE	0 2
EXTORSÃO	0 1
FALSIFICAÇÃO DE DOCUMENTOS	0 2
FURTO	3 6
HOMICÍDIO QUALIFICADO	0 2
LATROCÍNIO	0 1
LESÕES CORPORAIS	0 7
MOEDA FALSA	0 2
PECULATO	0 1
PORTE ILEGAL DE ARMA	0 4
POSSE DE ARMA DE USO RESTRITO	0 2
RACISMO	0 1
RECEPTAÇÃO	0 4
ROUBO	0 1
ROUBO QUALIFICADO	0 1
SEQUESTRO E CÁRCERE PRIVADO	0 1
SONEGAÇÃO FISCAL	0 1

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

TORTURA	0 1
TRÁFICO DE DROGAS	7 9
TRÁFICO DE ENTORPECENTES	0 6
TRÁFICO DE PESSOAS	0 1
USO DE ENTORPECENTES	1 1
VIOLAÇÃO DE DIREITOS AUTORAIS	0 1
OUTROS	3 4
TOTAL	2 1 7

Fonte: Das autoras com base nos dados levantados
no Patronato Penitenciário de Londrina.

Os crimes cometidos elencados como “outros”, foram assim classificados devido ao não preenchimento no sistema SISPAT, diante disso 16% dos crimes não foram identificados neste levantamento. Com os dados pode-se verificar que os três crimes mais recorrentes são Tráfico de Drogas que concentra 36% (79 casos) das ocorrências, Furto com incidência de 17% (36 casos) e Uso de entorpecentes que aparece como o crime cometido por 5% (11 casos) das mulheres atendidas naquele período. Estes dados não causam espanto, pois como relata Olga Espinoza (2004, p.92) há algum tempo no Brasil:

“O crime de maior incidência entre as mulheres presas é o tráfico de entorpecentes”, de fato, como uma avalanche desenfreada as drogas tomaram conta de parte da vida dos brasileiros, sejam eles usuários ou traficantes, vítimas ou espectadores, policiais ou presidiários.

E como constatado pelo levantamento realizado no Patronato Penitenciário, o Tráfico de Drogas também consta como o crime com maior evidência no âmbito do regime aberto, uma variável explicativa para a situação das mulheres acabarem sendo presas

por este tipo de crime, segundo Soares (2002, p.02) é “o fato de elas ocuparem, em geral, posições subalternas ou periféricas na estrutura do tráfico, tendo poucos recursos para negociar sua liberdade quando capturada pela polícia”. As mulheres acabam se envolvendo em diversas atividades dentro do esquema do tráfico, tais como armazenamento da droga em casa, venda e transporte de drogas (inclusive ocultando as drogas dentro do próprio corpo), tentativas de infiltrar drogas dentro de penitenciárias para possibilitarem o consumo ou o tráfico de seus companheiros e familiares, etc. (FERNANDES LOPES, MELLO & DE LIMA ARGIMON, 2010). Outra característica analisada foi o grau de escolaridade:

Tabela 2: Dados coletados no Patronato Penitenciário de Londrina no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017

Grau de escolaridade	
Ensino Fundamental I – completo	2 7
Ensino Fundamental I – incompleto	0 6
Ensino Fundamental II – completo	2 1
Ensino Fundamental II – incompleto	6 1
Ensino Médio – completo	3 2
Ensino Médio – incompleto	2 8
Ensino Superior – completo	0 7
Ensino Superior – incompleto	1 4
Analfabeta	0 4
Não consta	1 7
TOTAL	2 1 7

Fonte: Das autoras com base nos dados levantados
no Patronato Penitenciário de Londrina.

Com relação ao grau de escolaridade das beneficiárias do Patronato no período analisado, foi observado que a baixa predominância do grau de instrução é agravante, no qual com a pesquisa realizada, compreende-se que 45% (98) das mulheres não chegaram a concluir o Ensino Fundamental II, sendo que estas pararam a escolarização em séries distintas e entre essas se destaca que 2% (4) dessas mulheres são analfabetas. Também nesta variável, os dados corroboram o perfil nacional da mulher no sistema prisional, pois a nível nacional 50% das mulheres teve sua escolaridade interrompida no Ensino Fundamental (INFOPEN, 2014). Por outro lado, apenas 1% das mulheres presentes no sistema prisional no Brasil possui ensino superior completo, sendo no Patronato Penitenciário de Londrina constatado que 3% (7) mulheres possuíam ensino superior.

O cumprimento das penas por meio da medida educativa

Atualmente 42 beneficiárias cumprem a pena no Patronato Penitenciário de Londrina por meio da Medida Educativa, sendo que destas, 29 (70%) estão cumprindo a medida educativa e 13 (30%) estão em situação de descumprimento. Em entrevista aberta realizada com uma das pedagogas do Patronato Penitenciário de Londrina, houve questionamento a respeito de algumas situações problemáticas que envolvem as mulheres no decorrer do cumprimento da Medida Educativa, sendo que, com base nas respostas da entrevistada, foram descritas e problematizadas algumas situações pontuais a seguir relatadas.

Possivelmente, ambicionando que as beneficiárias cumpram suas penas por meio da medida educativa, em diversas audiências

admonitórias⁷⁴ as juízas e os juízes têm fixado mais de uma possibilidade de pena alternativa para que as beneficiárias possam optar por meio de qual deseja cumprir sua pena. Nestes casos, costumeiramente, a carga horária de prestação de serviços à comunidade é consideravelmente maior do que a carga horária da medida educativa, mas ainda assim, a maior parte das beneficiárias acaba optando por cumprir a pena por meio da prestação de serviços à comunidade. Algumas chegam a demonstrar nas entrevistas iniciais ou nos acompanhamentos, verdadeiro pavor diante da possibilidade de voltar a estudar.

Quando a medida educativa possui uma ampla carga horária, as beneficiárias são orientadas a cumpri-la na Educação Básica. Ocorre que a maior parte das instituições que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a oferecem no período noturno. Diante disso, boa parte das beneficiárias acaba optando pela Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), haja vista que, tendo filhos, há maior dificuldade de deixá-los com familiares durante o período que poderiam cursar a educação básica. Por outro lado, referida dificuldade não ocorre durante o dia, viabilizando e facilitando o cumprimento da pena mediante prestação de serviços à comunidade.

A par da dificuldade ora mencionada ao cumprimento na Educação Básica, o cumprimento da Medida Educativa com realização de cursos promovidos pelo Patronato, ainda que sejam agendados para serem ministrados no período diurno, não tem grande frequência, em razão da rotina de trabalho dessas mulheres, que passam boa parte do dia em seu trabalho e acabam por ficar

⁷⁴ Audiência realizada na fase de execução da pena, presidida pelo Juiz da execução penal para advertir e esclarecer o condenado sobre as condições de cumprimento da(s) medida(s) imposta(s) e as consequências de eventual reincidência ou descumprimento de qualquer das condições fixadas (COIMBRA, 2017).

sobrecarregadas nos cuidados com os filhos e família, sobretudo pelo fato de cumprirem a pena com serviços comunitários, o que torna seu dia-a-dia ainda mais exaustivo.

Diante dessas circunstâncias, relatou a pedagoga entrevistada que uma beneficiária, ao ser convidada para os cursos aos sábados no Patronato, a mesma expôs não conseguir frequentar o curso, pois o sábado é o único dia que consegue ficar com seu filho, do qual ela não possui guarda, então para conseguir cumprir sua medida educativa, a beneficiária optou por fazer cursos particulares online, ou seja, a mesma acaba pagando para cumprir sua pena, o que lhe acarreta um ônus demasiado para cumprimento de sua pena, situação que deveria ser combatida pelo sistema.

Palma (2003) realizou uma pesquisa sobre o Sistema Penitenciário e destacou que “o Sistema Penitenciário, encarregado das execuções, é um nicho específico da nossa sociedade onde várias distorções vêm se refletir, de forma às vezes facilmente identificáveis, como ecos da tirania, do autoritarismo e da arbitrariedade” (PALMA, 2003, p. 02). O autor ainda ressalta que:

uma dessas formas são as sobrepenas, tema que se refere a excessos nas medidas disciplinares, incidentes na execução penal, ou seja, castigos adicionais, não previstos em lei, e que atingem o condenado à medida de reclusão, afetando-o integralmente como pessoa (PALMA, 2003, p. 02).

Essa sobrepena citada por Palma acontece no sistema prisional fechado. Entretanto, também no Patronato, que atende sujeitos do regime aberto, essa “sobrepena” acaba sendo verificada, visto que no caso da beneficiária referida e dos demais sujeitos que cumprem suas penas, acabam tendo que dispor do seu dinheiro

para pagar vale transporte, de modo a frequentar os cursos, bem como, cumprir outras penas, como no caso da Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), que em alguns casos, a instituição onde haverá o seu cumprimento não se localiza nas proximidades de sua residência, bem como a ida ao Patronato para o acompanhamento e fiscalização de sua pena.

Muitas vezes as políticas públicas não levam em conta a prisão ou o regime semiaberto para o gênero feminino, gerando, assim, mais sobrepenas para as mulheres. Uma variável explicativa que pode elucidar porque as mulheres estariam mais sujeitas à sobrepena é o fato de que as prisões femininas, bem como muitas instituições da sociedade, são adaptações de instituições que foram criadas para o público masculino, restando às mulheres se adaptar a esses modelos institucionais, de modo que essa adaptação acaba ferindo muitos de seus direitos humanos (VALENTE, CERNEKA & BALER apud SIMAS, 2015).

Considerações finais

Diante da temática proposta neste estudo foi possível constatar que, majoritariamente, a mulher que é atendida no Patronato é a mulher jovem, de baixa escolaridade e que cometeu tráfico de drogas. Sendo assim, este perfil é correlato ao que predomina no sistema prisional em âmbito nacional, como aponta o levantamento do INFOPEN utilizado neste trabalho. Quanto ao perfil racial, não foi possível verificar qual a raça das mulheres que são atendidas no Patronato Penitenciário de Londrina, posto que na maioria dos casos esta característica não estava preenchida no SISPAT.

A par disso, verificou-se que o Patronato Penitenciário para prestar auxílio às egressas do sistema penitenciário e as apenadas com medidas alternativas, precisa contar com a colaboração gratuita de instituições e profissionais que se disponibilizem a ministrar cursos com os quais se criam oportunidades para o cumprimento das condições impostas nas sentenças das beneficiárias.

Constatou-se também que devido a rotinas demasiadamente cansativas, condições financeiras precárias das beneficiárias, horários de difícil compatibilidade no dia-a-dia dessas mulheres, sobretudo por aquelas que têm filhos, finanças escassas, etc., parte das mulheres encontra dificuldade em cumprir a pena de Medida Educativa, pois estas encontram dificuldades para voltar a estudar, principalmente devido ao fato de que a maior parte da Educação de Jovens e Adultos ocorre no período noturno. Tudo isso acaba acarretando no que autores, utilizados para as reflexões presentes neste artigo, denominam de sobrepena, que consiste em punições adicionais em relação às penas fixadas. Assim, tem-se como uma difícil tarefa o atingimento da ressocialização e reinserção social, objetivos do órgão de execução penal (Patronato Penitenciário de Londrina), instituição esta que possibilitou a atuação das autoras, e, portanto, as reflexões ora apresentadas.

Referências

BARCINSKI, Mariana. Centralidade de gênero no processo de construção da identidade de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 5, 2009.

_____. Mulheres no tráfico de drogas: a criminalidade

como estratégia de saída da invisibilidade social feminina. *Contextos Clínicos*, v. 5, n. 1, p. 52-61, 2012.

BRASIL. Lei n. 7210, de 11-07-1984: Lei de Execução Penal. In: BRASIL. Código Penal, Código de Processo Penal, Constituição Federal. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN MULHERES – Junho de 2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/estudo/relatorio-infopen-mulheres.pdf>> Acesso em 08 de Maio de 2017.

COIMBRA, Valdinei Cordeiro. Unidade VII - Suspensão Condicional da Pena. Disponível em <http://www.conteudojuridico.com.br/pdf/cjo28987.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017).

FORNARI, Liamara T.. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, p. 112-124, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro, 2012.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2015.

JÚNIOR, Gabriel Ribeiro Nogueira; MARQUES, Verônica Teixeira. Reinserção social: para pensar políticas públicas de proteção aos

direitos humanos. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/uninove/livro.php?gt=84>> Acesso em 06 de Abril de 2017.

FERNANDES LOPES, Regina Maria; DE MELLO, Daniela Canazaro; DE LIMA ARGIMON, Irani I. Mulheres encarceradas e fatores associados a drogas e crimes. Ciênc. cogn., Rio de Janeiro , v. 15, n. 2, p. 121-131, ago. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jun. 2017.

MOREIRA, Ana Selma. Cadeia, Presídio e Penitenciária: DIREITO E SOCIEDADE. 2015. Disponível em: <<http://www.anaselmamoreira.com.br/artigo-24>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de; SOUZA, Camille Cristina Witsmiszyn de. Egressos e o trabalho: o estigma pós-cárcere. Disponível em: http://e-democracia.com.br/sociologia/anais_2016/pdf/GT03-23.pdf. Acesso em: 06 de Abril de 2017.

PALMA, Arnaldo Castro. Sobrepenas: Os Excessos na Execução Penal. Monografia do Curso de Especialização em Modalidades de Tratamento Penal e Gestão Prisional. Universidade Federal do Paraná. 2003.

PARANÁ. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO – DEPEN. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=42> > Acesso em: 08 de Maio de 2017.

PIMENTEL, Elaine. Amor bandido: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas. In: Anais do VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa. 2008.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano 1999 (RDH 1999). *La revolución hacia la igualdad en la condición de los sexos*. México, PNUD, 1995.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano 2015 (RDH 2015). Relatório de Desenvolvimento Humano 2015: O Trabalho como Motor do Desenvolvimento Humano. New York, PNUD, 2015.

RODRIGUES, Viviane Isabela et al. GÊNERO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: AS CONDIÇÕES DE VIDA DAS MULHERES NA PRISÃO. Revista de Iniciação Científica da ULBRA, v. 1, n. 10, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/284>. Acesso em: 08 de Maio de 2017.

SIMAS, Luciana et al . A jurisprudência brasileira acerca da maternidade na prisão. Rev. direito GV, São Paulo , v. 11, n. 2, p. 547-572, Dec. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322015000200547&lng=en&nrm=iso>. access on 04 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1808-2432201524>.

SOARES, Bárbara Musumeci. Retrato das mulheres presas no Estado do Rio de Janeiro. CESeC – Centro de Estudos de Segurança

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

e Cidadania – Rio de Janeiro, Boletim Segurança e Cidadania, ano
1, n° 1, julho de 2002. Disponível em: <<http://www.cesec.ucam.edu.br>>. Acesso em: 08 de Maio de 2017.



PROVA

12 DISCUTINDO E CONCEITUANDO O IDOSO NO CENÁRIO SOCIAL: (DES) CAMINHOS ENTRE OS PRECEITOS LEGAIS E A CIDADANIA

*Sheila Fabiana de Quadros
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Rita de Cássia da Silva Oliveira*

Introdução

A sociedade em que vivemos nos incita a repensar os próprios papéis que desempenhamos e as vivências que experimentamos ao longo de nossa jornada. Assim, percebemos que as mudanças são evidentes e que muitas questões vão sendo alteradas ao longo do tempo, em virtude das próprias transformações e movimentos do meio em que nos encontramos.

Dessa forma, percebemos que existem muitas formas de representação da sociedade, e junto dessa a necessidade de compreender seu funcionamento e as formas que a mesma se articula entre seus pares.

Nesse ensejo, as formas de representação social de diversos segmentos se encontra intimamente articulada a fatores que muitas vezes divergem entre si, tal qual é o sujeito idoso, o qual possui atenção especial na atual conjuntura, razão pela qual nos preocupamos prioritariamente nesse espaço de texto.

Dessa forma, o texto que segue se preocupa em discutir sobre o idoso no cenário social, pautando-nos na ideia de que os mesmos são sujeitos em processo de construção, e na perspectiva da longevidade, possuem firmados legalmente seus direitos. O

que ocorre é que a pessoa idosa foi gradativamente conquistando seus espaços em virtude das próprias mudanças no meio social, culminando na conquista de valores e de um novo olhar para esse segmento.

Em razão dessa situação, os estudos e as pesquisas apontam uma nova percepção para o idoso, o que infelizmente não garante as mudanças reais na vida cotidiana e na efetivação de seus direitos. Para tal, o presente texto pretende discutir acerca do conceito de idoso na atualidade permeada pelas condições em que os mesmos se estabelecem socialmente, visto que a conquista de cidadania não depende exclusivamente da aprovação de leis, mas sim, de uma mudança na própria estrutura que as sustentam.

Discutindo e conceituando o idoso no atual cenário social

A sociedade em que vivemos aponta importantes avanços em relação aos seus sujeitos em construção histórica, tanto pelos ideais firmados na própria legislação como pelas situações que presenciamos comumente em nosso cenário social mais amplo.

Dessa forma, percebemos que, historicamente, o idoso foi paulatinamente conquistando novos espaços em razão de se fazer perceber como sujeito historicamente produtor de sua existência e da história dos homens. Assim, a sociedade contemporânea está em constantes mudanças, tanto de riquezas, de produção de bens e serviços, bem como dos princípios que a mantém como, por exemplo, dos valores e das formas com que a mesma trata os próprios sujeitos sociais que a integram.

Cada sujeito que compõe o tecido social o integra de acordo com sua própria história de vida, e essa acaba sendo determinada

pelos modos de produção, atrelados às conquistas, experiências, dentre outras formas de expressão vivencial de cada ser em particular. De certo modo, somamos experiências ao longo de nossas vidas a partir das condições específicas a que cada um é pertencente em cada momento de sua trajetória de vida.

Diante dessa perspectiva, podemos contextualizar os idosos, que são novos atores sociais, mesmo fazendo parte de uma “antiga” demanda da própria sociedade, apesar de, historicamente, nem sempre terem sido valorizados e percebidos como um sujeito de direitos.

De acordo com Camarano (2013, p.11)

Esse aumento da esperança de vida e as mudanças nos papéis dos idosos implicam uma rediscussão do conceito de “idoso”. Duas questões se colocam. A primeira advém do critério utilizado para separar indivíduos nas várias fases da vida. A segunda está relacionada ao conteúdo da classificação de um indivíduo como idoso. O critério de classificação é uma regra que permite agrupar indivíduos a partir de uma ou mais características comuns encontradas em todos eles. Para o estabelecimento da regra, cabe definir o conteúdo do grupo populacional criado em termos de outras dimensões além das utilizadas para classificação, dimensões estas que são muitas vezes inferidas e não observadas. Em outras palavras, o grupo social “idoso”, mesmo quando definido apenas pela idade, não se refere apenas a um conjunto de pessoas com muita idade, mas a pessoas com determinadas características sociais e biológicas.

O próprio conceito de idoso foi gradativamente sendo construído na sociedade como um todo, a partir das próprias mudanças e transformações vividas em cada momento histórico.

De acordo com Oliveira (2013) a própria definição de idoso de acordo com o dicionário é a do indivíduo que tem bastante idade, conceito que fora ampliado de acordo com os estudos realizados e que influenciaram atitudes favoráveis ao atendimento adequado e qualificado para os que fazem parte deste grupo social.

Dessa maneira, discutir acerca de quem é o idoso no atual momento histórico significa percebê-lo numa dinâmica das relações que o mesmo estabelece em várias esferas sociais, tais como a Saúde, a Assistência Social, o Direito e a própria Educação, como conquistas particulares oriundas dos diversos movimentos surgidos em prol do idoso, como conferências, congressos bem como da mobilização dos próprios grupos em prol de um olhar diferenciado diante da sua existência nas diversas demandas sociais.

Para Feijó e Medeiros (2011), verifica-se que os problemas sociais são inúmeros e que nossa sociedade ainda não evoluiu o suficiente para comprometer-se com a qualidade de vida e bem estar dos idosos. Assim, se configuraria um compromisso social em oportunizar aos mesmos um envelhecimento digno.

Ao observarmos o Estatuto do Idoso (2003, p. 19), perceberemos que em seu artigo 20 que “o idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”.

Diante desse artigo, podemos evidenciar uma preocupação considerável com a qualidade de vida dos idosos que envelhecem, tendo como principal perspectiva as questões da longevidade e da qualidade de vida nesse processo.

Na perspectiva de Oliveira (2002) o preparo do indivíduo para um envelhecimento saudável é fundamental, visto que ao longo de nossas vidas nos surpreendemos com muitas situações de conflitos e demais problemas, de várias ordens, e esses, precisam

ser trabalhados de maneira que não se agravem na velhice, o que reflete na questão de um planejamento pessoal e social do próprio indivíduo ao longo de sua existência.

Ponderadamente, podemos dizer que deverá haver uma preocupação maior com a qualidade de vida das pessoas idosas em virtude da superação da ideia de que atendimento ao idoso deve focar-se apenas na perspectiva do lazer, mas sim, superar essa ideia por uma maior perspectiva, que é a de estímulo à sua participação em várias questões de ordem social.

É certo que o processo de envelhecimento traz consigo muitas mudanças, as quais se enquadram tanto nas de ordem física como aquelas de ordem intelectual, além daquelas de ordem social, e que nem sempre atende às expectativas almejadas, sendo marcos de discussão ao longo desse trabalho de pesquisa.

Nesse prisma, é importante reconhecermos a importância desse segmento social-idoso a partir do conhecimento das proposições de direitos, deveres, situações de tendências, bem como diversas formas de se conceber a velhice na totalidade de sua existência na esfera social.

É importante citar que, ao contextualizarmos o idoso em diferentes perspectivas, não podemos deixar de citar que, para a própria ONU- Organização das Nações Unidas, o sujeito idoso é diferenciado segundo padrões específicos de cada país, e conseqüentemente, do desenvolvimento e entendimento dos mesmos em relação a essa demanda.

Nesse momento, podemos comentar que em países de primeiro mundo são considerados idosos os sujeitos com mais de sessenta e cinco anos, em países em situação de subdesenvolvimento, são considerados idosos as pessoas com mais de sessenta anos, assim como no Brasil. Assim, tanto os conceitos como a compreensão de

quem sejam esses idosos faz parte de um processo da compreensão de quem eles são e das oportunidades que lhes são ofertadas em virtude das condições de cada país em particular.

Nas questões de critérios para definição e conceitos de idosos, os mesmos se diversificam de acordo com o que é ofertado a essa população, o que ocorre de diversas formas, como, por exemplo, segundo dados de credenciamento nas Políticas de Saúde, nas relações epidemiológicas, ou ainda, a partir de proposições administrativas e legais, tanto para o levantamento como para o planejamento e a própria oferta de serviços.

Segundo Camarano (2013, p. 10-11)

A outra questão diz respeito ao conteúdo do conceito de “idoso”. Em geral, esse conceito é associado a características biológicas. O limite etário seria o momento a partir do qual os indivíduos poderiam ser considerados “velhos”, isto é, começariam a apresentar sinais de incapacidade física, cognitiva ou mental, o que os torna, neste aspecto, diferentes dos indivíduos de menor idade. Porém, acredita-se que “idoso” identifica não somente indivíduos em um determinado ponto do ciclo de vida orgânico, mas em um determinado ponto do curso de vida social, pois a classificação de “idoso” situa os indivíduos em diversas esferas da vida social, tais como o trabalho, a família etc.

Com o considerável aumento da população idosa se faz necessário o estabelecimento de padrões de qualidade de vida para essa camada populacional.

Na historicidade do idoso ao longo dos anos, percebemos que os idosos foram se constituindo sujeitos de direitos a partir do estabelecimento de padrões de atendimento oriundos das próprias políticas de atenção, as quais não se estabeleceram de maneira

neutra, mas sim, a partir de demandas reais que emergiram no próprio contexto social.

Primeiramente, podemos destacar as questões de atenção à saúde, visto que essas são mais evidentes que as demais, pois implicam num atendimento mais imediato, e que necessita de atenção especial e prioritária. Junto a essa situação, começaram a surgir discussões sobre a saúde do idoso na esfera física e mental, pois como sabemos, a saúde mental é tema de muita polêmica e atenção nas atuais demandas da Saúde pública.

Ainda que de maneira muito sensível, mas paulatinamente, os idosos vem tomando maior consciência de seu papel no âmbito social, e que não pode se resumir entre a saúde e lazer, como era visto comumente anteriormente. Em outras palavras, antes dos direitos da pessoa idosa estarem preconizados na legislação, os mesmos atendiam apenas às expectativas de lazer e de atenção à saúde, o que felizmente, ao longo dos anos, alterou o próprio entendimento dos mesmos em relação ao seu papel na sociedade enquanto sujeitos ativos, conhecedores e possuidores de direitos.

Dessa maneira, são muitas as formas e definições sobre o idoso, tornando imprescindível contextualizar o idoso numa perspectiva histórica e processual, ou seja, os idosos sempre existiram, mas a compreensão que possuímos a respeito deles foi sendo alterada gradativamente ao longo dos anos.

Ser uma pessoa idosa foi caracterizado como um fenômeno multidimensional e multidirecional, ou seja, relativo a aspectos físicos, psicológicos e sociais do organismo, cujo processo de degeneração começa em diferentes momentos da vida, ocorre em diferentes ritmos e com diferentes resultados de adaptação. O envelhecimento é também

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

um evento passível de vários tipos de interpretação, ou seja, as concepções a seu respeito podem variar no tempo e no espaço, dependendo dos significados a ele atribuídos (SILVA, 2009, p. 156)

De acordo com a citação acima, podemos dizer que o conceito de idoso vai se constituindo ao longo dos anos dependendo da forma com que foram se fazendo perceber no meio social do qual fazem parte.

Nesse ensejo, e de acordo com a perspectiva de Camarano e Medeiros (1999), podemos dizer que não há exatamente um consenso entre as várias fases da vida, visto que, quando tomada a individualidade de cada sujeito, percebemos que as suas vivências e a sua história de vida implicam na identidade de cada um bem como dos grupos sociais que os mesmos integram.

Ainda segundo Camarano (1999) o conceito de idoso contém certo teor descritivo, e que, em sua maioria, dependem também de um status atribuído a esse grupo, ainda que, percebidas as diferenças entre os mesmos, nem sempre o idoso soma as condições que caracterizam essa fase, e muitos desse grupo recusam-se a receber esse status. Por outro lado, a sociedade cria algumas expectativas em relação aos papéis sociais que o idoso pode ou deve desempenhar junto ao âmbito social. Portanto, independentemente de características peculiares dos indivíduos a sociedade busca certo padrão de entendimento e de concepções acerca do idoso.

Nesse sentido, podemos caracterizar o envelhecimento individual como um processo, e esse acompanha os sujeitos desde as questões da genética até às questões que enquadram as relações que os idosos estabelecem no meio do qual fazem parte.

De certa forma, a palavra idoso e seu sentido amplo possui em si muitos sentidos e vários significados a depender do ângulo em que é analisado.

De acordo com a perspectiva de Malagutti; Bergo (2010), um dos traços marcantes e que contemplam a caracterização do idoso se efetivam quanto aos aspectos físicos, os quais são mais evidentes, e que também influenciam na formação dos conceitos sociais, porém, os sinais clássicos ocorrem quando das condições individuais e aparentes, ou seja, sinais que evidenciem a velhice nos sujeitos, tais como a existência de cabelos brancos, rugas, situações de saúde debilitada, dentre outras.

Para os autores, a condição que melhor evidencia o idoso se traduz de fato nas condições físicas dos mesmos. Por essas razões, podemos perceber que o conceito de idoso contém inúmeras definições, tratando, muitas vezes de uma espécie de conceito social, mediado pela maneira com que se constrói no âmbito das relações que se estabelecem.

A correspondência à palavra idoso pode ser compreendida também pela leitura que se faz de seu significado, e da compreensão individual de quem os percebe no meio social, como, por exemplo, de acordo com a leitura que cada indivíduo possui, definirá a maneira com que situa o idoso. Comumente, na situação nacional, utiliza-se com maior ênfase o conceito preconizado no Estatuto do Idoso, o qual prevê que se considera idoso as pessoas com 60 (sessenta) anos ou mais, como definição mais precisa e conceitual.

Camarano (2013, p. 11), contribui com essa discussão alegando que,

No entanto, para a formulação de políticas públicas, a demarcação de grupos populacionais é extremamente importante. Por meio dela é possível identificar beneficiários para focalizar recursos e conceder direitos, o que requer algum grau de pragmatismo nos conceitos utilizados. Como toda classificação, a de “idoso” simplifica

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

a heterogeneidade desse segmento e, por isso, está sujeita a incluir indivíduos que não necessitam de tais políticas ou a excluir aqueles que necessitam. A grande vantagem do critério etário para a definição público-alvo para as políticas públicas reside na facilidade de sua verificação (Camarano e Medeiros, 1999).

Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º percebemos intitulado um direito que declara que são princípios fundamentais da República Federal do Brasil, a cidadania e a dignidade humana (incisos I e II). Entretanto, numa análise mais precisa, poderemos perceber que numa perspectiva de sociedade capitalista, o idoso em diversas situações não é considerado um cidadão comum. E dessa forma, foi necessário o destaque no art. 3º inciso IV que é objetivo fundamental da República promover o bem de todos, sem preconceito ou discriminação de idade, sexo, cor, religião, raça.

Tratando o idoso socialmente, podemos dizer que os direitos preconizados em lei devem cumprir-se diante das necessidades emergenciais que possam surgir na esfera social, bem como precisam ser levados diferentes aspectos em consideração a partir de situações que os mesmos estejam envolvidos, como, por exemplo, as questões de penalidade e seguridade social.

Podemos ressaltar que a Constituição Federal imprime e defende o direito à vida, o bem estar e a dignidade, o que, indiretamente, se refere às questões da qualidade de vida dos sujeitos idosos em questão. Dessa maneira, preconizar e promover discussões quanto ao direito dos idosos, envolvem diretamente as relações desses com a família e de suas relações com seus idosos, independente qual seja a constituição dessa família, nuclear ou não, visto as mudanças ocorridas no tecido social no decorrer dos anos.

Como destaque podemos citar o estabelecimento da implementação da Política Nacional do Idoso (Lei 8.492-94), a qual confere certas incumbências em relação ao atendimento necessário em áreas diversificadas, tais como as destinadas à Saúde, à Assistência Social, sistema previdenciário, dentre outros que envolvem diretamente a promoção da qualidade de vida junto aos idosos na esfera pública.

Malagutti e Bergo (2010) contribuem novamente para essa discussão quando relatam que é dever de todas as pessoas a questão de promover e assegurar os direitos dos idosos, até porque, sabemos que nem sempre o que se encontra previsto em lei é de fato cumprido na esfera social, e assim, o ideal seria buscar a efetivação desses direitos, que podem ocorrer desde a participação social até a garantia da aposentadoria, passando pelo atendimento na saúde e demais espaços sociais que, em tese, devem os promover enquanto sujeitos.

Nesse momento da discussão, quando se fala da Política de Direitos dos Idosos, é pertinente destacar que esse direito não se refere apenas às questões de se fazer cumprir a lei em específico pelas esferas responsáveis, mas também uma mudança maior, que é aquela que se quer na perspectiva social como um todo. Assim, estaremos tratando de, além de saber de seus direitos, poder usufruí-los de maneira consciente, assim, estaremos entrando numa discussão maior, que é a de envolver a sociedade como um todo.

Pensando dessa maneira, buscamos uma mudança social ampla, onde a inquietude de quem pensa o idoso como cidadão de direitos promove uma reflexão maior e incita discussões ao longo dos espaços sociais no que tange à promoção dos idosos como sujeitos futuramente empoderados, conhecedor e possuidor de seus direitos.

Citamos a questão do empoderamento⁷⁵ porque não basta os sujeitos saber que possuem direitos, mas sim, há necessidade em se saber como usufruir de tais direitos, pois os mesmos não se resumem apenas na legislação, como dito anteriormente. Desde a questão quanto ao envelhecimento saudável, por exemplo, não basta a conscientização, o idoso precisa saber como buscar a efetivação desses direitos, em que o envelhecimento do organismo se estabelece também junto à perspectiva da saúde mental e da longevidade, deverão estar mais articulados não somente no panorama teórico, mas sim, nas ações que ocorrem no próprio âmbito social.

Longe de situar os idosos como um todo numa situação de constante vulnerabilidade, o que se quer dizer é que precisamos estar atento à superação da vulnerabilidade social em que se quer que o idoso esteja enraizado, permeado pelas relações culturais e sociais que se efetivaram ao longo dos anos. Entretanto, também é importante destacar que, infelizmente, há um grupo considerável de idosos que ainda se encontram num patamar de violação de direitos, muitos casos se enquadrando até mesmo em situação de violência, das mais variadas formas de ação.

Nesse sentido, é comum percebermos certa resistência da sociedade, por meio de seus pares, em se envolver com as questões e situações de vulnerabilidade e de risco social, visto que se almeja que a própria família dê conta de se resolver as questões que possam ocorrer, estando aqui tratando da família nuclear e família extensa.⁷⁶

⁷⁵ A palavra “empoderamento” é descrita em dicionários da língua portuguesa como Aurélio e Houaiss. De acordo com eles, o termo conceitua o ato ou efeito de promover conscientização e tomada de poder de influência de uma pessoa ou grupo social, geralmente para realizar mudanças de ordem social, política, econômica e cultural no contexto que lhe afeta. A ideia é dar a alguém ou a um grupo o poder de decisão em vez de tutelá-lo.

⁷⁶ Aqui se trata da perspectiva da família nuclear pensando na composição fa-

O próprio Estatuto do Idoso em seu artigo 6º determina que: “todo cidadão tem o dever de comunicar à autoridade competente qualquer forma de violação a esta lei que tenha testemunhado ou de que tenha conhecimento”, ou seja, há a preconização legal de que a sociedade como um todo tem o dever de promover a integralidade e a preservação de seus idosos, inclusive intervindo quando se fizer necessário.

Partimos do pressuposto de que todas as pessoas merecem viver com dignidade, e para exercer tal direito é necessário, para além de saber sobre os mesmos, valer-se da perspectiva de uma vida digna, pautada no respeito às individualidades e na garantia de meios para seu progresso.

Segundo Malagutti;Bergo (2010) não podemos admitir que as pessoas idosas sejam vistas como um indivíduo em decadência, mas sim, alguém possuidor de direitos como qualquer outra pessoa. Para os mesmos, o homem só deixa de evoluir e produzir quando da sua morte. Porém, a nossa sociedade, ainda pautada em ideais conservadores de preconceito e de reações negativas aos mesmos, e assim percebemos que ainda se faz necessário que a sociedade como um todo desenvolva ações de conscientização e de valor aqueles que contribuíram inclusive para materializar a nossa história diante do meio social.

Tratando de uma sociedade em sua essência capitalista, observaremos que os fatores de produção intervêm de maneira considerável quanto à valorização da juventude em detrimento da população idosa, partindo da perspectiva de que o idoso deve usufruir de seus direitos como a saúde pública, transporte, dentre outros

miliar tradicional, ou seja, pai, mãe e filhos, e da família extensa numa perspectiva social de qualquer pessoa vinculada ao idoso assumir os seus cuidados e a sua promoção quando necessária.

aspectos que recaem diretamente nos “cofres públicos”, validando uma ideia de que o idoso traz consigo muitos gastos para com a esfera pública, e ainda, carrega consigo o pressuposto de inutilidade, o que precisa urgentemente ser superado se almejamos a luta por uma sociedade igualitária para todos os seus sujeitos. Em outras palavras, parece que o idoso, sob o ponto de vista administrativo e político significa diretamente aumento de gastos.

Em relação aos direitos preconizados em lei bem como quando nos deparamos com as controvérsias da vida em sociedade, logo percebemos que a existência de leis que expliquem os referidos direitos não é sinônimo de que os mesmos estejam sendo adquiridos pelo público a que se destinam, incitando muitas discussões acerca da realidade que cerca a demanda de idosos em cenário nacional, estadual e municipal. Assim, o próprio fator previdenciário funciona como uma espécie de passagem para a velhice, e que os integra numa sociedade de consumo, ou seja, um meio em que a juventude se cultua como fonte inspiradora de produção, e os idosos como gastos e “prejuízo” à sociedade em sua totalidade.

Infelizmente a existência de legislação em prol da pessoa idosa não é suficiente para fazer com que os seus direitos sejam cumpridos e efetivados.

O idoso enfrenta ao longo de sua vida inúmeras dificuldades, e podem ser de diversas ordens, como, por exemplo, de ordem física, emocional, financeira dentre outras, e devido às condições individuais de cada um de acordo com seu histórico de vida, os mesmos deveriam ser atendidos, em todas as esferas, senão pela família pelos representantes das esferas públicas por meio de seus pares.

De acordo com as condições apresentadas por cada idoso, se incutem as possibilidades de desenvolver sua vida com maior

autonomia, e quando essa não existe, deveria, em tese, ser garantida pelo setor público.

É importante comentar que as limitações dos idosos podem ser observadas desde a questão física até as que se encontram na compreensão do funcionamento da sociedade.

De acordo com Quadros e Oliveira (2013, p.18)

Biologicamente, o idoso enfrenta diariamente um novo desafio para manter a sua qualidade de vida. Os órgãos já possuem um desgaste bastante grande, que por sua vez, acarretam efeitos em todo o corpo, sejam nos sistemas que o regem ou nas manifestações que a eles se ligam. Afinal, se preocupar apenas com a saúde do corpo não é o ideal, trabalhar além daquilo que se pode também não, ainda mais quando este corpo não possuiu os devidos cuidados necessários para uma velhice mais tranquila.

As questões biológicas não servem apenas para nos atentar para o fato das condições físicas de cada sujeito, mas das limitações da vida cotidiana que os mesmos podem possuir em virtude de suas condições pessoais e da fragilidade de alguns para realizar as atividades mais simples.

As questões de ordem biológica estão normalmente associadas com as possibilidades dos sujeitos em encontrar nas esferas públicas de atenção à Saúde, à Assistência Social, clínicas em geral, o atendimento necessário e condizente com a idade que possuem, porém, nem sempre os órgãos públicos dão conta do atendimento necessário para essa camada populacional, por razões que vão desde a liberação de vagas até a falta de preparo dos próprios profissionais em virtude da atenção diferenciada ao idoso.

A Saúde pública sofre muitas críticas em relação ao atendimento e às condições para tal, e os idosos são o público

que possuem grande fragilidade e necessidades quanto a esse atendimento.

Outro exemplo de situações conflitantes entre os idosos e o meio social, se encontram quanto às dificuldades em se conseguir medicamentos com preços alternativos e acessíveis, principalmente os que são de uso contínuo, além das dificuldades em manter como incentivo à qualidade de vida do idoso o incentivo na área preventiva de doenças de ordem grave, e que muitas vezes poderiam ser evitadas quanto à vacinação e demais cuidados que podem ser feitos junto à conscientização das pessoas como um todo.

Os programas sociais também são um excelente exemplo de ações que podem ou poderiam estar focadas também no idoso, e nessa área, percebemos que houve, no decorrer dos anos, um sensível avanço em relação às ações de ordem social, pois as mesmas são motivadas pelos programas das esferas sociais, muitas vezes vinculados ao próprio Ministério da Saúde e ao SUAS⁷⁷- Sistema Único de Assistência Social. No entanto, tais programas nem sempre conseguem atingir a toda a camada populacional de idosos, pois para seu funcionamento, há a necessidade de superar apenas a inclusão dos mesmos, mas sim, oportunizá-los, pelas condições disponíveis, de poderem freqüentar tais programas, pois a criação dos mesmos também exige que se pense quanto a todas as condições de acesso e permanência dos idosos, como por exemplo, o transporte público.

Uma questão que vem preocupando tanto a esfera pública como as famílias em geral, diz respeito ao fator financeiro, pois este define em sua maioria, as condições de vida de seus idosos,

⁷⁷ De acordo com dados do Ministério do Desenvolvimento Social o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é o modelo de gestão utilizado no Brasil para operacionalizar as ações de assistência social. A assistência social é parte do Sistema de Seguridade Social, apresentado pela Constituição Federal de 1988.

pois nem sempre o valor percebido em sua aposentadoria condiz com suas reais necessidades e culmina no fato do idoso passar por dificuldades.

A ausência de uma política que de fato garanta ao idoso usufruir de todos os seus direitos acarreta outras conseqüências, tais como doenças psicossomáticas, como a depressão, por exemplo, além de outros agravos nas suas próprias condições de saúde. O que se quer dizer é que, o direito à aposentadoria e a conquista dessa não é sinônimo de vida saudável e de qualidade, haja visto que na maioria das vezes o valor percebido na aposentadoria não é suficiente para sanar suas necessidades básicas, como medicamentos e alimentação.

Tal situação enseja certa dependência, tanto financeira, como de cuidados básicos e afetivos, principalmente da família, e quando não os tem, acabam, (em casos mais graves), em situação de acolhimento institucional, devido á fragilidade em que se encontram suas vidas.

Nessa premissa, percebemos que a categoria idoso em nosso âmbito social acaba por ser concebida como sinônimo de gastos e complicações, em especial nas esferas da Previdência e da Saúde Pública.

A própria forma de tratar o idoso na esfera social permite-nos uma reflexão da própria violação de direitos, e esses nos permitem perceber a exclusão que ocorre para com esse público, tanto que essa exclusão muitas vezes não se manifesta de uma maneira especificamente concreta, mas sim, de forma simbólica, quando, por exemplo, se reveste de um caráter assistencialista que em sua maioria obriga o idoso a se “retirar” desse universo cedendo lugar ao comodismo e à aceitação de sua condição como um verdadeiro incômodo, inativo e improdutivo.

Nas questões de relações sociais, percebemos que o idoso precisa ser visto também pelos outros, por todos que ainda não ultrapassaram os limites do envelhecimento, pois ao certo, e como já apontado anteriormente, todos estamos envelhecendo, e certamente, logo estaremos adentrando a fase da velhice, e como idosos, deveremos ter ciência de nossos direitos e das formas com que a sociedade nos percebe.

Em relação às representações sociais sobre o idoso, podemos dizer que as mesmas sofrem influências de muitos fatores, até mesmo da própria imprensa, que como formadora de opiniões fomenta as pessoas a pensarem sobre a realidade que os cerca, apesar de nem sempre ter interesse em pensar o idoso em sua totalidade.

Nessas circunstâncias, podemos dizer que a exclusão social do idoso se materializa por meio até mesmo de sua exposição pública, mediada por entrevistas de jornais, matérias divulgadas na imprensa popular, mídias em geral, até mesmo por meio de músicas que os hostilizem ou menosprezem seu papel no meio ao qual fazem parte.

Responsáveis, em grande parcela, pela formação de uma ‘opinião pública’ e de um imaginário social, a imprensa poderia afirmar a necessária postura de positividade em relação ao idoso para que este fosse reconhecido como produtivo, capaz, experiente, mas também como portador de necessidades específicas e, sobretudo, digno de respeito como pessoa e como cidadão. (SOUZA, 2002, p. 208).

Pensando na relação do idoso na totalidade, podemos dizer enfim que não podemos simplificar a sua definição em apenas uma ou outra citação, ou ainda, definí-los por uma perspectiva,

como, por exemplo, as que se relacionam às suas condições físicas, intelectuais, bem como as que se encontram relacionadas à saúde, às questões sociais, psicológicas, dentre outras, que podem vir a influenciar a compreensão do idoso como um segmento social.

De maneira contextualizada, podemos dizer que se faz necessário uma uniformização do sujeito idoso primeiramente a partir da base cronológica, que em âmbito nacional, encontra respaldo legal no Estatuto do Idoso, o qual determina a idade de 60 (sessenta) anos o momento de vida que inicia a velhice.

É pertinente comentar que em alguns estudos encontramos a ideia de que as pessoas envelhecem quando sofrem alguma perda irreparável bem como quando se sentem abandonadas e sozinhas, podendo vir a desenvolver sintomas de velhice. Entretanto, há estudos que apontam que há uma diferenciação entre a velhice e o processo de amadurecimento, como conceitos diferentes. Dessa forma, envelhecer seria um processo natural de nossa existência.

De acordo com Morin (2000) discute-se que entre as mais diversas fases da vida encontramos situações que nos levam a refletir e relacionar a infância, adolescência, maturidade e velhice. Assim, as fases da vida se interrelacionam também de acordo com o estado em que cada pessoa se encontra, pois quando se sofre um trauma, por exemplo, a perda de um ente querido, a tendência é a de amadurecimento precoce. Ou seja, as fases da vida possuem uma relação entre si, a depender das situações da própria experiência individual dos indivíduos.

Ainda segundo o autor, podemos tratar das questões que se referem à questão da autoridade do idoso, pois o mesmo enfrenta tal situação à medida que a sociedade evolui. Assim, cede espaço para os mais jovens, visto que, como já discutido anteriormente, são os que produzem firmemente numa sociedade do capital.

Nesse momento, podemos dizer que são vários os conceitos que se tem dos idosos, principalmente quando estamos tratando da história de vida dos mesmos que se constituíram na própria história dos homens, e assim, na constituição da sociedade como um todo.

Para tal, poderemos citar Sá (2002) trazendo uma forma mais contextualizada de definir os idosos, fomentando a discussão sobre um sujeito que está diante de um espaço e de um tempo. Portanto, seria especificamente o resultado de seu próprio processo de desenvolvimento, do seu percurso de vida e dessa forma, interioriza valores e sentimentos, traduzindo-os numa perspectiva de forças, possibilidades, desejos, para posteriormente organizar-se em força social e política.

Nesse contexto, podemos dizer que as discussões e interpretações de quem é e como se contextualiza o idoso na sociedade contemporânea é de fato, fator de discussão e de fomento de pesquisas na atualidade bem como revelam diferentes perspectivas quanto ao entendimento de quem são esses sujeitos. Para tal, não podemos negar a relação existente entre seus conceitos e as interfaces da velhice e do envelhecimento, os quais articulam o idoso no tempo, espaço e sociedade.

Considerações

Diante da atual conjuntura social, percebemos que há avanços consideráveis em relação aos espaços e papéis desempenhados pelos idosos no meio social. Entretanto, ainda existem questões que precisam ser consideradas e analisadas diante de uma perspectiva de sociedade capitalista, tal qual a que vivemos.

Partindo do pressuposto de que o idoso não é sujeito ativo e produtivo para o universo do capital, podemos dizer que existem formas de se pontuar a pessoa idosa na diversidade de sua cultura e de suas vivências.

Nesse prisma, percebemos que a sociedade incita uma reflexão maior acerca de seus idosos, os quais possuem uma trajetória individual e direitos preconizados, respaldados na legislação vigente, porém, não é o suficiente para que os idosos exerçam sua cidadania e usufruam de seus direitos. Para que isso ocorra, seria importante pensar no idoso em sua totalidade, ainda mais quando se trata da perspectiva de um cidadão ativo, conhecedor e possuidor de seus direitos, e para que isso ocorra, faz-se necessário haver mudanças nas questões de compreensão de quem são esses novos atores sociais.

Em virtude dessa relação, a discussão do presente texto pautou-se, principalmente, em compreender que não basta conhecer os principais conceitos que definem a pessoa idosa, é preciso, anteriormente, situá-los num tempo e num espaço maior, que é o espaço da vivência social em todas as esferas, circulando pela aquisição e manutenção de seus direitos como tal. Portanto, para que hajam de fato caminhos possíveis para o idoso exercer seus direitos como sujeitos produtores de sua história, ainda são necessárias mudanças, principalmente no fortalecimento da cultura do idoso como sujeito ativo, e não inativo.

Num contexto geral, podemos dizer que já existem avanços consideráveis em prol do idoso, mas ainda há muito que se pensar diante de uma sociedade que ainda é excludente e que não possui estrutura adequada para atender a demanda que lhes é conferida. Por fim, a trajetória do papel social que os idosos vem desempenhando ainda são precárias, havendo necessidade de, além de se estabelecer políticas públicas de atenção ao idoso, se reafirmar seu valor e papel na sociedade que os mesmos ajudaram a construir historicamente.

Referências

ANVISA. Resolução da Diretoria Colegiada, 283, de 26 de setembro de 2005. Disponível em: www.portalsaude.gov.br

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Assistência Social. *Plano de ação governamental para o desenvolvimento da Política Nacional do Idoso*. Brasília: 1996.

BERGO, A.M.A; MALAGUTTI, W. *Abordagem interdisciplinar do idoso*. Rubio, 2010.

CAMARANO, A. A. *Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica*. Texto para discussão n. 858. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

_____. *Estatuto do Idoso: Avanços com contradições*. Texto para discussão n. 1840. Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

Estatuto do idoso: Lei Federal nº 10.741, de 01 de Outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em [Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm). Data de acesso: junho de 2017.

FEIJÓ, M.C.C. (2010). *A Aplicabilidade do Estatuto do Idoso junto ao Ministério Público de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP. Data de acesso: junho de 2017.

MORIN, E. *A cabeça bem feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.

_____. *Cultura de massas no século XX - neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. v.1.

_____. *O homem e a morte*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

OLIVEIRA, R. C. S. *Docência para a terceira idade*. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-32, 2001.

_____. *O processo histórico do estatuto do idoso e a inserção pedagógica na universidade aberta*. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 28, p. 278-286, dez. 2007.

_____. (org). *Sociologia: consensos e conflitos*. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2001.

_____. *Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. *Velhice: teorias, conceitos e preconceitos*. *A terceira idade*, São Paulo, v.12, n. 25, p. 37-52, ago. 2002.

SÁ, J. L. M. *A formação de recursos humanos em Gerontologia: fundamentos epistemológicos e conceituais*. In: FREITAS, E. V. et al (Ed.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002.

13 DIREITOS HUMANOS: UMA RESPONSABILIDADE DAS EMPRESAS

Patricia Rodriguez Franco

Os Direitos Humanos são abordados universalmente de formas diversas, porém observa-se um foco específico para as mazelas das pessoas que sofrem pela falta de recursos em diversos países. Ante a amplitude de problemas e diferenças sociais existentes ao redor do planeta é saliente que a condição dos povos menos privilegiados ressalta aos olhos dos estudiosos e preocupados com direitos humanos. Destaca-se a grande preocupação mundial especificamente para a população que não possui alimentação adequada, vestuário e condições básicas de saneamento e higiene espalhadas pelo mundo.

Há de se observar que tal situação é consequência de um capitalismo que, muitas vezes, extrapola o limite do tolerável e cria a existência de condições desumanas, como também de interesses políticos de não estão focados na real finalidade do poder público que, dentre eles está proporcionar a condição de qualidade de vida mínima e bem estar da população.

É neste meio, voltado ao capitalismo que surge a questão das normas extraterritoriais que deveriam proporcionar condições de equilíbrio entre o capitalismo e um mínimo de condições de vida saudável para as populações de baixa renda ou até mesmo que não possuem renda alguma.

O equilíbrio também é necessário entre os interesses políticos e o investimento em melhorias de vida para a população, relacionada às carências básicas tão premente na população.

A percepção da população mundial é de que direitos humanos são responsabilidade da Organização das Nações Unidas. Tal afirmativa não deixa de ser verdadeira, porém há de se salientar que deve existir responsabilidades dentro dos limites das autonomias de gestão das organizações e instituições.

A forma de atuação das instituições relacionada a direitos humanos, reflete uma cultura específica com características regionais e locais.

A exploração do tema voltado à responsabilidade sobre direitos humanos nas empresas torna-se relevante, uma vez que a fiscalização ainda é ínfima em alguns países e não há forma de atuação similar entre as empresas, nem tampouco quando tratamos de uma mesma instituição localizada em países diferentes.

Através do decreto 19.841 de 1945, o Brasil promulgou e reconheceu no âmbito nacional a Carta das Nações Unidas assinada em São Francisco em 26 de junho de 1945. A Carta da Nações Unidas preconiza o acordo entre as nações para promover e desenvolver os direitos humanos dos povos, preservar as futuras gerações dos malefícios da guerra e a igualdade entre homens e mulheres.

A motivação da Carta das Nações Unidas se deu após grandes sofrimentos da Segunda Guerra Mundial e tem como um dos preceitos o respeito universal e efetivo aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

O Decreto 19.841/45, determina ainda, o compromisso das nações em “unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, [...] empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos”.

Assinada em 1945, a Carta da Nações Unidas foi elaborada na Conferência das Nações Unidas, no mesmo ano que foi criada as Nações Unidas, órgão composto inicialmente, por 51 países.

Atualmente a ONU é composta por 193 países, sendo que 54 destes são as maiores economias mundiais e que possuem grande concentração de empresas industriais e de serviços.

A Carta das Nações Unidas visa garantir direitos entre o Estado e cidadãos, porém com a abertura de mercados, fruto da globalização, e conseqüente instalações de empresas subsidiárias em vários países, há a questão de como garantir que tais empresas mantenham um nível mínimo de respeito aos direitos humanos, considerando que os países possuem graus diferentes de culturas e políticas relacionadas a direitos humanos.

As empresas tendem a manter o mínimo exigido no país onde atuam, que, por muitas vezes, vem em desencontro com o entendimento mundial acerca das garantias mínimas de direitos humanos.

O fato de não haver uma regulamentação extraterritorial para tratar do assunto, dificulta a responsabilização de empresas e do Estado onde há violação de direitos humanos.

Diante da falta de um órgão que freasse a atuação de transgressões aos direitos humanos individuais e coletivo, a ONU-Organização das Nações Unidas incentivou a criação do Pacto Global elaborado no Fórum Econômico Mundial, realizado em 1999. A intenção da ONU foi buscar a manutenção de um mínimo aceitável no cumprimento de direitos humanos pelos países, englobando órgãos estatais. O Pacto Global foi divulgado no ano 2000 com nove princípios de direitos humanos, relacionados à responsabilidade das empresas na proteção e atuação com zelo aos direitos individuais e coletivos, posteriormente, em 2004, foi acrescentado o décimo princípio:

O Pacto Global foi o início dos Direitos Humanos em empresas, pois abrange a responsabilidade corporativa social.

Princípios do Pacto Global:

1. As empresas devem apoiar e respeitar a proteção e direitos humanos reconhecidos internacionalmente; e
2. Assegurar-se de sua não participação em violações destes direitos.
3. As empresas devem apoiar a liberdade de associação e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva;
4. A eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou compulsório;
5. A abolição efetiva do trabalho infantil; e
6. Eliminar a discriminação no emprego.
7. As empresas devem apoiar uma abordagem preventiva aos desafios ambientais;
8. Desenvolver iniciativas para promover maior responsabilidade ambiental; e
9. Incentivar o desenvolvimento e difusão de tecnologias ambientalmente amigáveis.
10. As empresas devem combater a corrupção em todas as suas formas, inclusive extorsão e propina.

Os princípios 1 e 2 são voltados a direitos humanos nas operações de empresas transnacionais, ou seja, empresas que atuam em mais de um país.

O princípio 1 reflete diferentes pontos importantes, promove a manutenção de direitos civis e infantis, visando a garantia de um padrão mínimo a ser garantido, e ainda, busca a não violação dos direitos humanos.

Surgiu a expectativa de um novo padrão de empresas cuja conduta deverá respeitar o padrão de direito humanos reconhecido internacionalmente, não apenas o direito local ou definido por códigos de conduta.

O princípio 2 estabelece que, ao realizar negócios com países com menor nível de direitos humanos, as empresas não deverão fazer acordos com o governo cujo histórico em direitos humanos seja inadequado. Desta forma assegurará a não participação em violações.

Nota-se que os princípios 4 e 5 são básicos e visam a eliminação do esforço excessivo pela prática de abuso por parte do poder dominante capitalista. A eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou compulsório e a abolição efetiva do trabalho infantil são básicos e visam resguardar a saúde física e psicológica dos indivíduos. Nota-se, porém, que até os dias atuais ainda há incidências de trabalhos considerados escravos e de menores., mesmo o Pacto Global ter sido assinado em 1999.

O Pacto Global não é um código de conduta ou uma normatização. Trata-se de um compromisso voluntário que visa promover um crescimento sustentável, respeitando o trabalhador, o meio ambiente, inibindo a corrupção e incentivando projetos de iniciativa convergentes com as diretrizes do Pacto.

Atualmente constam mais de 12.000 organizações signatárias entre empresas, sindicatos, organizações não governamentais e outras instituições. Os signatários representam vários setores da economia, que buscam atuar com responsabilidade sobre os itens pactuados, envolvendo também as suas partes interessadas, ou seja, fornecedores, clientes, investidores, associações, sindicatos e a comunidade em geral.

O Pacto Global trouxe um início de conscientização para as empresas acerca da amplitude e das consequências das violações

em Direitos Humanos. Percebe-se que a abrangência dos princípios excede o âmbito interno, pois prevê o incentivo na promoção de novas tecnologias visando promover a responsabilidade ambiental e também o combate a corrupção.

O Pacto Global abarca não somente os direitos humanos diretamente, mas também fatores de gestão das empresas e instituições que podem impactar na integridade dos direitos humanos. A violação ao meio ambiente pode ter como consequência um impacto na população global como um todo. Trata-se do direito do cidadão a ter um ambiente preservado e a responsabilização na violação de tal condição deve ser tratada na forma de transgressão de normas. Há necessidade de se resguardar um bem que pertence a todos.

Paralelamente à responsabilidade ambiental vem o combate a corrupção que é prejudicial e pode vir a impactar nos direitos humanos, pois poderá torna impune a instituição que transgredir às regras de direitos humanos.

Quando se trata de violações a direitos humanos, há ainda as violações que transcendem o âmbito da empresa. Isso ocorre, a exemplo, quando há lesões na dignidade de uma população, causadas pela forma da atuação da empresa. As tragédias que ocorreram no município histórico de Mariana em 2015, com o rompimento da barragem de Fundão, da mineradora Samarco é um exemplo de desrespeito aos Direitos Humanos. A partir do momento que fica configurada negligência por parte da empresa, na gestão de riscos e do Estado, nas autorizações concedidas e na fiscalização, configura-se violação aos direitos humanos da população que sofrerá os impactos de tal atitude.

No desastre houve o vazamento de 62 milhões de metros cúbicos de lama, matando 19 pessoas, destruindo imóveis e

deixando milhares de cidadãos desabrigadas. Além do município de Mariana, o distrito vizinho de Bento Rodrigues, parte do município de Espírito Santo e do litoral da Bahia foram afetados com prejuízos ambientais. A mineradora Samarco foi multada pelo Ibama, o Ministério público acordou com a Samarco o pagamento de indenizações e a Polícia Federal indiciou os responsáveis por crime ambiental.

Observa-se que há grande desnível entre países no tratamento de direitos humanos no trabalho. Devido a isso, a grande dificuldade é como manter padrões mínimos de direitos humanos e garantir que o direito à dignidade humana prevaleça.

Muitas transgressões são praticadas por empresas de renome internacional, no aproveitamento de falta de controle e punições por parte de alguns países acerca do tratamento do trabalho desumano.

Em Bangladesch existem graves situações de descaso por parte do Estado quanto aos Direitos Humanos. Há grande concentração de indústrias de vestuários de renome mundial e também graves casos de negligências ao trabalho e à segurança dos trabalhadores.

Em 2013, na capital Dhaka, ocorreu o desabamento de um prédio onde estava instalada a indústria Rana de tecidos, que veio a deixar mais de 377 mortos e mais de 2300 feridos.

O descaso dos dirigentes foi evidente, uma vez que, apesar da existência de rachaduras demonstrando irregularidades na obra e grave riscos na estrutura do prédio, os proprietários das indústrias ignoraram alertas sobre o problema e permitiram que os empregados trabalhassem normalmente, conforme relatado por Mohammad Asaduzzaman, responsável pela delegacia de polícia da área.

São inúmeras ocorrências de violações de direitos humanos por empresas, sendo muitas praticadas por marcas de renomes internacionais.

No final dos anos 90, três processos foram intentados por advogados de direitos humanos e de direitos civis contra as empresas extrativas Royal-Dutch, Shell, Unocal e Texaco. Havia violações de direitos humanos e operações irregulares das multinacionais em seus investimentos no exterior.

A indústria de vestuário e calçados também revelaram gestões contrárias aos direitos humanos, tendo trabalho infantil aplicado em seus produtos. São os casos das marcas Nike e Wal-Mart. A Nike manteve fábricas no Sudeste Asiático com condições de saúde e segurança muito ruins. A marca GAP revelou ter contrato com fábricas nas Ilhas Marianas onde adultos trabalhavam em condições deploráveis. Na China, várias empresas de tecnologia violaram direitos humanos, tais como a Google, Microsoft e Yahoo.

Para uma abrangência de respeito e conscientização acerca de Direitos Humanos nas empresas que operam em nível local e global é necessário atentar-se para toda a cadeia de atendimento: avaliar se existe algum mau trato na produção da matéria prima utilizada e como ela é produzida e ainda quais são os “valores” que as empresas fornecedoras preconizam.

A partir daí teve o surgimento a Fair Labor Association (FLA) foi criada nos Estados Unidos em 1999 para monitorar padrões de fábricas nacionais e internacionais. A Fair Labor Association (FLA) foi mais uma iniciativa de múltiplas partes interessadas, reunindo Grupos de direitos humanos para administrar um código de conduta relativo à saúde em fábricas da cadeia de suprimentos.

Percebe-se, nesse sentido, a preocupação internacional com vários casos de violações de direitos humanos, tendo que o indivíduo arcar com o peso dos abalos morais e de integridade física.

Dentre os direitos humanos, deve-se observar também o respeito à religião. Um afrontamento ao respeito a religião indígena

se deu no caso do projeto do oleoduto de Dakota do Norte – EUA, cujo projeto foi contestado pelos índios americanos, pois passaria por locais sagrados da reserva de Sioux – Standing Rock, onde foram enterrados ancestrais da tribo além de prejudicar a água potável do local.

Nas manifestações contrárias ao oleoduto, para agravar a situação, na intenção de repreender as manifestações, o governo americano e empresas de segurança americanas, atuaram com força excessiva utilizando balas de borracha, gás lacrimogêneo e granadas de compressão. Foi reportado pelo relator da ONU, Maina Kiai, que cerca de 400 pessoas foram presas e expostas a tratamento desumano: “Marcar pessoas com números e detê-las em celas superlotadas, no chão de concreto e sem assistência médica, é um tratamento desumano e degradante”. Ainda complementa: “O direito à liberdade de reunião pacífica é um direito individual e não pode ser tirado de forma indiscriminada ou em massa devido às ações violentas de alguns”.

Além de todas essas questões de agressões, a tribo indígena e seus representantes foram excluídos das consultas, quando do planejamento da obra.

Apesar da elaboração do Pacto Global, não foram alcançados níveis desejados para uma conscientização efetiva que viesse e minimizar negligências das empresas na área de Direitos Humanos. A questão é como o gestor contratado de empresa, que não possui sede em determinado país, atuará para garantir direitos humanos na instituição uma vez que existem diferenças culturais e de atuação entre os profissionais de regiões distintas.

Nesse cenário de graves ocorrências mundiais e considerando a grande importância das empresas dentro do contexto de Direitos Humanos, em 2005 foi nomeado o professor John Ruggie como

Representante Especial da ONU-Organização das Nações Unidas, para analisar a questão de Direitos Humanos em empresas incluindo companhias transnacionais. Após seis anos de estudos “in loco” pelo mundo todo, John Ruggie acompanhou as condições de trabalhadores, dos índios e visitou instituições e empresas de diversos segmentos para avaliar a condição global relacionada a Direitos Humanos.

Jonh Ruggie não queria que fosse criado um tratado, pois este necessita da concordância dos governos e apresentaria lacunas de governança, caracterizada pela dificuldade de capacidade das empresas para gerenciar suas condições adversas.

Havia ainda a questão da morosidade para sua aprovação de um tratado, pois tomaria mais de 10 anos entre negociações e assinaturas, sendo ainda pouco efetivo, pois dependeria de fiscalização.

Observa-se que, se uma empresa opera em vários países diferentes, possui vários níveis diferentes de exigências na forma atuação em Direitos Humanos. Se um negócio pode operar a nível global não deveria haver um padrão de atuação? E, qual é o grau de responsabilização do Estado?

As obrigações internacionais dos Estados em matéria de direitos humanos exigem que respeitem, protejam e cumpram os direitos humanos dos indivíduos no seu território e ou jurisdição. Isto inclui o dever de proteger contra os abusos dos direitos humanos por terceiros, incluindo empresas comerciais.

Em 2009, no Conselho de Genebra, ao apresentar seu relatório ao Conselho, Roggie, expôs que: “ Os direitos humanos correm mais risco em tempo de crise e as crises econômicas representam um risco especial para os direitos econômicos e sociais”.

Desta forma, somente em 2011 foi aprovado pelo Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas o relatório “Princípios

Orientadores para Empresas e Direitos Humanos”, elaborado pelo professor John Ruggie.

O impasse para elaboração dos princípios se deu acerca de como agir com relação a empresas na violação direitos humanos. A ocorrência de trabalho escravo e de menores em empresas ainda é impactante, com frequentes episódios de transgressões em vários países. O desafio fundamental é combater o ambiente permissivo que se instalou para atos ilícitos cometidos por empresas e buscar sanções e reparação.

John Ruggie salienta sobre a responsabilidade do Estado e das empresas sobre direitos humanos:

“As soluções para a crise econômica e para a questão das empresas e dos direitos humanos apontam na mesma direção: a adoção, pelos governos, de políticas susceptíveis de promover um comportamento mais responsável por parte das empresas e a adoção, pelas empresas, de estratégias que tenham em conta o facto incontornável de que o seu êxito a longo prazo está intimamente ligado ao bem-estar da sociedade”.

Nesse contexto, dois conceitos são importantes na área de Direitos Humanos empresariais: a *Corporate Social Responsibility (CSR)* que se refere a Responsabilidade Social Corporativa e o chamado *Business and Human Rights (BHR)* que são Negócios em Direitos Humanos. Ambos os termos são conexos, pois relacionam-se à forma como as empresas atuam em relação aos direitos Humanos.

A Responsabilidade Social Corporativa – RSC ou departamento de responsabilidade social corporativo de uma empresa pode abranger uma grande variedade de táticas, desde a distribuição de uma parte dos lucros de uma empresa, prática

de caridade à comunidade até a execução de operações de negócios mais ecológicas.

A Professora Anita Ramasastry faz a observação de que o RSC – Responsabilidade Social Corporativa de uma empresa é voluntário, ou seja, a empresa decide a forma como irá atuar em relação a direitos humanos. A RSC centra-se no papel dos negócios considerando os impactos positivos das práticas empresariais que beneficiam a sociedade. Observa-se que a RSE não está vinculada a leis impostas pelo Estado.

A questão principal da RSE é que, apesar de haver uma pressão da sociedade e do mercado sobre as empresas, não se trata de uma formatação consistente e consolidada para a responsabilidade sobre direitos humanos pois são atividades e forma de gestão advindas de decisões individuais das empresas o que difere do chamado *Business Humann Rights (BHR)* - “Negócios e Direitos Humanos”, oriundo de trabalhos acadêmicos jurídicos e pesquisa de defensores de direitos humanos, cujo objetivo é de estabelecer critérios de direitos humanos para todas as atividades empresariais.

O *Business Humann Rights (BHR)* - Negócios e Direitos Humanos dá ênfase ainda ao papel do Estado e busca promover maior acesso ao ressarcimento para vítimas de abusos de direitos humanos. O BHR centra-se sobre o dano que pode ser causado pela atividade empresarial e na busca por responsabilizar as empresas para prevenir os impactos adversos da atividade empresarial sobre indivíduos e a comunidade de uma forma mais coercitiva e não somente voluntária.

Apesar da diferenciação, tanto o RSE quanto o BHR têm grande atuação na evolução dos direitos humanos nas empresas globalizadas.

Na apresentação dos Princípios Orientadores para Empresa e Direitos Humanos, em Genebra, Ruggie expôs que “A questão das empresas e dos direitos humanos é cada vez mais importante, porque os progressos neste domínio contribuem directamente para a transição, que todos desejamos, para um crescimento económico mais inclusivo e sustentável”.

Os “Princípios Orientadores para Empresas e Direitos Humanos”, elaborado pelo professor John Ruggie, tem como fundamentos:

- As obrigações dos Estados de respeitar, proteger, cumprir os direitos humanos e garantir liberdades fundamentais;
- O papel das empresas para cumprir todas as leis aplicáveis e respeitar os direitos humanos;
- A necessidade de adequação dos direitos e obrigações, com medidas eficazes quando violados.

Os “Princípios Orientadores para Empresas e Direitos Humanos” é baseado em três pilares: Proteger, Respeitar e Remediar.

O pilar “Proteger” visa garantir que direitos humanos sejam preservados diante da força de quem detem o poder, sendo o Estado responsável por essa garantia.

O pilar de “Respeitar” está directamente relacionado à forma de atuação das empresas e busca, de forma preventiva, a investigação de possíveis riscos de transgressões aos direitos humanos, sejam relacionados internamente ou riscos da operação do negócio.

Remediar é a forma como a empresa estará preparada no caso de transgressões à direitos humanos. Se existe capacidade de reparar e indenizar o dano causado.

I - *Protect – State* - Protege. Dever do Estado de proteger contra abusos de direitos humanos praticado por terceiros.

Refere-se as obrigações dos Estados de respeitar, proteger e cumprir os direitos fundamentais. Uma das formas de atuação do governo é dando tratamentos diferenciados fiscais e tributários, visando dar incentivos para as empresas que atuam respeitando e promovendo os Direitos Humanos. Trata-se da criação de regulamentos eficientes por parte do Estado que vise o incentivo à manutenção dos direitos humanos individuais e coletivos.

II – *Respect* – Respeitar. Responsabilidade corporativa de respeitar em direitos humanos

Responsabilidade das empresas no que tange a Direitos Humanos em qualquer local que atuem. Busca avaliar se a operação é consistente com princípios de Direitos Humanos. Se não há riscos de causar dano. A responsabilidade da empresa vai além da simples percepção de atividades indevidas, mas sim ao fato da empresa ter meios de verificar se está ocorrendo alguma violação a direitos humanos. Ter um plano estruturado de contingências visando saber dos riscos, prevenir e mitigá-los. Os líderes devem ter responsabilidade sobre possíveis danos.

III – *Remedy* – Remediar. Possibilitar a remediação.

É o acesso à remediação eficiente. Governo e empresas devem proporcionar acesso em vias judicial e não judicial.

Percebe-se o problema da questão de como que empresas subsidiárias, sem ativos no país que atuam irão reparar danos. Tais empresas possuem ativos transferidos para suas sedes.

O dever do Estado em proteger é um dos fundamentos do Direito Humano Internacional. A aplicação e leis anti-violação aos direitos humanos tem sido uma lacuna jurídica por parte dos Estados. Tais lacunas estão relacionadas a não discriminação no trabalho, questões ligadas ao ambiente, a propriedade, a privacidade e a inclusão de mecanismos anti suborno efetivos.

Existem países que possuem tais leis, porém não são efetivas tendo necessidade de revisão.

Nota-se que o pilar II se refere a medidas preventivas, enquanto o capítulo III delinea medidas corretivas.

Na contramão dos relatos de violações de direitos humanos por parte das empresas, há de salientar que existem instituições que estão mais bem estruturadas com relação a procedimentos e projetos. Cita-se a Unilever, a Danone, a PesiCo e a Coca-Cola.

Com a advento dos Princípios Orientadores para Empresas e Direitos Humanos da ONU, virão muitas modificações no que tange a gestão das empresas e também à legislação. A partir do momento que há um compromisso dos Estados em atuar com responsabilidade em Direitos Humanos, há necessidade de maior transparência na forma de atuação das empresas, com divulgação de relatórios e indicadores que reflitam a condição atual e evolução em direitos humanos voltados às questões de trabalho e ambientais.

Os relatórios financeiros são publicados por grandes empresas devido a obrigatoriedade legal ou para demonstrar transparência perante acionistas. A expectativa é que se chegue ao momento em que a sociedade irá avaliar se a empresa publica relatórios não financeiros que demonstrem a preocupação e atuação de itens que reflitam a condição de direitos humanos, tais como informações acerca do trato com colaboradores ou com riscos de impactos ambientais que possam vir a ser causados decorrentes de sua operação.

A professora Anita Ramasastry elenca alguns motivos para as empresas adotarem os Direitos Humanos como um de seus valores:

- Vantagem competitiva para negócios no mercado global;
- Não prejudicar pessoas e reputação;
- Uma empresa que não respeita os direitos humanos pode estar envolvida em concorrência desleal;

- Impacto no comércio exterior e investimento.

Os benefícios para as empresas vão além da vantagem competitiva pois consolidam a prática de uma gestão ética pelas empresas que é percebida pela sociedade e consumidores. A cada dia a sociedade fará mais pressão sobre as empresas que atuarem com desrespeito aos direitos humanos.

Percebe-se níveis de atuação distintos das empresas, sendo que algumas agem totalmente em desacordo com os Direitos Humanos, outras atuam minimamente e outras possuem programas e estrutura organizada para atuar na área de Direitos Humanos, aderindo a projetos e incentivando colaboradores, fornecedores e a sociedade.

A partir dos Princípios elaborados pelo Professor Ruggie, a responsabilidade com direitos humanos passou a ser uma norma de conduta mundial e haverá pressão da sociedade e de outras empresas no sentido de um mínimo a ser cumprido, não se aceitando violações aos direitos humanos. A tendência será a exigência de respeito ao indivíduo, a licitude na forma de liberações de autorizações e concessões de obras e avaliação dos riscos que o empreendimento e a operação podem vir a oferecer no que tange a direitos humanos.

O tripé “proteger, respeitar e remediar”, visa a prevenção para possíveis violações e promove uma maior conscientização e a busca de um nivelamento para com o tratamento de Direitos Humanos dos países que fizeram a adesão. São 193 que Estados que, juntamente com grandes empresas e auxílio de organizações diversas irão vigiar a forma como as empresas atuam e se comprometem a atuar de acordo com os Princípios propostos.

Apesar de existência de grande número de violações de direitos humanos em empresas ao redor do mundo, existem

algumas que atuam dentro dos conceitos de direitos humanos.

Como exemplo de atuação voltada aos direitos humanos, a Danone possui em seu Código de Conduta, normas internas que visam a preservação de direitos humanos, apresentando três “Princípios de Sustentabilidade:

- Princípios Fundamentais;
- Princípios Ambientais Fundamentais e
- Princípios de Ética Empresarial;

Dentro dos Princípios Fundamentais a empresa, busca em sua cultura organizacional e dentre os seus valores institucionais aspectos que estão devidamente normatizados internamente. O trabalho infantil, o trabalho forçado a discriminação são banidas da instituição formalmente. Ainda aspectos relacionados à segurança e saúde no trabalho, relacionados à condição do ambiente físico do local de trabalho, visando a manutenção da integridade física do empregado, são definidos Princípios de Trabalho.

Com relação aos Princípios Ambientais Fundamentais, a Danone define claramente, desde a busca a redução de consumo de energia, monitoramento na emissão de gases de efeito estufa e até mesmo a avaliação das embalagens, privilegiando a utilização de matérias primas recicladas.

A Danone possui um código de conduta para parceiros comerciais, políticas e garantias anticorrupção:

“Cláusula 5: Direitos Humanos Os Parceiros Comerciais devem proteger e promover os direitos humanos dos seus colaboradores. Esperamos que sejam empregadores justos e que respeitem as normas trabalhistas nacionais e internacionais, incluindo as principais convenções da Organização Internacional do Trabalho e a legislação que proíbe a escravidão e o tráfico humano”.

A Pepsico é outra empresa que está engajada na defesa dos direitos humanos. O apoio à causa de direitos humanos vai além da própria empresa, abrangendo fornecedores e seus trabalhadores, ou seja, considerando toda a cadeia de fornecimento.

Dentre os itens considerados importantes para a Pepsico está a promoção de uma cultura de diversidade e engajamento, promover a igualdade no avanço das mulheres e oferecer políticas e benefícios para os trabalhadores.

A Unilever, possui uma Declaração de Políticas de Direitos Humanos, cujo o texto inicial é:

“Acreditamos que as empresas só podem florescer em sociedades nas quais os direitos humanos sejam protegidos e respeitados. Reconhecemos que as empresas têm a responsabilidade de respeitar os direitos humanos e a capacidade de contribuir com impactos positivos nos direitos humanos.

A Unilever foi a primeira empresa a adotar os Princípios Orientadores da ONU para a Estrutura de Comunicação, implementando, a nível mundial pum relatório detalhado e autônomo para divulgação das ações relacionadas à Direitos Humano.

No entendimento da Unilever, a empresa apenas pode prosperar em sociedades onde os direitos humanos sejam respeitados e defendidos.

Operando em mais de 190 países e com 172 mil empregados, cada região com culturas diferentes, e visões divergentes sobre o que significa respeitar direitos humana, a atuação da Unilever reflete a dificuldade de uma empresa em fazer o alinhamento no entendimento e na forma de atuação.

A Coca-Cola, em 2014 anunciou sua Política de Direitos Humanos, que são orientações de como a empresa deve atuar incentivando um bom nível de respeito aos direitos humanos. A Política abrange as questões de trabalho infantil, ambiente e local de trabalho, trabalho forçado, segurança do trabalho, direito à livre associação, entre outros que vem de encontro aos Princípios Orientadores de Empresas em Direitos Humanos expedido pela ONU.

A evolução das empresas ainda é lenta para com Direitos Humanos, porém com a advento dos Princípios Orientadores para Empresas e Direitos Humanos da ONU, as modificações começam a aparecer aos poucos. O principal monitoramento da ONU está relacionado aos três princípios: proteger, respeitar e remediar.

Nota-se a importância do envolvimento do Estado na atuação das empresas, bem como das empresas em relação aos países que não possuem ações voltadas aos direitos humanos e que negligenciam a falta de condições mínimas necessárias à população.

Trata-se de uma semente para a mudança de cultura de vários países, onde se vê instalada a mentalidade de desrespeito para com a população, aos indígenas, religiões, idosos, crianças, idosos, diversidade de raças, visando garantir preservar seus direitos que fará muita diferença para as gerações futuras.

***“Não se enganem. Uma gotinha
no oceano faz, sim, muita diferença”.***

Zilda Arns Neumann

Referências

BBC. *Desabamento em Bangladesh revela lado obscuro da indústria de roupas*. Abril/2013. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/04/130428_bangladesh_tragedia_lado_obscuro>. Acesso em 13.04.17.

BRASIL, *Decreto nr. 19.841 de 22 de outubro de 1945*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm>. Acesso em 12.04.17.

Human Rights Policy. Disponíveis em <http://www.coca-colacompany.com/content/dam/journey/us/en/private/fileassets/pdf/2014/11/human-rights-policy-pdf-english.pdf>. Acesso em 17.07.17.

Pacto global. Os 10 Princípios. 2013. Disponível em <<http://www.pactoglobal.org.br/artigo/56/Os-10-principios>>. Acesso em 14.04.17.

_____. *O que é*. Junho/2013. Disponível em <<http://www.pactoglobal.org.br/artigo/70/O-que-eh>>. Acesso em 14.04.17.

OGlobo, *Maior desastre ambiental do Brasil*, Tragédia de Mariana deixou 19 mortos. novembro/2016. Disponível em <<http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/maior-desastre-ambiental-do-brasil-tragedia-de-mariana-deixou-19-mortos-20208009>>. Acesso em 14.04.17.

ONU-United Nations Human Rights. Guiding Principles on Business and Human Rights. 2011. Disponível em <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/GuidingPrinciplesBusinessHR_EN.pdf>. Acesso em 15.04.17.

ONUBR- Nações Unidas do Brasil. Países-membros da ONU. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>>. Acesso em 12.04.17

_____. *Relator da ONU critica repressão a protesto contra oleoduto nos EUA*, novembro/2016. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/relator-da-onu-critica-repressao-a-protesto-contraleoduto-nos-eua/>>. Acesso em 13.04.17.

OXFAM, Informativo da OXFAM, *Por trás das Marcas.* Fevereiro/2013. Disponível em <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp166-behind-the-brands-260213-pt_2.pdf> Acesso em 15.04.17. p. 17-18.

Princípios de Sustentabilidade da Danone para terceiros. Disponível em: https://corporate.danone.com.br/fileadmin/user_upload/DanoneBrazil/position_paper_and_policies/Principios_de_Sustentabilidade_e_Codigo_de_Conduta_de_Terceiros_final.pdf. Acesso em 17.06.18

RAMASASTRY, Anita. *Corporate Social Responsibility Versus Business and Human Rights: Bridging the Gap Between Responsibility and Accountability*, 2015. Disponível em <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2705675>. Acesso em 14.04.17. p.237, 241, 242, 244-246.

RAMASASTRY, Anita. *Direitos humanos: um negócio para as empresas?*- Business and Human Rights and Access to Justice Closing the Governance Gap, março/2017. Palestra proferida pela Profa. Anita Ramasastry. Comissão de Direitos Humanos da OAB/PR.

REUTERS. *Bangladesh factory building collapse kills nearly 100*. Abril/2013. Disponível em <<http://www.reuters.com/article/us-bangladesh-building-idUSBRE93No6P20130424>>. Acesso em 13.04.17.

WIKIPÉDIA, *Pacto Global*. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pacto_Global>. Acesso em 14.04.17.

PROVA



PROVA



PARTE II
PROVA



**ENSAIOS FILOSÓFICOS E
EDUCACIONAIS**



PROVA

1 A FILOSOFIA, A FILOSOFIA MARXISTA E A CRÍTICA MARXISTA À EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL

*Regis Clemente da Costa*⁷⁸

Filosofias: conceituação

A educação é campo de disputa política e de interesse, assim como o ensino de filosofia, inserido no contexto educacional. O processo envolvendo a educação, a filosofia e o ensino de filosofia faz parte de uma construção coletiva do desenvolvimento do conhecimento e tem papel fundamental na construção da emancipação humana. O objeto de estudo desta reconstrução teórico/prática, relaciona-se à filosofia e seu ensino no contexto das políticas educacionais, no Brasil, e os dilemas e contradições aos quais está inserida.

Os registros históricos do ensino de filosofia no currículo da educação brasileira são restritos a alguns momentos no século XX. No início do século XXI, mais especificamente após o ano 2008, por meio da Lei nº 11.684, se tem a garantia do ensino de filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Esta lei, por sua vez, vigorou até 2016, sendo revogada pela reforma do Ensino Médio, imposta sob Medida Provisória 746/16 pelo governo de Michel Temer. Novamente, o ensino de filosofia está à mercê dos interesses governamentais e das políticas neoliberais.

⁷⁸ Esse artigo é resultado das pesquisas empreendidas na dissertação de Mestrado desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa intitulada “O ensino de filosofia no estado do paran : dilemas e contradi es entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar na perspectiva da emancipa o humana.”

A abordagem das questões específicas do ensino de filosofia e do processo educacional desenvolvido no Brasil, requer a conceituação de filosofia, possibilitando elencar as contradições e os dilemas presentes na prática do ensino de filosofia no Brasil, que, ao longo de séculos, esteve voltado à formação dos filhos da classe dominante, enquanto os filhos da classe trabalhadora, por muito tempo, foram privados do acesso a esse conhecimento.

Nesse sentido, esse artigo trata das definições sobre filosofia, sobre a filosofia marxista e a crítica marxista à educação sob a lógica do capital. No decorrer dessa construção teórica, conceituaremos a concepção de filosofia que embasa esse artigo, bem como a concepção de mundo que fundamenta nossas reflexões, análises, problematizações e ações.

Dentre as definições encontradas, inicialmente, destacamos a afirmação da existência de filosofias. Segundo Gramsci (1978, p. 14) “existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas”. A partir da afirmação, obviamente haverá diferentes concepções de mundo, assim como, far-se-á a opção por uma dessas concepções.

Segundo Prado Júnior (1981, p. 6), a filosofia seria “uma especulação infinita e desregrada em torno de qualquer assunto ou questão, ao sabor de cada autor, de suas preferências e mesmo humores. Já se afirmou até que a Filosofia não passava de uma ‘ginástica’ do pensamento”.

O referido autor afirma, ainda, que a filosofia numa definição mais comum “é tida como uma complementação da ciência e da elaboração cognitiva em geral; como seu coroamento e síntese”. (PRADO JR. 1981, p. 9).

Chatelet (1972, p. 87) aponta que frequentemente se admite que a “concepção de mundo é uma definição suficiente da

filosofia.” Porém, segundo o autor, considerando-se essa definição, subentende-se que “qualquer maneira de perceber, de sentir e de pensar a realidade é filosófica”. É preciso, pois, acrescentar uma qualificação ao substantivo ‘concepção’. (CHATELET, 1972, p. 87).

Para Saviani e Duarte (2012, p. 15), a filosofia é “a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem”. Essa definição embasa também a conceituação sobre filosofia e reforça sua importância diante da produção da história humana.

As conceituações, inicialmente apresentadas apontam para a existência de filosofias, no sentido de concepção de mundo, forma de pensar e de ser nesse mundo. Destacamos, portanto, a afirmação de Chatelet (1972), sobre a necessidade de se qualificar a “concepção” de mundo. Afinal, se existem diversas filosofias, existirão diferentes concepções.

A filosofia na perspectiva do materialismo histórico e dialético

Em meio à definição das filosofias, apresentamos a conceituação do ponto de vista do materialismo histórico e dialético. Marx é quem primeiro apresentou essa perspectiva, rompendo com o idealismo de seu tempo e apresentando uma nova forma de ver, pensar e agir no mundo, superando sua mera compreensão, em vista da transformação.

Em uma das Teses sobre Feuerbach, Marx e Engels (2001, p. 103) encontra-se a afirmação de que “os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo”. Essa é a tese número 11 e, nela, Marx explicita o pensamento

sob o qual ancoramos este artigo: sua referência aos filósofos e a relação destes com a transformação do mundo.

A interpretação do mundo pelos filósofos, no entanto, não é desqualificada por Marx, porém ele afirma a necessidade de se dar os passos seguintes rumo à transformação, afinal, as interpretações do mundo foram feitas de diversas maneiras e por diversos filósofos, porém, na perspectiva de Marx, o que realmente importa é a transformação.

Marx, influenciado por Hegel, em sua fase de formação, na juventude, esteve muito próximo à esquerda hegeliana, segundo Chatelet (1972, p. 254). O jovem Marx, integrante do movimento jovem hegeliano, assume a filosofia com um caráter político. (CHATELET, 1972). Esse movimento exalta a convicção prática dada pelo conhecimento, elaborando uma

‘filosofia da práxis’ visando eliminar os elementos irracionais da existência empírica. Na medida em que é precisamente no nível do que deveria ser a Razão objetivada, no nível do Estado, que esses elementos se manifestam, essa filosofia assume um caráter diretamente político. (CHATELET, 1972, p. 150-151).

Em relação aos jovens Hegelianos, dos quais Marx fazia parte, Chatelet (1972, p. 151), afirma que esse movimento assume a tarefa de um devenir-filosofia do mundo, no intuito de vencer a má vontade dos governantes que se recusam em compreender a necessidade e o valor do Estado Racional.

O sentido de práxis e a ação política dos jovens hegelianos, no entanto “não vai além da polêmica; esforça-se em influenciar a opinião pública, cultivada, convencer os governantes; mas não organiza, a bem dizer, uma ação histórica efetiva”. (CHATELET, 1972, p. 159).

Para os jovens hegelianos, o Estado, sob a influência do pensamento (hegeliano) racional e absoluto, não poderia permanecer na perspectiva do idealismo e admitir fundamentos religiosos, que na interpretação destes jovens filósofos era fator de alienação, dominação e estagnação, favorecendo o governo prussiano.

Como afirma Chatelet (1972, p. 160),

o hegelianismo de esquerda, mostra-se incapaz de sair dos dilemas e das dificuldades que condenavam a metafísica às discussões intermináveis; Praticamente, o hegelianismo de esquerda erra ao considerar suficiente uma polêmica que, em atmosfera de completa desconfiança, confia nos poderes e acredita na conversão intelectual graças à qual os indivíduos e, em particular, os governantes, começariam a raciocinar corretamente.

Esses jovens construíam suas reflexões e atuavam socialmente e politicamente deixando um legado de contribuições significativas para as discussões contemporâneas da filosofia política.

É nesse contexto que Marx, atuante na esquerda hegeliana, compreende os limites do pensamento idealista de Hegel e, diante da desilusão e da perseguição do governo prussiano, percebe que a emancipação humana não poderia se realizar por meio do Estado, vindo a romper com essa concepção filosófica.

Na perspectiva do rompimento com o pensamento hegeliano, Schlesener (2013, p. 8) afirma que “Marx procurou entender o homem a partir de sua historicidade, em cujo movimento produz a sua vida e a aperfeiçoa por meio do trabalho”.

Nesse contexto da ruptura do jovem Marx, evidencia-se a diferenciação de posições e concepções de mundo em relação à emancipação política de Hegel, em que o “Estado domina a

sociedade civil e priva o indivíduo de sua realidade empírica, nele reconhecendo apenas seu ser-formal: a cidadania”. (CHATELET, 1972, p. 196)

Esse rompimento se dá a partir do apontamento dos limites da emancipação política de Hegel, e foram descobertos com raiz científica (CHATELET, 1972). Portanto

o homem não é reconhecido em seu ser empírico no Estado que corresponde à Sociedade Civil burguesa: para que um reconhecimento se torne empiricamente possível, é preciso superar a Sociedade Civil burguesa operando uma *Aufhebung* que não seja ideal – no Estado racional-real – mas empírica – na própria Sociedade Civil. Semelhante *Aufhebung*, no entanto, supõe a apreensão da estrutura profunda desse homem que a simples cidadania não satisfaz, aquele homem que vimos chamando, sem maior rigor, de homem empírico. (CHATELET, 1972, p. 199-200).

Marx dedicou longos anos de sua vida ao estudo e às análises concretas da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista. Sobre isso, Netto (2011, p. 17) afirma: “de fato, pode-se circunscrever como *o problema central* da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”.

Encontramos, também, em José Paulo Netto, referências do tempo dedicado por Marx à pesquisa de que resultaram as bases de sua teoria social, ocupando-o por mais de 40 anos.

Alicerçando essa pesquisa de toda uma vida, além do profundo conhecimento que Marx adquiriu em seu trato com os maiores pensadores da cultura ocidental e de sua ativa participação nos processos político-revolucionários

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

de sua época, está a sua *reelaboração crítica* do acúmulo intelectual realizado a partir do Renascimento e da Ilustração. (NETTO, 2011, p. 17-18).

A dedicação de Marx à elaboração do método envolve profundo conhecimento da estrutura e do funcionamento da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista.

Essas afirmações a respeito da vida e obra de Marx, seja pelo próprio Marx ou por aqueles que estudam suas obras e seu método como fonte de compreensão e transformação da sociedade, nos possibilitam o conhecimento aprofundado das relações no modo de produção capitalista e de manutenção da estrutura dominante, bem como da exploração da classe trabalhadora, sem que se encontre, de maneira simples, a saída para a quebra de tal estrutura, uma vez que

Para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um 'todo' constituído por 'partes' funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é 'simples' – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um *complexo constituído por complexos*). (NETTO, 2011, p. 56).

A complexidade da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista foram exaustivamente analisados por Marx. Nesse sentido, apresentou suas contradições e o caminho possível para se findar a exploração do homem pelo homem. Isso só foi possível devido ao distanciamento e posterior rompimento de Marx com o pensamento hegeliano e com o idealismo.

É nesse contexto que a afirmação de Marx, sobre a filosofia e os filósofos, está relacionada à sua produção e atuação jornalística e política, envolvendo teoria e prática. Para Netto (2011, p. 11), “Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista”.

O papel da filosofia na transformação da sociedade é reforçado ainda mais por Marx, ao relacioná-la como sendo a cabeça (cérebro) da emancipação humana e afirmando que ela só se realizará com a extinção do proletariado e, por sua vez, o proletariado só será abolido com a realização da filosofia.

A emancipação do alemão é a emancipação do homem. A cabeça dessa emancipação é a filosofia, o proletariado é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a suprassunção [Aufhebung] do proletariado, o proletariado não pode se suprassumir sem a efetivação da filosofia. (MARX, 2010a, p. 157).

A filosofia e a sua relação com a emancipação do homem, é apresentada por Marx (2010a, p. 156), quando afirma que a filosofia encontra suas armas materiais no proletariado, e o proletariado encontra suas armas espirituais na filosofia e que, “tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente esse ingênuo solo do povo, a emancipação dos alemães em homens se completará”.

Tendo Marx atribuído tamanha importância à filosofia, neste processo transformador da sociedade na qual o proletariado tem participação direta, podemos confirmar que a filosofia não passa despercebida aos olhos das forças dominantes, pois ela tem papel decisivo na superação de um sistema que explora o trabalhador e o mantém sob os domínios do capital.

Ainda sobre o materialismo histórico e dialético, encontramos em Politzer (1957, p. 19) a afirmação de que a relação teoria e prática há que ser efetivada no materialismo histórico e dialético, tendo a filosofia grande contribuição nesse processo e, citando Lenin, contextualiza suas afirmações: “Sem teoria revolucionária não existe movimento revolucionário”. Posteriormente, Politzer (1957) define o conceito de prática, bem como de teoria e, como ambas se correlacionam.

Em sua obra, Politzer (1957) apresenta algumas definições sobre filosofia e, direcionando sua obra aos trabalhadores franceses, na década de 1950, afirma que se considera geralmente o estudo da filosofia como cheio de dificuldades ao operário, exigindo-se conhecimentos especiais. Ele não nega a existência de dificuldades nesse estudo, porém relaciona esta realidade ao fato de se ter contato com coisas novas, porém, perfeitamente superáveis e, condenando os manuais burgueses, diz que “são redigidos confusamente, de propósito para confirmarem suas ideias”. (POLITZER, 1957, p.20).

O autor descreve o contexto da filosofia e seu ensino/aprendizagem por parte do operário como possível, ao passo que alerta sobre a forma como são redigidos os manuais burgueses, que criam dificuldades para o estudo, por parte dos trabalhadores.

Nesse sentido, encontramos também em Gramsci (1978, p. 11) a afirmação de que se deve “destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos”.

Em relação à definição de filósofo e de filosofia, Politzer (1957, p. 20), afirma que “o filósofo é aquele que quer dar respostas claras a certas questões e considerando que a filosofia se ocupa dos problemas do universo, verifica-se que o filósofo se preocupa com

muitas coisas”. A definição de filosofia apresentada por Politzer (1957, p. 20) é que “ela pretende explicar o universo, a natureza e, *a filosofia consiste no estudo dos problemas mais gerais*, sendo os problemas menos gerais estudados pelas ciências”.

Cabe ressaltar, porém, que o autor não define quais seriam os problemas mais gerais e quais seriam os problemas menos gerais. No entanto, afirma que a filosofia marxista fornece um método para a “resolução de todos os problemas, método que se assenta no materialismo”. (POLITZER, 1957, p. 21).

A obra de Politzer (1957), é dirigida aos trabalhadores franceses e o autor pretende aproximá-los do estudo da filosofia. Portanto, Gramsci (1978) e Politzer (1957), desconstroem a ideia de que a filosofia não seja acessível à classe operária.

Como contribuição na fundamentação conceitual da filosofia, trazemos a definição apresentada por Saviani (1980, p. 24), de que “a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão”. Nesse sentido, Saviani (1980, p. 10) afirma, também que, para se chegar à consciência filosófica, há que se superar o senso comum, ou seja, a passagem do senso comum à consciência filosófica significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Continuando a apresentação da fundamentação de nossas reflexões, análises, problematizações e as possíveis desconstruções perante a contextualização histórica, econômica, política e ideológica, relacionadas ao objeto de estudo deste trabalho, encontramos na obra de Vázquez (2002), algumas referências para filosofia, ensino de filosofia e história da filosofia.

Ao se referir à filosofia e à História, Vázquez afirma não poder haver história da filosofia sem a História, devendo-se considerar a filosofia historicamente ligada à história real e total.

teríamos assim, na história das filosofias uma ordem temporal, cronológica, e uma ordem lógica racional. Não haveria, portanto, história das filosofias se a tirássemos dessa dupla ordem de sucessão. Contudo, e ao mesmo tempo, tampouco haveria história das filosofias – como Marx deixou claro desde *A ideologia Alemã* – se a tirássemos da história real, ou seja, da história total da qual aquela faz parte, juntamente com a economia, a política e a ideologia. (VÁZQUEZ, 2002, p. 106).

A filosofia está na história e está inter-relacionada com o contexto político, econômico, social e ideológico. Esses contextos interferem e determinam a vida e as relações das pessoas, construindo sua história nesses mesmos contextos.

As definições de Marx a respeito da filosofia são mencionadas por Vázquez (2002, p. 40), ao apresentar argumentos sobre sua obra e as contribuições que ela poderá dar à transformação do mundo, cita que “na medida em que essa consciência é necessária para poder transformar, a filosofia deixa de ser mera interpretação do que é, do mundo existente, para inserir-se – teoricamente – nesse processo prático de transformação”. E prossegue afirmando que

não se trata de uma filosofia que não se afasta do mundo para pensá-lo e que, ao contrário, sente-se parte viva e ativa dele; uma filosofia que se vincula conscientemente à transformação do mundo, sem no entanto, deixar também consciente de que para contribuir para isso, precisa pensá-lo rigorosa, objetiva e fundamentadamente. (VÁZQUEZ, 2002, p. 40).

A partir da concepção de Vázquez (2002) sobre a filosofia, embasada em Marx, podemos afirmar que ela, quando inserida no mundo e tornando-se parte dele, vincula-se à sua transformação e, nesse contexto, a filosofia supera a mera interpretação do mundo.

A filosofia reflete uma determinada realidade e está inserida num contexto de contradições, sendo, portanto, espaço de luta de interesses e maneiras de ver e agir no mundo. Segundo Vázquez (2002, p. 45), desde sua origem a filosofia “é uma leitura interessada do mundo, embora essa leitura se apresente como mero ‘amor ao saber’ ou como teoria afastada da realidade ou dos interesses de um mundo social, humano, dilacerado por contradições antagônicas, de classe”.

Essa abordagem relaciona a filosofia a um contexto de classe, como apontado por Marx, bem como apresenta as contradições e leituras do mundo, que por vezes sob o argumento do amor ao saber, destacado pelo autor, camuflam as reais intenções dos defensores da prática filosófica que se restringem apenas a interpretação do mundo como fim, legitimando pensamentos e ideologias dominantes.

Sendo a filosofia carregada de intenções, cabe indagar qual a necessidade que se tem dela, assim como o porquê e para que se fazer filosofia, a que Vázquez responde, fundamentando a questão dela estar em relação ao homem em sua situação concreta numa determinada sociedade e que, segundo o autor, “isso estabelece, desde o primeiro momento, uma relação entre filosofia e sociedade ou entre filosofia e história”. (VÁZQUEZ, 2002, p. 46).

O fato de a filosofia estar vinculada ao contexto histórico concreto do homem e das relações que se estabelece entre a filosofia e a sociedade e a filosofia e a história e, ainda, a afirmação de que a filosofia tem uma leitura interessada do mundo, provoca outras

reflexões. Entre elas, como se dá a vinculação a uma ou a outra filosofia. Essas reflexões nos remetem a indagações sobre a finalidade da filosofia e as intenções dos grupos que a praticam e defendem.

No contexto da diversidade do universo filosófico, Vázquez afirma que “nossa adesão a esta ou aquela filosofia só será racional e consciente, e não o simples prolongamento de uma atitude emotiva ou irracional, se compreendermos a razão de ser da diversidade desse universo filosófico”. (2002, p. 48).

Essa adesão, porém, está relacionada à classe à qual pertencemos, em particular pelo mundo social em que estamos inseridos. Citando Fichte, Vázquez (2002, p. 48) afirma que “*a filosofia que se professa revela o homem que se é*”. E, citando Marx, afirma que o homem é ‘o mundo do homem’. (VÁZQUEZ, 2002, p. 48). Ainda em Vázquez (2002, p. 50) podemos encontrar a afirmação de que “a filosofia expressa o modo como os homens de uma época, e, particularmente, na sociedade dividida em classes, concebem sua relação com o mundo entre os próprios homens, de acordo com os seus interesses”.

Toda filosofia tem um conteúdo ideológico, mas não é apenas ideologia⁷⁹, mesmo que muitas linhas filosóficas relutem

⁷⁹ Em “O poder da Ideologia”, Mészáros (2004) contextualiza a questão da ideologia. Entre as inúmeras reflexões e fundamentações, cita que “a ideologia não é ilusão nem superstição de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, ela não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas é claro, de modo algum independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social”. (MÉSZÁROS, 2004, p. 65). Esses conflitos, segundo Mészáros, não serão resolvidos pelo “domínio legislativo da ‘razão teórica’

em reconhecer, apresentando-se como universalizantes ou mesmo como antídotos contra as crenças e ideologias. Mais uma vez nos remetemos à Tese 11 de Marx sobre Feuerbach, afirmando que a transformação do mundo é o que realmente importa aos filósofos, não apenas a sua mera interpretação. Portanto, Marx não desqualifica as demais filosofias, mas aponta suas fragilidades e incoerências do ponto de vista da transformação da sociedade.

Vale destacar que, em contraste com as filosofias que negam ou ignoram seu conteúdo ideológico, em nome da neutralidade “o marxismo assume conscientemente sua natureza ideológica; isto é, seu vínculo com a ideologia da classe social que desempenha o papel de força social decisiva na transformação social”. (VÁZQUEZ, 2002, p. 50).

A definição do marxismo pela ideologia de classe abre caminho para que o trabalhador se reconheça nesse processo e se ponha a lutar para a superação do modo de produção capitalista e da sociedade burguesa, tendo a filosofia participação direta e se realizando conjuntamente: conferindo significado a si mesma

isolada. É por isso que o estruturalmente mais importante conflito – cujo objetivo é manter ou, ao contrário, negar o modo dominante de controle sobre o metabolismo social dentro dos limites das relações de produção estabelecidas – encontra suas manifestações necessárias nas ‘formas ideológicas [orientadas para a prática] em que os homens se tornam *conscientes* desse conflito e o *resolvem pela luta*.’ (MÉSZÁROS, 2004, p. 65). Essa discussão sobre Ideologia é encontrada também em Gramsci (1978, p. 61) que apresenta sua significação original como ciência das ideias. O mesmo autor, afirma também que “é necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, ‘desejadas’”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são ‘arbitrárias’, elas não criam senão ‘movimentos’ individuais, polêmicas, etc. (GRAMSCI, 1978, p. 62-63). A concepção de Ideologia Marxista é explicitada na obra de Marx e Engels com o título: *A Ideologia Alemã*. (MARX; ENGELS, 2001).

e realizando-se junto aos trabalhadores na transformação da sociedade, como afirmara Marx.

Outro aspecto que merece destaque em relação à conceituação da filosofia e a perspectiva materialista histórica e dialética é o que Marx denominou práxis, como encontramos em Marx e Engels (2001), nas Teses sobre Feuerbach.

Nas onze teses apresentadas por Marx sobre Feuerbach, são abordadas questões relativas à práxis, porém, esta não é a palavra mestra, mas sim, a revolução que é o seu ponto de partida e o ponto de chegada, porém, a revolução, como ponto de chegada, entendida como necessária. (LABICA, 1990, p. 188).

Em relação à práxis, Marx afirma que, Feuerbach, “não compreende a importância da atividade ‘revolucionária’, e da atividade ‘prático-crítica’”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 99). Essa afirmação se refere à crítica de Marx ao materialismo e ao idealismo de Feuerbach.

Na Tese 2, ao abordar a práxis, Marx afirma que é na práxis que a verdade é posta à prova,

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim, uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente *escolástica*. (MARX; ENGELS, 2001, p. 100).

Ao discutir a relação do pensamento com a verdade objetiva, se afirma que é na práxis que se poderá provar essa verdade. É nessa questão que Marx supera a escolástica, pois defende que o pensamento esteja ligado à práxis, uma vez que ela é que determina o pensamento.

Outra referência à práxis é encontrada na Tese 3, em que Marx fala na práxis revolucionária, “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis *revolucionária*”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 100).

Encontramos, também, na Tese 5, a afirmação de que Feuerbach “não considera a sensibilidade como atividade *prática* humano sensível”; na Tese 8, Marx salienta que “toda vida social é essencialmente *prática*”. Na Tese 9, a qual Marx cita a relação entre o materialismo contemplativo e a contemplação dos indivíduos singulares e da sociedade burguesa, que segundo ele, é “o materialismo que não concebe a sensibilidade como atividade prática”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 101-102).

Completando as Teses sobre Feuerbach, a número 11, destaca que o pensamento filosófico já interpretou o mundo de diferentes maneiras, porém, segundo Marx e Engels, o que realmente importa é transformá-lo: “os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 103).

Com a Tese 11 finalizam as Teses sobre Feuerbach, com uma palavra de ordem, E. Bloch (apud LABICA, 1990, p. 164) enfatiza que é “uma palavra de ordem que, para Marx, é apenas a abertura de um programa onde ele vai engajar os aproximadamente quarenta anos seguintes de sua existência”. A palavra de ordem de Marx é a transformação do mundo e, isso é o que realmente importa e não a sua interpretação de diferentes formas, como até então fizeram os filósofos. A tese número 11 foi apresentada no início desse trabalho como fundamentação de nossa reflexão e construção teórico-prática.

A partir da abordagem da práxis e da revolução, nas Teses sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 2001), constatamos que a

concepção marxista reforça sua identidade na relação da realidade com o pensamento, ou seja, a práxis diferenciando-se da filosofia escolástica, por exemplo, que se atém apenas às discussões e reflexões, porém de maneira isolada da realidade.

No entanto, para que haja a práxis, necessita-se de formação e, nesse sentido, a boa formação não será possível se ficar restrita ao espaço acadêmico e ao domínio das teorias e reflexões subjetivas.

Novamente nos remetemos às Teses sobre Feuerbach, em que se problematiza a questão da educação do educador e que são os homens que transformam as circunstâncias e, criticando a doutrina materialista, afirma que,

esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. A consciência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ao da automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX; ENGELS, 2001, p. 100).

Aqui está um dos grandes desafios da educação: a consciência por parte do educador de que ele precisa ser educado. A questão da educação do educador suscita outras questões, como por exemplo quem é o educador? Será somente aquele que alcançou o diploma de nível superior e, portanto, adquiriu um título que lhe dá o direito de exercer sua profissão?

Certamente o educador, possuidor de títulos acadêmicos, o que, legalmente lhe confere o direito de exercer a atividade docente, está inserido nessa necessidade apontada por Marx e Engels, porém a noção de educação do educador vai muito além, pois a educação se adquire e se pratica, quando se efetiva a práxis e, essa ação, extrapola os bancos escolares, e que, portanto, para esses autores é revolucionária.

Retomando à fundamentação sobre a práxis, considerando que é por meio dela que a transformação se efetivará, pois há a inter-relação entre teoria e prática, realidade e pensamento, objetivo e subjetivo, concreto e abstrato. Para Vázquez (2011, p. 269), “do ponto de vista da práxis humana total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações”. E prossegue afirmando que a práxis é também “essencialmente criadora”. (VÁZQUEZ, 2011, p.269).

As definições e conceituações nos dão a dimensão da amplitude da filosofia e das filosofias. Algumas estrategicamente camufladas em seus objetivos e interesses, outras explicitamente elaboradas para a manutenção da sociedade burguesa e do pensamento dominante.

Nesse meio, a filosofia marxista difere em tudo das demais filosofias, tais como a escolástica, iluminista, positivista, existencialista, pós-moderna, pois é a única a relacionar a capacidade do ser humano de pensar com a possibilidade concreta da transformação, uma vez que seu fundamento é de que a realidade é que determina o pensamento e não o contrário.

O pensamento de Marx que sintetiza essa definição, como já apresentado, é o que realmente importa aos homens, não é a interpretação do mundo e sim, a sua transformação.

Até esse momento, buscamos explicitar o conceito de filosofia e nossa opção filosófica, assim como a existência das diversas filosofias e suas ideologias nem sempre assumidas, porém presentes.

A partir do referencial teórico, apresentamos o significado da filosofia para a vida do trabalhador, participando junto a ele da transformação da sociedade, estando presente no contexto

histórico, econômico, político e ideológico, como parte da história e do processo histórico, concreto, real e total do homem.

Consideramos, portanto, já termos elementos que embasem nossa fundamentação teórica e que possibilitem a abordagem do processo histórico da filosofia e do seu ensino no Brasil, inseridos no contexto das políticas educacionais brasileiras, bem como as condições necessárias para a contextualização das contradições relacionadas à atividade docente dos professores de filosofia e à sua formação.

A crítica marxista sobre a formação e a atuação docente sob a lógica do capital

Para contextualizar a análise sobre a formação de professores e a atividade docente, inicialmente, será apresentada a conceituação de trabalho e sua relação com o capital, na perspectiva de Marx (2003; 2005), com a contribuição de alguns estudiosos de sua obra.

A reflexão sobre o capital e o trabalho e suas implicações na educação, tem como objetivo contribuir para aprofundar o conhecimento sobre o sistema capitalista e sobre o funcionamento da sociedade burguesa, onde se encontra o cerne dos grandes problemas e contradições da sociedade e que tem a educação, como parte importante de sua manutenção.

Cumprido o objetivo de analisar a educação no contexto do sistema capitalista, a partir do embasamento na obra marxista, podem-se lançar as bases para a superação do capitalismo e a construção da emancipação humana.

Portanto, faz-se necessário fundamentar a análise de Marx sobre o capital, que, por sua vez, está associado ao trabalho, já que

a exploração do trabalho e do trabalhador é inerente e mantém as bases de sustentação do capitalismo.

Segundo Marx (2003), o trabalho é o intercâmbio do homem com a natureza, é o processo pelo qual o homem tem consciência dessa relação material estabelecida com natureza. Portanto, o trabalho é exclusivamente humano. Nesse sentido, primeiramente, há que se compreender o sentido ontológico do trabalho, que segundo Marx,

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua ação, impulsiona, regula, e controla seu intercâmbio material com a natureza. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (MARX, 2003, p. 211).

A constatação de Marx (2003) evidencia o fato de que o ser humano trabalha e tem consciência de seu trabalho, diferente dos animais, que agem por instinto de sobrevivência. O ser humano tem a capacidade de planejar, de idealizar o que pretende construir com sua força de trabalho e sua inteligência. O resultado desse processo de trabalho foi denominado por Marx de *valor-de-uso*, uma vez que o homem trabalha para atender suas necessidades e tem consciência de sua utilidade. “A utilidade de uma coisa faz dela um *valor-de-uso*”. (MARX, 2003, p. 58).

A relação do trabalho e do trabalhador com o capitalista, porém, revela outra forma de compreensão da ação humana, pois, “o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a

quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho se realize de maneira apropriada”. (MARX, 2003, p. 219). Diferentemente do trabalho humano na produção do valor-de-uso, na relação com o capitalista, “o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho”. (MARX, 2003, p. 219)

A esse processo, Marx denominou *valor-de-troca*:

o valor-de-troca revela-se de início na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor-de-troca parece algo casual e puramente relativo e, portanto, uma contradição em termos, um valor-de-troca inerente, imanente à mercadoria. (MARX, 2003, p. 58).

Em meio à sua análise sobre o processo de trabalho, Marx (2003, p. 370-371) afirma que “o valor absoluto da mercadoria não interessa, por si mesmo, ao capitalista que a produz. Só lhe interessa a mais-valia nela inserida e realizável através da venda”. Cita, também, a relação entre o tempo de trabalho em que o trabalhador labora para si e a outra parte do tempo que trabalha gratuitamente para o capitalista:

o desenvolvimento da produtividade do trabalho na produção capitalista tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista. (MARX, 2003, p. 372).

Mészáros (2011) faz uma atualização da obra de Marx. Entre tantas e aprofundadas análises sobre o assunto, destacamos a afirmação relacionada ao trabalhador e à mercadoria, “contudo quando falamos da forma plenamente desenvolvida do sistema do capital, como Marx o faz em sua crítica da economia política, a ênfase deve ser colocada nas condições sob as quais a força de trabalho se torna uma mercadoria para o próprio trabalhador”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 707).

Nesse sentido, Paniago (2000, p. 13) salienta que “como já havia apontado Marx, no processo de produção capitalista a subordinação das necessidades humanas da produção de mercadorias é uma das condições fundamentais à liberação sem limites da realização do capital”.

O trabalhador é parte fundamental para a sobrevivência e expansão do sistema. Marx (*apud* Mészáros, 2011) ao analisar essa relação, tanto da mercadoria quanto da divisão social do trabalho, afirma que no interior da oficina, com a chegada da produção capitalista o valor de uso passa a ser mediado pelo valor de troca

A mercadoria como forma necessária do produto e, portanto, a alienação do produto como a forma necessária de sua apropriação implica uma divisão do trabalho social plenamente desenvolvida. Enquanto, por outro lado, é somente na base da produção capitalista, portanto também na divisão capitalista do trabalho no interior da oficina, que todos os produtos necessariamente assumem a forma de mercadoria e todos os produtores são necessariamente produtores de mercadoria. Consequentemente, somente com a chegada da produção capitalista o valor de uso é pela primeira vez mediada, genericamente, pelo valor de troca. (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2011, p. 707).

O modo de produção capitalista muda completamente a forma de produção que se tinha nas oficinas, na qual uma mesma pessoa trabalhava na produção de um produto do começo ao fim. Esse trabalhador tinha o conhecimento da totalidade do objeto que se pretendia produzir. Porém, para tornar mais rápida a produção e também dividir o trabalho, separando a complexidade de cada parte do objeto, se implanta a mudança na forma da produção.

A análise de Marx se dá na obra “O Capital”, no capítulo referente à divisão do trabalho e a manufatura, em que afirma que “a cooperação fundada na divisão do trabalho adquire sua forma clássica na manufatura”. (MARX, 2003, p. 391).

Em meio às análises aprofundadas por Marx sobre essa questão, cita o desenvolvimento de “uma hierarquia nas forças de trabalho, à qual corresponde uma escala de salários”. (MARX, 2003, p. 404). Ainda, segundo ele, “ao lado da graduação hierárquica surge a classificação dos trabalhadores em hábeis ou inábeis”. (MARX, 2003, p. 405).

São inúmeras análises que se complementam e, posteriormente, Marx (2003) analisa a diferenciação da divisão do trabalho na manufatura e a divisão do trabalho na sociedade, afirmando que apesar de analogias e conexões, “há entre elas uma diferença não só de grau, mas de substância”. (MARX, 2003, p. 409). Nesse sentido afirma também que

a divisão social do trabalho faz confrontarem-se produtores independentes de mercadorias, os quais não reconhecem outra autoridade além da concorrência, além da coação exercida sobre eles pela pressão dos recíprocos interesses, do mesmo modo que no reino animal a guerra de todos contra todos, o *bellum omnium contra omnes*, preserva mais ou menos as condições de existência de todas as espécies. (MARX, 2003, p. 411).

Na sequência da análise a respeito da mercadoria e a relação com a divisão social do trabalho, Marx (*apud* Mészáros, 2011, p. 707), afirma que

A mercadoria, como forma elementar de riqueza burguesa, foi nosso ponto de partida, o pressuposto do surgimento do capital. Por outro lado, as mercadorias agora aparecem como o produto do capital. Este curso circular adotado por nossa exposição, por um lado, corresponde ao desenvolvimento histórico do capital, do qual a troca de mercadorias, o comércio de mercadorias, é uma das condições de emergência; mas essa mesma condição é formada sobre a base oferecida por vários diferentes estágios de produção que têm todos em comum a situação em que a produção capitalista ou não existe absolutamente ou existe apenas esporadicamente. Por outro lado, a troca de mercadorias em seu desenvolvimento pleno e a forma de mercadoria como forma social universalmente necessária do produto surge, pela primeira vez, como resultado do modo capitalista de produção.

Enfim, trazemos as citações e análises da mercadoria, do trabalho, do trabalhador e do capitalista e, por sua vez, do modo de produção, pois são fundamentais para a compreensão dada por Marx sobre o capital, que segundo ele são relações sociais entre pessoas, que desencadeiam as relações sociais de coisas.

o capital é apenas uma coisa, tal como o dinheiro o é. No capital, tal como no dinheiro, relações sociais de produção definidas entre pessoas são expressas como a relação de coisas com pessoas, ou conexões sociais definidas aparecem como características sociais naturalmente pertencentes a coisas. O dinheiro não pode se tornar capital sem ser trocado por capacidade de trabalho como uma mercadoria vendida pelo próprio trabalhador. Por

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

outro lado, o trabalho só pode aparecer como trabalho assalariado quando suas próprias condições objetivas o encontram como forças egoístas, como propriedade alheia, valor existente por si mesmo e apoiado em si próprio, em resumo, como capital. Essas condições objetivas devem, do ponto de vista formal, enfrentar o trabalho como poderes estranhos, independentes, como valor – trabalho objetivado – para o qual o trabalho vivo não passa de um meio de sua própria preservação e expansão. (MARX apud MÉSZÁROS, 2011, p. 708).

Os recortes da análise de Marx (2003; 2005) sobre o capital e o trabalho, nos ajudam a compreender o contexto mais amplo e profundo que é o modo de produção capitalista, respaldado pela sociedade burguesa. Mézáros (2011) aponta para caminhos de superação do capital, uma vez que a condição para que o capital exista e funcione está relacionada à capacidade de comando sobre o trabalho. Segundo ele, o capital inclusive desapareceria, caso não conseguisse exercer tal controle e comando.

A condição crucial para a existência e o funcionamento do capital é que ele seja capaz de exercer comando sobre o trabalho. Naturalmente, as modalidades pelas quais este comando pode e deve ser exercido estão sujeitas às mudanças históricas capazes de assumir as formas mais desconcertantes. Mas a condição absoluta do comando objetivado e alienado sobre o trabalho – exercido de modo indivisível pelo capital e por mais ninguém, sob quaisquer que sejam suas formas realmente existentes e possíveis – deve permanecer sempre. Sem ela, o capital deixaria de ser capital e desapareceria da cena histórica. (MÉSZÁROS, 2011, p. 710).

Tendo explicitado e contextualizado a questão da relação entre capital e trabalho, partimos agora para a reconstrução dessas

relações com a educação sob a concepção marxista, e que busca ser parte integrante da construção da emancipação humana.

A relação entre capital e trabalho está intrinsecamente ligada à questão da educação e, em muitos casos, esse modelo de sociedade dita as regras sobre que forma de educação deve ser desenvolvida e, na concepção de educação marxista, a atividade educativa não se restringe ao ambiente escolar, no sistema capitalista ela acontece tão somente neste espaço, como forma de acesso e sucesso pessoal e profissional.

Nesse contexto, dadas as devidas definições para o capital e o trabalho e suas relações com a educação, encontramos em Frigotto (2010) a afirmação de que o capitalismo enfrenta a sua crise estrutural mais profunda nesse final de século e defende que seja necessário mostrar tanto a crise, quanto o colapso do *capitalismo real*. O autor aponta também para as profundas transformações ocorridas na relação trabalho e educação, deste fim de século.

Ainda nessa perspectiva de análise e problematização, Tonet (2012) também destaca a crise mundial do capitalismo, que não é nova e atinge a educação e outras dimensões sociais. Perante essa crise, afirma que a educação está diante de uma encruzilhada “contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social”? (TONET, 2012, p. 28).

Como forma de superar a encruzilhada, Tonet (2012) apresenta no horizonte a emancipação humana, que consiste em que os seres humano sejam livres e senhores do seu destino e “estarem em condições de - a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história”. (TONET, 2012, p. 35). Portanto, a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital, que em sua definição é o mesmo que comunismo,

ou seja, “uma forma de sociabilidade que deve, necessariamente, ter como base o trabalho associado”. (TONET, 2012, p. 35).

A reflexão sobre a educação para além do capital é também apresentada na obra de Mészáros (2008). Com enfoque diferenciado de Tonet (2012), porém com a mesma finalidade, apresentar a educação que seja efetivamente praticada em benefício da formação do trabalhador na perspectiva da educação emancipadora, que rompa com a lógica do capital. Mészáros (2008, p. 76) apresenta uma tarefa educacional, que é “simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.”. A transformação social emancipadora e radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo.

Ambos os autores refletem a educação na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Salvo algumas diferenças na forma de apresentar a teoria marxista, percebemos questões em comum, pois tratam da problemática do capital sobre a educação e apontam para a superação desse modelo por meio ou com a contribuição da educação.

As últimas décadas foram marcantes para a relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais devido a mudanças profundas, com destaque à problemática surgida a partir dos anos 1990, com a redefinição das bases da teoria do capital humano analisada por Frigotto (2010) que discute as teses do fim da sociedade do trabalho. Kuenzer (1999, 2000), Saviani (2007) e Tonet (2012) também analisam a transição do modelo taylorista/fordista ao toyotismo ou da incorporação da ciência e da tecnologia na produção.

Tais modelos se diferenciam e mudam significativamente a atuação do trabalhador. O modelo taylorista/fordista tinha como finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho,

com posições definidas na escala do trabalho e quem exerceria cada uma dessas funções, desde o dirigente até o trabalhador da produção. Para esse modelo, o trabalhador era somente mais uma peça na engrenagem do sistema e, portanto, a educação teria a função de formar o trabalhador para executar tarefas específicas, “a educação, deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo da sua aposentadoria”. (TONET, 2012, p. 13).

Com o avanço da informatização e das novas tecnologias, acontece a transição do modelo taylorista/fordista para o toytista, que consiste na concepção do trabalhador capaz de exercer diversas funções no processo produtivo, necessitando que todos os trabalhadores sejam capacitados para terem o domínio sobre o processo de produção, rompendo com a formação do modelo anterior, pois agora o

trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte deste nova forma de produção. (TONET, 2012, p. 14).

Essa mudança implica diretamente na vida do trabalhador, pois com a exigência do conhecimento de todo o processo de produção e da atuação em todas as partes do processo, necessita-se uma formação adaptada aos novos tempos e também de mudanças na forma de pensar do trabalhador, fazendo com que ele sinta-se parte do processo, a ponto de assumir para si a responsabilidade na produção.

Para Kuenzer (1999), estabelecem-se as novas relações entre trabalho, ciência e cultura, o que também origina um novo princípio educativo para formar “trabalhadores/intelectuais”, “cidadãos/produtores” que atendam às demandas da globalização, da economia e da nova estrutura produtiva.

Em Saviani (2007), encontramos algumas considerações sobre o toyotismo, que tem como prioridade satisfazer totalmente o cliente. Neste novo modelo de produção, há uma característica que lhe é inerente: “capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores”. Nessa dimensão, ‘qualidade total’, significa conduzir os trabalhadores a ‘vestir a camisa da empresa’. (SAVIANI, 2007, p. 438) Essa busca por qualidade leva o trabalhador a se empenhar em atingir o máximo de eficiência e produtividade na empresa.

O modelo adotado nas empresas foi também levado às escolas, e com a tendência em considerar “aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto, que pode ser produzido com qualidade variável”. (SAVIANI, 2007, p. 438). Porém, para o mesmo autor, o verdadeiro cliente das escolas são as empresas ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2007, p.438).

No contexto das novas exigências da globalização e das tecnologias, expressas pelo modelo toytista, ao falarmos da atividade docente, Kuenzer (2000) afirma que, em relação ao professor, existem limitações à sua autonomia, devido à própria lógica capitalista que determina as formas de produção, de organização e da vida individual e coletiva voltadas exclusivamente à produção da mercadoria. Segundo a autora,

sua prática se inscreve no contraprojeto capitalista e, portanto, suas condições de sucesso são limitadas pelos mais variados fatores, que incluem desde a primeira socialização das crianças, o domínio da linguagem, o desenvolvimento do raciocínio lógico, até as condições materiais da escola pública, a qualidade da formação docente e a precarização das condições de trabalho e de remuneração, que, por sua vez, determinam as condições de vida e de acesso continuado ao conhecimento. (KUENZER, 2000, p. 14).

Nota-se, após a análise entre as definições sobre capital e trabalho e a afirmação de Kuenzer (2000), as mesmas relações a respeito da lógica capitalista que se aplica aos mais variados campos e setores da sociedade, pois o que está em jogo é a manutenção do sistema capitalista, bem como as condições para sua expansão, o que soa ainda mais trágico ao trabalhador, pois neste contexto o que vem em primeiro e exclusivo plano é o capital e não o ser humano.

Ainda segundo Kuenzer (2000, p. 14), a prática do professor e a sua formação, no modelo de sociedade capitalista são precárias, não por sua vontade, e sim, como parte da lógica capitalista já apresentada, em que “sua prática se insere no contexto de uma escola pobre para pobres, com professores precariamente qualificados, não por sua vontade, mas pelas condições de qualificação, que não lhe fornecem os necessários elementos para trabalhar com os excluídos”.

Há, portanto a chamada lógica neoliberal⁸⁰, em que por

80 “Doutrina que se desenvolve nos anos subsequentes ao final da Segunda Guerra Mundial. Inspirada no liberalismo econômico clássico, mas desfigurada para atender aos desígnios do desenvolvimento capitalista no século XX, o neoliberalismo tem seu marco fundamental no ano de 1947, em *Mont Saint Pélérin*, Suíça. O austríaco Friedrich August von Hayek e o norte-americano Milton Friedman, principais formuladores dessa corrente conservadora, criticavam o caráter autoritário desse Estado, que com seus encargos sociais e sua atuação

exigências de organismos internacionais, com influência direta sobre os países explorados e constantemente saqueados por países europeus e norte-americanos. Esses organismos, aos quais Frigotto (2010, p. 21), denomina *novos senhores do mundo*, explicitam as novas demandas da educação por meio de documentos do “FMI, BID, BIRD – e seus representantes regionais – CEPAL, OREALC.”, os quais ditam as regras que devem ser seguidas, uma vez que devido à crise do capitalismo, os países em situação de exploração, agravam suas dificuldades econômicas internas, tendo que recorrer a empréstimos e renegociações de dívidas impagáveis.

Ao abordar a lógica neoliberal, Kuenzer (2000, p. 18) afirma que entende “a precarização da formação do professor em espaços não universitários, com duração mais curta, com caráter “prático” e baixo custo. Para a população sobrando, não é preciso mais do que professor com identidade de sobrando”.

Diante das várias questões apontadas, evidencia-se que a educação, tal qual está posta no sistema capitalista e neoliberal, prioriza a formação do professor de maneira superficial, conseqüentemente, esta superficialidade formativa poderá trazer implicações à prática docente desse professor. No entanto,

reguladora, estaria impedindo a realização das liberdades individuais e a competição que levava à prosperidade econômica. A partir desse diagnóstico, propunham o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo. As reformas neoliberais, que identificavam o problema não no capital, e sim, no Estado, surgem então como a panaceia: reduzir encargos sociais, encargos trabalhistas, saneamento fiscal (redução dos gastos públicos e privatizações), redução de direitos sociais, entre outras. Nos anos 1990, sobretudo na América Latina, o receituário neoliberal assumiu ares de hegemonia”. (MINTO, 2006).

consciente da necessidade de buscar outras contribuições à sua formação, poderá suprir esta carência formativa, que, na visão de Mészáros (2008, p. 53) é fora das instituições educacionais formais que está “muito do nosso processo contínuo de aprendizagem”.

Inserido no contexto apresentado, o fato concreto é que a ação docente acontecerá. O que cabe discutir são os enfoques e meios dos quais ele se utilizará. Como já apresentado ao longo deste trabalho, na perspectiva marxista, a ação docente dos professores, deverá ser prático. Nesse sentido, a ação do professor exige também, “sólido conhecimento da ciência a ser ensinada, mas também, de um conjunto de conhecimentos complementares, que fazem parte e, portanto, podem ser facilmente articulados, das diferentes áreas que compõem a organização universitária”. (KUENZER, 2000, p. 16).

Esses conhecimentos, segundo a autora, precisam ser tratados de forma transdisciplinar e profundidade científica, de maneira que se inter-relacionem. Kuenzer (2000, p. 16) aponta também para a importância e a necessidade da pesquisa durante a formação dos professores “articulada à intervenção prático, desde o início do curso”. Ao afirmar que a pesquisa terá uma intervenção prático, Kuenzer (2000), reforça o caráter da formação construída para além das salas de aula, como observado em Mészáros (2008) e Tonet (2012).

Diante de toda a contextualização referente ao trabalho, trabalho docente e as transformações empreendidas pelo sistema capitalista em suas constantes crises percebe-se que, cada vez mais, as mudanças propostas vão ao encontro da manutenção do sistema, sacrificando, cada vez mais, o trabalhador e priorizando, ainda mais, a formação que atenda a necessidade do mercado, em detrimento à formação que atenda a necessidade e a realidade das pessoas.

Essas mudanças e sacrifícios, porém, afetam também a educação, pois por meio dela é que se forma a força motriz de todo o sistema: o trabalhador. Para tanto, se direcionam as políticas educacionais a anteder às demandas do mercado, impostas pelos senhores do mundo, como define Frigotto (2010), e, fielmente seguidas pelos países vítimas da exploração e da acumulação de capital dos países europeus e norte-americanos.

A ação docente é, pois, um desafio a ser considerado, uma vez que, como aponta Kuenzer (1999), uma série de fatores interfere para que esse trabalho seja simplificado, deixando a desejar, não por responsabilidade dos professores, mas como lógica do modelo vigente.

Mesmo diante da problemática apresentada e do contexto do sistema capitalista que visa prioritariamente o atendimento às demandas oriundas do mercado, há que considerar algumas possibilidades, entre elas o domínio do conhecimento de forma que ele se efetive em transformação a partir da práxis e, também, que a formação de professores esteja pautada pela práxis e permeada pelas diversas realidades e espaços formativos, para além das salas de aula e para além dos interesses do mercado e do capital.

Portanto, a filosofia marxista, que busca a transformação do mundo e se pauta pela construção da emancipação humana, credencia-se como estudo necessário, na realidade das escolas públicas, que atendem a universalidade dos filhos dos trabalhadores. Ressalta-se, também, que, partindo-se do princípio de que na perspectiva marxista a educação não se restringe aos muros escolares, abrem-se outras possibilidades de se acreditar que, por meio do estudo da filosofia e da práxis nos movimentos sociais, sindicatos e comunidades, a transformação da realidade pode ser entendida como uma possibilidade concreta. É nesse

contexto político e teórico que situamos a atividade docente e suas possibilidades e limites no ensino de filosofia. Em seu recente retorno como disciplina obrigatória no Ensino Médio brasileiro, o ensino de filosofia trouxe concretamente essa possibilidade.

Mesmo enfrentando os desafios que são próprios do modelo de educação sob a lógica capitalista, o fato da disciplina de filosofia estar garantida como obrigatória no currículo trazia concretamente a abertura às construções teóricas e práticas, em vista da emancipação humana. A partir da revogação da obrigatoriedade com a MP 746/16, ampliam-se os limites do acesso dos filhos da classe trabalhadora aos conhecimentos filosóficos e a tais possibilidades transformadoras. A retirada do ensino de filosofia representa retrocesso e perdas do ponto de vista da formação dos filhos da classe trabalhadora para além do mercado, no entanto, a reforma não deve representar o fim das ações formativas e transformadoras, que independem da educação formal, pois, afinal, as ações dos professores que atuam nessa perspectiva, não se restringem ao espaço escolar formal.

Referências

BRASIL. Lei n.11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. *Medida Provisória Nº 746-B/2016*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1517294&filename=Tramitacao-MPV+746/2016>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CHATELET. FRANÇOIS. *Logos e praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, ANTONIO. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, ACÁCIA ZENEIDA. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez./ 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

KUENZER, ACÁCIA ZENEIDA. Entrevista. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 3, p. 1-18, jul./jun. 2000.

LABICA, GEORGES. *As “Teses sobre Feuerbach” de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

MARX, KARL. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, KARL. *O Capital: crítica da economia política - Livro 1*. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.

MARX, KARL. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.

MARX, KARL. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, L. W. *Neoliberalismo: verbete*, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.htm>. Acesso em: 17 set. 2014.

PANIAGO, MARIA CRISTINA. *O controle do capital: uma impossibilidade objetiva*. Serviço social e sociedade, São Paulo, n. 64, 2000.

NETTO, JOSÉ PAULO. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POLITZER, GEORGES. *Curso de filosofia: princípios fundamentais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

PRADO JR., CAIO. *O que é filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, DEMERVAL. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Editores Associados, 1980.

SAVIANI, DEMERVAL. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 2007.

DUARTE, NEWTON. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLESENER, ANITA HELENA. Ensinar filosofia ou instigar a pensar? O desafio kantiano da realidade do ensino médio. *Revista do NESEF Filosofia e Ensino*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6-15, jun./set. 2013.

TONET, IVO. *Educação contra o capital*. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VÁZQUEZ, ADOLFO SÁNCHEZ. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VÁZQUEZ, ADOLFO SÁNCHEZ. *Filosofia e circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

2 A IMPRENSA PEDAGÓGICA COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A GAZETA INFANTIL

Gizeli Fermino Coelho

André de Souza Santos

Maria Cristina Gomes Machado

Taís Renata Maziero Giraldelli

O objetivo deste capítulo é analisar a imprensa pedagógica como fonte de pesquisa para a área da história da educação, demonstrando as possibilidades de análise como base no Suplemento *A Gazeta Infantil*. A pesquisa fundamenta-se no processo histórico com base nos procedimentos inerentes à análise de um tipo de fonte, neste caso, a fonte escrita, com destaque para a imprensa pedagógica e seu debate educacional no Brasil, que se fez presente, especialmente em momentos decisivos na história da educação brasileira. O tema se justifica, pela notória relevância da imprensa como fonte histórica e pela importância em ampliar a definição de temas, fontes e objetos para a pesquisa em educação.

Este texto faz parte dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) e define-se pela investigação sobre a educação e história da educação, entendida em sua articulação com a sociedade em seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais nas linhas de história e memória das instituições escolares no Brasil; história e memória da formação de professores; e história da educação pública e de intelectuais. Com base nas discussões realizadas no Grupo GEPHEIINSE foi possível refletir sobre a

imprensa pedagógica como fonte para a história da educação brasileira, presente neste capítulo.

“A pesquisa em educação representa um terreno fértil para a construção do conhecimento científico, dada à necessidade de compreensão do papel dos sistemas educacionais na configuração social em determinado tempo e espaço (MACHADO; DORIGÃO; COELHO, 2016, p. 176).

A área da educação apresenta várias divisões possíveis de estudo, dentre elas, a História e Historiografia da Educação, que possibilita discussões em consonância com o contexto histórico, no qual se insere as propostas e ações do ensino e suas ações políticas e sociais (MACHADO; DORIGÃO; COELHO, 2016). Dentre os caminhos possíveis de análises para o estudo da história da educação, encontra-se a imprensa pedagógica, que devido a suas vastas dimensões pode ser utilizada como tema, objeto e fonte de pesquisa.

O uso da imprensa como fonte está relacionado a valorização de documentos, que até a década de 1970 eram ignorados pela historiografia brasileira, porque vigorava no país a tendência positivista, “dominante durante o século XIX e as décadas iniciais do século XX, o qual se associa ao ideal de busca da verdade dos fatos, que se julgava atingível por intermédio de documentos oficiais, cuja natureza estava longe de ser irrelevante” (LUCA, 2005, p. 112). Com base nesta perspectiva teórica de análise, o historiador deveria estar livre de qualquer envolvimento com seu objeto de estudo e valer-se unicamente de fontes marcada pela verdade, objetividade, neutralidade e credibilidade. Neste cenário, a imprensa se mostrava como fonte inadequada para estudar o passado, porque se consistiria num registro fragmentado do presente, dependente do calor

dos acontecimentos e constituída por interesses particulares de um grupo de pessoas ou de uma instituição.

Devido a divulgação dos estudos da terceira geração da Escola dos *Annales* em 1970, movimento de renovação da historiografia, em que foi proposto uma escrita da história que privilegiasse as representações sociais em detrimento da política e da economia. Os historiadores da educação brasileira passaram a demonstrar sistematicamente maior preocupação teórica com a utilização das fontes em suas pesquisas e nos estudos historiográficos em geral. A pesquisa tomou novas dimensões, baseadas em um paradigma de análise macroeconômico para sistemas culturais, alterou-se a concepção do que é documento histórico proveniente do interesse pelo estudo das práticas e representações sociais ligados à antropologia (SAVIANI, 2004).

Os estudos passaram a utilizar fontes textuais, orais, iconográficas, arquitetônicas, mecânica, eletrônicas, digitais e etc., que até então, não eram utilizadas pelos pesquisadores da educação, os quais orientados pela tradição positivista ficavam restritos aos estudos de documentos oficiais e não valorizavam outras espécies de documentos, limitando a função do historiador em recuperar somente grandes eventos históricos.

Para abordar as realidades humanas, a história teve que se renovar quanto suas técnicas e métodos. A renovação de objetos exigiu mudanças no conceito de fonte histórica e de documentos. Os documentos que antes se referiam aos ofícios, cartas, editais, leis e decretos, passaram a refletir ao campo econômico, social e mental de forma massiva e serial, valorizando como documento de pesquisa listas de preços, certidões de batismos, de óbitos, casamento, nascimento, contratos, testamentos e inventários (REIS, 2010).

Na perspectiva de Luca (2005), aqueles documentos que eram considerados como fonte suspeita, carregadas de desconfiança e sem importância para recuperar o passado, passou a ser reconhecido como material valioso e profícuo para o estudo de um período que expressam questões relevantes para a área educacional, e com um pouco mais de vantagem, porque diferente dos documentos oficiais que não demonstram conflitos de natureza política partidária, no jornal pelo contrário, esses conflitos encontram seu espaço de propagação ou agente de combate entre às tendências políticas e ideológicas.

Neste momento, destaca-se a imprensa periódica que representa um dos registros preservados mais significativos do início do século XX. Principal meio de comunicação escrita e de formação de opinião pública da época, a imprensa guarda importantes debates em torno do pensamento educacional brasileiro, e, por isso, passou a ser vista como importante registro histórico que expressa diversas facetas da complexidade e da conjuntura sociocultural.

Por questões metodológicas o capítulo está dividido em duas partes: na primeira refletimos sobre a imprensa pedagógica como fonte de pesquisa para a área da história da educação. Na segunda parte, apresentamos o Suplemento *A Gazeta Infantil*, como exemplo de fonte de pesquisa, enfatizando sua abrangência e sua atuação na educação das crianças e jovens, e suas ações como propagadora do ideário progressista amplamente veiculado durante o Governo Vargas.

A imprensa pedagógica como fonte

O uso da grande imprensa como fonte de pesquisa remonta a década de 1970 conforme mencionado anteriormente, porém a imprensa pedagógica como fonte de pesquisa “se tornou mais frequente a partir da década de 1990, com destaque para o aumento progressivo dos trabalhos historiográficos realizados com base na análise de editoriais, cartas ao leitor e demais sessões presentes no impresso” (RODRIGUES, 2010, p. 312). A imprensa pedagógica como fonte ganhou visibilidade neste período, porque cresceu significativamente o número de jornais, revistas e outros impressos voltados, especificamente para a comunidade educacional.

Entendemos como imprensa pedagógica, periódicos ligados à educação e aqueles feitos pela grande imprensa voltado para o público infantil e juvenil, que circulam com conteúdo de caráter educativo. Para Sousa e Catani (1994, p. 179), “a imprensa pedagógica surgiu no final do século XIX por iniciativa de grupos de professores interessados em articular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes”.

A criação de periódicos de caráter educacional, estão relacionadas às tentativas de organização da categoria do magistério, que naquele momento tinha como objetivo reivindicar a valorização da profissão docente, a busca pela qualidade de ensino, melhores condições de trabalho, reivindicações salariais e aperfeiçoamento do sistema as condições educacionais (SOUSA; CATANI, 1994).

Embora a imprensa pedagógica seja voltada para um público específico, isto é, para comunidade escolar, professores, diretores, alunos e pais, anuncia discursos e expressões de diferentes protagonistas, possibilitando diálogos que evidenciam interesses de grupos, de instituições e de classes sociais, o que permite ao

historiador da educação o exercício teórico de qualificar esses documentos, no sentido de se fazer do resgate de fontes mais do que um exercício de memória, suscitar debates acadêmicos com análises mais profundas sobre contexto histórico em que as mesmas foram produzidas, porque “as fontes não ‘falam’ por si só, não adquirem sentido por elas mesmas, daí a necessidade do diálogo científico com os documentos, dialogo que passa, muitas vezes por uma relação saudável de desconfiança” (COSTA, 2010, p. 193). Pois um artigo de jornal revela as intencionalidades, as idealizações os anseios, os projetos, as críticas, as relações sociais, políticas e econômicas de uma época e de uma sociedade. Portanto, o diálogo científico que o historiador estabelece com as fontes, deve ser eminentemente crítico, isto é, desprovido de ingenuidade.

A produção intelectual na área de história da educação é caracterizada pela sua definição enquanto ciência e as formas de análises são influenciadas pelo conhecimento e pela percepção do pesquisador, dada a sua formação e contexto social (MACHADO, DORIGÃO, COELHO, 2016). Neste sentido, ao tomar os documentos para análise, o pesquisador deve compreender, que os mesmos expressam uma realidade particular da época em que foram produzidos e, para serem compreendidas em sua dimensão é necessário toma-las não como aparência, mas como evidencia. Este exercício conduz à natureza dialética da própria aparência, e, por conseguinte revela a essência do fenômeno investigado.

As fontes são “resultados das ações históricas dos homens e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando as ações e relações com outros homens e com o mundo que o cerca” (LOMBARDI, 2004, p. 155). Por isso, expressam intencionalidade e interesses, pessoais, de classes, de grupos de instituições etc.

Sob essa ótica, é importante ressaltar que a imprensa não é neutra nem imparcial, suas ações estão ligadas diretamente a concepções políticas e ideológicas que representam objetivos e ideias específicas de quem a produz (NÓVOA, 1997). Em suas páginas é possível vislumbrar com riqueza de detalhes debates de questões essenciais que atravessaram o âmbito educacional numa determinada época, bem como os anseios, os debates, as decepções e as utopias dos agentes envolvidos.

A imprensa veicula interesses de uma pessoa, uma instituição ou de um grupo de pessoas com o objetivo de que sua mensagem seja incorporada. A imprensa pedagógica não divulga as informações de forma neutra ou imparcial, ao contrário, divulga aspirações, concepções políticas, ideológicas, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que compõe sua editoração, publicação (RODRIGUES, 2010, p. 314).

Os jornais e as revistas circulam com temáticas variadas, expandem e divulgam conhecimentos e questões educacionais como problemas, diagnósticos de ensino, entre outros. São compartilhadas por interesses comuns de pessoas, associações, instituições e/ou grupos de pesquisa (MACHADO, 2007).

A imprensa reflete a vida cotidiana de personagens de uma determinada época e sociedade com suas especificidades, que possibilita ao historiador da educação formular perguntas que direcionem caminhos e estabelecem diálogos pertinentes a uma escrita da história da educação (RODRIGUES, 2010).

O universo da imprensa como um meio de expressão das mais diferentes tendências reivindicatórias apresenta os problemas como foram vistos e sentidos pelos participantes – coloridos, portanto, pela própria vivência da situação (MACHADO, 2007). A imprensa

adquiriu tal importância, porque é um corpus documental de vastas dimensões, constituída por testemunhos vivos de métodos e dimensões pedagógicas de uma época e de uma ideologia moral, política e social de um determinado grupo. Conforme observou Nóvoa (1997, p. 30-31):

É difícil encontrar um outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os atores estão presentes nos jornais e nas revistas: os alunos, os professores os pais, os políticos, as comunidades ... As suas páginas revelam, quase sempre “a quente”, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época.

A imprensa pedagógica constitui instância privilegiada para a compreensão dos modos de funcionamento do campo educacional de uma determinada época, porque revela as questões principais que estão presentes no discurso da comunidade educacional. No entanto, é preciso ler aquilo que aparece escrito com base em dois pontos de vista: um objetivo que interpreta o texto escrito efetivamente; e o outro subjetivo, buscando entender aquilo que não aparece escrito, mas que é perfeitamente possível identificar com base na análise do contexto histórico, pois a imprensa é criada no calor dos acontecimentos do dia a dia, portanto está atrelada ao seu tempo (SOSA, 2007).

Neste sentido, as diferentes facetas dos acontecimentos que a imprensa oferece para análise do contexto, possibilita ao historiador revê-la com outros olhos. A linguagem e os discursos apresentados pelos jornais que se destina a uma época, muitas vezes não tem relação com as ideias em que o pesquisador está inserido.

Tomemos como exemplo, a representação linguística da palavra “ditador” que na década de 1930 era visto como algo necessário para estabelecer a ordem no país, porém, posteriormente, adquiriu um caráter pejorativo (SOSA, 2007).

Atrelado a palavra “ditador” a imprensa da década de 1930 formulava discursos e estendia a toda população de modo que as pessoas se identificassem com certos conceitos, os quais tinham como objetivos criar uma identidade coletiva, uma solidariedade social, uma imagem de político salvacionista e uma visão de mundo que se configurava por palavras de ordem como: povo; pátria; nação brasileira; entre outras.

Sob essa ótica, a imprensa é utilizada de diferentes maneiras, para fazer um grupo reforçar uma imagem ou um ideário para outros grupos dentro da sociedade, é uma forma de demonstrar poder e assegurar a manutenção e propagação de ideais. As representações construídas pelo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam (MARTINS; LUCA, 2011). Daí a necessidade de discursos carregados de práticas e estratégias que tendem a impor autoridade à custa de outros indivíduos para legitimar, reformular ou justificar sua concepção de homem, de mundo, de valores e de sociedade.

A imprensa é entendida em qualquer tempo fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social. Suas ações ultrapassam aquela perspectiva que a tomam como mero “veículo de informações”, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político social na qual se insere” (CAPELATO, PRADO, 1980, p. XIX).

A manipulação que ocorre na e pela imprensa, demanda de controle direto do poder, quer pelo Estado, quer pelos donos de jornais, grupos, classes e instituições sociais. Desse modo, a imprensa pedagógica requer que o historiador da educação a tome como fonte de pesquisa, tendo em vista seu caráter ideológico, porque ela veicula interesses individuais e coletivos com o objetivo de que suas mensagens e anseios sejam incorporados (COELHO, 2016).

Ao investigar o processo de organização escolar no decorrer da história, cabe ao historiador da educação, tomar por base fontes que propunham a construção de conhecimentos históricos que vão além da documentação oficial institucionalizada. Para enriquecer o campo educacional é preciso localizar fontes como a imprensa escrita que possibilitam acesso a múltiplas formas de representação do objeto que se pretende estudar.

A *Gazeta infantil* como exemplo de fonte pedagógica

A *Gazeta Infantil* foi um suplemento jornalístico criado em 12 de setembro de 1929, que circulou em formato de tabloide todas às quintas-feiras até 1950, passando por três fases, com curtos intervalos de interrupções entre uma fase e outra. A primeira durou de 1929 até outubro de 1930, a segunda foi de 1933 a 1940, a partir de 1939 deixou de se apresentar como *A Gazeta Infantil* e passou a se apresentar-se como *Gazetinha*. A terceira fase foi de 1948 a 1950, porém em meados do ano de 1939 na 549^a edição *A Gazetinha* passa a circular como *A Gazetinha Juvenil*, não mais somente as quintas-feiras, mas com edições especiais lançadas às terças-feiras e eventualmente aos sábados.

A década de 1930, foi um período importante, porque marcou a diminuição da presença do modelo europeu, especialmente, o Francês, no jornalismo brasileiro, o qual cedeu lugar ao modelo norte americano. Este movimento de mudança se deve a introdução da indústria cultural de textos em forma de charges, caricaturas, fotografias e quadrinhos (história de heróis), que exerceram influências na linguagem, nas gravuras e nos meios de comunicação impresso do país (ELEUTÉRIO, 2011).

Devido à presença massiva dos produtos culturais estadunidense, ocorreram várias mudanças na imprensa brasileira, sobretudo a segmentação/seriação do mercado editorial e o desenvolvimento das técnicas de impressão.

A característica de seriação, instigando a leitura seguinte, garantia o consumo da publicação enquanto lá se encontrasse, de suspense em suspense o enredo instigante com os lances pertinentes da vida cotidiana. Coube a crônica, porém exercer papéis múltiplos, ocupando o lugar do artigo de fundo. Foi com estas características que *A Gazeta Infantil* deu início às suas atividades (MARTINS, 2011).

O Suplemento era publicado pelo jornal *A Gazeta*, um vespertino paulista lançado em 1906 por Adolfo Campos de Araújo, que circulou diariamente até 1979, quando deixou de ser autônomo e passou a circular como *Gazeta Esportiva*. No início de suas atividades, seguia o modelo padrão dos jornais divulgados no século XIX, com suas páginas ocupadas por muitos textos e poucas imagens.

Como era de costume entre os periódicos da época, se ocupava entre outras coisas, em defender um posicionamento político, e a tratar da economia, da cultura e da literatura. Embora tenha registrado em sua 1.855^a edição publicada no dia 16 de maio de 1912 que:

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

Será *A Gazeta*... uma folha de combate, mas equitativa e independente, desligada de preconceitos sectários, refratária, à ação dos interesses.... Essa folha propõe-se ser antes de tudo comercial e informativa e, muito embora o seu diretor manifeste pessoalmente pendores por este ou aquele agrupamento político, a sua orientação obedecerá inexoravelmente à mais inflexível e à mais rigorosa isenção de ânimo enquanto concernir aos litígios partidários (ABREU, 2015, S/P).

Na perspectiva de Luca (2011), embora *A Gazeta* não se declarasse dos litígios partidários, demonstrou nos primeiros anos de sua existência clara simpatia pelo Partido Republicano Progressista (PRP), preferência política que não se alterou apesar das várias mudanças de proprietários, diretores e redatores. O vespertino nasceu e perpetuou-se com o espírito republicano. Ao longo de sua trajetória trabalhou em defesa do desenvolvimento de São Paulo e do país. Declaradamente contrário ao ideário comunista, o jornal se manifestou por diversas vezes cultivador de uma “Constituição democrática e cristã, favorável as tradições da família, da fraternidade e da pátria una e indivisível” (ABREU, 2015, S/P))

Devido as diversas crises financeiras que vivenciou ao longo de sua existência, o periódico foi vendido duas vezes, até ser adquirido em 1918 por Cásper Líbero (1889-1943), que no decorrer da década de 1920 realizou profundas mudanças em sua diagramação e padronização gráfica transformando-o em um dos periódicos mais modernos da América Latina, inspirado pela tecnologia do jornalismo estadunidense.

Sob a direção de Cásper Líbero, o jornal contou com aquisição de maquinários e instalações adequadas para a redação, passou por mudanças editoriais, valorizando temáticas locais, regionais,

culturais, sociais e esportivas, até então pouco divulgadas pela imprensa brasileira.

O impresso contou com a criação de novos cadernos e novas colunas, que tinham como objetivo atingir toda a família. Isto é, para o chefe da casa, criou em 1928 o Suplemento Esportivo, o qual objetivava cobrir todos os tipos de esportes do país e do mundo. Para a mulher, criou a Página Feminina, que procurava unir temáticas sobre corte, costura, jardinagem, crianças, culinária com assuntos direcionados às mulheres modernas, que trabalhavam e cuidavam do lar. No mesmo ano, criou o Suplemento *A Gazeta Infantil*, voltado às crianças e jovens. Neste espaço, eram publicados textos ilustrados, em forma de charge e quadrinhos, revelando histórias de personagens importantes no cenário nacional e mundial.

A primeira edição do Suplemento *A Gazeta Infantil* contava com 16 páginas coloridas que, para Santos e Vergueiro (2016), foi um dos primeiros impressos a circular inteiramente colorido no país. O modelo de diálogos entre as personagens, apareciam em forma de balões, de textos discursivos, narrativos e imagéticos. Para indicar a passagem de tempo incorporava-se espaços nos textos, para indicar ação incorporava-se figuras de linguagens. Os quadrinhos apresentavam histórias curtas e autocontidas, com linguagem simples, clara e expressiva, seriadas em vários capítulos e apresentado em várias edições de forma segmentada. Os textos narrativos apareciam curtos com uma escrita leve e simples, assim como nos quadrinhos continha gravuras expressivas que dava a impressão de movimento aos desenhos (SANTOS; VERGUEIRO, 2016).

Vendido ao preço de 200 réis avulso e 10\$00 reis por ano/ assinatura e direcionado às crianças e jovens, pertencentes às classes médias e populares, *A Gazeta Infantil* em sua primeira edição enfatizava o propósito para o qual foi criada:

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

O lema que encabeça esta página resume todo um programa educativo. Por ele chegarão os brasileiros a meta do esforço comum: tornar a pátria grande, pela grandeza dos seus filhos. A “Gazeta” se propõe a colaborar nesse trabalho com gosto e com tal empenho lança o primeiro número da sua edição infantil, uma pedrinha posta na estrutura da grande obra do nosso civismo que será o Brasil de amanhã! (A GAZETA INFANTIL, 05/09/1929, p. 01).

Para alcançar os objetivos que se propôs desenvolver, elencava como temas para compor suas edições, textos científicos, culturais, religiosos, curiosidades, ética, cidadania, literatura, higiene entre outras, isto é, tudo aquilo que julgava ser importante para educar as crianças e os jovens da época.

Durante o período em que *A Gazeta Infantil* deu início as suas atividades, o país vivia um momento singular de sua história política, social, econômica e cultural. Tendo como marco inicial desse processo a Revolução de 1930, que encerrou um dos episódios mais controversos da historiografia brasileira, marcando a derrocada da oligarquia cafeeira detentora do poder desde o início da Primeira República (QUADROS, 2013).

A Revolução de 1930 foi um Levante armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba que pôs fim a República Velha, depôs o presidente da República Washington Luís e impediu a posse do Candidato eleito Júlio Prestes do Partido Republicano Paulista (PRP), que concorreu à presidência da República contra Getúlio Vargas (1882-1954) e saiu vitorioso.

Vargas que prometeu durante sua candidatura restaurar de forma democrática a política do país, com a vitória de Júlio Prestes percebeu que esgotavam as chances de a reforma acontecer. Portanto, em 02 de outubro de 1930 iniciou-se a Revolução de 30

que tinha como líder principal Getúlio Vargas e o apoio militar dos tenentes, do Jornal *O Estado de São Paulo* e da Aliança Liberal.

Uma vez vitoriosos, instala-se o governo provisório, e, em seguida a presidência é entregue a Getúlio Vargas. No poder, fica claro que o programa da véspera não seria cumprido, especialmente no que se referia a São Paulo, ou seja, o apoio ao café e a entrega do poder aos membros da Aliança Liberal. (STEUER, 1980, p. 26).

Ao perceber que Getúlio Vargas não tinha a mínima preocupação em ajudar São Paulo na vertente política, social e econômica, membros de partidos aliados insuflados pelas elites paulistas iniciaram uma ampla propaganda contra seu governo (SOSA, 2007). Na sequência, desencadeou-se movimentos como a Revolução Constitucionalista de 1932, a Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934. Movimentos que marcam a incorporação do Estado como principal agente implementador de políticas sociais.

As transformações ocorridas neste período foram impulsionadas por discursos políticos e ideológicos, que reforçavam o projeto político de Governo Vargas, o qual tinha como foco o a valorização do “homem nacional” e a constituição de um “novo homem”. “Esta ênfase no homem brasileiro, ocorreu de forma estreitamente articulada à valorização do trabalho, identificando-o como a figura de um novo trabalhador brasileiro” (FONSECA, 1993, p. 100).

O sentimento de pertencer a uma pátria como cidadão consistia em manter a ordem e a paz, diante das adversidades sociais. É a partir do conceito de cidadania que se insere nos indivíduos noções como direitos civis, humanos, políticos, noções de proteção ao meio ambiente, noções de saúde, higiene e relações

comunitárias. Valores caros ao novo contexto político, cultural e econômico que se iniciou nos primórdios da década de 1930.

Como medida política, Vargas adotou a assistência social voltada para a infância e juventude, porque compreendia que todos os demais problemas sociais dependiam fundamentalmente da assistência à criança e juventude para garantir um país progressista. A valorização do trabalho despertou um novo olhar sobre as crianças e jovens como futuros cidadão e trabalhadores.

Os discursos atrelados ao projeto político de Vargas, apresentava como suporte ideal amplo do nacionalismo. Para isso, a intervenção do governo marcou forte presença em setores como saúde com políticas eugênicas e educativas, pois proteger as crianças e jovens, garantir sua saúde, educação e defender seus direitos significava, por extensão resguardar a própria nação.

A imagem de criança que se divulgava durante o governo Vargas, estava intimamente associada à nova nação que almejava construir, isto significava trabalhar a infância, modelar o futuro cidadão, para mudar os rumos do país (FONSECA, 1993). Ideário que se estendeu a toda a nação, por intermédio de instituições públicas e privadas. Daí a criação de medidas educativas que atendessem a toda a população, tanto de caráter público, quanto particular, como por exemplo o Suplemento *A Gazeta Infantil* que socializava temas como: higiene; civismo; bons modos; saúde, respeito ao próximo e aos animais; crenças; valores morais e religião; conceitos que tinham como objetivo formar um novo homem.

Estes temas eram apresentados de diferentes maneiras e formatos como: jogos de adivinhações; poesias; charges; crônicas com lições de moral; palavras cruzadas; questões; oficinas, espaços para colorir; curiosidades sobre animais; regiões, povos entre outros. A partir desses formatos, o impresso trabalhava noções

de história, geografia, matemática, linguística e literatura com expressas indicações da série/ano escolar ao qual pertencia o conteúdo, assim os pais poderiam complementar a educação de seus filhos em casa, porque uma criança bem educada refletia o zelo e a dedicação de seus pais.

As crianças são verdadeiros espelhos reflete sempre a educação, o temperamento e o gosto que receberam dos pais. Quando quisermos julgar a inteligência de seus pais, não precisamos conversar com eles. Conversamos com as crianças e observamos seus modos, a sua inteligência e seu sentimento (A GAZETA INFANTIL, 01/01/1930, p. 10).

Com isso, o impresso chamava a família para a responsabilidade de educar seus filhos, ensinar-lhes bons costumes, bons modos e ter bons sentimentos, especialmente para com o próximo, sinônimo de sentimento moral e cívico que, na perspectiva de Horta (2012), representavam naquele momento, instrumento para formar o senso de responsabilidade social, princípio doutrinário de que as questões políticas, econômicas e culturais seriam questões morais.

Para Carneiro Leão (1942), o professor deveria ensinar educação moral e cívica no ensino de todas as disciplinas e em todo o momento na sala de aula em que houvesse ocasião, porque “não importa a matéria, a educação moral e cívica em nossa escola primária há de ser definitiva na formação não só do coração e do caráter da juventude brasileira, mas da consciência cívica nacional (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 144).

Além do aspecto educativo, o impresso chamava a atenção para a saúde e higiene das crianças, que iam de propaganda de sabão a textos poéticos, os quais tinham como objetivo

demonstrar a importância do banho e da boa alimentação para a saúde e higiene das crianças.

Ar puro os pulmões me pedem
E as campinas me concedem
Sempre que as vou procurar
Porque me prolonga a vida,
Água só bebo fervida
Quando não posso filtrar
Banho quero-os diariamente
Banho frio, banho quente
De manhã ao despertar
Botinas leves, folgadas
Sem solas avantajadas
Que calos fazem brotar
Comidas sans que alimentam
Delicioso bem-estar:
Carnes só sendo cozidas;
Verduras fartas fervidas;
E as frutas do meu pomar
(A GAZETA INFANTIL, 21/09/1933, p. 16).

Saúde, higiene, alimentação saudável, vestimentas adequadas e educação moral e cívica eram alguns dos focos abordados pela *A Gazeta Infantil*, porque as elites políticas e intelectuais viam a educação como recurso consistente de incorporação das massas populares à ordem social e econômica do país. Neste sentido, educar para a civilidade, reduzir a mortalidade infantil, tornar os indivíduos saudáveis eram formas de colocar a nação em um considerável patamar de desenvolvimento.

Juntamente com as questões sociais impulsionadas pela política de Getúlio Vargas, o Suplemento infantil destinava atenção especial ao aspecto religioso, que muitas vezes reforçava o conceito de educação moral e cívica veiculado pelo periódico.

É importante destacar que, embora o Estado republicano rompesse com o regime do padroado com a promulgação da Constituição Republicana de 1891, buscando garantir ensino leigo nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1891) a Igreja não cessou de denunciar o divórcio entre o Estado leigo e a nação católica em sua maioria. “O ensino, principalmente, era visto como uma grande violência imposta a consciência católica, porque seu caráter leigo conflitava com a fé da maioria dos alunos” (HORTA, 2012, p. 82).

Com base na constatação de que o Brasil seria um país de maioria católica padres, bispos e intelectuais católicos ligados a instituições pública e políticas, viram na Revolução de 1930 um movimento favorável de luta pelo estatuto político. Além disso, na medida em que o Estado laico se aproximava do fim, o aprofundamento da questão social, o crescimento e a radicalização política da pequena burguesia e do operariado fizeram com que o comunismo aparecesse no horizonte da Igreja como um novo adversário.

Durante todo período da Primeira República a Igreja se voltava, prioritariamente para a formação das elites e dos filhos das classes dominantes, por meio da implantação de uma rede de estabelecimento de ensino médio em todo o país (HORTA, 2012). Esta estratégia, fez com que a disputa entre a Igreja Católica e o Estado pelo domínio do ensino brasileiro ficasse inteiramente longe de alcançar, sensibilizar e mobilizar a opinião pública, já que para as classes populares ficava reservado o malogrado ensino primário público, isto é, para aqueles que tinham sorte de consegui-lo.

A reação do episcopado brasileiro com relação a nova ordem política, ia ao encontro do fortalecimento espiritual e ideológico do Estado e dos blocos das classes dominantes, face a ascensão política das classes subalternas. Portanto, ao lutar para introduzir o ensino religioso das escolas públicas, a Igreja estava lutando para

garantir a sua influência sobre as classes populares urbanas. Desse modo, no período pós Revolução de 1930, a Igreja ganhou novos espaços entre as classes populares, especialmente com a Reforma Francisco Campos em 1931, que garantia o ensino religioso nas escolas oficiais. Daí a proliferação de manuais didáticos e impressos que circulava tanto no âmbito público, quanto privado em defesa do ensino religioso.

A Gazeta Infantil embora não tenha se declarado tipicamente a serviço da educação religiosa, demonstrou durante todo o período de sua existência, forte apreço pelo ideário cristão, desde seu primeiro número apresentou textos que cultivavam ações de bondade e fraternidade entre os indivíduos, com números especiais em dias de santos e natais. Conforme pode ser observado na capa do dia 06 de janeiro de 1934:

Dia de Reis... para o presépio de Belém os três Reis Magos encaminham-se levando nas mãos os presentes e no coração as preses de todo o mundo... a Virgem Maria envolve seu Sagrado Manto nas pobres vestes que o Cristo, mais tarde, haveria de transformar em apostolado... Gloria a Deus nas Alturas e Paz na Terra aos Homens de Boa Vontade... Porque... para os de má vontade, só mesmo um dilúvio (A GAZETA INFANTIL, 06/01/1934, p. 01)

Merece destaque o modo como o texto relaciona a bondade dos homens com bênçãos e paz de espírito, e ao mesmo tempo, alude punição severa aqueles que são “maus”. Enfatizava a importância da bondade de caráter entre os homens apelando para seu temor a Deus, que é justo e bom para aqueles que merecem sua justiça e bondade. Do mesmo modo, fazia frequentemente com outros valores morais como: ética; fraternidade; caridade; equidade; justiça etc. Assim, o Suplemento postulava-se como

portador de uma função pedagógica básica, mas com forte apelo religioso que tinha por objetivo socializar o conhecimento entre os indivíduos e de transmitir-lhe os códigos de funcionamento e de boa convivência daquela sociedade, tendo em vista o progresso social e econômico (A GAZETA INFANTIL, 05/07/1934, p. 6).

Em texto intitulado “A Maior Riqueza” publicado em 02 de agosto de 1934, o Suplemento infantil alude que ser rico não é ter roupa para vestir-se, sapato para pôr no pé, ou comida para matar a fome, isto é, ter o básico para viver, ser rico é ser filho de Deus, conforme pode se observar a seguir:

Menina você é pobre, não é? As vezes tem vergonha de seus pais andarem descalços, mostrando unhas grandes e sujas... as vezes, chora agarrada ao travesseiro porque seu amiguinho foi assistir a uma fita do Carlittos, e você não foi. As vezes sente um frio cortante que entra pelos buracos da sua camisetinha de lã, que foi do papai... as vezes vai dormir sem jantar, porque a mamãe não tem o que lhe dar para comer. Você, você que é tudo isso que eu descrevi, agora se receber um dia algum insulto, alguma humilhação a sua pobreza, rebele-se, revolta-se e grite ativo, face esfogueada e olhos faiscando de entusiasmo e orgulho: eu? Eu sou rica! Muito mais rica do que você pensa! Esta roupa rasgada nada significa se pelas minhas veias correm o sangue mais rico de todos! Tenho a maior riqueza do mundo: sou filha de Deus! (A GAZETA INFANTIL, 02/08/1934, p. 02).

O impresso trata a pobreza de forma naturalizada, alude que a verdadeira riqueza não é ter bens materiais ou ter o mínimo para viver, é ser cristão. Para isso, utiliza-se de forte discurso religioso e sentimental com o objetivo de socializar a cultura dos sentimentos, da admiração, da veneração, do entusiasmo, de reconhecimento e de temor a Deus. Utiliza-se de um discurso apelativo centrado

na religião, ocultando aquilo que é essencial para a vida como: o direito à alimentação; a vestimenta e a moradia. Ao mesmo tempo salienta aquilo que é secundário, como se fosse essencial. A pobreza não é um fenômeno natural e imutável, mas os grupos dominantes da sociedade tende a naturaliza-la como estratégia de manutenção do *status quo*.

Neste sentido, o impresso ignora o primeiro pressuposto da existência humana, registrada por Marx e Engels, em 1846, na obra “Ideologia Alemã” ao afirmarem que:

Somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, por tanto de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção da própria vida material, e de fato é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida (MARX; ENGELS, 2011, p. 53).

Ao naturalizar a pobreza e ignorar a situação de miséria em que muitas famílias viviam no país naquele momento, o periódico negava as diferenças de classe, e que as desigualdades entre os homens não é de natureza econômica, gerada pelas relações de produção, aludindo, pois que todos têm oportunidades iguais, as diferenças pelas quais os indivíduos se deparam na sociedade se deve a desigualdade constitutiva da natureza humana, por obra de forças superiores, que nada tem a ver com injustiças sociais, pois todos os homens são iguais perante a lei. Conforme assevera Meszáros (p. 273-274):

O igualitarismo da ideologia capitalista é uma das suas forças, que não se deve descartar levemente. Desde a mais tenra infância as pessoas aprendem por todos os meios concebíveis, que todos têm oportunidades iguais e que as desigualdades com que se deparam não são o resultado das instituições injustas, mas de seus dotes naturais superiores ou inferiores.

Alegar igualdade jurídico-política dos cidadãos em face da lei não basta para resolver os problemas sociais como: fome; miséria; falta de escolas; saúde; segurança e moradia, os homens são diferentes, uns fortes e outros fracos, uns ricos e outros pobres, uns bem, outros mal dotados intelectualmente. Os homens são desiguais e essa desigualdade por si só, será suficiente para destruir a teórica igualdade em face da lei, porque o problema das diferenças de classe, não está na diferença natural ou genética dos homens, mas nas relações de produção que é injusta, desigual e contraditória.

Na ordem da sociedade capitalista, sem dúvida é importante que, o indivíduo acredite que seu bem-estar depende de seus próprios esforços e decisões, que é livre para realizar seus próprios fins pessoais.

Além de naturalizar a pobreza, embasado por discursos religiosos, *A Gazeta Infantil*, veiculava a ideia de que dar esmolas era mais do que um ato de cidadania e dever cívico, era um ato de caridade e de obrigação para com Deus, e como uma forma de garantir um bom lugar para o descanso eterno.

Quem aos pobres dá esmolas, esmola também dá a Deus: aos pobres alivia-lhes os sofrimentos, a Deus o cumprindo o dever por ele mandado. Quem não se sentirá feliz, mesmo na hora da morte, quando seus olhos vacilantes divisam por entre as pálpebras semicerradas, as figuras

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

humildes e rota dos pobres que ele ajudou, ajoelhando a rezar, pedindo a Deus a divina graça de conceder os gosos do Paraíso, aquele que pensou as suas chagas para aliviar-lhes o sofrimento. Só não tem compaixão dos pobres os homens de coração de pedra e sem sentimentos (A GAZETA INFANTIL, 26/04/1935, p. 04).

O Suplemento recorria a valores como: a solidariedade; o amor fraterno; a bondade de caráter; a compaixão e a fé; para cumprir com a programação do ideal progressista veiculado durante a década de 1930. Ao mesmo passo que fazia defesa do progresso moral, propagava a importância do progresso material, porque só assim haveria de ter uma nação civilizada. Valia-se do fato de que a sociedade brasileira era em sua maioria católica naquele momento, portanto articulava a ideia de que na vida dos indivíduos, assim como na vida social, as forças espirituais tinham poderosa e inegável ascendência. Recorria aos valores espirituais do povo para garantir a estrutura social, grandeza, estabilidade e desenvolvimento das suas instituições políticas, econômicas e culturais.

Considerações finais

Ao optar pela imprensa pedagógica como fonte de pesquisa, o historiador da educação, pode formular perguntas que direcione caminhos outros para o que em pesquisa denominamos como problematização ou pergunta de pesquisa, procedimento historiográfico imprescindível para a escrita da história na área da educação. É a partir das perguntas que o pesquisador irá contribuir com os debates pertinentes ao seu tempo, recuperando o passado e trazendo a lume novas questões para compreender o presente.

Neste capítulo, buscamos analisar a imprensa pedagógica como fonte de pesquisa para a área da história da educação, para isso, utilizamos *A Gazeta Infantil* como exemplo de imprensa pedagógica, com o objetivo de recuperar a organização do pensamento pedagógico que estava em vigor durante os primeiros anos de sua circulação.

Ao analisarmos o periódico concluímos que durante o período em que desenvolveu suas atividades de 1929 a 1950, o Suplemento *A Gazeta infantil* não ficou alheia à postura ideológica frente aos conflitos políticos que emergiram na sociedade. Defendeu desde sua criação um projeto de sociedade e de educação que ficou evidente durante todo o período de sua existência. Agiu como um importante veículo cultural, com o propósito de auxiliar na educação de uma geração de crianças e jovens preparando-os para o futuro, porém transmitia um conceito de educação de acordo com sua concepção política e ideológica, de caráter religioso e elitista, uma vez que procurava naturalizar as diferenças de classe e sempre apelava para o lado cristão de seu público leitor.

O esforço em defender um ideal religioso é um postulado que está visivelmente declarado desde seu número inaugural. O suplemento teve importante papel como instrumento constituidor de ideologias, pois os discursos que circulavam por meio do impresso, imputava à educação um caráter salvacionista. De maneira geral refletiu o modelo de educação que vigorou entre as décadas de 1930 e 1950, período de sua circulação, um ensino centrado no caráter religioso, elitista, injusto, excludente e desigual, desconectado da realidade social do aluno e fadado ao descaso das autoridades políticas.

A Gazeta Infantil defendia que para atingir a sociedade progressista almejada, especialmente após a Revolução de 1930,

e curar os males profundo da nacionalidade, isto é, formando um novo homem, o indivíduo nacional, o trabalhador, era preciso recorrer a fé e aos valores espirituais da população.

A análise das fontes possibilitou compreender o movimento da história e a defesa dos interesses de classes, que ficam evidentes a medida em que o periódico privilegia uma postura política e ideológica voltada para a permanência e manutenção de uma sociedade injusta e desigual, pautando-se num discurso progressista e religioso.

Referências

ABREU, Alzira Alves de. *Dicionário histórico da Primeira República 1889-1930*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

A Gazeta Infantil. Lema do suplemento. In: *A Gazeta*: São Paulo, 05/09/1929, p. 01.

_____. O sol é necessário a vida. In: *A Gazeta do Povo*, São Paulo, 01/01/1930, p. 10).

_____. Abecedário da higiene. In: *A Gazeta do Povo*, São Paulo, 21/09/1933, p. 16

_____. Dar esmola ao pobre. In: *A Gazeta*: São Paulo 31outubro, 26/04/1935. p. 04.

_____. Gentileza e bons modos, In: *A Gazeta do Povo*, São Paulo, 05/07/1934, p. 6).

_____. Dia de Reis. In: *A Gazeta do Povo*, São Paulo, 06/01/1934, p. 01).

_____. O pobre também é filho de Deus. In: A Gazeta do Povo, São Paulo, 02/08/1934, p. 02).

BRASIL, (1891). Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino*: imprensa e ideologia no jornal (O Estado de São Paulo). São Paulo, 1980.

COELHO, Gizeli Fermino. *Roque Spencer Maciel de Barros*: educação e imprensa durante a campanha em defesa da escola pública. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2016.

CARNEIRO LEÃO. Antônio. *Planejar e agir*. Rio de Janeiro, Jornal do Comércio: Rodrigues e CIA, 1942.

COSTA, Celio Juvenal Costa. Fontes jesuíticas e a educação brasileira. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. (Orgs.). *Fontes e Métodos em história da Educação*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 193-214.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Imprensa a serviço do progresso. In: MARTINS, Ana Luiza. (Orgs.). *História da imprensa no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 83-102.

FONSECA, Cristina M. Oliveira. A Saúde da Criança na Política Social do Primeiro Governo Vargas. *PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva*, Vol. 3, Número 2, 1993, p. 97-116.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. 2ª edição. Campinas: Autores associados, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. *História e Historiografia da educação: atentando para as fontes. Fontes, história e historiografia da educação/ José Claudinei Lombardi e Maria Isabel Moura Nascimento*. (Orgs). Campinas SP: Autores Associados, 2004.

Luca, Tania Regina de. *História dos, nos e por meio dos periódicos*. In: Pinsky, Carla Bassanezi *et al.* (Orgs.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *A grande imprensa na primeira metade do século XX*. In: MARTINS, Ana Luiza. (Orgs). *História da imprensa no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 149-175.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Estado e educação “em preto e branco”: a atuação de Rui Barbosa no Diário de Notícias (1889)*. In: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs.). *História da educação pela imprensa*. Campinas: Alínea, 2007. p. 31-52.

_____. DORIGÃO, Antonio Marcos; COELHO, Gizeli Fermino. *As pesquisas com intelectuais em história da educação: um campo profícuo*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 67, p. 175-188, mar2016, pp. 175-188.

MARTINS, Ana Luiza. *Imprensa em tempos de Império*. MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. (Orgs). *História da imprensa*

no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 45-80.

MARX, Carl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do império português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) *Educação em Revista. A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 11-31.

QUADROS, Raquel dos Santos. *Gustavo Capanema (1934-1945)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

REIS, José Carlos. Os Annales: a revolução teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual*. 4ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

RODRIGUES, Elaine. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. (Orgs.). *Fontes e Métodos em história da Educação*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 310-325.

SANTOS, Roberto Elísio dos. A produção editorial de quadrinhos no Brasil: do surgimento ao *Gibi*. In: SANTOS, Roberto Elísio dos [et al]. *Gibi – a revista sinônimo de quadrinhos*. São Paulo: Via Lettera, 2010, pp. 36-52.

_____. VERGUEIRO, Waldomiro. A Gazetinha e os suplementos de histórias em quadrinhos no Brasil. IMAGINÁRIO! N. 11 - Paraíba, dez. 2016, pp. 103-125.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 3-12.

SOSA, Derocina Alves Campos. *A história política do Brasil (1930-1934) sob a ótica da imprensa Gaúcha*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional para a história da cultura escolar brasileira. *Revista Inst. Bras.*, SP, n.37, pp. 177-183, 1994.

STEUER, Renata Cláudia. *Julio de Mesquita Filho: formação e evolução de um liberal*. 1980, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Faculdade de Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1980.

3 PROLEGÔMENOS PARA PENSAR A VIDA GENÉRICA: UMA BREVE CRÍTICA DAS RELAÇÕES ENTRE CAPITAL, DIREITO E EDUCAÇÃO

Diogo Mariano Carvalho de Oliveira

Jorge Sobral da Silva Maia

Introdução

Vivemos tempos minimamente obscuros, para não dizer catastróficos de um ponto de vista antropológico. O primeiro quarto do século XXI veio para mostrar que ele não será para quem tem nervos fracos; e nem para quem não está disposto a mudanças. O desenvolvimento das forças produtivas, a ameaça da reorganização dos sistemas de produção atuais baseados na exploração da mão-de-obra humana em processos produtivos automatizados e altamente tecnológicos, o crescimento desenfreado dos espaços virtuais e das mídias sociais, o aumento das polarizações políticas e dos discursos de ódio, a intensificação da agenda globalizante e a consecutiva intensificação militar das fronteiras diante do intumescimento da massa de refugiados, a consolidação da circulação do capital fictício e o consequente retorno das relações pessoais de dominação direta, o ascendente esgotamento dos recursos naturais, a multiplicação desenfreada da especulação financeira, etc. Nesse sentido, é premente reabilitar as armas da crítica e retomar uma análise diligente e metódica das relações, mecanismos, fluxos, articulações e processos que estruturam e organizam a totalidade concreta, a fim de que seja possível pensar

não apenas alguns primeiros e pequenos passos que nos permitam imprimir ajustes e correções aos problemas e impasses atuais, mas que também nos habilitem a pensar e propor novas formas de organização social, nos possibilitando escapar de um ciclo repetitivo de proposições de resoluções paliativas e temporárias e que nos conceda propor soluções definitivas, mais precisamente, conceber e apostar em novas formas de vida e de sociabilidade.

Tentaremos, portanto, ao longo do exposto, apresentar alguns elementos que nos permitam pensar os fundamentos que constituem nosso modo de organização social corrente e, concomitantemente, propostas e noções que abram espaço para a reflexão sobre novos horizontes. Faremos isso a partir de uma análise dialético-materialista de três categorias que entendemos centrais para a compreensão do problema: o conceito de trabalho, o conceito de educação e o conceito de direito.

Um conceito marxista de trabalho

A partir de Marx, é possível entender o trabalho como uma categoria cujo conceito se configura sob condições bastante precisas. Em verdade, Marx primeiramente apresenta como seria possível tomar o trabalho de modo imediato, isto é, enquanto “aparência” (*Schein*). O trabalho como um mecanismo de metabolismo social do homem diante da vida não é o trabalho tomado como conceito, mas sim como certeza imediata. Nesse sentido, o trabalho é o processo através do qual o homem coloca suas forças naturais em disputa com a natureza com a finalidade de garantir sua sobrevivência.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 255).

Mas não é esse o tipo de trabalho ao qual Marx quer se referir e analisar em sua obra “O capital”. Marx quer demonstrar que a noção fundamental de trabalho não reside essencialmente na ideia de atividade produtiva, mas sim no fato de que ele surge na sociedade capitalista como dispêndio de trabalho humano.

Abstraindo-se da determinidade da atividade produtiva e, portanto, do caráter útil do trabalho, resta o fato de que ela é um dispêndio de força humana de trabalho. Alfaiataria e tecelagem, embora atividades produtivas qualitativamente distintas, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos e etc. humanos e, nesse sentido, ambas são trabalho humano. Elas não são mais que duas formas diferentes de se despendar força humana de trabalho. No entanto, a própria força humana de trabalho tem de estar mais ou menos desenvolvida para poder ser despendida desse ou daquele modo. Mas o valor da mercadoria representa unicamente o trabalho humano, dispêndio de trabalho humano. (MARX, 2013, p. 121, 122).

A abstração da determinidade do trabalho como atividade produtiva útil nos revela sua natureza essencial: ele é dispêndio

de trabalho humano. Contudo, não apenas isso; o trabalho aparece no sistema de produção e circulação de mercadorias do modo de produção capitalista como o processo através do qual o valor de uso é formado; a mercadoria expressa a quantidade de trabalho que contém. Dessa forma, o trabalho aparece em seu duplo caráter. Ele aparece como trabalho concreto, isto é, como o modo através do qual o homem efetivamente molda e produz um novo objeto através do dispêndio de sua força de trabalho de maneira específica e individualizada e, por outro, se apresenta como trabalho abstrato, ou seja, como processo a partir do qual se torna possível gerar o valor das mercadorias através da quantificação do dispêndio de força humana de trabalho. Essa quantificação revela-se como o *tempo socialmente necessário* para a produção das mercadorias:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso. (MARX, 2013, p. 124)

Contudo, no modo de produção capitalista, por ser o trabalho a atividade que gera o valor das mercadorias, o trabalhador surge como a mais valiosa das mercadorias, já que ele é a única capaz de cristalizar certa quantidade de valor num outro objeto que não ele mesmo. O trabalhador se revela, assim, como uma mercadoria singular; a única que é capaz de produzir valor de uso e transferi-la para outra mercadoria.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2010, p. 80).

Isso ocorre essencialmente em razão de um processo constante de estranhamento ou alienação (*Entfremdung*⁸¹) ao qual o trabalhador é estrutural e inevitavelmente submetido. As mercadorias que o trabalhador produz não pertencem efetivamente a ele, mas aos proprietários dos modos de produção, levando o trabalhador a não se reconhecer em sua atividade e na mercadoria que produz.

[...] na elaboração do mundo objetivo o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua obra* e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho

81 De acordo com Paulo Meneses, os termos “*Entfremdung*” e “*Entäusserung*” possuem diferentes traduções na obra hegeliana – léxico do qual Marx empresta os termos. Segundo o tradutor da edição brasileira de “*Fenomenologia do Espírito*”, de G. W. F. Hegel, os dois termos foram importados imprecisamente por Marx, que muitas vezes os confunde ou os emprega num sentido diverso daquele presente na *Fenomenologia*. Segundo Meneses, “*Entfremdung*” conduz à ideia de alienação ou alheação de si mesmo, de tornar-se estranho a si. Esse termo traz consigo a noção de perda, de subtração, de “dessenciamento”. Já em “*Entäusserung*” o que se denota é a força da extrusão, de um pôr-se para fora de si mesmo sem qualquer tipo de perda ou dessenciamento; em “*Entäusserung*” verificamos a “externalização” ou “exteriorização” de si através de uma objetivação, um fazer-se ser fora-de-si sem aquele “dessenciamento” característico do “*Entfremdung*”. (Cf. MENESES, Paulo. *Entfremdung e Entäusserung*. *Ágora Filosófica*. Vol. 1. n.º 1. pp. 27-42. Jan. – Jun. 2011. Disponível em: www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=492. Acesso em 08/03/2017.

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

é, portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Conseqüentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica (*wirklicheGatungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. (MARX, 2010, p. 85).

No sistema capitalista, é preciso que isso ocorra para que o capitalista se aproprie dos excedentes econômicos da atividade comerciária, já que ele depende desse processo de alienação para manter a taxa de mais-valor, isto é, garantir que o trabalhador continue vendendo sua força e seu tempo de trabalho – e, portanto, se desfaça de sua própria vida – expropriando uma quantidade de trabalho que, na verdade, não é paga; o mais-valor não é um tempo de trabalho sub-remunerado, mas um tempo de trabalho que não é pago de forma alguma, mantendo-se acumulado no circuito da produção das mercadorias.

Mas ainda sim é preciso aclarar a sentido das categorias marxianas. Marx não está apenas dizendo que o trabalho é o modo de objetivação da vida genérica dos indivíduos, mas que, no capitalismo, essa atividade genérica produtiva desenvolvida pelo homem aparece sob o signo do trabalho. O trabalho é, pois, a forma como essa atividade produtiva genérica se manifesta em nosso tempo. Um termo genérico que ganha especificidade histórica e recebe um signo próprio que dá forma ao seu conceito.

Ao produzir valores de uso, o trabalho no capitalismo pode ser visto como uma atividade intencional que transforma

o material de maneira determinada – o que Marx denomina de “trabalho concreto”. A *função* do trabalho como atividade socialmente mediante é o que ele chama de “trabalho abstrato”. Vários tipos do que ele poderia considerar trabalho existem em todas as sociedades (mesmo que não na forma geral “secularizada” originada pela categoria do trabalho concreto), mas o trabalho abstrato é específico do capitalismo e, portanto, justifica um exame mais detalhado. [...] A categoria do trabalho abstrato não se refere a um tipo particular de trabalho nem ao trabalho concreto em geral; pelo contrário, ela expressa uma função social única do trabalho no capitalismo além da sua função “normal” como atividade produtiva. (POSTONE, 2014, p. 176).

Contudo, pretendemos ir mais fundo nesta crítica para postular que não há uma cisão entre as categorias de trabalho concreto e trabalho abstrato – subsumidas sob a categoria “trabalho”. Na verdade essas categorias compõem o anverso de uma mesma moeda, de tal forma que não podem ser separadas. Não é possível tratar, em termos conceituais, de trabalho concreto e trabalho abstrato como categorias autônomas, que seriam consistentes em si mesmas e exerceriam funções absolutamente autônomas, formando uma categoria de trabalho cindida. Sendo o anverso de uma mesma moeda – que nos aparece sob a categoria “trabalho” – ambas essas categorias só podem ser vistas como fenômenos de um único movimento, similar ao que percebemos numa “Fita de Möbius” ou numa “Garrafa de Klein”⁸². Isto quer dizer

82 A Fita de Möbius e a Garrafa de Klein são figuras topológicas, conceitos espaciais da matemática que abordam graficamente a noção de orientabilidade. Ambas as figuras são caracterizadas pela disposição de uma superfície onde não é possível determinar precisamente um interior e um exterior, um dentro e um fora. O que elas propõem, portanto, é pensar um espaço sem limite, sem cisão, ou seja, pura unidade contínua. Propomos, assim, que o conceito de seja pensado como um dessas figuras da topologia, onde se torna impossível determinar onde e quando há apenas trabalho concreto e onde e quando há apenas trabalho abstrato separadamente. Essas categorias aparecem como irradiações,

que não há trabalho concreto e trabalho abstrato separadamente; ambas as categorias só existem a partir do nexos conceitual que as ligam e as transformam na imagem singular e biunívoca do conceito de trabalho. O trabalho não é, pois, como Marx parece apontar nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, uma categoria trans-histórica (ou anistórica), ontológica, de valor atemporal e universal, mas uma categoria historicamente específica. Não é a atividade produtiva que aponta um conceito genérico de trabalho; é o trabalho que aponta para um conceito historicamente específico de atividade produtiva genérica.

O “trabalho” é ele mesmo um fenômeno histórico. Em sentido estrito, o trabalho só existe nas circunstâncias em que existam o trabalho abstracto e o valor. Não só no plano lógico, mas também em relação ao trabalho, “concreto” e “abstrato” são expressões que remetem uma para a outra e que não podem existir uma independentemente da outra. [...] Não se pode simplesmente opor entre si o trabalho abstracto e o trabalho concreto, e ainda menos se pode opô-los como se fosse o “mal” e o outro o “bem”. O conceito de trabalho concreto é ele mesmo uma abstracção, porque nele se separa, no espaço e no tempo, uma certa forma de atividade do campo conjunto das atividades humanas: o consumo, o jogo e a diversão, o ritual, a participação nos assuntos coletivos, etc. Um homem da época pré-capitalista nunca teria tido a ideia de colocar no mesmo nível ontológico, enquanto “trabalho” humano, coisas tão diversas com a fabricação de um pão, a execução de uma peça musical, a condução de uma campanha militar, a descoberta de uma figura geométrica e a preparação de uma refeição. A categoria do trabalho não é ontológica, antes existe apenas nas circunstâncias em que existe o dinheiro como forma habitual da mediação social. Mas, se a definição capitalista do trabalho abstrai de

colorações, reflexos da paralaxe do observador que visa a fita, inexistindo efetivamente um lugar bem definido para cada uma delas.

todo e qualquer conteúdo, isso não significa que todas as atividades no modo de produção capitalista sejam consideradas como “trabalho”: só é considerada como tal a atividade que produz valor e se traduz em dinheiro.⁸³ (JAPPE, 2006, p. 110, 111).

O trabalho se apresenta a partir dessas duas facetas ou funções: abstrato e concreto. Se por um lado é o trabalho que, sob sua acepção abstrata, consegue condensar numa categoria uma série de atividades produtivas específicas qualitativamente diferentes, mas que se submetem a um mesmo padrão de medida – o *valor-de-troca* ou a *forma-valor* – por outro, o próprio trabalho, em sua acepção concreta, está sobredeterminado por sua função abstrata. O trabalho concreto só existe, assim, em função de sua figura abstrata; e vice-versa. O trabalho enquanto conceito e categoria histórica do modo de produção capitalista deve ser entendido como modalidade específica da noção genérica de atividade produtiva que Marx nos apresenta nos *Manuscritos*. Sob esses termos, o trabalho se apresenta para nós como categoria fundamental do modo de sociabilidade moderno. Todavia, nesse mesmo movimento, o presente conceito de trabalho também

83 Ainda: “O conceito de ‘trabalho concreto’ é igualmente uma ficção; na realidade o que existe é uma multiplicidade de actividades concretas. E as mesmas afirmações são válidas no que respeita ao valor de uso: o valor de uso está ligado ao valor como um dos pólos magnéticos que está ligado ao outro. O valor de uso não poderia subsistir por si só; não representa, pois, o lado ‘bom’ ou ‘natural’ da mercadoria que pudesse opor-se ao lado ‘mau’, abstracto, artificial, exterior. Esses dois lados estão ligados um ao outro da mesma maneira que, por exemplo, o capital e o trabalho assalariado, e só poderão desaparecer conjuntamente. O facto de algo ter um ‘valor de uso’ mais não exprime do que a capacidade – abstracta – de esse algo satisfazer uma necessidade qualquer. Segundo Marx, o valor de uso torna-se um ‘caos abstracto’, logo que sai da esfera separada da economia. O verdadeiro contrário não é o valor de uso, mas sim a totalidade concreta de todos os objectos.” (JAPPE, Anselm. *As aventuras da mercadoria*. 2. ed. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa, Portugal: Antígona, 2006, p. 112).

nos permite entrever que é possível pensar em formas de vida para além do trabalho – entendido conceitualmente – e do valor. Formas de vida que poderão despontar num horizonte próximo apenas a partir de uma revolução das matrizes epistemológicas que constituem o sujeito moderno.

Neste sentido, parece-nos relevantes refletir sobre a atividade educativa onmilateral⁸⁴ cujos elementos objetivos são emancipatórios uma vez que se busca ampla formação humana em suas múltiplas possibilidades, construindo relações sociais articuladas à práxis e à sociabilidade livres e, portanto, sem

84 A noção de onmilateralidade presente na tradição marxista busca conceber a ideia de auto realização do homem enquanto ser genérico a partir da convergência de sua atividade produtiva com sua própria instrução em geral. Trata-se de compor novas formas de intercâmbio metabólico com a natureza, de modo que o homem se realize através de múltiplas e livres relações com os meios que lhe cercam; de retirar os homens de seus desenvolvimentos unilaterais, de dissolver os princípios de egoísmo atomizado, a partir da constituição de uma nova forma de sociabilidade que realize efetivamente a liberdade do homem. Isto requer a concepção de uma forma de vida que irrompa das ruínas do horizonte capitalista; a fundação de uma ontologia geradora de um novo homem que dissolva as limitações do estreito homem capitalista. Marx e Engels nos apontam algumas linhas prematuras sobre esse novo tipo de homem que poderá surgir como resultado insólito de um arranjo social ainda por vir: “Se o homem forma todos os seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile aí o hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. Se o interesse bem-entendido é o princípio de toda moral, o que importa é que o interesse privado do homem coincida com o interesse humano. Se o homem não goza de liberdade em sentido materialista, quer dizer, se é livre não pela força negativa de poder evitar isso e aquilo, mas pelo poder positivo de fazer valer sua verdadeira individualidade, os crimes não deverão ser castigados no indivíduo, mas [devem-se] sim destruir as raízes antissociais do crime e dar a todos a margem social necessária para exteriorizar de um modo essencial sua vida. Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual devemos medir o poder de sua natureza não através do poder do indivíduo concreto, mas sim através do poder da sociedade”. (MARX, Karl; ENGELS; Friedrich. *A sagrada família*, ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. 1. ed. Tradução de de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 149, 150)

alienação (*Entfremdung*). É o que faremos a seguir, considerando as circunstâncias em que se produz a vida na sociedade capitalista, nos inquirindo que tipo de formação é possível em tais circunstâncias com vista a sua superação. Para isso é necessário compreender que

[...] no capitalismo a atividade produtiva é acentuadamente marcada pelo caráter alienado/estranhado que nega o homem e o trabalho enquanto atividade de manifestação humana. Portanto, o homem que se apresenta como expressão das relações sociais burguesas é um homem alienado/estranhado, tanto o que se apropria dos produtos do trabalho alheio quanto o produtor direto, que é desapropriado. Os indivíduos, em geral, independentemente do lugar que ocupam na dinâmica econômico-social, encontram-se sob a égide do capital, numa sociabilidade em que se impõe de maneira universalizante a forma mercadoria como forma de realização fetichizada do trabalho e do intercâmbio entre os indivíduos. (JUSTINO, 2010, p. 75).

Esta afirmação evidentemente implica em compreendermos que as relações alienadas inviabilizam a omnilateralidade, uma vez que a atividade vital livre pressupõe o ser humano não alienado e esta somente efetiva-se em uma sociabilidade livre, pois implica em determinações humanas só possíveis na totalidade livre das opressões impostas pelo modo atual de se produzir a vida em sociedade. É necessário, portanto, uma educação que vá além do capital, que seja crítica, emancipatória e transformadora. Mais do que isso, que tenha em seu horizonte de realização a própria dissolução e reinvenção de si mesma.

Um conceito para a educação

O trabalho educativo é um processo social que possibilita a formação da humanidade nos seres humanos. Esta afirmação permite compreender a educação como forma de inserção das pessoas no universo da cultura produzida socialmente e acumulada historicamente pelo conjunto dos homens e mulheres ao longo da história da humanidade (SAVIANI, 2005).

A cultura aqui pode ser entendida como o

Produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana e, assim sendo, o homem nessa perspectiva produz cultura, mas também é fruto das relações sociais, que são internalizadas por ele e que se expressam na forma de funções psíquicas. (MARTINS, 2011, p. 345).

O que se verifica na afirmação anterior é que a cultura é fruto do trabalho humano e, portanto, se expressa na história. À medida que os homens e mulheres, por meio do trabalho, foram transformando a natureza, transformaram a si mesmos e também produziram cultura. Pode-se entender ainda que a natureza é a base e o fundamento para o surgimento da cultura. Todavia, ela não é dada aos seres humanos; estes precisam produzi-la sob condições materiais específicas que se expressam nas próprias produções culturais.

Partindo do exposto anteriormente, é possível afirmar que os seres humanos estão condicionados pelos meios natural e cultural. Sobre esta questão Saviani explica que:

O homem depende do espaço físico, clima, vegetação, fauna, solo, subsolo. Mas não é só o meio puramente natural que condiciona o homem. Também o meio cultural que se impõe a ele inevitavelmente. Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem defronta-se com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Esse é o quadro da existência humana. (SAVIANI, 2007, p. 44).

Verifica-se pelo exposto que há uma dupla natureza na constituição dos seres humanos, uma própria da constituição da espécie de caráter biológico e outra social, dada pela interação dos indivíduos em comunidade. Nesta interação assimilam-se elementos da cultura e da tradição que se firmaram ao longo da história de um povo em determinada época e lugar. Este conhecimento adquirido permite ao ser humano viver satisfatoriamente bem.

Os gregos denominam este conhecimento de *doxa*, isto é, “certo juízo subjetivo que tem valor apenas momentâneo, um juízo que não poderá ser referência ética, pois tem presente a possibilidade da falsidade das crenças que suportam a ação” (FRANKLIN, 2004, p. 374). Esta concepção, a autora citada busca em Platão que, em suma, entende *doxa* como o oposto ao cientificamente instituído.

Nesta linha, a *episteme*, a partir de Platão, refere-se ao conhecimento metódico e sistemático, o conhecimento científico ou ainda o campo da filosofia que indica de modo geral, as possibilidades, valores, do conhecimento científico, seus limites e o que uma determinada atividade humana precisa para se integrar à ciência. Pode-se afirmar, portanto que a epistemologia refere-se

ao conhecimento produzido pela humanidade em sua amplitude, natureza e razão (MOREIRA; MASSONI, 2011).

Neste sentido é necessário compreender a natureza do ser humano, sua existência e realidade, de modo a pensar o que constitui os seus meios de interação com a natureza e o que engendra suas matrizes epistemológicas. Esta afirmação nos remete à questão ontológica e, mais do que isso, à crítica ontológica.

Entendemos por crítica ontológica, considerando a natureza, existência e realidade humana, a crítica ao modo de produzir a vida na sociedade do capital. Ainda, afirmamos que é preciso avançar, por meio da crítica, para uma articulação que nos leve à compreensão de que é urgente superar as fragmentações correntes presentes contra a violência, as injustiças, os preconceitos, a opressão. É evidente que as lutas que realizamos, mesmo que fragmentadas, são fundamentais, mas elas acabam por dividir as forças que buscam a transformação social do modo de produzir em sociedade. Todavia:

Não há dúvidas que elas continuarão sendo lutadas, pois emergem espontaneamente das infâmias e perversidades de nossa sociedade. Seu destino, porém, tem sido a dissolução no varejo, seja na derrota, seja nas conquistas consentidas, aceitáveis, assimiláveis. Estas lutas não tem sido capazes de convergir para algo que possa abalar as estruturas da moderna sociedade capitalista. Parece urgente, a meu ver, perguntar pelas razões dessa incapacidade antes de tudo porque é evidente que as revoltas e as lutas contra a violência, a miséria, a infâmia etc. não podem por si mesmas acabar com a violência, a miséria, a infâmia etc., pois se fossem capazes, nunca teriam existido. A primeira violência, a primeira miséria ou a primeira opressão teria gerado a luta que a teria imediatamente abolido. (DUAYER, 2015, p. 116).

Parece que para superar esse impasse necessita-se formar quadros que sejam capazes de elaborar uma crítica ontológica radical do capital e de suas estruturas, que potencialize as lutas políticas dando sentido a elas, com vista à uma outra hegemonia, que implique no resgate da filosofia da práxis como fundamento para a crítica ontológica.

Do ponto de vista educativo, para que se atinja outra hegemonia, parece haver a necessidade de uma pedagogia que supere as concepções não críticas e crítico reprodutivistas do processo educativo, pois estas tendem a marginalizar aqueles que sofrem as mazelas imposta pelo modo capitalista de produzir (tabela 1). Verifica-se, pois a inevitabilidade de uma concepção pedagógica afinada a transformação social, econômica e política, uma pedagogia crítica de fundo materialista histórico-dialético que forneça aos oprimidos e aos marginalizados pelo sistema, os trabalhadores e seus filhos, os fundamentos e instrumentos para enfrentar as dinâmicas do capital.

Tabela 1: Teorias pedagógicas e suas concepções de marginalidade

<i>Teorias não críticas</i>		
<i>Pedagogia tradicional</i>	<i>Pedagogia nova</i>	<i>Pedagogia tecnicista</i>
A causa da marginalidade é a ignorância, a falta de esclarecimento. A escola visa equalizar o problema.	A marginalidade se relaciona não mais com a ignorância e sim com a rejeição. Ao adequar-se o indivíduo à sociedade resolve-se o problema.	A marginalidade relaciona-se a incompetência técnica. Marginal é o improdutivo. Resolve-se o problema à medida que se forma indivíduos eficientes.

<i>Teorias crítico reprodutivistas</i>		
<i>Teoria do sistema de ensino como violência simbólica</i>	<i>Teoria da escola como aparelho ideológico do estado</i>	<i>Teoria da escola Dualista</i>
A marginalidade é oriunda da falta de capital econômico e capital cultural.	A marginalidade funda-se na expropriação material dos trabalhadores pelo capital e sua lógica.	A marginalidade se dá pela escola que converte a classe operária em marginal.

Fonte: Modificado de MAIA (2011) a partir de SAVIANI (2001).

Para entender esta questão da marginalidade em relação às teorias pedagógicas da educação é fundamental discutir os fatores sócio históricos determinantes.

(...)no que diz respeito a respeito questão da marginalidade, as teorias educacionais podem se classificadas em dois grupos. No primeiro temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social e, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização. (SAVIANI, 2001, p. 95).

Entende-se, portanto que as teorias educacionais não críticas e as crítico reprodutivistas articulam-se à escola capitalista e como tal precisam ser problematizadas e superadas. Para isto é importante considerar a forma como vivem e atuam as pessoas em sociedade, reconhecer suas práticas sociais em seus contextos e qualificá-las para atuarem nas diversas circunstâncias da vida.

A concepção de prática social que trazemos aqui é o ponto de partida do processo educativo, para a ação do professor, por

exemplo, em uma pedagogia de caráter materialista dialético, mas também é o ponto de chegada deste mesmo processo:

Neste primeiro momento, o professor tem uma “síntese precária”, pois há conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos. Por sua vez, a compreensão dos alunos é sincrética, fragmentada, sem a visão das relações que formam a totalidade. O primeiro momento do método articula-se como o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar. Com isso se quer dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social (o que não é sinônimo de demandas do cotidiano), selecionar conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas. (MARSIGLIA, 2011, p. 23-24).

Esta pedagogia possibilita entender as questões da prática social gerando condições para sua problematização. Todavia, o fundamento para problematizar a prática social não dispensa os conhecimentos sistematizados que demonstram os processos em sua totalidade e complexidade indo além da simples compreensão cotidiana dos fenômenos.

Problematizar a prática social por meio de abstrações teóricas, que possibilitam o saber elaborado, isto é, a ciência, a filosofia e a arte, propicia a aquisição de instrumentos que levam ao acesso do saber elaborado, tanto do ponto de vista teórico, como prático qualificando a prática social, equacionando seus problemas com vista a sua superação. Esta instrumentalização não deve ser

compreendida no sentido tecnicista como nos alerta Saviani: “obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (2012, p. 71).

O trabalho docente nesta perspectiva gera uma original forma de entender a realidade, indo do empírico ao concreto por meio das abstrações da mente, ou ainda, elevando compreensão dos sujeitos acerca da estrutura e da superestrutura, possibilitando-os atingir a catarse ou o sintetismo conceitual, isto é, a compreensão orgânica da realidade (MAIA, 2017).

A questão que nos colocamos é como atingir este nível educacional, como responder as disparidades entre o desenvolvimento científico e tecnológico por um lado e as condições precárias em que vive a maior parte da humanidade por outro – viajamos à lua e não eliminamos a fome do planeta.

A princípio, a forma de assegurar o acesso a uma educação de qualidade compreende essencialmente a intervenção do Estado. Inobstante, se o Estado está composto como estrutura entrelaçada com as determinidades do modo de produção capitalista, seria possível concebê-lo como facilitador do acesso a uma educação, não apenas de qualidade, mas crítica? Não só a escola, mas o Estado principalmente, comportam-se como aparelhos ideológicos; aquele, do Estado, este, do sujeito automático, nomeadamente, o Capital. Sob essas condições, como seria possível transformar a educação a partir do Estado, se este se apresenta efetivamente como uma apólice de seguros para a manutenção da lógica capitalista?

Direito à educação, ideologia e forma jurídica

Na sociedade civil moderna, ou seja, na sociedade civil burguesa, a organização das bases e processos estruturais que configuram o espaço social é decidida ou mediada pela autoridade do Estado. Essa decisão se dá através do direito e é por ele fundamentada. Portanto, para pensar mudanças efetivas e globais no âmbito educacional, é preciso pensar antes as premissas e o conteúdo que fundam a relação entre direito e educação.

O direito à educação encontra-se entre o rol de direitos fundamentais assegurados pelo direito constitucional, cuja previsão legal encontra-se positivada no art. 6º da Constituição Federal, dispositivo normativo que estatui o conjunto dos direitos sociais. Além disso, o tema “educação” pode ser encontrado, com propósitos diversos, ao longo de toda a Constituição Federal (v.g., nos art. 6º, 23, 24, 30 e 144), mas encontra sua previsão estrutural e programática na seção um do capítulo III da Constituição de 1988. Segundo o art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Entretanto, é preciso uma análise material e dialética do direito à educação. Para uma abordagem crítica do tema, é necessário indagar: qual é efetivamente o conteúdo e a orientação dos programas educacionais? A educação está a serviço de quem? Ou melhor, de quê? Como exposto anteriormente, a teorias pedagógicas tradicionais – que dominam a hegemonia teórica

do campo da educação – não possuem qualquer pano de fundo crítico para avaliar estes fundamentos; de modo geral, elas buscam contemplar o mote da “formação cidadã”. Mas a educação deve ser entendida em aspectos outros que apenas sob o espectro da “formação do cidadão”. Trata-se, na verdade, de um complexo dispositivo⁸⁵ que produz processos de subjetivação, isto é, constitui sujeitos, matrizes epistemológicas, suplementos psicológicos e práticas concretas. Processos que, de imediato, não são perceptíveis; integram nossa certeza sensível e outras figuras mais simples de nossa consciência, mas exigem um movimento de racionalização mais refinado para serem compreendidos efetivamente.

As diretrizes e bases da educação reproduzida nos espaços sociais não nos deixa entrever seus efeitos reais. Ela está encoberta pelas brumas da ideologia, apresentando-se em sua forma mistificada. Ora, isso não quer dizer que a educação é de todo um dispositivo ilusório, que deve ser “colocado de pé”. O conceito de ideologia não deve ser tomado prematuramente em

85 Agamben, a partir de algumas releituras de Foucault sobre a governabilidade, a biopolítica e as relações de poder, busca, em um pequeno ensaio, recuperar e reutilizar a noção de dispositivo conforme empregamos aqui. Trata-se de um conjunto heteróclito de complexos linguísticos e não-linguísticos, de leis, imagens, signos, discursos, instituições, resultante de relações de poder e saber que exercem concretamente uma função estratégica. Nesse sentido, Agamben afirma: “[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.” (AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 40, 41).

seu sentido trivial. A ideologia deve ser entendida como um processo de mistificação ou embaralhamento da realidade que está definitivamente assentado sobre bases reais, materiais, e que, portanto, como afirmado de antemão, produz efeitos reais⁸⁶. Esses efeitos são uma reverberação das ressonâncias de uma ideologia que é constituída como ideologia dominante. E a educação é um dos institutos elementares de composição dessa ordem simbólico-normativa.

[...] a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam o “know-how” massob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem estar de uma forma ou de outra “imbuídos” desta ideologia para desempenhar “conscienciosamente” suas tarefas, -seja a de explorados (os operários), seja a de exploradores (os capitalistas), seja a de auxiliares na exploração (os quadros), seja a de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus “funcionários”) etc... (ALTHUSSER, 1985, p. 58, 59).

86 Não há forma pura do real. A ideologia não é estática, mas dinâmica, devir constante; ela opera a permanente mistificação do real, a manutenção da impureza e do disfarce das práticas teóricas. Por isso, é preciso um incessante e persistente processo de desmitificação e purificação das ideologias que contaminam a ciência. Nessa esteira, Althusser aduz: “[...] não basta rejeitar o dogmatismo da *aplicação* das formas da dialética e confiar na *espontaneidade* das práticas teóricas existentes, pois sabemos que não existe prática teórica *pura*, ciência totalmente nua, que estaria para sempre em sua história de ciência, preservada por sabe-se lá qual graça de ameaças e ataques do idealismo, ou seja, das *ideologias* que a assediam; sabemos que não existe ciência ‘pura’ a não ser com a condição de purifica-la incessantemente, ciência livre dentro da necessidade de sua história, a não ser com a condição de libertá-la incessantemente da ideologia que a ocupa, a habita ou a vigia”. (ALTHUSSER, Louis. *Por Marx*. Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015 p. 139).

Essa ideologia dominante aparece como consequência da organização da infraestrutura e da superestrutura que arquitetam o edifício da sociedade moderna, isto é, capitalista⁸⁷. Desse

87 “Sociedade capitalista” e “sociedade moderna” são expressões idênticas; afirmar que o capitalismo é moderno ou que a modernidade é capitalista é tautológico. O fenômeno central que caracteriza a passagem da idade média e da pré-modernidade para a modernidade é, propriamente, a acumulação primitiva do capital, a qual Marx descreve detalhadamente na obra “O capital”. O início da modernidade é, portanto, o fim do modo de produção feudal e a consolidação do modo de produção capitalista. Este é o entendimento expresso de Marx, também consignado no “*Manifesto Comunista*”. Vejamos: “A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado. Entretanto, em nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado” (MARX, Karl. *Manifesto Comunista*. Trad. Álvaro Pina. 5. reimp. São Paulo: Boitempo editorial, 2007, p. 40, 41). Essa passagem do feudalismo para o capitalismo/modernidade está marcada fundamentalmente pela ascensão da burguesia como classe dominante e inconteste. Em outra passagem, Marx ressalta a força revolucionária da burguesia e sublinha o seu papel enquanto pioneira do processo de modernização e principal responsável pela ruptura com o modo de produção feudal e pela consolidação do modo de produção capitalista: “[...] a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de transformações no modo de produção e de circulação. Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada e autônoma na comuna, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, base principal das grandes monarquias, a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. A burguesia desempenhou na História um papel iminente-revolucionário. Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Rasgou todos os complexos e variados laços que prendam o homem feudal a seus “superiores naturais”, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do “pagamento à vista”. Afogou os fervores sagrados da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou

modo, é imperioso entender os movimentos e mecanismos que engendram a dialética entre ambos, a fim de compreender precisamente que a causa e o efeito desses processos é um todo estruturado que configura e reproduz dada forma de sociabilidade. Esse todo estruturado é a totalidade, o conjunto de determinações que compõem a totalidade concreta, ou ainda, o estado de coisas presente. E essa relação infraestrutura-superestrutura deve ser entendida, segundo Althusser, através da figura metafórica do edifício, que representa a totalidade capitalista. Para ele, Marx concebe a estrutura organizacional de toda a sociedade a partir de duas instâncias constituídas por uma oposição negativa que estabelece uma relação dialética entre a infraestrutura – a base econômica (as relações de produção e a unidade das forças produtivas)– e a superestrutura – constituída por uma instância ideológica (moral, jurídica, religiosa, etc.) e outra jurídico-política (Direito e Estado) (ALTHUSSER, 1985, p. 60).

Por essa lógica, a educação apresenta-se como uma superestrutura cuja função, por excelência, se resume à composição de um determinado regime de racionalidade e compreensão da realidade. Não apenas o conteúdo de sua produção, mas também o modo através do qual ele se articula produz uma determinada percepção dos objetos que enfrenta que os mistifica, criando um significado e reproduzindo uma ideologia. No âmbito do direito, a “juridicização” do acesso à educação acaba por instituir, de fato, um duplo filtro ideológico, já que ela é apresentada não só como um modo de “formação da consciência cidadã”, como também, através da força normativa, esta formação de consciência aparece como um processo de subjetivação compulsório e imprescindível. No fundo, o apelo do acesso global à educação – no formato atual

uma exploração aberta, direita, despudorada e brutal”. (p. 41, 42).

– é na verdade uma ode à formação da consciência burguesa, ou seja, da consciência do homem moderno egoísta, consumidor, atomizado e explorado, uma das condições de funcionamento da lógica capitalista.

Aqueles que realizam a troca devem ser egoístas, isto é, devem guiar-se pelo cálculo econômico nu e cru; de outro modo, a relação de valor não poderá se mostrar como uma relação necessária socialmente. Aqueles que realizam a troca devem ser portadores de direitos, ou seja, ter a possibilidade da decisão autônoma, pois *sua vontade* deve “residir nas coisas”. Por fim, aqueles que realizam a troca encarnam o princípio da equivalência entre pessoas humanas, pois na troca todos os tipos de trabalho equiparam-se uns aos outros e reduzem-se ao trabalho humano abstrato. (PACHUKANIS, 2017, p. 154).

O que assegura a manutenção do véu mistificante que encobre o conteúdo efetivo do fundamento essente dos processos educacionais – a formação e manutenção da consciência egoísta⁸⁸

88 Em Marx, o indivíduo egoísta surge como um dado “natural” da sociedade civil burguesa. A configuração da sociabilidade moderna traz consigo, como fundamento, efeito e condição, o próprio homem enquanto sujeito egoísta. O indivíduo, tragado pela ficção jurídica e convertido em cidadão, não é nada mais nada menos que o homem egoísta, concentrado unicamente em suprir suas carências. Vejamos: “A *constituição do Estado político* e a dissolução da sociedade burguesa nos *indivíduos independentes* – cuja relação é baseada no direito, assim como a relação do homem que vivia no estamento e na guilda era baseada no *privilégio* – se efetiva *em um só e mesmo ato*. O homem, na qualidade de membro da sociedade burguesa, o homem *apolítico*, necessariamente se apresenta então como o homem *natural*. Os *droits d’homme* se apresentam como *droits naturels*, pois a *atividade consciente* se concentra no *ato político*. O homem *egoísta* é o resultado *passivo*, que simplesmente *está dado*, na sociedade dissolvida, objeto da *certeza imediata*, portanto, objeto *natural*. A *revolução política* decompõe a vida burguesa em seus componentes sem revolucionar esses mesmos componentes nem submetê-los à crítica. Ela encara a sociedade burguesa, o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados, do direito privado, como o *fundamento de sua subsistência*, como um *pressupos-*

– não é apenas a ideologia moral que exige a formação de sujeitos “cidadãos”, mas também uma ideologia jurídica, que tem como objetivo imediato manter as condições que viabilizam e dão consistência ao objetivo mediato e central: garantir a produção e circulação de mercadorias e a valorização do valor. A ideologia jurídica se mostra assim como semblante mistificado da forma jurídica do capital, o anverso da forma mercadoria⁸⁹.

A ideologia jurídica nos faz viver fora das relações de exploração e subordinação, ela nos faz vier em um outro mundo, que nos aparece como uma formação imaginária que produz uma peculiar distorção que é, ao mesmo tempo, alusão ao real e ilusão do real, e que, portanto, não pode ser “corrigida” ou “dissolvida” pela exposição à luz da verdade da razão. (NAVES, 2014, p. 103).

O que a ideologia jurídica mistifica então? A própria relação social; as relações sociais são convertidas automático e instantaneamente em relações jurídicas. Se os próprios indivíduos só existem socialmente enquanto sujeitos de direito, toda a relação entre indivíduos presentes numa mesma sociedade é desde logo

to sem qualquer fundamentação adicional e, em consequência, como sua *base natural*. Por fim, o homem na qualidade de membro da sociedade burguesa é o que vale como o homem *propriamente dito*, como o *homme* em distinção ao *citoyen*, porque ele é o homem que está mais próximo de sua existência sensível individual, ao passo que o homem *político* constitui apenas o homem abstraído, artificial, o homem na forma do indivíduo *egoísta*, o homem *verdadeiro*, só na forma do *citoyen abstrato*”. (MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 53).

89 “A troca de mercadorias pressupõe uma economia atomizada. A conexão entre as unidades econômicas privadas isoladas estabelece uma conexão, caso a caso, por meio de contratos. A relação jurídica entre os sujeitos é apenas outro lado das relações entre os produtos do trabalho tornados mercadoria”. (PACHUKANIS, Evguiéni. *Teoria geral do direito e marxismo*. Tradução de Paulo Vaz de Almeida. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 97).

uma relação entre sujeitos de direito e, por conseguinte, uma relação jurídica. O Direito, ao estabelecer as condições a partir das quais a produção e a circulação de mercadorias pode se reproduzir, se apresenta como a forma jurídica necessária para garantir a reprodução do modo de produção capitalista. A forma jurídica e a forma mercadoria se estabelecem e se asseguram mutuamente; a forma mercadoria gera a forma jurídica, a qual garante a manutenção das condições que viabilizam a economia capitalista.

[...] a “*gênese*” (*genesis*) da forma do direito se encontra na relação de troca; a forma jurídica é o “*reflexo inevitável*” (*neizbejnymotprajenim*) da relação dos proprietários de mercadorias entre si; o princípio da subjetividade jurídica “*decorre com absoluta inevitabilidade*” (*vytekaiut s absolutnoineizbejnost’iu*) das condições da economia mercantil-monetária; esta economia mercantil é a “*condição prévia fundamental*” (*osnovnoipredposylkoi*), o “*momento fundamental e determinante*” (*osnovnymopredeliaschimmomentom*) do direito; a forma jurídica é “*gerada*” (*porojdaet*) pela forma mercantil; a relação econômica de troca “*deve existir*” (*doljnobyt’*) para que “*surja*” (*vozniklo*) a relação jurídica; a relação econômica é a “*fonte*” (*istotchnikom*) da relação jurídica.⁹⁰ (NAVES, 2008, p. 53, 54).

90 Ainda: “A forma jurídica nasce somente em uma sociedade na qual impera o princípio da divisão do trabalho, ou seja, em uma sociedade na qual os trabalhos privados se tornam trabalho social mediante a intervenção de um equivalente geral. Em tal sociedade mercantil, o circuito de trocas das mercadorias só se realiza se uma operação jurídica – o acordo de vontades equivalentes – for introduzida. Ao estabelecer um vínculo entre a forma direito e a forma mercadoria, Pachukanis mostra que o direito é uma forma que reproduz essa equivalência, essa “primeira ideia puramente jurídica” a que ele se refere. A mercadoria é a forma social que necessariamente deve tomar o produto quando realizado por trabalhos privados independentes entre si, e que só por meio da troca realizam seu caráter social. O processo do valor de troca, assim, demanda para que se efetive um circuito de trocas mercantis, um equivalente geral, um padrão que permita “medir” o *quantum* de trabalho abstrato está contido na mercadoria. Portanto, o direito está indissociavelmente ligado à existência de uma sociedade que exige a mediação de um equivalente geral para que os diversos trabalhos

Mas quais são propriamente as condições que asseguram a reprodutibilidade do sistema mercantil capitalista? Como já mencionado, para que a mercadoria possa ser trocada, é preciso que existam sujeitos que façam sua vontade residir nelas. A mercadoria é, a rigor, o recipiente simples e reificado que contém a propriedade abstrata do valor; a diversidade concreta das qualidades e determinidades do produto é convertida em unidade simples de valor abstrato, cuja característica essencial é a possibilidade de ser trocada por outras mercadorias através de uma medida equivalente. Para que o processo de circulação dessas trocas se concretize, é necessário que a equivalência exista não apenas entre mercadorias, mas também entre sujeitos. Se, para que as mercadorias possam ser trocadas, é preciso que uma vontade lhes dê movimento, também é preciso que os sujeitos sejam capazes de emitir esta vontade; vontade que pressupõe a atribuição de uma consciência livre. Essa atribuição, efetuada através da forma jurídica, concede aos sujeitos de direito não apenas a liberdade, mas uma equivalência absoluta entre todo e qualquer sujeito: se todo sujeito de direito é livre, logo todos os sujeitos de direito são igualmente livres. A sociedade mercantil é antes de tudo o grande espetáculo teatral dos proprietários de mercadoria aos quais é permitido fingir - e acreditar - ter atributos inatos que de fato não têm⁹¹. (PACHUKANIS, 2017, p. 119-120).

privados independentes se tornem trabalho social”. (NAVES, Márcio Bilharinho. *Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 57, 58).

91 Também importa destacar: “Consequência da diversidade natural das propriedades úteis, um produto aparece na forma de mercadoria apenas como um simples invólucro do valor, e os aspectos concretos do trabalho humano diluem-se no trabalho humano abstrato como criador de valor – do mesmo modo que a diversidade concreta de relações do homem com as coisas surge como uma vontade abstrata do proprietário e todas as particularidades concretas que diferenciam um representante da espécie de *homo sapiens* de outro diluem-se na ab-

Ora, a pergunta mais uma vez nos aparece: como pensar essas novas formas de vida, quando estamos diante de um espetáculo⁹² que ofusca qualquer vislumbre para além de suas cortinas e panos de fundo?

Bloco histórico e disputa hegemônica

É possível pensar um processo de transição que permita novas suturas no regime de sociabilidade e nas formas de organização social correntes? A sutura implica que haja a possibilidade de ruptura, de corte e reorganização dessas formas, cujo funcionamento está submetido e orientado pelas produções ideológicas da lógica capitalista.

Ora, o que determina o sentido da produção ideológica e o conteúdo dos seus fluxos é justamente o resultado do jogo de forças em disputa pela hegemonia. Em suma, as transformações socioeconômicas em geral, os dobramentos e desdobramentos do imaginário social resultante da configuração da estrutura

stração do homem em geral como sujeito de direito”. (PACHUKANIS, Evguiéni. *Teoria geral do direito e marxismo*. Tradução de Paulo Vaz de Almeida. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 121).

92 “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa imagem de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente se tornou uma representação.” (DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 13). O espetáculo da sociedade moderna, assim, não é uma sequência de imagens, luzes e performances; ele é a própria totalidade de relações entre pessoas; na sociedade capitalista, as relações sociais são todas mediadas por imagens, isto é, por representações, que, na verdade, foram objetivadas, isto é, materializadas. O espetáculo é um fenômeno imagético fixo, cujo encadeamento de movimentos no fundo é apenas uma ilusão. A sensação de liberdade e de progresso efetivo é a mais deprimente das representações nas quais o sujeito escolhe acreditar. O sujeito moderno vive livremente preso numa ficção de si mesmo.

jurídico-educacional, os processos de subjetivação produzidos por dispositivos de natureza pedagógica, etc., são produtos de uma relação de forças que estabelece um bloco histórico⁹³. Esse bloco histórico orienta as configurações da máquina ideológica, ao mesmo tempo em que é resultante dela. Para constituir novos fluxos ideológicos, é preciso, portanto, reconfigurá-la.

Não seria o caso de repensar as formas de constituição de um bloco histórico? Isto é, pensar na articulação de novas práticas teóricas que componham uma nova configuração social? Pensar a disputa do espaço sociopolítico a partir de um novo bloco histórico? Uma disputa por novas formas de hegemonia? Para pensar essa tarefa, a hegemonia deve ser tomada em seu sentido pleno. Não se trata simplesmente de uma disputa política ou ideológica.

[O] conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 104).

Dessa forma, o conceito de hegemonia implica uma disputa, também e principalmente, no próprio plano filosófico-linguístico-epistemológico. Trata-se de retomar a língua e a potência da palavra; reinventar o próprio discurso, constituindo os meios para a realização da absoluta negação do atual bloco histórico

93 “A estrutura e a superestrutura formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.” (GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* – vol I. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 250).

hegemônico, permitindo uma insurgência até mesmo contra essa gramática que se instalou em favor de uma determinada lógica – a lógica do capital – e contra qualquer contestação, até mesmo no campo da linguagem.

Mas, em termos dialéticos, é impossível a conquista parcial de cada um desses espaços isoladamente, seja do campo ideológico ou do campo político. A obtenção da hegemonia principalmente no campo da produção ideológica por si só é impossível; a captura da máquina ideológica depende da assunção das bases materiais que servem de substrato para a produção ideológica. Isto é: a infraestrutura que alimenta as superestruturas, a lógica que determina o funcionamento e o movimento das estruturas sociais, é o elemento determinante para a constituição de um novo bloco histórico. Em outros termos, a fundação de um novo bloco histórico depende da transformação da sociabilidade moderna, isto é, da ruptura com o modo de produção capitalista e a refundação das bases econômicas que sustentam as formas de metabolismo social.

Em vista disso, o início desse processo depende de uma estratégia revolucionária que contemple duas tarefas centrais: 1) O estabelecimento de um aparelho hegemônico que disputa a máquina ideológica⁹⁴; 2) a dissolução radical do modo de produção capitalista e a produção de modelos genéricos de sociabilidade alternativa. Ambas as tarefas estão interligadas dialeticamente,

94 “A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica”. (GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* – vol I. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p 325).

dependendo uma da outra: a efetiva realização de uma subordinada-se à concretização contínua e concomitante da outra.

Conclusão

Estão finalmente lançadas algumas bases conceituais para uma crítica ontológica do estado de coisas atual, que é capaz de nos fornecer alguns elementos essenciais para repensar as bases estruturais que sustentam o capitalismo atual. A partir de uma crítica das categorias trabalho, direito e educação, pudemos entrever algumas formas de constituição e de reprodução da lógica do capital através das quais é possível disputar um monopólio hegemônico superestrutural e ao mesmo tempo propor novas formas de vida genérica, isto é, que implicam numa abertura à auto realização do homem e na possibilidade da formação de uma consciência efetivamente livre.

Não pretendemos que estas pequenas linhas sejam uma fórmula mágica para uma ruptura ontológica, mas que elas sirvam como pequenas chaves conceituais para abrir algumas portas para possíveis mundos por vir. O ritmo acelerado de transformação e atualização violenta do real nos impõe a necessidade emergente de compor novas narrativas e de reinventar nosso horizonte de expectativas. O capitalismo fugaz e espectral do século XXI assinalou o fim das antigas narrativas do progresso; presenciamos diariamente as afirmações e reafirmações cada vez mais inegáveis do colapso do futuro. É preciso inventar um futuro novo. Eis nosso primeiro e pequeno, mas precioso e necessário, passo ao por vir.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 6. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Por Marx*. Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html. Acesso em 12/06/17.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUAYER, Mario. Crítica ontológica em Marx. In: NETTO, José P. (org) *Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

FRANKLIN, Karen. Os conceitos de *Doxa* e *Episteme* como determinação ética em Platão. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 373-376, 2004. Editora UFPR.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* – vol I. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JAPPE, Anselm. *As aventuras da mercadoria*. 2. ed. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa, Portugal: Antígona, 2006.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. *Trabalho pedagógico e formação continuada de professores em educação ambiental crítica na escola pública*. Ambiência (Guarapuava), 2017. 16p.

_____. *Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola pública*. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru: 2011.

MARTINS, Ligia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*. Vol. 11. n.º 22. pp. 345-358. Jul. – Dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em 05/04/2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Trad. Álvaro Pina. 5. reimp. São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

_____; _____. *A sagrada família*, ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. 1. ed. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Sobre a questão judaica*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOREIRA, Marcos Antonio; MASSONI, Neusa Teresinha. *Epistemologias do Século XX*. São Paulo: E.P.U., 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

MENESES, Paulo. Entfremdung e Entäusserung. *Ágora Filosófica*. Vol. 1. n.º 1. pp. 27-42. Jan. – Jun. 2011. Disponível em: www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=492. Acesso em 08/03/2017.

NAVES, Márcio Bilharinho. *A questão do direito em Marx*. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Universitário, 2014.

_____. *Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PACHUKANIS, Evguiéni. *Teoria geral do direito e marxismo*. Tradução de Paulo Vaz de Almeida. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

POSTONE, Moishe. *Tempo, trabalho e dominação social: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx*. 1. ed. Tradução de Amilton Reis e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 17 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA JUNIOR, Justino. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. 2. ed. Aparecida/SP: Editora Ideias & Letras, 2010

4 DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE FONTES PARA PESQUISAS EM HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Dyeinne Cristina Tomé
Raquel dos Santos Quadros*

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância das fontes para pesquisas em História e História da Educação, bem como, refletir sobre as questões relacionadas a investigação histórica no que diz respeito a aquisição, localização e análise de fontes variadas. O texto versa discutir também, o uso das fontes pela historiografia, o sentido atribuídos a elas e sua contribuição como suporte metodológico para a análise e a interpretação de temas variados.

Podemos afirmar que o campo da pesquisa em História da Educação no Brasil constitui um cenário já consolidado e que vem se ampliando e se diversificando nas últimas décadas, sobretudo, com a implantação dos cursos de pós-graduação em Educação e a organização de vários grupos de pesquisa acerca dos encaminhamentos dados para as pesquisas nesta área. Dentre os vários pontos discutidos, neste estudo, destaca-se a importância da utilização das fontes para o trabalho do historiador, pois sem estas não haveriam histórias possíveis.

Dessa forma, partimos do princípio de que as fontes são produções de homens e mulheres que viveram em determinado tempo e fizeram sua história. Em seguida será discutido o conceito

de fonte, sua importância e seus vários tipos: audiovisuais, biográficas, orais, impressas, arqueológicas, dando atenção especial para as fontes documentais. Por fim, como desfecho para a proposta teórica ora apresentada, destacam-se nas considerações finais reflexões sobre a utilização de fontes históricas, considerando como estas contribuem para pesquisas nos campos da História da Educação e seus domínios.

Fontes como produção histórica

Levando em consideração que as fontes para pesquisas em História e História da Educação são produções humanas, das quais emergiram em um determinado espaço e tempo, por grupos de sujeitos historicamente estabelecidos num contexto social e cultural. Lombardi (2004, p.155) discorre que,

[...] as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu modo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida.

Partindo dessa premissa, Saviani (2004) mostra que as fontes não são a origem dos fenômenos históricos, e sim, o ponto de partida para as investigações neste campo.

[...] não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p.5-6).

Nesse sentido, as fontes são os alicerces da informação que serão interpretadas e analisadas pelo historiador, que é socialmente compreendido como o agente da formulação de um discurso sobre o passado.

No entanto, o encaminhamento e o direcionamento dados às fontes pelo historiador, segundo Janotti (2015, p. 10), depende, sobretudo, de outros fatores, pois “[...] os interesses dos historiadores variam no tempo e no espaço, em relação direta com as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e com suas identidades culturais”.

A partir da segunda metade do século XIX, momento em que a História se afirma como disciplina acadêmica, são estabelecidos parâmetros metodológicos rígidos e cientificistas acerca das fontes escritas, arqueológicas e artísticas, dando prioridade a investigação sobre a importância da autenticidade dos documentos. Assim, a concepção dominante na historiografia era a comparação de documentos que permitia reconstruir acontecimentos do passado com base na veracidade dos fatos. A partir do século XX, o conceito de historicidade, por ser considerado uma categoria neutra, passou a orientar a maioria dos trabalhos dos historiadores (JANOTTI, 2015).

A esse respeito, Melo (2010) apregoa que Lucien Febvre, um dos principais representantes do movimento dos *Annales*, apontou para a possibilidade de se investigar por meio de outras fontes

históricas, além das mais valorizadas pelos pesquisadores, como as fontes escritas e arqueológicas, orais, entre outras, ofertando assim, uma outra abordagem a elas.

Conforme Rodrigues (2010), as reflexões teóricas sobre a complexidade do que se estabelece como fontes favoreceram a ampliação e valorização de documentos antes vistos com desconfiança e até mesmo desprezo pelos historiadores. As discussões a respeito da noção de fonte incidiram sobre a abertura dos temas e objetos de pesquisa em História da Educação.

Frente ao uso e a eleição das fontes, Funari (2015, p. 85) explica que:

[...] Todos se inspiraram no uso figurado do termo *fons* (fonte) em latim, da expressão “fonte de alguma coisa”, no sentido de origem, mas com um significado novo. Assim como das fontes d’água, das documentais jorram informações a serem usadas pelo historiador. Tudo que antes era coletado como objeto de colecionador, de estátuas a pequenos objetos de uso cotidiano, passou a ser considerado não mais algo para o simples deleite, mas uma fonte de informação, capaz de trazer novos dados, indisponíveis nos documentos escritos.

Assim, fontes históricas, passaram a representar toda e qualquer possibilidade de informação e conhecimento que determinada “coisa” passa oferecer ao historiador. A seleção e a escolha de tais fontes, bem como a abordagem dada a ela, em uma investigação, dependerá das escolhas do pesquisador. As informações tomadas como objetos significativos para pesquisa,

[...] só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa, delimitará

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido (SAVIANI, 2004, p.7).

Ao iniciar uma pesquisa com fontes, Bacellar (2015, p. 63) nos alerta que “[...] é preciso conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela peça documental que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem?”. Tais questões indicam que o comprometimento do pesquisador com o contexto histórico em que a fonte documental foi constituída representa aspecto central para que a interpretação dessas fontes seja realizada de forma adequada e condizente com o período em que foi produzida. “Essas perguntas são básicas e primárias na pesquisa documental, mas surpreende que muitos ainda deixem de lado tais preocupações. Contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador!” (BACELLAR, 2015, p. 63, grifo do autor).

Nesse sentido, o historiador precisa situar o seu problema de pesquisa, delimitar seu espaço, juntamente com o período de tempo que será considerado, para só então estabelecer quais podem ser as fontes de informação para responder à questão proposta e quais abordagens fará a ela. Sobre isso, Certeau (2006, p. 80) estabelece que:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de

recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori. Ele forma a “coleção”. [...] O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente.

Assim, a escolha de fontes para a pesquisa corresponde ao objeto de estudo e ao recorte proposto. Tal preocupação evidencia que “[...] as fontes carregam em si a categoria da interpretação, pois o trabalho não se limita apenas a busca, seleção, levantamento e tratamento dessas fontes” (MIGUEL, 2004, p.116). A postura crítica do pesquisador deve considerar estes aspectos visto que a relação entre as fontes de pesquisa e o objeto de investigação estão implicados e não configuram dimensões independentes numa pesquisa histórica.

O papel do pesquisador aqui se torna de máxima importância. Conforme Lombardi (2004, p.196), “[...] é preciso [para o pesquisador] definir claramente o que deseja estudar, recortando e delimitando o objeto de investigação; feita a(s) escolha(s), é necessário buscar todo tipo de fonte que ajude a reconstruir (em pensamento) o objeto de investigação delimitado [...]”. A organização da pesquisa deve iniciar pela delimitação do objeto e, posteriormente, das fontes, que deverão ser identificadas, selecionadas e relacionadas de forma que haja coerência e implicação entre o que se investiga e as referências que se utilizam para interpretar o contexto que o fenômeno está situado.

Alguns aspectos devem ser considerados relevantes, para pesquisas que objetivam a confiabilidade de suas fontes.

Primeiramente é necessário identificar os fatos, tomando por base a realidade temporal e espacial em que as fontes foram produzidas. O outro aspecto é a clareza do historiador em perceber que muitas fontes como jornais, revistas e documentos (e outros) não foram produzidos de forma neutra e, por isso, sempre carregam consigo características específicas de quem as fez.

Como princípio “[...] o historiador precisa entender as fontes em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem as escreveu [...]” (BACELLAR, 2015, p.64, grifo do autor). Dessa forma, outro aspecto em questão, é que “[...] considera-se que todos os tipos de fontes são válidos para o entendimento do mundo e da vida dos homens, tem-se que convir que o tipo de fonte a ser utilizada decorre, em grande medida do objeto de investigação[...]” (LOMBARDI, 2004, p. 157).

Assim, deve-se levar em consideração a responsabilidade do historiador, pois é ele que, com sua sensibilidade e conhecimento, analisará o que tem em mãos e construirá sua pesquisa a partir de suas fontes.

Fontes para História da Educação e o papel do pesquisador

É necessário que compreendamos que a investigação histórica não nos dá plena compreensão do passado, “[...] em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido [...]” (LOPES, 2001, p.77). Mesmo que o historiador utilize o máximo rigor metodológico, e para isso o pesquisador necessita ter um amplo conhecimento do processo histórico bem como conhecimento profundo do que se quer investigar, ainda assim, o passado, ou seja, o período investigado terá lacunas,

visto a limitação ao acesso a fontes que reproduzem tais ações, comprometidas com perfis de análise dos fatos e possibilidade de acesso por parte da comunidade científica.

Assim, podemos apresentar o seguinte questionamento, fruto dessa reflexão: como reconstruir o passado, visando buscar a compreensão máxima dos fatos históricos?

Inicialmente, cabe considerar que esta análise exigirá do pesquisador uma busca rigorosa dos vestígios deixados pelos sujeitos que fizeram parte da história. O pesquisador, a partir do momento que possui um problema ou um tema de pesquisa, começa a procurar as fontes que “interpretarão” seu problema de pesquisa inicial ou que irão dar sustentação ao seu argumento frente aos fatos históricos apresentados. Dessa forma as fontes são “[...] a rigor, uma construção do pesquisador e é por elas que se acessa o passado [...]” (PESAVENTO, 2005, p. 98). Porém é preciso esclarecer que as fontes não falam por si só “[...] cabe ao historiador, a partir de seus próprios paradigmas, e respeitando a historicidade de suas fontes interrogá-las, inquiri-las, produzindo história a partir da memória” (COSTA, 2010, p. 198).

Cabe o pesquisador observar a importância da escolha da fonte a qual utilizará como sustentação da pesquisa, bem como, a estratégia de comparar uma fonte à outra, isto é, a utilização de mais de uma fonte. Em face disso o pesquisador,

[...] para tirar o máximo proveito de suas fontes, deve se preocupar, sempre, com o contexto histórico no qual o documento primário se insere. Quanto mais claro estiver o contexto social, político, cultural, econômico etc., mais proveitoso será o diálogo com os atores sociais da época que “falam” por intermédio das nossas fontes (COSTA, 2010, p. 196).

Nesse ponto é que se percebe a função do pesquisador, ou seja, qual fonte irá utilizar, como fará a seleção de material, o que servirá de base para sua pesquisa qual sua opção metodológica e teórica. Em face disso, vários pesquisadores podem possuir o mesmo objeto de estudo, porém a interpretação do fato histórico, com base em fontes, bem como sua organização fará o diferencial na pesquisa. Nesse sentido,

Muitas vezes cria-se a expectativa de que ao conseguir fontes inéditas há a possibilidade de descortinar algo que outros pesquisadores não conseguem ver. Contudo, convém ressaltar que a possibilidade de visualizar novos aspectos resulta tanto do acesso a novas fontes quanto da apreciação que o historiador faz das fontes que utiliza e que já eram conhecidas. Ou seja, embora a história, o fato, esteja no passado, a apreciação do fato é sempre contemporânea ao historiador e tal “apreciação” decorre, em grande medida, da historicidade do pesquisador (COSTA, 2010, p.193).

Parte-se de um problema de pesquisa e a partir dele se elegerá as fontes, que terá como objetivo interpretar um dado fenômeno histórico, tendo por princípio que estas fontes são as produções dos homens e mulheres que viveram em determinado tempo e fizeram sua história.

Tendo em vista, que as fontes para a História da Educação bem como para outros domínios da História devem estar condicionadas à leitura que o historiador faz dela. Assim, é possível perceber que, o ponto de partida não são as fontes e sim as perguntas que se fazem a elas. Sobre isso, Bloch (2001) afirma que os textos ou os documentos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando

interrogados. Uma pesquisa sem pergunta/problema, não se caracteriza como pesquisa.

Assim, se valendo das ideias de Febvre, tudo pode ser usado como fonte para pesquisa em História e História da Educação, desde que o historiador saiba o que quer pesquisar, estabeleça adequadamente o seu problema de estudo e cogite tudo ou todas as coisas que poderiam, direta ou indiretamente, fornecer informações que o ajudem a esclarecer as dúvidas que tem sobre o tema que se propôs a investigar (NUNES, 2006).

Nesse sentido, a partir do século XX, levanta-se uma questão, partindo da reflexão apontada pelos fundadores da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929), pioneiros de uma história nova, insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de fontes:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode-se fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos a tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas aquela vasta rede de solidariedade e de entreaajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, 1949 *apud* LE GOFF, 2002, p. 530).

Partindo desse questionamento a história começa a ser vista de maneira diferente, como possibilidade de reconstrução do passado através desse novo olhar em relação às fontes de pesquisa e sob influência de diferentes perspectivas possíveis frente a um espectro de pensadores e ações desenvolvidas em espaços sociais distintos.

O aprimoramento e a ampliação no uso de fontes históricas de pesquisa demonstraram que a influência da histórica cultural e das discussões que vem ocorrendo ao longo do tempo sobre esta temática, evidenciaram um outro olhar sobre a diversidade das fontes históricas que hoje são utilizadas para análise em muitas pesquisas.

No momento em que a História Cultural ganha espaço nas pesquisas nos vários domínios da história, a utilização de fontes alternativas aquelas de cunho oficial, mostrou-se como um cabedal de possibilidades. Materiais como crônicas de jornal, almanaques e revistas, livros didáticos, relatos de viajantes, músicas, jogos infantis, os guias turísticos, enfim todo material relativo à sociabilidade de diferentes grupos passam a representar fontes de dados importantes para a historiografia. Ou seja, uma extensa matriz de possibilidades não mais limitada às fontes textuais (PESAVENTO, 2005).

Apesar das diversas possibilidades de fontes de pesquisa disponíveis, o pesquisador não deve buscar a verdade absoluta, e sim, a intencionalidade da fonte e o contexto em que é possível situá-las. Ou seja, estas fontes podem ser consideradas como novas representações de sentido, elas se tornam fontes a partir das interpretações feitas pelo historiador.

[...] a Educação passou pela discussão a respeito de fontes escritas, sonoras, iconográficas, pictóricas, audiovisuais,

arquitetônicas, mobiliárias, dentre outras consideradas peças essenciais para se esclarecer as circunstâncias concretas dos fenômenos ocorridos em determinadas épocas e sociedades (MELO, 2010, p. 13).

Deste modo, o pesquisador que pretende analisar um assunto, pode se valer de um leque de possibilidade, tais como as fontes documentais, arqueológicas, impressas, orais, biográficas e audiovisuais. Cabendo a ele estabelecer qual delas lhe será mais útil como objeto de pesquisa dentro do caminho que pretende percorrer. “[...] são possibilidades investigativas para o pesquisador que pretende colocar as mãos na massa” (PINSKY, 2015, p. 8).

Porém, apesar de todas as possibilidades de fontes para pesquisa apresentadas, optamos por destacar o papel dos documentos impressos e dos arquivos como recursos para a pesquisa em História e História da Educação.

Sobre os impressos, é importante compreender que a introdução e a difusão da imprensa no país ocorrem, com grande peso, a partir do século XIX. Mas, foi a partir do século XX, que a imprensa passou a ser compreendida como uma inovação dentro do campo da pesquisa, principalmente em relação aos estudos referentes a História e à História da Educação.

A pesquisa em Educação, por meio da utilização dos impressos como fonte de estudos, em seus múltiplos formatos, pode possibilitar uma diversidade de conhecimentos. Sobre isso Nóvoa (2002) apregoa que as fontes impressas revelam as múltiplas facetas dos processos históricos, no que diz respeito ao campo educacional. Sobre isso, Luca (2015) pondera afirmando que, com o alargamento do pensar histórico, a imprensa passa a ser vista como uma das principais fontes de informação, porém, a autora adverte que, “[...] nem sempre a independência e exatidão

dominam o conteúdo editorial, caracterizado como mistura do imparcial e do tendencioso, do certo e do falso” (p.116). Neste caso, cabe ao historiador ter sensibilidade para interpretar de modo adequado tais documentos.

Outro ponto importante levantado pela autora é de que a:

[...] utilização da imprensa periódica que não se limita a extrair um ou outro texto de autores isolados, por mais representativos que sejam, mas antes prescreve a análise circunstanciadas do seu lugar de inserção e delinear uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto de pesquisa historiográfica, rigorosamente inseridos na crítica competente (LUCA, 2015, p.140, grifo do autor).

Neste sentido, alguns aspectos devem ser levados em consideração, como as características de ordem material periodicidade, impressão, papel, uso ou ausência de iconografia e de publicidade. Ainda se torna necessário observar questões relacionadas a forma de organização interna do conteúdo e como identificar as de fontes utilizadas pelo impresso. Esse exercício é fundamental para se compreender o contexto em que foram criadas, permitindo assim, que possam serem usadas como referências para uma investigação no presente.

Deste modo, é possível dizer que o material impresso, como outras modalidades de fontes de pesquisa, não circulam de forma neutra, cabe ao pesquisador explorar todo o material que possui em mãos e questioná-lo, por meio de uma análise crítica em relações com o problema central de sua investigação.

Os arquivos são considerados por muitos pesquisadores como uma das mais importantes fontes para investigações históricas. Segundo Bacellar (2010, p. 25), “[...] a maior ou menor

importância de cada arquivo só pode ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica a ser realizada pelo historiador, seus interesses e questionamentos [...]”. Conforme aponta o autor, pode-se destacar as instituições arquivísticas que hoje guardam acervos de caráter permanente, em que é possível encontrar:

- a) Arquivo de Poder executivo com documentos de correspondência, listas nominativas, matrículas de classificação de escravos, listas de qualificação de votantes, documentos sobre imigração e núcleos coloniais, matrículas e frequência de alunos, documentos de polícia, documentos sobre obras públicas; documentos sobre terra;
- b) Arquivo do poder legislativo possuem atas e registros;
- c) Arquivo do poder Judiciário há inventários e testamentos, processos cíveis, processos crimes;
- d) Arquivos cartoriais encontramos registro civil;
- e) Arquivos eclesiásticos possuem registros paroquiais processos e correspondência;
- f) arquivos privados com documentos particulares de indivíduos, famílias, grupos de interesse ou empresas (BACELLAR, 2010, p.26).

Há ainda arquivos disponibilizados pela internet, como exemplo o Centro de Pesquisa de Documentos contemporâneos (CPDOC), totalmente informatizado e que possui vastos arquivos pessoais o qual “[...] reúne quase duas centenas de arquivos de figuras públicas de atuação e de destacada no cenário nacional, além de alguns poucos arquivos de partidos políticos, que constituem preciosas fontes para pesquisadores nacionais e estrangeiros interessados na história contemporânea brasileira e áreas afins” (CPDOC, 2011).

Diante desta exposição sobre diferentes tipos de arquivo, torna-se necessário conceituar o que se define como arquivo. De

acordo com a lei brasileira n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991 que discorre em seu artigo 2º. sobre a política nacional de arquivos públicos e privados discorre que, consideram-se arquivos:

O conjunto de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos (BRASIL, 1991).

Para além do conceito de arquivo, é necessário refletir sobre o que constitui um documento e como o historiador pode identificar o que será útil para sua pesquisa.

Dentre as muitas possibilidades de documentos para pesquisas em História da Educação um deles corresponde aos arquivos escolares, que normalmente se encontram localizados nas próprias instituições. Fazem parte destes acervos, os documentos de alunos e professores, como registros de classe, atas pedagógicas, entre outros, materiais importantes para investigações relacionadas às transformações no campo educacional, isso é demonstrado de forma bastante clara por Bonatto (2005, p. 197), ao afirmar que:

Os arquivos escolares têm por finalidade serem meio de prova de direito de pessoas ou da administração. Mas também têm função informativa para administração pública, pois a ela podem oferecer informações, por exemplo, “da evolução do oferecimento do número de vagas, de repetência, evasão escolar, etc.” Mas, os documentos escolares têm também valor histórico-cultural. Para os historiadores, tais documentos são fontes para a história da educação, manifestação ou representação da memória.

No entanto, no momento de selecionar os documentos para a pesquisa, alguns aspectos devem ser levados em consideração, como o cuidado que se deve ter ao analisar todo material tendo como referência problema escolhido. Deste modo, cabe reforçar que, as fontes de pesquisa não são fontes em si mesmas ou isoladas do contexto, elas fazem parte de um dado período e espaço de tempo. Assim, por elas explica-se a produção humana.

Nas pesquisas em História e História da Educação explorar fontes indica a necessidade de rigor e interpretação do contexto em que tais registros históricos foram produzidos. Havendo questionamentos sobre as fontes, estas podem ser utilizadas e reinterpretadas por pesquisadores em diversos domínios do conhecimento. A metodologia utilizada, bem como o embasamento teórico darão a pesquisa melhor delimitação espaço-temporal e maior aproximação dos fatos e eventos históricos sobre os quais os pesquisadores se debruçam e por sobre os quais buscam identificar traços específicos.

Cabe ao historiador explorar das mais variadas formas suas fontes. Enquanto houver questionamentos, em relação a elas, estas podem ser utilizadas e reutilizadas por inúmeros pesquisadores. Quanto maior rigor executado no decorrer do trabalho maior a possibilidade de produzir conhecimento. Dessa forma, a metodologia utilizada, bem como o embasamento teórico dará a pesquisa credibilidade e maior aproximação aos fatos e eventos históricos sobre os quais os pesquisadores se debruçam e buscar identificar traços específicos.

Considerações Finais

A discussão apresentada teve como proposta destacar a importância da utilização de fontes para pesquisas em História e História da Educação. Bem como evidenciar estes registros, como informações e dados concretos e de grande valor para uma investigação histórica. Destacando que sua utilização merece certos parâmetros de avaliação e interpretação por parte dos pesquisadores.

As inúmeras possibilidades de fontes, bem como sua utilização trouxe aos pesquisadores mais ferramentas para sua pesquisa, porém devemos lembrar que o ponto de partida para as pesquisas nos vários domínios da História da Educação deve ser um tema, um problema e não as fontes documentais em si. Além disso, sua utilização recai sobre dois cuidados principais: as fontes não devem ser vistas como verdades absolutas e inquestionáveis e, ainda, como se eles contivessem uma explicação suficiente para determinado fenômeno, sem considerar, o contexto em que o evento ocorreu.

É possível observar a importância do investigador, que desempenha o papel crítico de identificar, selecionar, classificar e interpretar as fontes de acordo com o objeto de estudo estabelecido, sendo o objeto a referência sobre a qual recaem as fontes que a ele permitem gerar informações e dados para compreender sua ocorrência em determinado momento histórico. O pesquisador por meio da problematização das fontes de estudo terá possibilidades de elencar quais serão utilizadas para a investigação do seu objeto de pesquisa.

Neste sentido, a partir das reflexões elencadas neste trabalho, torna-se possível observar que as fontes são produzidas por meio

de produções humanas e não de forma intencional, são vestígios das relações entre homem e homem e entre homem e natureza as quais foram criando condições para seu desenvolvimento.

As análises propostas, neste trabalho, consideram que as fontes são ferramentas que possibilitam entender a relação do homem com o mundo. Neste sentido, os testemunhos orais, os documentos escolares, carteiras escolares, livros de registro, uniformes, jornais, revistas, escrituras, testamentos, estatísticas, ilustrações, fotografias, edifícios, museus, monumentos, festas, músicas, discursos, relatórios, atas, leis, resoluções, celebrações religiosas, artefatos arqueológicas, filmes, cinema e outras fontes ajudam a contextualizar o período estudado e permitem interpretar o objeto investigado com base nas fontes elencadas para pesquisa.

Concluimos, dessa forma, indicado que o presente artigo apresenta algumas reflexões referentes ao papel do historiador em educação em relação às fontes de pesquisa e seu potencial de exploração, bem como a análise das fontes impressas e documentais que poder ser utilizadas pelos vários domínios da história, indicando a necessidade de busca constata de dados novos e complementares com intuito de apresentar reflexões conclusivas e de maior fidedignidade dos fenômenos em estudo pelos profissionais interessados em História e Historiografia da Educação.

Referências

BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais: Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 23-80.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONATTO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.10, p. 193-220, jul/dez, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 8 jan 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Célio Juvenal. Fontes Jesuítas e a Educação Brasileira. In: COSTA, Célio Juvenal. MELO, José Joaquim Pereira. FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.). *Fontes e Métodos em História da Educação*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 193-214.

CPDOC – Centro de Pesquisa de Documentação Contemporânea. *Programa de arquivos pessoais*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/arquivospessoais/programa>>. Acesso em 26 out. 2016.

FUNARI, Pedro Paulo. Fontes Arqueológicas: Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 81-110.

GOFF, Jacques Le. *História e Memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2003.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro “*Fontes Históricas*” como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 3º. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9-22.

LOMBARDI, José C. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, Histórias e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBER; Curitiba – PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 141-176.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 111-154.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e Métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). *Fontes e Métodos em História da Educação*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 13-34.

MIGUEL, Maria E. B. Do levantamento de fontes a construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes,*

Histórias e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBER; Curitiba – PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 111-120.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. CATANI, Denise Barbara (Org.). *Educação em revista: a imprensa e a história da educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p.11-31.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. Fontes para a História da Educação. *Práxis Educacional - Dossiê Temático: fontes documentais para a história da educação*. Vitória da Conquista, Edições UESB, n. 2, p. 187-206, nov. 2006. Disponível em: <periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/387/417>. Acesso em: 24 set. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 7 e 8.

RODRIGUES, Elaine. A imprensa Pedagógica como Fonte, Tema e Objeto para a História da Educação. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). *Fontes e Métodos em História da Educação*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 311-326.

Aline Silva - Ana L. Pereira - Fábio Gabriel
Herbert Almeida - Mércia Cunha - Tatiane Skeika

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Maria I. M (Org.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBER; Curitiba – PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 3-12.



PROVA

5 VERDADE E INTELECTO ENQUANTO METÁFORA NO PENSAMENTO DE NIETZSCHE

*Fábio Antonio Gabriel*⁹⁵

*Tatiane Skeika*⁹⁶

*Ana Lúcia Pereira*⁹⁷

Introdução

Dada a própria extensão das reflexões que poderiam ser realizadas sobre verdade, escrita e interpretação em Nietzsche, nossa reflexão é uma introdução à temática e também uma tentativa de sinalizar a relação entre o modo como Nietzsche concebe a escrita e a sua própria filosofia. Enfatizamos que a escrita de Nietzsche é paradoxal e, por isso mesmo, os pesquisadores que quisessem reduzir sua filosofia a um conjunto de doutrinas ou tentasse suprimir os paradoxos, inevitavelmente estariam fadados a descaminhos, ao equívoco, uma vez que, em Nietzsche é possível perceber um contínuo jogo de forças a destruir valores, enquanto outros jogos são criados; a própria escrita expõe tal fluidez, na medida em que alguns valores se destacam e outros são destruídos.

Os paradoxos no pensamento de Nietzsche, longe de se apresentarem como circunstanciais, constituem um *modus operandi* de seu pensar. Trata-se de uma filosofia experimental,

95 Bolsista de doutorado – bolsa concedida no âmbito do acordo Capes/Fundação Araucária.

96 Bolsista de doutorado – Capes.

97 O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

perspectivista, paradoxal, repita-se, que vários intérpretes — por exemplo, Almeida (2005) — tentaram, sem sucesso, minimizar; outros mais, em vão, preocuparam-se, equivocadamente, em sistematizar a filosofia nietzschiana, e, mais outros tantos, ainda, em impor leituras extremamente unilaterais e hegemônicas.

Contrariamente a tais posicionamentos, Almeida (2005, p.15) descreve que “o pensamento de Nietzsche não se dá senão na medida em que se mascara, se lê novamente, se *desdiz* e se subtrai a essência a todo controle, a todo domínio e a toda interpretação”, e, desse modo, conforme o autor, estamos constantemente impondo uma interpretação: “Escrever é portanto ler, impor um sentido e dele apropriar-se, mas isso já pressupõe a força da interpretação.” Nesse sentido, Kofman (1993, p. 112), afirma que “escrever para deslocar o significado habitual das metáforas, escrever fora das normas do conceito (...) é arriscar em não ser compreendido.”, mas ressalta a autora que isso é intencional, pois indica a intenção de Nietzsche de “não querer ser entendido pelo rebanho, pelo *sensu comum*”. Kofman (1993, p.113) comenta ainda que escrever recorrendo a metáforas “significa falar aos pares” que sejam capazes de uma boa interpretação. Desse modo, a escrita metafórica permite mesmo um distanciamento daquilo que não é “aristocrático: permite aqueles da mesma raça a se reconhecerem e excluem o homem de rebanho por ser impuro, sem faro.” Segundo ela o contrário, ou seja, utilizar da escrita tradicional, dissertativa e lógica e “usar o simples discurso é tornar vulgar”.

Em *Nietzsche e Freud: eterno retorno e compulsão à repetição* (2005), Almeida oferece uma leitura particular a respeito da concepção nietzschiana, partindo de uma interpretação mediada pela psicanálise, sobretudo com as contribuições de Lacan, ressaltando a escrita enquanto sintoma da compulsão à repetição e

a possibilidade de um eterno retorno. Nesta obra o caráter ambíguo da escrita que ora se revela, ora se oculta, ora expõe situações é destacado. Mas a escrita igualmente representa uma forma de manifestação, uma forma utilitária de valor.

A própria escrita nietzscheana se apresenta como contribuição sintomática do tema do eterno retorno, na medida em que o novo se manifesta concomitantemente enquanto vontade de construir para, em seguida, destruir, e, na sequência, novamente construir. Nas palavras de Almeida (2005, p. 14), aquele que se põe a escrever “está sempre a conceber e dar à luz novos *nomes* e, portanto, novas *verdades*”.

Interpretação e a verdade enquanto metáfora em Nietzsche

A ideia de interpretação em Nietzsche parece ser sintomática de sua reação ao positivismo que, contemporâneo à sua produção acadêmica, exercia influência sobre as ciências. O método positivista defendia a possibilidade de o cientista, após superar os estágios teológico e metafísico pelos quais passara a humanidade, ao atingir um estágio positivo, embrenhar-se pelos caminhos do real entendimento das verdades objetivas, livre do subjetivismo.

Contrário ao positivismo, Nietzsche afirma, em um segundo nível do conceito de interpretação, segundo Niemeyer (2012) que o campo da interpretação se amplia: “na medida em que não o concebe só como interpretação de textos, senão também como conhecimento interpretativo do mundo”.

Todavia, Nietzsche não cai em um relativismo puro, uma vez que afirma que todas as interpretações são boas e aceitáveis,

uma margem de oscilação se instala e, do mesmo modo, percebe-se uma qualidade nas interpretações de mundo que se mostra nos efeitos dessa interpretação, de acordo com a avaliação que se pode realizar e, ainda, conforme indica Niemeyer (2012), a interpretação é produto da atividade criadora humana: “A interpretação é o produto irrenunciável da capacidade criadora do homem, precisamente porque não é possível o conhecimento objetivo do mundo”. E, em um terceiro nível, Nietzsche define o próprio acontecimento do mundo como um procedimento interpretativo, regido pela dinâmica de forças provindas da *vontade de potência*.

Ainda em relação a esse “conceito” de *interpretação*, em *Para além de bem e mal*, Nietzsche começa o aforismo 22, pedindo perdão por não resistir “à maldade de pôr o dedo sobre artes de interpretação ruins;” e alerta para o entendimento dos físicos como uma interpretação equivocada no sentido de que produzem uma distorção ao defender ideias modernas de igualdade, como se isso fosse possível concluir sem agir de má-fé por distorcer “o texto”.

De acordo com Nietzsche, eles querem entender que é natural que todos sejam iguais e que toda pessoa que se destaque deva ser eliminada. Todavia, Nietzsche inclina-se para a persuasão, alegando que é possível que alguém, com arte de interpretação oposta, leia, na mesma suposta natureza, considerando os mesmos fenômenos, algo totalmente diverso e consiga perceber que se trata de imposições de reivindicação de poder. Não se trata, para Nietzsche, de descobrir leis eternas e imutáveis presentes na natureza, mas, sim, de compreender que as forças constantemente estão se inter-relacionando a partir de um jogo na luta por poder.

O estilo metafórico da escrita seria, para Kofman (1993, p. 112), estratégico, tendo em vista que “ele multiplica as metáforas, repetindo as metáforas tradicionais e anexando-as às menos

usuais.” Desse modo, ela indica que Nietzsche não repete as mesmas metáforas ao longo de sua escrita e aproxima seu entendimento com nosso esforço argumentativo de que a escrita em Nietzsche já é um modo de manifestar sua filosofia experimentalista e perspectivista: “A multiplicação de metáforas simboliza a pluralidade de pontos de vista com os quais o investigador depois de ter o conhecimento prévio deve atuar.” (1993:112).

Verdade enquanto metáfora em *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*

O conceito de verdade em *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* relaciona-se com o conceito de *metáfora*, em Nietzsche, como descreveremos a seguir. Inicialmente é importante destacar que o “conceito” metáfora adquire ênfase no vocabulário do jovem filósofo, sobretudo durante o período da Basileia, entre 1872 e 1873. Todavia, se depois de 1875, a temática metáfora não ocorre de modo explícito, Nietzsche utilizará as referidas metáforas para tratar de sua escrita filosófica.

É, sobretudo no ensaio citado acima que relacionará a oposição entre *conceito* e *metáfora*. Para realizar este trabalho recorre a fontes antigas e também a outras, contemporâneas, construindo seu próprio ponto de vista sobre o que significa metáfora. Segundo Niemeyer (2012) as fontes principais seriam Jean Paul ou Emerson e o contemporâneo Gerber, cuja obra de referência seria *A linguagem como arte*, “Nietzsche parece inspirado para seus próprios enfoques na filosofia da linguagem romântica de Jean Paul ou Emerson e no contemporâneo G. Gerber”.

O ponto central na análise da metáfora destaca a ideia de que transferência, o “dar um salto” da metáfora representa uma operação cognitiva que consiste na transposição de uma “esfera” para outra, em “virtude da percepção de uma analogia inicial”. No estudo epistemológico que apresentaremos na análise de *Sobre verdade e mentira num sentido extramoral*, pode o leitor perceber que se trata da passagem de uma excitação nervosa (fisiológica) para a produção de uma imagem (cognitiva) que, por sua vez, manifesta-se mediante um som (linguístico) para se cristalizar nos conceitos (usos e costumes).

Retornando o conceito de metáfora ele se opõe à noção de “conceito”, uma vez que, enquanto a figura de linguagem compara objetos ou coisas entre si, estabelecendo uma relação analógica, o “conceito” afirma o que a coisa é; em entendimento universal e atemporalmente aceito e reconhecido.

Nas palavras de Bazarian (1994) conceito é “uma representação mental abstrata e geral, é uma forma superior de conhecimento que permite expressar os caracteres gerais e essenciais das coisas e dos fenômenos da realidade objetiva”.

De modo oposto, para Nietzsche, em *Verdade e Mentira num sentido extramoral*, é justamente o impulso de verdade que faz que o homem se aproprie das metáforas, ignorando que elas são metáforas. Uma vez cristalizadas, as metáforas tornam-se “verdades” que, no entender de Nietzsche, não passam de mentiras antropológicas.

Em contrapartida, temos a figura do artista que ignora o foco ordinário, que nega afirmar o que o mundo é, e, desse modo, cria sua própria linguagem expressa em metáforas. De acordo com Niemeyer (2012) os artistas “descobrem semelhanças que não residem realmente nas ”coisas”, mas que representam o resultado

de uma resposta ativa a um impulso nervoso.” Ele ainda estabelece uma diferença significativamente evidente entre um “conceito” tradicional e o “conceito” verdade em Nietzsche. A noção de razão em Nietzsche diverge totalmente da noção do mesmo termo segundo a tradição.

Enquanto a tradição sempre valorizou a questão da razão, para o filósofo alemão, a razão seria inadequada para a vida em que o tempo atua como referencial *sine qua non*, na medida em que, desde Parmênides, constata-se a transitoriedade do vir a ser: “Para Nietzsche, a razão é equivalente a uma ‘metafísica da linguagem’ (Niemeyer, 2012), implicando transformações até os dias atuais, e, desse modo “uma fé na gramática’ irreflexiva em grande medida.” Passaremos, portanto, a analisar com maior atenção o conceito de verdade em *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*.

O ensaio intitulado *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* foi ditado por Nietzsche ao amigo Gersdorff, em junho de 1873, e publicado, postumamente, na edição crítica de Colli e Montinari. Embora Nietzsche não tivesse tido tempo para concluir tal estudo ele foi ordenado sob a rubrica dos escritos póstumos do mesmo período e publicado no primeiro volume da edição crítica. Conforme Niemeyer (2012), o ensaio pertence a “uma tradição de escritos sobre a origem da linguagem e que pode ser colocado no *Ensaio sobre a linguagem* (1772) de Herder ou no *Ensaio sobre a origem das línguas*, de Rousseau, de 1759. Planejado em cinco seções, Nietzsche redigiu apenas as duas primeiras.

O texto trata não apenas da questão da origem do conhecimento e da verdade, mas também do problema do impulso à verdade inerente ao ser humano. O filósofo se preocupa em indagar se existe um motivo que justifique a existência da vontade que impulsiona à verdade, perguntando-se, por exemplo, por que a

”verdade” foi contemplada pelo homem em detrimento da mentira. Nesse sentido, Niemeyer comenta (2012) comenta a relação entre vontade de verdade e a cristalização das metáforas, afirmando que: “Precisamente porque tem uma pretensão de verdade, estas metáforas são, segundo Nietzsche, mentiras (antropomórficas).” É perceptível, em tal entendimento, a crítica à epistemologia amparada por uma intensa crítica à linguagem.

Em *Sobre verdade e mentira num sentido extramoral*, dissecava filologicamente o conceito de verdade, afirmando que o conhecimento de que dispunha sobre o termo não passava de uma de uma metáfora cristalizada pelo decorrer do tempo.

Inicia o primeiro parágrafo com uma evocação ao surgimento (invenção) do conhecimento, nos seguintes termos: “Em algum remoto rincão do universo cintilante (...), havia uma vez um astro em que animais inteligentes inventaram o conhecimento”, o filósofo em referência relata que foi o momento mais soberbo e mentiroso, todavia, fugaz, passou rapidamente; em suas palavras, “foi apenas um minuto”. Passado algum tempo, congelou-se o astro, os animais inteligentes tiveram de morrer e, desse modo, restou o intelecto humano como se fosse algo como sempre tivesse existido, quando na verdade, “houve eternidades, em que ele não estava” (existia).

Finaliza o parágrafo questionando justamente o modo como se concebeu o intelecto, o conhecimento supervalorizado de modo antropomórfico, ou seja, acreditou o homem que o intelecto iria além do humano, como algo suprassensível, com possibilidade de ser dotado de capacidade para dominar o universo.

Na continuidade, no segundo parágrafo, o filósofo de Sils Maria prossegue seu discurso sobre o intelecto, na perspectiva de que “ele foi concedido apenas como meio auxiliar aos mais

infelizes, delicados e perecíveis dos seres”. Já no terceiro parágrafo, Nietzsche apresenta a função do intelecto enquanto um meio para a conservação do indivíduo”. Afirmar que o intelecto é um meio de conservação. Também veremos o mesmo conceito em reflexões posteriores acerca do intelecto, em *Gaia Ciência*, em que o autor traz considerações a respeito dos indivíduos “mais fracos”, “menos robustos”. O intelecto produz nesses indivíduos uma grande ilusão sobre si mesmos, na medida em que os tornam orgulhosos de serem homens de conhecimento. Ele finaliza o terceiro parágrafo perguntando-se sobre a origem do impulso à verdade que é inerente ao ser humano.

No tocante a proposições genealógicas do conhecimento, encontramos a primeira hipótese no parágrafo quarto, com o intuito de explicar o surgimento do impulso à verdade, em que Nietzsche traça sua conjectura sobre um pano de fundo contratualista. Em um momento inicial da humanidade, o intelecto teria sido utilizado tão somente como uma faculdade de representações para fins de sobrevivência do indivíduo. Machado (2002:7) afirma que Nietzsche estabelece uma relação entre verdade e sociedade mediante uma recusa à existência de um desejo natural da verdade: “Nietzsche negará a existência de um desejo natural de verdade através de uma concepção do intelecto como tendo um efeito específico de dissimulação.” Uma vez constituída a sociedade, ocorreria a imposição da criação de uma espécie de linguagem comum para que a utilização do termo “verdadeiro” se instalasse no universo das necessidades sociais. Nietzsche apresenta questionamentos para tratar dos limites do intelecto e afirma que a opção do ser humano pela verdade provém de uma necessidade de segurança.

O referido ensaio norteia-se pelo conceito da aparência, como contraponto para a noção tradicional de fenômeno; segundo

Woltling (2004), “*a aparência, em contrapartida ao fenômeno designa a realidade sensível e seu jogo cambiante, exprimindo a desqualificação de qualquer mundo de verdade.*” O intelecto se caracteriza como “um meio para a conservação do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce” (§1); atuando tal recurso como estratégia que possibilita a conservação dos indivíduos mais fracos. “Todo conceito nasce por igualação do não-igual” (§1); ou seja, haveria, no processo da formação conceitual, uma passagem do uso individual do intelecto para um uso gregário do mesmo conceito e, para isso, respeitando critérios de equidade no conceito de valor a amparar a todos os indivíduos, nivelados por equânime usufruto de direitos, a fim de se tornarem iguais os que na realidade não o eram. Ao utilizar o termo *conceito*, Nietzsche tece uma crítica aos filósofos dogmáticos que teriam acreditado em uma forma de correspondência, ou de equivalência, a algo que se supunha imutável. Escritos posteriores ressignificaram o termo *conceito* na obra de Nietzsche, aproximando-o de *signo*, sobretudo em 1887, em *Para a Genealogia da Moral*. Nesta obra se destaca a ideia da fluidez conceitual relacionada à questão da fluidez dos valores e, sobretudo, muito mais que perguntar quais valores estão a vigorar, pergunta quais as forças que estão em ação, fazendo que certos valores sejam destruídos enquanto outros são construídos. Kofman (1993:102) enfatiza a oposição entre conceito e metáfora, afirmando que a linguagem conceitual é a mais pobre, no sentido de “seu significado simbólico ser mais fraco”, isto é, a “linguagem musical é a melhor metáfora, todas as outras expressões são, por sua vez, metáforas mais ou menos cruas disso.”

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*, Nietzsche, como já se afirmou, atribui ao intelecto um valor de caráter utilitário; assim como à linguagem; no entanto, o homem

resvala para o equívoco quando não aceita a metáfora para conceituação de algo.

Nietzsche afirma ainda que essa decodificação da realidade pertence somente ao universo humano. Afirma ser ilusão o homem crer que a linguagem possa transmitir essencialmente a verdadeira realidade; mas o filósofo não abdica da utilidade do conceito, uma vez que esse mesmo conceito se faz necessário para fins práticos.

O parágrafo quinto apresenta uma série de argumentos que alertam para o fato de que aquele que busca a verdade deve estar ciente de estar lutando contra um conjunto de preconceitos que se cristalizam na linguagem:

o material inteiro, no qual e com o qual mais tarde o homem da verdade, o pesquisador, o filósofo, trabalha e constrói, provém, se não da Cucolândia das Nuvens, em todo caso não da essência das coisas (VM §1).

O parágrafo sexto prossegue a investigação sobre a linguagem, e o filósofo garimpa os mecanismos que subjazem na formação de conceitos. Kofman (1993), em sua obra, *Nietzsche e a metáfora*, ao afirmar ser o conceito “em si um produto da atividade metafórica”, sugere que a metáfora seja esquecida e, em seguida, a autora comenta que, graças ao conceito, o homem organiza todo o universo em categorias lógicas bem ordenadas, sem assumir que ele está assim, dando continuidade a uma atividade metafórica mais arcaica.

Ela comenta ainda que o ponto de partida da formação dos conceitos seria a “impressão” inicial que, em si, pode ser interpretada como metáfora. Essa “impressão” seria “uma transposição de um estímulo nervoso”, o qual varia “de um indivíduo para outro” e que culmina ao produzir “sensações imagéticas individuais na

linguagem simbólica de um dos cinco sentidos”; as impressões que se seguem seriam formadas a partir de uma associação por analogia “metaforicamente ligadas ao primeiro pela carga imitativa”.

Em um segundo momento, no processo da passagem da metáfora para o conceito, descrito por Kofman (1993), ocorre o agrupamento de milhares de metáforas atendendo às semelhanças. Em um momento terceiro, seria a transcrição das metáforas em conceitos que, segundo a autora, significaria a “transcrição do que é singular para o que é idêntico, do similar para com a unidade”.

No parágrafo sétimo, o autor demonstra como no processo de abstração se esconde uma desvalorização do elemento individual na formação do conceito, e apresenta a tese de que a consciência é uma simplificação do mundo. Kofman (1993) comenta que, seja a generalização, seja a fixação conceitual, todas ocorrem a partir de uma fixação de conceitos: “A fixação e a generalização foram alcançadas por uma série de metáforas.”

A desconsideração do individual e efetivo nos dá o conceito, assim como nos dá também a forma, enquanto a natureza não conhece formas nem conceitos, portanto também não conhece espécies, mas somente um X, para nós inacessível e indefinível (VM §1).

Em seguida Nietzsche retoma o tema da percepção e tece novas objeções ao princípio de causalidade, com o intuito de problematizar as estratégias de fundamentação do conhecimento científico, tendo em vista o caráter arbitrário da linguagem que subjaz na formação do conhecimento racional.

No último parágrafo da primeira seção prossegue a discussão empreendida nos anteriores; todavia, com ênfase à crítica à ciência, na medida em que, em última instância, ela mesma

constitui elemento central para que o homem perceba-se um ser superior em relação aos demais animais, embora o que realmente importa considerar sintetiza aquilo que o ser humano pensa a respeito de si mesmo, ou seja, de que é formado por categorias antropomórficas. Assim, a ciência, com suas pretensões, se embasa em algo extremamente humano e fugaz.

A verdade para a psicanálise

Sabemos que Freud é chamado de “pai da psicanálise”, por ter dado início à teoria psicanalítica, a partir do inconsciente. A psicanálise busca levar em consideração as condições subjetivas do sujeito, as quais estão fundamentadas nas verdades de cada indivíduo, dividida entre os sistemas consciente e inconsciente. Entretanto, é por meio do seu inconsciente que o sujeito pode acessar a verdade das coisas, ou dar sentido às significações para essa verdade na sua vida.

Bacon (2005) destaca que na Psicanálise o sujeito se representa pela via da palavra, e é investido, moldado pelo desejo do Outro, através do discurso. Portanto, é através da fala que o sujeito se constitui. A autora destaca ainda que na psicanálise, o discurso aparece de duas formas: “uma consciente ou intencional, que é aquela pela qual o sujeito se comunica com os outros sujeitos; e uma inconsciente ou sem intenção, que é aquela que aparece como um tropeço, sem querer, sem pensar, que escapa em meio à fala.” (Bacon, 2005, p. 27)

A fala inconsciente é uma manifestação do inconsciente que foi identificada por Freud ao analisar o discurso de seus pacientes por meio dos sonhos, dos atos falhos, dos chistes e dos sintomas.

A ‘verdade’, aparece como algo que estava imerso, escondido, nas profundezas do inconsciente e sobre o qual não se tem nenhum controle.

Os processos de modificações, vêm acompanhados de adequações no conceito de ‘verdade’ dos indivíduos, os quais devem adquirir posicionamentos distintos em determinadas situações. Para a psicanálise a verdade fundamental encontra-se na relação do sujeito com o desejo (Garcia-Roza, 1998).

Trazer o conceito de desejo para o contexto analítico foi umas das contribuições de Lacan, que provocou muitos avanços indo além do inconsciente de Freud, marcando e fundamentam a teoria psicanalítica. Lacan afirma que “O inconsciente é o discurso do Outro” (Lacan, 1998:126), isto é, o inconsciente se manifesta no momento em que essa fala involuntária aparece. E afirma ainda: “O desejo do homem é o desejo do Outro” (ibid. 223). Nesse sentido, Baccon (2005, p. 27) destaca que “o inconsciente está relacionado com o desejo do sujeito, pois este vê, no desejo do Outro, seu desejo se constituir. A fala e os desejos dos outros despertam desejos, através do discurso. Em suma, o sujeito deseja do Outro aquilo que falta para ele.”

Considerando a verdade como um segredo a ser desvendado constantemente, Garcia-Roza (1998) aponta a psicanálise como o caminho norteador para a descoberta. Nesse sentido, Baccon (2011, p. 143) destaca que para a Psicanálise, a questão da verdade está articulada com a questão do saber. Em consequência disso, para que se dê início à análise o sintoma precisa sair do “não dito”, para o “dito”. É preciso que o sujeito considere que o sintoma detém algo de sua verdade, que “o sintoma subjetiva sua verdade” (Quinet, 2000, p. 3). A análise permite que o sintoma deixe de ser um “semidizer” para ser um “bem dizer”, como um “real bem dito” que é o próprio

processo analítico, que, bem conduzido até o final da análise, é a condição de saber lidar com ele e encontrar a sua verdade.

Considerações Finais

Nietzsche se coloca em atitude irônica em relação ao que ocorre em grande parte das trocas linguísticas, nas quais se empregam elementos predeterminados pelas estruturas gramaticais para, metaforicamente, retratar os fatos concernentes à verdade. Destaca a capacidade do intelecto como ilusionista.

Sempre dedicado à meta de comprovar o impulso à formação de metáforas, inicia o texto fazendo menção a esse importante recurso que o ser humano jamais dispensou. Para corroborar suas afirmações acerca das acepções diferentes que a palavra assume, cita Pascal, que teria dito que, se durante todas as noites tivéssemos os mesmos sonhos, repetidamente, confundiríamos o sonho com a própria realidade e nos manteríamos ocupados com ele tanto quanto com a nossa vida; em outros termos: sentimos as palavras sempre de forma diferente, de acordo com o momento em que vivemos.

Enfim, o intelecto e a linguagem teriam, para Nietzsche, um objetivo único e exclusivo que possibilitaria a praticidade das comunicações humanas, que significa não apenas a manutenção da vida gregária, mas também muito mais. A linguagem seria responsável pela criação de conceitos aceitos por todos os indivíduos em prol de um pacto de paz. Igualmente, ao cientificar-se de que o intelecto o distingue dos outros animais, o ser humano constata a sua superioridade em relação aos demais animais. Talvez por isso acredite ser o detentor da verdade.

A partir das reflexões apresentadas no presente trabalho, podemos destacar que tanto as ideias de Nietzsche quanto as abordagens psicanalíticas questionam o conceito de verdade enquanto uma questão puramente racional, consciente, mas relacionada a algo que não visto num primeiro momento, por isso inconsciente. Se para Nietzsche a verdade pode ser vista como uma metáfora, na construção do intelecto, na construção da verdade, na psicanálise essa metáfora poderia ser com um *iceberg*, onde o que se vê, é o sujeito no seu exterior, representado apenas pela ponta do *iceberg*. Entranto, o que o sujeito é, e a sua verdade, é muito maior do que aquilo que se vê, pois está imerso, nas profundezas do seu interior, do seu inconsciente. Ainda se para Nietzsche o homem é superior aos outros animais por conta do seu intelecto e por isso detedor da verdade, isso também se reproduz na Psicanálise, visto que o sujeito ao conhecer a sua verdade, se liberta.

Referências

Obras de Nietzsche

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos: ou Como se filosofa com o martelo*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

_____. *Ecce Homo*. Trad. SOUZA, Paulo César. Companhia das Letras, 2009.

_____. *O Anticristo: Ensaio de uma crítica do Cristianismo*. Lisboa: Guimarães editores, LDA, 1988.

_____. *O Anticristo: maldição do cristianismo*. Trad. SOUZA, Paulo César. Companhia das Letras, 2009.

_____. Obras incompletas. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores).

_____. *Fragmentos do espólio*: primavera de 1884 a outubro de 1885. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kotle. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

_____. *Fragmentos finais*. Tradução e prefácio de Flávio R. Kotle. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

Artigos e demais obras

ALMEIDA, Rogério Miranda. *Eros e tânatos: a vida, a morte e o desejo*. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Nietzsche e Freud: eterno retorno e compulsão à repetição*. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *Nietzsche e o paradoxo*. São Paulo: Loyola, 2005.

BACCON, A. L. P. *O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 164 p., 2005.

_____. *Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo*. Londrina, 2011. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. 169 p., 2011.

BARRENECHEA, Miguel [et al] (org.) *Nietzsche e as ciências*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

BAZARIAN, JACOB. *O problema da verdade: teoria do conhecimento*. 4ª. Edição. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1994.

BLONDEL, ERIC. *Nietzsche: a vida e a metáfora*. Trad. BARROS, Fernando de Moraes. São Paulo: Cadernos Nietzsche, 2004, v.16, pp. 7-51.

DANZIATO, Leonardo J. B.. Knowledge and truth in Psychoanalysis and in the University. *Psicol. cienc. prof.*, 2012, vol.32, n.4, pp.872-881

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Porto: Rés Editora, 2001.

GABRIEL, Fabio Antonio et al. *Filosofando, noções Introdutórias*. São Paulo: Livro Pronto, 2010.

GARCIA-ROZA, L. A. *Palavra e verdade: na filosofia antiga e na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GIACOIA JUNIOR, Osvaldo. *Nietzsche & Para além de bem e mal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOBRY, Ivan. *Vocabulário grego de filosofia*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

HAACK, Susan. *Filosofia das lógicas*. São Paulo: UNESP, 2002.

HEIDEGGER, M. *Nietzsche II*. Trad. CASANOVA, Marco Antônio. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HUGON, Paul. *História das doutrinas econômicas*. 9ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1967.

JÚNIOR, Ivo da Silva (org). *Filosofia e cultura*. São Paulo: Barcarolla, 2012.

KOFMAN, Sarah. *Nietzsche e a metáfora*. Tradução para o inglês de Duncan Large. Stanford, Califórnia: Stanford University Press, 1993.

LACAN, J. A ciência e a verdade. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. *O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

MARQUES, Antonio. *Nietzsche: cem anos após o projecto "Vontade de Poder- transmutação de todos os valores"*. Lisboa. Vega Universidade, 1989.

MARTON, SCARLETT. *Nietzsche, a transvaloração dos valores*. Rio de Janeiro, Moderna, 2006.

_____. *NIETZSCHE: Das forças cósmicas aos valores humanos*. 3º edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MONTINARI, Mazzino. *Lo que dijo Nietzsche*. Barcelona: Salamandra, 2003.

MORA, J. FERRATER. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001.

NIEMEYER, Christian. *Diccionario Nietzsche: conceptos, obras, influencias y lugares*. CANO Germán (tradutor para o espanhol). Madrid: Biblioteca Nueva, 2012 .

OLIVEIRA, Jelson. *A solidão como virtude moral em Nietzsche*. Curitiba: Champagnat, 2010.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. *A genealogia de Nietzsche*. Curitiba, Champagnat, 2003.

_____. *Nietzsche e a auto-superação da moral*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009 (Coleção Nietzsche em perspectiva).

_____. Antônio Edmilson. *Transformação conceitual*. Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche. 2º. Semestre de 2009, vol.2, n.2, pp. 17-30.

PEREZ, Daniel Omar. *Kant e o problema da significação*. Curitiba: Champagnat, 2008.

QUINET, A. O estilo, o analista e a escola. Disponível em: <http://www.etatsgeneraux-psychanalyse.net/mag/archives/paris2000/texte84.html>. Acesso em: 17 jun. 2007.

RESWEBER, Jean-Paul. *A filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina, 2002.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo*. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2003.

ROVIGHI, SOFIA VANNI. *História da Filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2011.

RUBIRA, Luís. *Nietzsche: do eterno retorno do mesmo à transvaloração de todos os valores*. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla, 2010.

_____. *Uma introdução à transvaloração de todos os valores na obra de Nietzsche*. Tempo da Ciência (UNIOESTE), (12) 24: 113-122, 2005.

RUSS, Jacqueline. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Scipione, 1994.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche, biografia de uma tragédia*. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

SALOMÉ, Lou Andreas. *Nietzsche em suas obras*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

SIMÕES, Mauro Cardoso. *Nietzsche, a escrita e a moral*. Campinas: Editora Alínea, 2003.

Aline Silva - Ana L. Pereira - Fábio Gabriel
Herbert Almeida - Mércia Cunha - Tatiane Skeika

TONGEREN, Paul Van. *A moral da crítica de Nietzsche à moral: estudo sobre Para além de bem e mal*. Curitiba: Champagnat, 2012.

WOTLING, Patrick. *Vocabulário de Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (Coleção Vocabulário dos Filósofos).



PROVA

6 Bullying: Uma interpretação contextual da lei 13.185/2015 EM SEUS ASPECTOS LEGAIS E EDUCACIONAIS

Herbert Almeida

Introdução

A palavra *bullying* é inglesa e tem origem no substantivo derivado do verbo “*bully*”, que significa machucar ou ameaçar alguém mais fraco para forçá-lo a fazer algo que não quer (FANTE, 2005). Caracteriza-se por atitudes ofensivas, intimidação, humilhação, constrangimento, isolamento, exclusão, difamação, agressão física e/ou verbal até mesmo furtos e está presente nas escolas, mas muitas delas negam esse tipo de comportamento em suas dependências e imediações.

Trata-se de um problema mundial e com consequências muitas vezes irreversíveis, como retratadas na canção do grupo americano Pearl Jam. A música conta a história de um menino de 15 anos, Jeremy Wade Delle que acaba por se matar na frente dos seus colegas da Richard High School, no Texas, após sofrer discriminação, insultos e humilhações por anos. A tradução do refrão é literalmente “Jeremy falou na aula hoje”. Delle foi descrito pelos seus colegas de aula como “muito tímido” e era conhecido por sempre aparentar que estava triste. Após chegar atrasado na escola aquela manhã, foi dito a Delle que pegasse uma autorização na direção. Ele saiu da sala e voltou com um revólver, foi até a frente da classe, anunciou “Senhorita, eu peguei o que tinha ido buscar”, colocou o cano da arma na boca, e puxou o

gatilho antes que a professora ou alguém de sua turma pudessem fazer alguma coisa.

No Brasil, em 07 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro Realengo, Rio de Janeiro, Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola armado e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze pessoas e deixando mais de treze feridos. A motivação do crime nunca foi totalmente determinada, porém testemunho público de sua irmã adotiva e o de um colega próximo apontam que o atirador era reservado e sofria *bullying*.

Segundo a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva (SILVA, 2010), “o *bullying* é uma espécie de conduta opressiva, intencional e violenta, onde um indivíduo é assediado por outro ou por um grupo de pessoas que buscam, através de atitudes e palavras, ferir a autoestima e a imagem da vítima, pelo simples motivo do mesmo ter opinião própria, só que diferente da maioria, e geralmente, não apresentam justificativa”. A sua origem se desenvolve em contexto escolar, de ordem física, psicológica ou verbal, perpetrada por um indivíduo ou um grupo em face de outro indivíduo ou grupo que não possui em si mesmo capacidades de defesa (Ramirez, 2001).

De acordo com Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski (2013) o fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970, embora no cenário brasileiro foi na década de 1990 que o *bullying* passou a ser discutido, mas a partir de 2005, que o tema passou a ser objeto de discussão em artigos científicos (Lopes, 2005). A revisão Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski (2013) apontou que o fenômeno vem ganhando cada vez mais destaque nas publicações científicas, despertando o interesse de diferentes áreas de conhecimento, como a psicopedagogia, o direito, a educação física e a pedagogia, que desenvolveram pesquisas a partir de diferentes

métodos, objetivos e focos. Observaram nos 37 artigos brasileiros que o fenômeno do *bullying* é considerado recente, causando às vítimas dificuldades de interação social, baixa autoestima, sentimentos depressivos e diminuição do rendimento escolar.

Cristovam et al. (2010) avaliaram a frequência de *bullying* por meio de questionários em estudantes do ensino fundamental. Os resultados revelaram que 78,8% dos alunos participantes estiveram envolvidos em atos de *bullying* que as vítimas de *bullying* apresentam mais problemas de saúde e uma tendência quatro vezes maior para o suicídio em comparação a outros escolares. Na mesma perspectiva, Moura et al. (2011) observaram em alunos de ensino fundamental, que o *bullying* estava relacionado a uma intimidação, sendo mais frequente a verbal, seguida da física, emocional, racial e sexual. Foi observada uma associação do *bullying* ao sexo masculino, à hiperatividade e a problemas de relacionamento com os colegas. Além disso, os resultados apontaram que 47,1% das vítimas eram agressores também. A fragilidade presente na nossa sociedade foi apontada pelo estudo de Vieira et al. (2009).

A pesquisa destacou a violência no meio social e sua relação com o fenômeno do *school shooting*, destacando falhas no que se refere ao atendimento aos adolescentes, antes que seus problemas os levem a protagonizar um massacre. Para Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski (2013) os estudos evidenciaram que a violência não pode ser analisada de forma simplificada e que requer uma reflexão sobre as transformações sociais e sobre como as relações estão sendo constituídas.

A violência e o *bullying* escolar, nesse sentido, são vistos como uma extensão da problemática social. Sendo assim, políticas de combate ao *bullying* devem considerar a violência e suas causas desde uma perspectiva social. A revisão de artigos científicos

publicados em periódicos nacionais evidenciou que o *bullying* escolar vem ganhando cada vez mais destaque nas publicações científicas. Prova disso é o significativo aumento de publicações ao longo dos anos. Sendo assim, reconhecer a complexidade desse fenômeno e suas consequências nocivas aos envolvidos requer que esse tema seja ainda objeto de discussão, sobretudo a partir de estudos empíricos. Oliveira-Menegotto; Pasini,; Levandowski (2013) discutiram a importância de identificar, prevenir e intervir diante das situações de *bullying*, e a importância na elaboração de políticas públicas que atuem no combate da violência escolar.

A necessidade de formular políticas públicas foi pauta de discussão teórica dos estudos de Vieira (2009) e Russell (2011). Gestores de escola e educadores também apontaram para ações que objetivem a redução do problema da violência (Carvalho & Silva, 2011), com engajamento de vários segmentos sociais na construção de políticas públicas (Lima et al., 2011). O estudo de Checa (2011) também indicou a necessidade da elaboração de políticas públicas que envolvam os professores, pois, conforme o estudo, existe uma crise da autoridade docente. Os estudos Oliveira-Menegotto; Pasini,; Levandowski (2013) apontaram que o *bullying* é um problema grave e de saúde pública, de modo que a sociedade precisa investir em prevenção, baseada em estratégias de identificação da violência escolar e combate a ela. Os professores, nesse cenário são considerados agentes fundamentais, no sentido de trabalhar para que as relações no contexto escolar sejam saudáveis e promovam o desenvolvimento.

O crescente foco científico sobre esta temática e da necessidade de encontrar formas de chamar atenção para o problema que em que ela se traduz, tornam de todo pertinente o presente artigo. Considerando que o *bullying* faz parte do

cotidiano escolar, políticas públicas que se preocupem com a segurança precisam ser objeto da atenção da escola (Carvalho & Silva, 2011; Checa, 2011; Vieira, 2009; Russell, 2011). Assim, tendo em vista a relevância da discussão sobre esse tema, o presente estudo tem como objetivo divulgar a existência da lei 13.185/2015 para pais, professores, gestores públicos e privados, operadores do Direito e educadores em geral, visando assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática previstas na própria lei.

Uma análise prática sobre a lei 13.185/2015

A lei 13.185/2015 foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff no final de 2015, numa resposta a inúmeros casos ocorridos no país. O que se entende como *bullying* já é definido no primeiro artigo da lei, no parágrafo 1º.

No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Entendemos que os termos intencional e repetitivo são altamente questionáveis, pois na prática, apenas uma conduta lesiva pode causar um grande transtorno a vítima de *bullying*. Neste sentido, a lei parece querer diferenciar a brincadeira inocente, a atitude isolada da agressão sistemática e constante. Popularmente

e de maneira até pejorativa muitos entendem o *bullying* como uma espécie de brincadeira, a qual é superestimada pelas novas gerações, que possuem incapacidade de lidar com frustrações e situações adversas, devido a superproteção dos pais. Entretanto, as antigas gerações acostumadas a uma maior disciplina e rigor de pais e professores nunca tiveram contato com redes sociais e a enormidade de novos padrões de comportamento que elas estabelecem.

Segundo dados da pesquisa “Este Jovem Brasileiro”, realizada pelo Portal Educacional edição 2014, 64% dos docentes afirmam que percebem casos de ofensas pela internet entre os seus alunos, e 73% dizem que as publicações feitas pelos estudantes nas redes sociais provocam problemas de relacionamento entre os colegas. Da parte dos alunos, 16% relataram já ter sofrido preconceito na internet, 23% revelaram que já sofreram insultos ou outras formas de violência na web, 40% já sentiram medo por alguma situação que aconteceu na rede. A, feita em parceria com o psiquiatra Jairo Bouer, ouviu 4 mil estudantes de 13 a 16 anos, além de 300 pais de alunos e 60 professores de 36 escolas particulares em 14 estados brasileiros.

Para caracterizar ainda mais o que se entende por *bullying*, a lei destaca nos artigos 2º e 3º uma série de condutas, incluindo o *cyberbullying*.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Muito embora no *cyberbullying* não ocorra agressões físicas, suas consequências são tão nefastas quanto às do bullying físico. Recentemente a brincadeira conhecida como Jogo da Baleia Azul (jogo criado na Rússia que consiste em uma série de desafios diários, enviados à vítima por um “curador”) virou caso de polícia no Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso. Ameaças de morte, agressão física e publicação de informações pessoais de vítimas são alguns dos meios mais violentos de *cyberbullying*, já que coloca a vítima em situação de risco e constante apreensão diante da possibilidade de um atentado contra sua vida.

Segundo a lei antibullying brasileira, a intimidação sistemática pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir; V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI - físico: socar, chutar, bater; VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

A lei determina ainda a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para implementar ações de prevenção e solução do problema, assim como a orientação de pais e familiares,

para identificar vítimas e agressores. Também estabelece que sejam realizadas campanhas educativas e fornecida assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores. Segundo o texto da lei, a punição dos agressores deve ser evitada “tanto quanto possível” em prol de alternativas que promovam a mudança de comportamento hostil.

O artigo 4º define os objetivos do Programa de Combate a Intimidação Sistemática, o que passa a ser o ponto de maior relevância na lei, pois prevê ações práticas, as que devem ser adotadas efetivamente, sob pena da lei se tornar inócua.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no caput do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

O art. 5º faz menção a estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações, ou seja, não são apenas as escolas que deverão adotar políticas, controles e medidas para combater o problema: “Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”.

A lei, ao definir os objetivos do Programa antibullying determina a capacitação de docentes e equipes pedagógicas e estabelece a realização de campanhas educativas, fornecimento assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores, assim como a orientação de pais e familiares. O art. 6º prevê ainda a produção e a publicação de relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática nos Estados e Municípios para planejamento das ações. Entretanto, infelizmente, não estabelece uma regulamentação para cobrar dos responsáveis tais relatórios.

De acordo com relatório da UNESCO e do Instituto de Prevenção à Violência Escolar da Universidade de Mulheres Ewha (em Seul, na República da Coreia), 34% dos estudantes entre 11 e 13 anos de idade relataram terem sofrido *bullying*. O relatório foi apresentado no dia 17/01/2017 em uma reunião internacional em Seul, durante o *International Symposium on School Violence and Bullying: From Evidence to Action* (Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e *Bullying*: da Evidência à Ação, em tradução livre) com o objetivo de apoiar os esforços globais para garantir

que todas as crianças e adolescentes se beneficiem do direito fundamental à educação em um ambiente de aprendizagem seguro.

Os estudos citados no documento provam também que há sérios efeitos negativos para todos na aprendizagem. O relatório cita pesquisas na Tailândia, Argentina, Austrália, Chile, Dinamarca, El Salvador, Itália e Polônia que mostram que alunos LGBT que vivenciaram homofobia faltavam mais às aulas, apresentavam maior risco de evasão e tinham notas mais baixas em relações aos colegas que não passaram por essa situação. Outras pesquisas identificaram efeitos semelhantes do *bullying* por questões de gênero, raça, pobreza, aparência física, religião, deficiência ou imigração. Portanto, é grande o leque de alunos que podem ser vítimas.

No Brasil, um estudo encomendado pelo MEC à USP em 2009 mostrou que em escolas onde é identificado algum tipo de preconceito contra algum grupo, é maior também a chance de outros grupos serem também vítimas. Ou seja, esta não é uma agenda que deveria preocupar apenas a uma minoria, pois a existência de um clima propício ao *bullying* e à violência na escola acaba afetando a todos.

Talvez o art. 7º da lei, ao possibilitar a realização de convênios e parcerias, deixe subentendido que esta responsabilidade possa ser dividida entre todos. Na prática, poderá acontecer que a produção destes relatórios seja esquecida, inviabilizando o planejamento de ações mais assertivas. “Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei”.

***Bullying*: de quem é a responsabilidade?**

Afinal, a responsabilidade para combater o *bullying* é do Estado, dos pais ou da escola? Primeiramente precisamos entender a responsabilidade civil do Estado, responsável pela segurança da ordem jurídica em face do serviço público, de cujo funcionamento não deve resultar lesão a nenhum bem juridicamente tutelado, incidindo na hipótese dos autos o preceito constitucional contido no art. 37, parágrafo 6º, da Constituição Federal. Neste sentido, evidente que o Estado nas esferas municipais, estaduais e federais é o principal responsável pelo combate ao *bullying*, pois conforme define Maria Helena Diniz, Professora da PUC/SP com mais de 40 livros publicados, “a responsabilidade civil das pessoas jurídicas de direito público funda-se nas suas relações com os administrados na teoria do risco, em razão de comportamentos comissivos e omissivos danosos, caso em que será objetiva (CF/88, art. 37, §6º), e na teoria da culpa, pois nas relações entre Estado e funcionário ter-se-ia uma responsabilidade subjetiva, visto que o direito de regresso da pessoa jurídica de direito público contra o agente faltoso está condicionado à conduta culposa ou dolosa deste” (DINIZ, 2016). Assim, num primeiro momento, visualiza-se o Estado como grande responsável, mas tanto escola como pais também podem e devem ser responsabilizados pelas condutas dos filhos e professores, como veremos nos julgados apresentados a seguir.

A responsabilidade civil da família do menor que pratica *bullying*, dentro da Escola, também é matéria polêmica e controversa. Muito embora o pais tenham a responsabilidade de indenizar o terceiro que sofreu o assédio moral praticado por seu filho, até pela ordem natural da vida, a lei de Combate à Intimidação

Sistemática prevê em seus objetivos “evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil” (art. 4º, VIII).

Para compreender melhor esta responsabilidade, mas para complicar ainda mais a sua aplicação prática, temos o conceito da culpa in vigilando que consiste na desatenção dos pais para com seus filhos menores que estavam sob seu poder e em sua companhia. O problema é que como isto ocorre fora de casa, os pais culpam a escola e os professores culpam os pais. Assim, os prejudicados buscam a responsabilização da instituição de ensino, pois o dano ocorreu dentro da escola, sob a supervisão dos funcionários e professores. Nesses casos, a jurisprudência se mostra dividida em definir se a responsabilidade é objetiva ou subjetiva. Para elucidar, ou ao menos visualizar o que ocorre na vida real, além da simples teoria, seguem decisões recentes sobre a responsabilização da prática do *bullying* que longe de encerrarem o assunto, apenas demonstram como o tema pode gerar controvérsias.

Em recente caso no Distrito Federal, uma aluna da escola propôs a ação em razão de supostas agressões físicas e morais sofridas dentro da instituição, perpetradas por outros estudantes e motivadas pela sua origem nipônica, fato que não recebeu, conforme suas alegações, a devida resposta da entidade educacional para fazer cessar os constrangimentos. Foi informado, ainda, que a autora justificou sua ausência à audiência de instrução e julgamento por se encontrar, naquela data, em seu país de origem. O Desembargador explicou que a espécie trata de situação denominada como *bullying*, termo em inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais, repetitivos e gratuitos, praticados por um ou mais indivíduos com o objetivo de intimidar outro que,

geralmente, não possui capacidade de defender-se. Acrescentou o Julgador que insultar verbal e fisicamente a vítima, espalhar rumores negativos sobre essa, depreciá-la, isolá-la socialmente, chantageá-la, entre outras atitudes, traduzem exemplos dessa intimidação gratuita. Com efeito, o Magistrado pontificou que a situação caracterizadora do *“bullying”* pode afrontar a dignidade da pessoa humana e, em consequência, refletir verdadeiro dano moral. Na espécie, entretanto, o Colegiado ponderou que nem a discriminação por origem nipônica nem os xingamentos foram satisfatoriamente demonstrados. Nesse descortino, a Turma, apesar de sugerir atuação mais veemente da escola na contenda entre as adolescentes, não vislumbrou a ocorrência de danos morais. Em relação à condenação da autora por litigância de má-fé (quando a parte deduz pretensão ou defesa contra texto expresso de lei ou fato incontroverso), o Desembargador pontificou que sua ocorrência depende da subsunção às hipóteses do art. 17, inciso II do CPC, quais sejam: alegação de fatos inexistentes; negação de fatos existentes; dar falsa versão para fatos verdadeiros. Para a Turma, não houve falsa versão dos fatos ou narração de acontecimentos inverídicos, falaciosos, mas tão somente a alegação da versão da autora sobre os eventos. Dessa forma, o Colegiado tornou sem efeito a condenação em litigância de má-fé.

No Rio Grande do Sul, os pais de uma adolescente terão que indenizar em R\$ 10 mil, a título de danos morais, jovem que foi ofendida na escola e nas redes sociais. Conforme as provas apresentadas no processo, a ré chamou a autora de escrota, homem mirim, inimiga, infantil, entre outros, além de ter motivado seus colegas a fazerem o mesmo. A autora relatou que, em outubro de 2011, a ré realizou uma verdadeira campanha para sua desmoralização no meio escolar e nas redes sociais. A

demandada reconheceu as ofensas verbais, porém disse que não teve a intenção de denegrir a sua imagem. Em 1º Grau, a Juíza de Direito Elisabete Correa Hoeveler, da Comarca de Porto Alegre, estabeleceu a reparação em R\$ 10 mil, a título de danos morais. As partes recorreram ao Tribunal de Justiça. A ré pediu a redução do valor indenizatório. Alegou a ausência de comprovação dos danos morais sofridos pela jovem, sustentando que não houve intenção de ridicularizar ou denegrir a honra da adolescente. A 5ª Câmara Cível do TJRS negou por unanimidade os recursos, mantendo a decisão de 1º Grau. O relator, Desembargador Jorge Luiz Lopes do Canto, reconheceu o dano moral, tendo em vista que a autora foi ultrajada, pelo uso de palavras ofensivas que resultaram na violação do dever de respeitar a gama de direitos inerentes à personalidade de cada ser humano. Na decisão, o Desembargador lembrou que as referidas ofensas dão conta de um fenômeno moderno denominado de *bullying*, no qual adolescente se dedica a maltratar determinado colega, desqualificando-o em redes sociais perante os demais e incitando estes a prosseguirem com a agressão, conduta ilícita que deve ser reprimida também na esfera civil com a devida reparação.

Como se vê, não existe ainda um padrão jurisprudencial para definir valores de indenização, tampouco a real responsabilização sobre vítimas e autores de *bullying*. Mas uma coisa é certa: os Tribunais tendem a responsabilizar em conjunto pais, instituições e agentes pelas consequências deste mal.

Considerações finais

A lei brasileira *antibullying* foi sancionada mais de cinco anos depois da Tragédia de Realengo e até hoje é desconhecida

pela maioria dos educadores e gestores, tornando seus objetivos, conceitos e intenções distantes da realidade do nosso país.

O *bullying* traz consequências na ordem jurídica, na esfera política, nas escolas e nos lares, redundando em ações de reparação que poderiam ser evitadas com uma maior conscientização sobre as responsabilidades de pais, professores e gestores sobre o problema.

Além das escolas, os clubes, e as associações também precisam desempenhar o seu protagonismo, auxiliando na conscientização de cada membro sobre as consequências do problema. O Ministério Público, OAB e os Tribunais de Justiça também devem cobrar a efetiva aplicação da lei *antibullying*. As parcerias e convênios serão fundamentais para que a lei 13.185/2015 não se torne apenas mais uma letra morta sem aplicabilidade efetiva, num país com mais de 180 mil normas legais. É preciso que pais, professores e alunos cobrem de todas as esferas governamentais a implementação dos programas previstos na lei.

Com a conscientização sobre as consequências do *bullying* e aplicação efetiva da lei é possível evitar as tragédias pessoais e coletivas que já fazem parte da recente história do século XXI, como o Massacre de Columbine e a Tragédia de Realengo.

Referências

BRASIL, Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015, in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113185.htm, acesso em 15/07/2017.

CARVALHO, A. A. L.; SILVA, M. L. O bullying e a gestão democrática de escolas públicas. Olhares Plurais – *Revista Eletrônica Multidisciplinar*, v. 1, n, 4, p. 81-98, 2011.

CHECA, M. P. Violência escolar: as diversas expressões da violência e as políticas de contenção nas escolas públicas municipais de Itaberaba. *Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá*, v.3, p. 48-60., 2011.

CRISTOVAM, M. A. S., et al. Atos de *bullying* entre adolescentes em colégio público de Cascavel. *Adolesc Saude*, v. 7, n. 4, p. 46-54, 2010.

DINIZ, M. H. Bullying: Responsabilidade Civil por Dano Moral, *Revista Argumentum*, v. 17, pp. 17-43, Jan.-Dez. 2016.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2 ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

MOURA, D. R.; CRUZ, A. C. N.; QUEVEDO, L. A. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, v. 87, n. 1, p. 19-23, 2011.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio-ago. 2013.

RAMIREZ, F. C. *Condutas agressivas em idade escolar*. Amadora: MacGraw-Hill, 2011.

RUSSELL, S. T. Challenging homophobia in schools: policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista*, v. 39, p. 123-138, 2011.

SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VIEIRA, T. M., MENDES, F. C. C., GUIMARÃES, L. C. De columbine à virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. *Psicol: Reflex Crít*, v. 22, n. 3, p. 493-501, 2009.

VIEIRA, P. R. Violência no meio escolar. *Revista do Ministério Público do Estado de Goiás*, v. 17, p. 59-62, 2009.

7 IMPLICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA PRESENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

Joseli Almeida Camargo

Célia Finck Brandt

Introdução

Entendemos aqui o Estágio Supervisionado como um espaço na formação para a docência no qual o acadêmico estagiário, por meio das ações didáticas pedagógicas que realiza, junto à realidade em que vai atuar, desenvolve a epistemologia da prática para a docência. Para isso é necessário identificar de que forma o acadêmico em formação concebe o ensino e a aprendizagem, de modo particular neste artigo, da matemática. Consideramos que o professor não reduz sua função na condução do ensino, restrita em conhecimentos já organizados, mas na diversidade de saberes “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p.36). Focamos nos conhecimentos originários da formação escolar, associados aos saberes profissionais que passam a compor a formação do acadêmico estagiário, o futuro profissional docente. Conhecimentos provenientes de diferentes lugares e situações vivenciadas pelo acadêmico estagiário anterior e/ou durante a formação para a docência, originários: da família, do professor, da escola onde foi formado, da cultura pessoal, da universidade formadora, dos pares com os quais interage, entre outros. (Ibidem, p. 64)

Isso significa que todo o saber que compõe o profissional em formação influencia sobremaneira na “compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional...” (Ibidem, p. 69). Ao longo de sua história de vida o acadêmico docente, futuro profissional professor, vai sedimentando seus hábitos, suas crenças, suas representações acerca da rotina para a docência, constituindo assim a epistemologia de sua prática.

Destarte apresentamos análises de planos de aula, organizados por acadêmicos estagiários matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Matemática, atentos à abordagem utilizada no desenvolvimento de diferentes conteúdos matemáticos no momento da elaboração desses planos para as docências realizadas no período do estágio.

O encaminhamento metodológico utilizado para a referida análise é de cunho qualitativo, estudo de caso. Entendido não apenas como um estudo descritivo de uma situação observada, mas, com a perspectiva de compreender uma atividade desenvolvida durante o estágio supervisionado a partir da análise de um contexto vivenciado pelas autoras junto a um determinado grupo de referência.

Constitui-se objetivo desta análise identificar por meio dos planos de aulas elaborados pelos acadêmicos estagiários, a concepção epistemológica que estes apresentam no momento de sua formação para a docência, quanto ao conhecimento matemático. Em decorrência da formação recebida ao longo dos anos escolares, em que estiveram na condição de alunos, tanto no Ensino Básico quanto no Superior. As análises foram subsidiadas principalmente nas ideias de Fernando Becker (1999) quando este trata da epistemologia do professor de matemática.

Como resultado é possível no contexto do estágio refletir sobre a produção do saber da prática docente desenvolvida pelo acadêmico estagiário para ajudá-lo a refletir e identificar a visão epistemológica que possui em relação ao conhecimento matemático. Visão que perpassa o entendimento deste conhecimento a partir de uma ideia platônica em relação à matemática, percebida enquanto manifestação da natureza e dos elementos que cercam o ser humano. Ou, em processo de ressignificação de como conceber o ato de aprender matemática, ao admitir que:

[...] aprender Matemática não é simplesmente compreender a Matemática já feita, mas ser capaz de fazer investigação de natureza matemática (ao nível adequado a cada grau de ensino). Só assim se pode verdadeiramente perceber o que é a Matemática e sua utilidade na compreensão do mundo e na intervenção sobre o mundo. (BRAUMANN, 2002,p.05)

Consolida - se assim o estágio para o acadêmico estagiário enquanto espaço de aprimoramento na forma de pensar e agir em relação ao conhecimento matemático, ao experienciar diferentes tendências para o ensino da matemática estudadas durante o processo de formação para a docência.

O contexto

Enquanto professoras de estágio refletimos constantemente sobre as implicações do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciaturas em relação a formação inicial do professor para a sua atuação na educação básica. A proposta de trabalho das

diferentes disciplinas do curso e as formas de encaminhamento, desenvolvida durante a formação inicial do professor, no interior do curso, influenciam o acadêmico estagiário em sua forma de pensar e agir quando for atuar na sala de aula.

Tardif (2012, p. 288) alerta que no momento da formação inicial, o futuro professor, deve ser iniciado na dinâmica da profissão que vai seguir por meio de uma atitude prática reflexiva. Por isso a necessidade da articulação produtiva entre professores formadores, licenciandos e professores em serviço.

O Estágio Curricular Supervisionado, mesmo organizado de maneira distinta entre as diferentes licenciaturas de uma mesma instituição de ensino superior deve manter a conotação de um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo”. O estágio é parte integrante do projeto pedagógico de um curso de licenciatura integrando o percurso formativo do educando. (BRASIL, 2008).

Durante o processo de formação inicial, a prática profissional adquire maior significado no momento do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior no § 6º do Art. 13 afirma que: “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2015)

No entanto a relação entre teoria e prática é entendida de diferentes formas quanto à contribuição para a formação docente e para a condução do Estágio Curricular Supervisionado. Alguns acreditam que o conhecimento prático e técnico garante uma boa formação enquanto outros acreditam que um bom conhecimento

da teoria é suficiente para conduzir uma prática e, desta forma, para uma boa formação para a docência. O estágio em alguns casos ainda é entendido como a parte prática dos cursos de formação de profissionais para a docência, em contraposição à teoria.

Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende na “prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA & LIMA, 2004,p.33)

Torna-se urgente o envolvimento entre os professores formadores, das disciplinas consideradas pedagógicas, bem como, as específicas, vinculados aos cursos de licenciatura, vigilantes na discussão permanente sobre o que significa formar um professor de matemática com condições de atuar no Ensino Básico. (TRALDI; FERREIRA, 2015, p.174)

O estágio precisa ser entendido como um espaço de aprendizagem, reflexão e criação de práticas educativas que possibilitem ao futuro profissional docente conhecimentos e habilidades necessárias para exercer a docência, por isso a importância da proposta em analisar planos de aulas elaborados pelos acadêmicos estagiários. O intuito é perceber aspectos pertinentes à concepção sobre o conhecimento revelado no planejamento elaborado pelos acadêmicos estagiários. Partimos da premissa de que não somente desenvolvendo atividades ou aprendendo teorias será suficiente para a formação de bons professores, faz-se

necessário perceber que tanto a teoria é intrínseca à prática como a prática é intrínseca à teoria. “A experiência no estágio pode ser formativa e possibilitar a construção de significados (Guérios, 2002) para a ação docente, ou ser estéril por reproduzir uma cultura escolar de fazeres estanques” (GUÉRIOS, 2015, p. 150).

Neste sentido é possível afirmar que a desarticulação entre teoria e prática, evidenciada no “modelo 3 + 1”, na organização das propostas curriculares dos cursos de formação para professores, já se pode considerar uma organização curricular superada pelas propostas dos cursos de licenciaturas, principalmente no aspecto legal que rege as diretrizes da formação para a docência que inicia com a Resolução a partir da Resolução CNE/CP n.1 de 18/2/2002 até a atual Resolução CNE/CP n.2 de 01/7/2015, que garantiu e garante atualmente a distribuição da carga horária destinada à formação para docência. O avanço se observa no abandono de um “modelo consecutivo, que apresenta primeiro a parte teórica do curso... para o concorrente, no qual a teoria e prática pretendam ocorrer de modo simultâneo” (GAMA; SOUSA, 2015, p.12).

No entanto o ranço desta estrutura curricular ainda se manifesta nas ações de professores formadores atuantes na licenciatura, quando estes não conduzem as disciplinas das áreas de referência com foco na formação do profissional professor. Traldi (2009) realizou um estudo com professores formadores responsáveis pela disciplina de cálculo Diferencial Integral em cursos de licenciaturas em matemática, verificou que a maioria dos professores investigados expressava preocupação em ensinar o conteúdo específico da matemática. No entanto utilizando como método de ensino, a “definição do objeto matemático, exemplos e exercícios de aplicação, sem fazer possíveis articulações entre o conhecimento específico da

matemática e o conhecimento para o ensino da matemática” (LOPES; TRALDI; FERREIRA, 2015, p.174)

Isso ilustra o porquê que muitos currículos de formação para a docência ainda são percebidos como um aglomerado de disciplinas que não se articulam entre si, e nem à formação do profissional que se propõe a formar. Ou seja, a teoria veiculada nos cursos de formação não passa de saberes de disciplinares que acabam por não fundamentar a prática. Em muitos casos ainda, embora não se possa generalizar, as disciplinas são autônomas sem relação com a formação profissional. São desenvolvidas sem conexão com as competências necessárias para o exercício profissional e para a atribuição do significado de profissional a ser formado e para seu campo de atuação. Os cursos de formação de professores acabam por consolidar uma disputa de campos culturais que pressupõe confronto, disputas, no sentido proposto por Bourdieu todo o campo “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p.22-23).

Este movimento ocorre entendendo o campo constituído por indivíduos ou instituições, os quais são responsáveis pela criação destes espaços, bem como pela garantia de sua existência a partir da relação estabelecida por estes no interior do campo. Assim, é fundamental nesta relação estabelecida, o lugar que cada elemento ocupa na estrutura do campo, uma vez que interfere nas tomadas de posição no movimento de luta no interior de um dado campo.

Dentro desta linha de pensamento, focamos na luta no interior do campo da formação para a docência, defendendo que o estágio deve ser concebido enquanto ação desenvolvida no contexto teórico/prático e não na concorrência entre as disciplinas de cunho teórico e prático. Por esta razão a superação da dicotomia entre

teoria e prática deve consolidar-se, o que será possível por meio da efetivação do conceito de práxis⁹⁸ e de atitudes investigativas que envolvem a reflexão e a intervenção nas vivências para a docência.

Estas vivências podem consolidar-se por meio da imitação de modelos (que caracterizam a maioria das práticas hegemônicas) ou como possibilidade de instrumentação técnica do futuro professor para o exercício profissional. No entanto, não dão conta do domínio necessário do conhecimento científico, bem como, do pedagógico exigido para o enfrentamento da complexidade do ambiente escolar pelo profissional professor, além de caracterizar a prática pela prática.

Nesta perspectiva são valorizados o desenvolvimento de oficinas, atividades de micro ensino, micro aulas, e o desenvolvimento de habilidades instrumentais que apesar de importantes, quando isoladas, não dão conta da compreensão do processo escolar como um todo. A forma de superação dessa concepção se dá, segundo Pimenta & Lima (2004) pela análise crítica da realidade educacional e da proposta de soluções dos problemas estruturais, sociais, políticos identificados e econômicos e seus reflexos no espaço escolar e na ação dos professores. Por essa razão o interesse em analisar os planos de aula elaborados pelos acadêmicos estagiários, nos quais é possível identificar a maneira como concebem as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos matemáticos. Isso se evidencia no encadeamento das ações escolhidas e no enfoque metodológico escolhido para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

98 Práxis: É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto questionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática Konder (1992, p. 115).

A abordagem metodológica utilizada foi o estudo de caso de cunho qualitativo, por deter-se em informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno. Essa modalidade de pesquisa consiste em um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, com contornos claramente definidos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2009, p.54). Com este encaminhamento buscou-se descrever com exatidão o fenômeno pesquisado, subsidiando, de maneira fidedigna aos fatos, a interpretação do objeto em análise no contexto em que se encontra. No presente estudo o fenômeno é constituído pelos planos de aulas produzidos em uma das ações docentes propostas para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado I no Curso de Licenciatura em Matemática da UEPG.

O viés qualitativo se dá pela abordagem que considera “o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Os dados coletados para análise são quantificados, no entanto a ênfase é evidenciar as características observadas nos fenômenos investigados. Desta forma a investigação utiliza uma estratégia que busca identificar e refletir a concepção dos acadêmicos estagiários sobre “o que é a matemática”, e, também, “como se adquire o conhecimento matemático”, considerando que esta concepção está traduzida na idealização das aulas ministradas durante as docências. Todos os acadêmicos estagiários envolvidos na pesquisa já haviam cursado disciplinas de cunho articulador⁹⁹

99 Articulador: Essas disciplinas correspondem às 400 horas de prática como componente curricular e são distribuídas ao longo dos 4 anos de curso. Elas são chamadas de : Instrumentação para o ensino da Matemática I, Instrumentação para o ensino da Matemática II, Instrumentação para o ensino da Matemática III e Instrumentação para o ensino da Matemática IV.

no Curso (relacionadas às 400 horas de prática) e desenvolviam outras ações acadêmicas, as quais propiciavam a inserção do acadêmico, na realidade do ensino básico.

Essas atividades colocavam os alunos em contato permanente com os conteúdos matemáticos trabalhados neste nível de ensino, e, da mesma forma, possibilitavam discussões quanto ao processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Situando o Estágio Curricular Supervisionado na análise realizada

O Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura é uma temática, que nas últimas décadas, vem ocupando acentuadamente, a produção acadêmica, no que se refere ao processo de formação inicial para a docência. Provavelmente porque se caracteriza pela oportunidade de imersão do licenciando na realidade profissional que pretende exercer, no entanto, isso não significa que o estágio seja isoladamente a “parte prática” do curso de licenciatura, no máximo, talvez, “a mais prática” com imersão obrigatória na realidade onde o acadêmico estagiário vai atuar. Constitui-se sim no momento em que se efetiva o aprimoramento profissional no contexto real da prática pedagógica, assessorado pelo professor formador de Estágio e o professor já habilitado em serviço. É no Estágio que se manifesta toda a estrutura curricular do Curso pelos seus diferentes componentes, sejam eles teóricos e/ou práticos.

O fato é que, neste momento da formação, para o êxito da ação supervisionada faz-se necessário que o licenciando tome consciência de que as “teorias”, assim como as “práticas” por ele estudadas e exploradas ao longo do Curso, sejam indistintamente

fundamentais e indispensáveis em sua atuação profissional. Bem como toda sua bagagem de vida no contexto familiar e escolar, que o constitui enquanto sujeito no contexto social.

A perspectiva para o Estágio Curricular Supervisionado é a reflexiva, buscando instigar o diálogo entre professores formadores, licenciando, professor em serviço e comunidade escolar, fazendo emergir toda complexidade de fatos e elementos constituintes da realidade onde o licenciando vai atuar. Este diálogo é norteado por questões preliminares, tais como: O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Nesta dinâmica estabelecida concebemos que “na dialética a prática é o fundamento do conhecimento” (PIMENTA, 1995, p.100). De acordo com Mizukami, trata-se de uma dialética entendida “[...] como um caminho para o aprimoramento da prática e a formação dos professores, por ajudar a refazer o caminho trilhado possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação, quando necessário” (2002, p. 167).

Neste sentido a análise em questão foca na concepção predominante, quanto ao entendimento do que é o conhecimento matemático, expressada nos planos de aulas elaborados pelos acadêmicos estagiários de um curso de licenciatura em matemática. Parte-se da hipótese de que é possível identificar nos planos de aulas o delineamento de uma concepção epistemológica em relação ao conhecimento matemático.

Embora pontuado de maneira aligeirada, o exposto acima busca explicar o porquê de nossa preocupação em procurar perceber qual a concepção epistemológica sobre o conhecimento matemático que impera na formação inicial dos futuros professores de matemática. Desta forma, como ponto de partida, nos debruçamos sobre o programa proposto para o

Estágio Curricular Supervisionado I, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no Paraná.

Nesta instituição, até o presente momento, o Estágio Curricular Supervisionado é entendido enquanto uma disciplina curricular obrigatória para todos os acadêmicos dos cursos de licenciatura. Atende a uma exigência legal, considerando que o seu cumprimento é uma das condições imprescindível para que o futuro professor obtenha a licença para o exercício da docência. Constitui-se assim em um dos espaços de vivência da situação de ensino, possibilitando a inserção do futuro docente na sala de aula, tendo por carga horária mínima a estipulada para essa finalidade na matriz curricular.

Na regulamentação interna da UEPG está determinado que:

A carga horária total da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de cada curso deverá estar prevista no corpo do horário da série/ano. § 1º Da carga horária total da Disciplina, 50% (cinquenta por cento) serão destinadas a atividades teórico-práticas e orientações coletivas na UEPG, caracterizadas como aulas que obrigatoriamente devem estar previstas no corpo do horário da série/ano. § 2º Da carga horária total da Disciplina, 50% (cinquenta por cento) serão destinadas a atividades teórico-práticas desenvolvidas nos campos de estágio e orientações individuais, atendendo às especificidades do programa/projeto da Disciplina de Estágio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013, p. 13)

Desta forma os programas das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em matemática, tanto I como II, busca diversificar ao máximo os 50% da carga horária destinada às atividades teórico-práticas desenvolvidas durante

o desenvolvimento do estágio. Com a intenção de “proporcionar condições para a produção e aquisição de conhecimentos e experiências no campo profissional, relacionados às diferentes etapas da educação básica, pautada em um processo de contínua reflexão”(Ibidem, 2013, p. 02).

Quando na ocasião desta investigação, o programa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Matemática, apresentava um leque de atividades para inserção do acadêmico estagiário no campo profissional, tais como: acompanhamento da rotina do professor atuante em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo reuniões pedagógicas e as com pais e responsáveis, assim como acompanhamento e ações a serem desenvolvidas na hora atividade do professor supervisor; interação com a equipe pedagógica e gestora da escola; planejamento e desenvolvimento de atividades docentes diárias, incluindo as docências; além do planejamento e implementação de oficinas pedagógicas e outros projetos apresentados pela escola a partir de suas necessidades. Todas as atividades mantinham acompanhamento dos professores supervisor e orientador de estágio, e eram registradas em um diário de campo¹⁰⁰.

Ao longo do processo percebemos nos acadêmicos estagiários que existe uma tendência em transferir para as ações subsequentes as vivências experienciadas em cada atividade desenvolvida pelas ações estabelecidas no plano de trabalho da disciplina, fazendo com que as experiências didático pedagógicas

100 Diário de Campo: instrumento utilizado pelos investigadores para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados. Neste sentido, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados. Disponível em: <http://conceito.de/diario-de-campo>. Acessado em: Jun. de 2017.

vivenciadas consolidem-se simultaneamente como suporte para orientar o processo de estruturação da concepção docente nitidamente em formação. Focamos então nos planos de aulas organizados com a finalidade de executar as docências durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

Assim procedemos por considerarmos que nesta atividade os acadêmicos estagiários traçam o que e como ensinar, buscando a melhor maneira para atingir a aprendizagem dos alunos a partir de seus pontos de vista sobre a aprendizagem pretendida. Uma vez que planejar é refletir sobre a prática pedagógica do cotidiano, admitindo as dificuldades do dia-a-dia escolar, buscando solucioná-las, seja em relação à prática docente, aos procedimentos metodológicos adotados e às dificuldades de aprendizagem detectadas.

[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (LIBÂNEO, 2004, p.36).

De acordo com Passos apud Vasconcellos (1995, p.43) planejamento é o processo de reflexão, tomada de decisão. Plano é produto que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não. Situamos assim o plano de uma aula, como um instrumento fundamental para o professor, uma vez que nele o professor idealiza a aula optando pela metodologia que mais se adéqua ao seu modo de conceber o processo de ensino e aprendizagem.

Concepções sobre o conhecimento matemático desveladas nos planos de aulas

O olhar mais atento sobre os planos de aulas, elaborados pelos estagiários, com o propósito de ministrar as docências, teve por objetivo espreitar qual a concepção epistemológica que o futuro professor de matemática apresenta no momento da formação inicial. “Entre os domínios do pensamento e da atividade do docente existe uma relação recíproca. As ações desenvolvidas pelo professor têm a sua origem, majoritariamente, nos seus processos de pensamento, os quais, por sua vez, são afetados pelas suas ações”. (CLARK; PETERSON apud FIGUEIRA, A. P. C. 1990, p. 451)

Foram analisados quarenta e um planos de aulas, elaborados por nove acadêmicos estagiários escolhidos aleatoriamente. A análise possibilitou organizar estes planos em três grupos: o primeiro grupo composto pelos planos de aulas elaborados dentro de uma visão euclidiana do conhecimento matemático; o segundo grupo composto pelos planos de aulas elaborados a partir de uma visão de aplicação do conhecimento matemático no cotidiano e o terceiro grupo composto por planos que permitem a reflexão do mundo pelo aluno por meio do conhecimento matemático.

Nenhum dos acadêmicos estagiários apresentava experiência em sala de aula, como docente, mas todos já desenvolviam as demais atividades previstas no programa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Essas propiciavam a inserção na realidade escolar como coadjuvantes nas atividades desenvolvidas pelo professor supervisor, exerciam assim funções como oficinairos, coadjuvantes nas aulas diárias do professor supervisor e também exercitavam a habilidade de observadores da realidade escolar. Concomitante a estas intervenções, os

acadêmicos estagiários, recebiam apoio com o desenvolvimento de conteúdos teóricos metodológicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da matemática, imbricados com a organização da prática docente no cotidiano escolar.

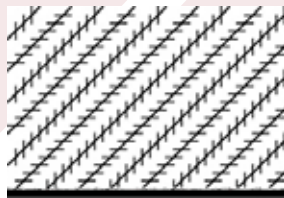
Para análise dos planos de aulas foram considerados três elementos: os objetivos propostos, a incentivação e a idealização do desenvolvimento do conteúdo em questão.

Do universo dos planos de aulas analisados, oito evidenciaram um modelo de sistematização euclidiano¹⁰¹, considerando que o conhecimento matemático já existe, cabendo ao aluno alcançá-lo. O dado empírico apresentado no quadro 01 ilustra esse tipo de modelo.

Quadro 01 – Plano de Aula: assunto abordado ângulos

Objetivos: Conhecer ângulos opostos pelo vértice. Verificar que ângulos opostos pelo vértice são sempre congruentes. Resolver exercícios envolvendo ângulos opostos pelo vértice.

Incentivação: Os alunos serão questionados sobre a relação entre as retas contidas na imagem abaixo. Após a observação e comentários, será explicado aos alunos que esta imagem trata-se de uma ilusão ótica. Ilusão ótica porque engana o sistema visual humano fazendo-nos ver qualquer coisa que não está presente ou fazendo-nos vê-la de outro modo.



Desenvolvimento: Em seguida explicar aos alunos que as retas da figura que eles receberam são retas paralelas. No quadro de giz

101 Sistematização Euclidiana: Essa visão consiste em considerar uma visão platônica da forma como se dá o conhecimento e uma visão sistemática euclidiana de organização dos conhecimentos matemáticos.

escrever: “Duas retas que não tem nenhum ponto em comum são retas paralelas”.... (segue o plano)

(Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=ilusão+otica+retas+paralelas>)

O presente planejamento seguiu elencando todos os casos de posições entre duas retas e em seguida propõe exercícios sobre o assunto estudado.

O plano nos permitiu observar que os proponentes entendem que “[...]o resultado da abstração consiste apenas na retirada de qualidades do fenômeno físico, como se a ação do sujeito que retira essas qualidades não retirasse qualidades das próprias ações [...]”. (BECKER, 2012, p. 21). Nesta perspectiva o objeto de estudo é meramente apresentado por um modelo, desconsiderando qualquer intervenção do sujeito na condensação das características essenciais do objeto. A idealização da aula “[...] procura uma estruturação da ciência matemática e tudo que vai sendo desenvolvido tem que estar de acordo com o que já foi desenvolvido anteriormente, tudo tem uma sequência e uma lógica.” (Ibidem, p. 22).

Ao propor os verbos identificar, verificar e resolver, nos objetivos da aula, espera-se que o aluno assimile informações exteriores, sem ter nada a acrescentar à informação que se apresenta. Não se efetivam os processos de assimilação e acomodação do conhecimento, processos definidos por Piaget (1996, p.13) da seguinte forma: a assimilação como a “[...] integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente...”.

A assimilação deve subsidiar a operação cognitiva da acomodação, definida por Piaget (1996, p.18) como sendo “[...]”

toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam”.

Outros oito planos de aulas foram organizados por quatro acadêmicos estagiários, os quais abordaram o conhecimento matemático como sendo a “expressão da organização do mundo”. (BECKER, 2012, p. 29). Ilustrado no quadro 02.

Quadro 02 – Plano de Aula: assunto abordado
operações com número decimais

Objetivos: Aplicar o algoritmo da divisão usando números decimais. Vivenciar aplicações da divisão em seu cotidiano.

Incentivação: Relembrar os alunos que já estudamos alguns problemas do dia a dia que são resolvidos com uma conta de divisão e que não deixa resto. Comentar que dois amigos foram ao mercado, e como um só deles levou dinheiro, pagou uma despesa de R\$5,50. Nesse exemplo podemos ver que a divisão com números decimais está presente no nosso cotidiano.

Desenvolvimento: Mas, como saber como cada um dos amigos deve pagar?

Como neste caso, muitos problemas envolvendo dinheiro usam a divisão com números decimais, apresentamos alguns casos:
(segue o plano)

O referido planejamento segue apresentando os casos de divisão envolvendo números inteiros e decimais, seguindo com exercícios do tipo “arme e efetue” e alguns problemas.

Consideramos que a visão de conhecimento matemático, neste exemplo de planejamento, nos remete ao entendimento de que esse “define-se pela sua aplicabilidade, pela praticidade”.

(BECKER, 2012, p. 33). O conhecimento matemático é relacionado com a prática. O que significa saber aplicar nas situações cotidianas de vida, tudo aquilo que aprende, no caso nas aulas de matemática. Ocorre um pragmatismo evidenciado, onde o conhecimento “tem que trazer algum benefício para a vida prática ou não tem sentido” (Ibidem, p. 34).

A partir destes exemplos percebemos a necessidade em superar a falta de reflexão, uma vez que “conhecer significa entender o significado do fazer, por exemplo: um cálculo, ou tomar consciência de um uso. Aproximar-se, assim, do conceito de experiência lógico – matemática, conforme indicava Piaget” (Ibidem, 2012, p. 34). Ao propor os verbos aplicar e vivenciar nos objetivos espera-se que o aluno consiga relacionar vivências cotidianas (práticas) com o conteúdo proposto em sala de aula, por um viés operacional.

Vinte e três planos de aulas, organizados por três acadêmicos estagiários, permitem, segundo nosso olhar, o exercício da reflexão pelos alunos. O conhecimento matemático é percebido como algo que “consiste em criar relações, comparações, generalizações das quantidades, não faz sentido, transformá-lo em objeto de aprendizagem por repetição” (Ibidem, 2012, p. 34).

Este grupo está exemplificado no quadro 03, a seguir:

Quadro 03 – Plano de Aula: assunto abordado
conjunto dos números decimais

Objetivos: Reconhecer o número decimal enquanto número racional. Identificar o uso sociocultural de números com vírgulas no sistema monetário brasileiro. Relacionar as frações decimais com denominadores dez, aos números decimais.

Incentivação: Discutir com a classe sobre o significado da vírgula e sua representação na matemática. Para isso utilizar encartes de supermercados e calculadoras, relacionando a vírgula com o ponto. Será que têm o mesmo significado? São números grandes ou pequenos? Existe alguma notação parecida com essa escolhida pela turma? Ao final destas reflexões, espera-se que o aluno tenha percebido que, do mesmo jeito que ele elegeu uma notação para representar “inteiros e pedaços”, a sociedade brasileira escolheu a vírgula para separar inteiro do décimo. Outros países elegeram o ponto. Nas situações encontradas pelos alunos nos encartes, irão surgir números que possuem mais de uma casa decimal, ou mais de um algarismo depois da vírgula. Isto vai gerar discussões. Deixar os alunos se manifestarem sobre este fato. O professor deve investigar a hipótese do aluno, para a partir dela introduzir novas idéias.

Desenvolvimento: comparar a organização: real, centavos e décimos com unidade, décimo e centésimo. Informar historicamente a origem dos números com vírgula. Propor a situação problema: Tenho 13 chocolates inteiros e dois pedaços, quero repartir entre os meus 10 melhores amigos. Quanto de chocolate cada amigo vai receber? (O que é repartir? Subsidiar para que o aluno perceba que repartir figurinhas, por exemplo, é diferente de repartir chocolate) (segue o plano)

O plano proposto prevê o cálculo da operação de divisão pelo processo longo, discutindo passo a passo cada procedimento com o aluno. As atividades são propostas via situações problemas, inclusive retomando a utilização do material dourado que fora utilizado em aulas anteriores.

Neste grupo de planos identificamos uma forma de organização do conhecimento matemático, que de acordo com

Becker (2012), é olhar para o conhecimento matemático sob a ótica da abstração reflexionante. Segundo Becker (2012), Piaget afirma que o desenvolvimento “é função do sujeito e que a aprendizagem, enquanto acontece no prolongamento do desenvolvimento, realiza-se igualmente pela atividade do sujeito e na estrita dependência do desenvolvimento” (BECKER, 2012, p.35).

Para Becker (2012, p.35) Piaget divide a abstração em duas categorias: empírica quando se refere a tudo aquilo que pode ser observado nos objetos e ações, antes do sujeito agir sobre estes e reflexionante, que diz respeito ao processo que envolve as ações do sujeito, não sendo observável apenas inferida. Observando que a “... abstração reflexionante desdobra-se em duas categorias: a pseudoempírica pela qual o sujeito retira dos observáveis não suas características como na abstração empírica, mas o que o sujeito colocou neles “[...] e a refletida que é uma abstração reflexionante que se transformou por tomada de consciência” (Ibidem, 2012, p. 36).

Na formulação dos objetivos aparecem os verbos reconhecer, identificar e relacionar. O que nos remete a perceber a existência de uma preocupação com o conhecimento matemático, sob o enfoque de uma sequência de ações reunidas de forma coordenada que visa reorganizar os conhecimentos já existentes, essa reorganização é denominada por Piaget de reflexão (Ibidem, 2012, p. 38).

Considerações Finais

Analisar a maneira de pensar sobre o conhecimento matemático, construída a partir do estágio, é uma forma de identificar a visão hegemônica de ensino dentro de um Curso de

licenciatura. É buscar responder a questões, tais como: Porque o predomínio de uma visão pragmática no ensino da matemática? Que ações são necessárias para avançar na formação de qualidade dos licenciandos? O estágio é suficiente para romper as limitações conceituais identificadas? São questionamentos que permeiam todo o trabalho de formação docente e sobre os quais é salutar não encontrar respostas definitivas.

A partir das observações realizadas podemos considerar que os acadêmicos estagiários, sofrem mudanças na forma de conceber o conhecimento matemático, alguns mais intensamente, enquanto outros se encontram em fase de transição. Isso ocorre porque os acadêmicos estagiários não podem negar os anos de escolarização em que predomina a visão platônica da matemática, a qual também permeia os Cursos de graduação. Percebemos os planejamentos analisados organizados em três grupos: um grupo com atitude mais voltada para reflexão, outro grupo intermediário ainda preso a uma concepção mais tradicional, mas percebendo novos caminhos e possibilidades, porém, ainda não incorporadas e outros planos que revelam, muito forte, uma visão mais racionalista do conhecimento matemático.

Esta questão não se aplica em tom de crítica, uma vez que existe um conjunto de influências relativas ao referencial teórico do licenciando, agregando dimensões filosóficas, sociais e psicológicas, as quais repercutem diretamente no que, como e para que ensinar. Isso ocorre porque a formação acadêmica recebida, incluindo a condução do Estágio Supervisionado, ocorre com o envolvimento de profissionais que também possuem suas concepções enraizadas. Pelo observado existem resultados positivos a partir da proposta do Estágio Curricular I, por suscitar o desenvolvimento de atitudes docentes de cunho mais investigativo,

exigência de maior comprometimento com a prática pedagógica desenvolvida e a atitude de discussões pedagógicas viabilizadas durante a disciplina de estágio.

Enfatizando que a formação para a docência corresponde ao “fazer” de todas as disciplinas que compõe o curso. Assim cabe ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, disseminar dentro do Curso de Licenciatura, o imperativo ético da responsabilidade como um todo pela formação do professor. Da mesma forma cabe ao curso proporcionar ao profissional uma formação de qualidade, superando cada vez mais a distância que se estabelece a formação para a docência e a realidade de atuação profissional.

As ações que constituem o estágio curricular supervisionado devem se apresentar como pontos chave para as reflexões sobre as formas de conceber como se dá o conhecimento matemático, a começar pelo compartilhamento do planejamento das ações desenvolvidas nas escolas. Esse compartilhamento deve envolver os professores orientadores de estágio, os alunos em estágio e os professores da escola básica que recebem os estagiários. Refletir os formatos das aulas serve também para identificar e reconhecer as influências ocorridas das demais disciplinas do curso na formação dos futuros professores. Isso significa ampliar as reflexões de modo a envolver os demais professores do curso que também são responsáveis pela formação dos futuros professores de matemática que irão atuar na escola básica.

Devemos aprender a cultivar hábitos de reflexão e de investigação sistemática da prática profissional em formação pelo acadêmico estagiário. Ao envolver esta forma de refletir em relação a própria prática, é colocada em questão: porque devo ensinar isso ou aquilo, como devo ensinar isso ou aquilo, para quem estou ensinado, o que objetivo com meu ensino? Quando percebidas e consideradas

estas questões, por todos os envolvidos com a formação para a docência, essas assumem perspectivas diferentes, a saber: o docente formador que tem por perspectiva a formação do futuro professor; o orientador de estágio que tem com perspectiva a formação da docência e para a docência; o futuro professor (o estagiário) que tem como perspectiva a sua formação profissional e a aprendizagem dos alunos da escola; e o professor da escola básica que tem como perspectiva a formação matemática de seus alunos e a contribuição com a formação matemática dos futuros professores.

As orientações do planejamento das aulas são de responsabilidade do professor orientador de estágio, mas elas não devem se limitar a orientações técnicas ou formais. Essas orientações devem incluir as reflexões sobre as formas de conceber o conhecimento e devem ser compartilhadas por todos os envolvidos no processo de formação dos futuros professores.

A regência ou docência é considerada o ápice do estágio e, por essa razão, deve compreender reflexões sobre as suas reais possibilidades sobre o papel a ser assumido pelos futuros professores como agente de mudanças. O formato assumido na condução das aulas pode ou não possibilitar transformações ou mudanças na maneira de conceber o conhecimento matemático, podendo consolidar aulas que servirão somente para realizar provas para passar de ano. Ou, poderão, ao contrário, contribuir para a formação matemática dos alunos e também do desenvolvimento de habilidades e competências que servirão para sua participação na sociedade onde vive, para atuar em qualquer área de conhecimento. Essa atuação sempre estará voltada para transformações da realidade visando uma vida com dignidade.

As reflexões sobre os formatos das aulas deverão envolver todos os que se comprometem com a formação dos futuros

professores e de seu desenvolvimento e identidade profissional. Elas servem também para rupturas de concepções oriundas de processos de escolarização e de formação inicial de cursos nos quais prevalece a formação do matemático ao invés da formação do professor de matemática. Essas formas de proceder fazem do professor orientador de estágio um verdadeiro formador promovendo, no decorrer do processo, uma ressignificação dos conhecimentos necessários para intervenções didáticas pelos estagiários. Elas contribuem para avançar de um papel descritivo das atividades realizadas para um verdadeiro momento de aprendizagem da e para a docência. Propicia levar os acadêmicos estagiários a estabelecer relações com o papel que irão desempenhar como futuros profissionais professores de matemática.

Referências

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor de matemática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura*. Brasília – DF, 05 de dez. 2001.

BRASIL. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <<http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 01 abr.2017.

BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, 2015. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acessado em: 12 Junho de 2017.

BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 12 Jun. 2017.

BRAUMANN, C. *Divagações sobre Investigação Matemática e o seu papel na Aprendizagem da Matemática*. In: PONTE, J. P. [et al] *Atividades de Investigação – na aprendizagem da matemática e na formação dos professores*. Lisboa: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.

CLARK & PETERSON apud FIGUEIRA, A. P. C. *A concepção do processo ensino-aprendizagem e a percepção dos resultados. Análise das (in)congruências ao nível das orientações epistemológicas*. (Resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês), 1990. Disponível em <http://br.monografias.com/trabalhos913/processo-ensino-aprendizagem/processo-ensino-aprendizagem2.shtml>. Acessado em 22 de março de 2016.

GAMA, R.P.; SOUSA, M. C. *Elementos estruturantes que podem promover a construção do estágio compartilhado na licenciatura em matemática*. In: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A.C.. (Orgs.). *O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática*. 1ª Edição. São Paulo: Mercado de Letras, p.11-42, 2016.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUÉRIOS, E. *Influências e decorrências de diferentes concepções de supervisão na prática do estágio supervisionado em matemática*. In: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A.C. (Orgs.). O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática. 1ª Edição. São Paulo: Mercado de Letras, p.147-172, 2016.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LOPES, C.E; TRALDI, A; TRALDI, A.C. *Perspectivas para o estágio como espaço para a aprendizagem docente*. In: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A.C.. (Orgs.). O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática. 1ª Edição. São Paulo: Mercado de Letras, p.173 – 178, 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. e outros. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos da Investigação e Formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002

PIAGET, J. . *Biologia e Conhecimento*. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes, 1996.

PIMENTA, S. G. *O estágio e a formação de professores*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005. T

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Programa de disciplina do Estágio Curricular Supervisionado em matemática I*. Disponível no Arquivo do Colegiado de Curso da Licenciatura em Matemática. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Resolução CEPE nº 046, de 11 de Setembro de 2013*. Disponível em <http://sites.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/2013/09/resolu%c3%87%c3%83o-cepe-n%c2%ba-046-de-11-de-setembro-de-2013.pdf> . Acessado em 21 de março de 2016.

VASCONCELOS, C.S. *Planejamento: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertat, 1995.

8 CINEMA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA NOS ESTADOS UNIDOS DOS ANOS 1980

Flávio Vilas-Bôas Trovão

Fazendo a América grandiosa novamente!

O lema da campanha do então candidato à presidência dos Estados Unidos da América em 2016, Donald Trump, não tinha nada de inocente: “Tornar a América grandiosa novamente” é um projeto ousado e que o agora presidente eleito encontra dificuldades em realizar, graças às rugas internacionais que vêm colecionando, devido às suas posições “nacionalistas”, consideradas por parte da comunidade internacional como isolacionista e unilateral e, ainda, pelas dificuldades domésticas que vêm se acumulando desde os primeiros momentos de seu governo.

Em uma de suas atividades de campanha, Trump usava um boné vermelho (em sincronia com seu rosto claro e pele ruborizada) onde se lia, com destaque, o slogan em letras brancas: “Let’s make America great again.”¹⁰² Dirigindo seu discurso para o público doméstico, Trump se elegeu sem ser um consenso dentro de seu próprio partido, os Republicanos, defendendo políticas públicas bastante controversas como a “construção” do

102 “Vamos fazer a América grandiosa novamente”. A palavra *great* em inglês pode funcionar como adjetivo, pronome ou advérbio, carregando, portanto, uma série de significados referentes à grandiosidade, admiração, bondade, importância, encontrando sinônimos em palavras como “bom, fantástico, terrível, brilhante”, conforme o *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*. Nesse contexto optamos pela tradução “grandiosa”, uma vez que tal palavra também carrega a polissemia que acreditamos estar mais próxima das várias interpretações possíveis do idioma original.

muro entre os Estados Unidos e o México (trata-se, na verdade, de uma ampliação de sua área, uma vez que o muro já existe em alguns pontos da fronteira entre os dois países); o maior controle da imigração no país, combate ao terrorismo e, principalmente, o fim do programa que deu sustentação ao governo de Barack Obama, seu antecessor Democrata: o seguro saúde, conhecido popularmente como “ObamaCare”.

Homem da mídia e criador do programa de televisão “O aprendiz”¹⁰³, apresentado na rede NBC (uma das mais antigas do país), Trump usou seu capital público do *show business* e a fama de empreendedor de sucesso como carro chefe para sua candidatura e consequente vitória na corrida presidencial daquele ano. O fato é que Trump pode ser considerado uma cópia (mais) caricata do original que lhe inspirou: Ronald Reagan.

Em sua campanha presidencial em 1981, o então governador da Califórnia e ex-ator de Hollywood (portanto, também um “homem da mídia”) conclamava os verdadeiros “americanos” a fazerem a América grandiosa novamente. O slogan “Let’s make America great again” foi criado para a campanha de Reagan à presidência contra o então democrata Jimmy Carter, que concorria à reeleição. Tendo por base um discurso bastante nacionalista e conservador, Reagan ganhou as eleições permitindo aos republicanos a volta

103 O programa teve versões na televisão brasileira sendo apresentado por Roberto Justus e o atual prefeito de São Paulo, João Dória Jr, ambos na rede Record. O jargão “você está demitido” é a marca do *reality show*, que conta com a participação de jovens que desejam se tornar empresários ou trabalhar nas empresas dos apresentadores. No caso dos Estados Unidos, o uso de sua imagem midiática, corroborou para a crença na competência de Donald Trump como gestor para governar o país. Nesse contexto, o comentário irônico de Zigmund Bauman sobre os novos cenários políticos do século XXI parece ser oportuno: “Veja os numerosos palhaços políticos que agora estão se tornando mais populares que qualquer político à moda antiga, de tipo burocrático ou especializado.” (BAUMAN e DONSKY, 2014, p. 86).

ao poder, depois da vergonhosa saída de Richard Nixon em 1974, que renunciou ao cargo político mais cobiçado do país graças a escândalos de corrupção (Caso *Watergate*). Reagan reestabelecia, com sua vitória, o comando Republicano na Casa Branca e, com ele, a ascensão de um grupo heterogêneo de políticos e movimentos conservadores e neoconservadores conhecido como “Nova Direita”.

A Nova Direita norte-americana pode ser definida, *grosso modo*, como um movimento plural, surgido no pós 2ª. Guerra Mundial, iniciado por um grupo de intelectuais e ativistas no interior das universidades, abarcando grupos sociais diversos, como sulistas segregacionistas, intelectuais acadêmicos, denominações religiosas conservadoras e homens de negócios das cidades do norte; ou seja, setores da sociedade norte-americana que aparentemente teriam pouco a compartilhar. Embora este movimento conservador amplo não apresentasse uma ideologia sistematizada, convergia em pontos significativos, como o anticomunismo, valores sexuais tradicionais e liberalismo econômico. (ALVES e TROVÃO, 2016, p. 40)

O período que Reagan esteve à frente da presidência da República (1981-1989) foi assim caracterizado por Haynes Johnson: “Em seu impacto na vida social, econômica, político/governamental e em suas atitudes e valores pessoais dos americanos, os anos 1980 foram considerados os mais importantes desde a Segunda Guerra Mundial.” (JOHNSON, 1991, p. 13).¹⁰⁴ Esse período da história americana pode ser compreendido pelas batalhas travadas, sobretudo, em seus aspectos políticos e econômicos. Várias pesquisas enfatizam as reformas promovidas por Reagan, como

104 Livre tradução de: “In their impact in social, economic, political/governmental life, and on the attitudes and personal values of Americans, the eighties were the most important years since World War II.”

também pela primeira ministra britânica Margareth Thatcher, dentro do que passou a ser conhecido como “neoliberalismo”.¹⁰⁵

Suas bases podem ser assim entendidas:

“De fato o neoliberalismo pôde encontrar um verdadeiro laboratório social na sociedade norte-americana, o que explica porque a Europa, que tenta realizar reformas centradas na economia de mercado, o considerou como exemplo de desregulamentação dos negócios, da privatização dos serviços públicos, do crescimento rápido do setor de serviços, da inovação tecnológica que lhe é associada, e, de modo mais geral, da vasta configuração de práticas destinadas a substituir o interesse público pelo lucro.” (FANTASIA, 2003, p. 21)

Roberto Moll Neto, ao analisar as políticas econômicas e sociais do gabinete Reagan, estabelece cinco pontos específicos que atingiram diretamente os grupos sociais mais vulneráveis naquele momento (negros pobres, imigrantes ilegais, homossexuais acometidos com a síndrome da AIDS, entre outros).

“(…) cortes nos gastos governamentais; transferência de programas sociais para a iniciativa privada, governos estaduais e governos locais que ficou conhecida como Neofederalismo; redução drástica dos impostos, sobretudo para as empresas, seguido da ampliação da base de arrecadação; fim das regulações federais sobre a

105 Sobre a relação entre o gabinete Reagan e o gabinete da Primeira Ministra Britânica existem duas abordagens que não se excluem, mas em si divergem em alguns aspectos. Em “Ronald Reagan and Margareth Thatcher: a political marriage”, o autor Nicholas Wapshott enfatiza os aspectos políticos e também de relações pessoais entre os dois governantes que caracterizariam o momento neoliberal como uma política comum aos dois países, com poucas divergências. Por sua vez, Richard Aldous em “Reagan e Thatcher: uma relação difícil”, preferiu outro caminho, qual seja, o das discordâncias, enfatizando os aspectos em que os dois gabinetes divergiam entre si, seja em relação à condução da economia mundial, seja em relação ao “inimigo comum”, os governos soviéticos.

atividade econômica; estabilização monetária através dos juros.” (MOLL NETO, 2010, p. 96)

Os princípios que nortearam a política de Reagan e seu gabinete podem ser entendidos a partir das figuras dos membros da família Roosevelt que se tornaram presidentes: afastando-se do modelo do *New Deal* pensado por Franklin Delano Roosevelt (1933-1945) e aproximando-se dos princípios de masculinidade e civilização do “homem americano” (*WASP*)¹⁰⁶ propalados por Theodor Roosevelt (1901-1909). Segundo Gary Gerstle, o programa implementado naqueles anos 80 tinham como princípio “restaurar o orgulho americano e ampliar o poder militar do país”, atacando os comunistas, mas também se voltando contra as comunidades afroamericanas. Dessa forma o ataque aos programas sociais atingia tais comunidades, pois eram essas, também, as mais vulneráveis socialmente.

Considerando os beneficiados pelas políticas do *welfare state* como espécie de inimigos internos da nação (por serem dependentes financeiramente do estado, ao invés de empreendedores do mercado), o governo Reagan abria o espaço para o ataque ao que fora as bases do programa pensado nos anos 1940 por Roosevelt. (GERSTLE, 2010). Ao mesmo tempo, ao defender a remasculinização do homem americano, em oposição e ataque aos modelos sociais dos anos 1970 do feminismo e movimentos de direitos homossexuais, Reagan resgatava o mito do homem nato americano, difundido ao longo do governo de Theodor Roosevelt,

106 Acrônimo formado pelas iniciais das palavras inglesas *white* (branco), *anglo-saxon* e *protestant* e que serve para designar a classe média e alta americana formada, essencialmente, pelos descendentes brancos dos imigrantes ingleses que colonizaram o país. Nesse sentido, negros, latinos e imigrantes de outras nacionalidades estão fora do que se considera o “americano típico” ou “nato”.

que louvava a vitória sobre as agruras na conquista do território e a defesa da civilização que ali edificava. (BADERMAN, 1995, p. 197). Estava criado, dessa forma, um clima bélico dentro da própria nação, entre “americanos verdadeiros” e os outros.

Entre as reformas políticas propostas pelo governo na época, interessa-nos, sobretudo, a Reforma Educacional, cujo principal documento intitula-se *A nation at risk* (Uma nação em risco).¹⁰⁷ Esse relatório é fruto de 18 meses de trabalho de uma Comissão criada pelo presidente da república para, inicialmente, destituir o Departamento de Educação. Porém, a comissão não somente manteve as ações desse Departamento, como propôs uma profunda reforma, alegando que os jovens americanos viviam sob uma ameaça muito maior que o avanço do comunismo soviético (uma das bases retóricas da política reaganista): “a maré crescente da mediocridade” no ensino público americano.

“Em pouco mais de 30 páginas de metáforas militares, o relatório culpa a educação pelo declínio da economia e da proeminência militar da nação. Faltam neste documento evidências que comprovem suas teses, e também não se leva em conta o quanto as forças sociais castigam as instituições educacionais nas últimas décadas. Em suas páginas as escolas americanas são fruto da energia, da vontade e da competência. Professores vivos, comprometidos com a causa e motivados por salários justos podem virar a mesa e salvar o País, especialmente se aumentarem a quantidade de deveres de casa.” (KATZ, 1993, p. 169)

Ao mesmo tempo em que o documento apontava, em tom bastante alarmista, para a necessidade de uma reforma educacional, o governo já reduzia os custos em educação no orçamento de 1982

¹⁰⁷ Disponível, na íntegra, em: <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>

na ordem de 1,4 bilhões de dólares, o que representava algo em torno de 30% menos que o ano anterior. (Cf. PIVEN e CLOWARD, 1982, p. 16). Segundo John Brademas, reitor da Universidade de Nova York e ex-congressista, “Reagan tentou, repetidas vezes, reduzir o papel do governo federal no apoio à educação. Seus orçamentos prejudicavam a ajuda à escolas, faculdades e universidades.” (BRADEMAS, 1993, p.192).

Tendo por alvo principal, portanto, o ataque aos programas governamentais e, por conseguinte, a ampliação dos serviços privados em seu lugar, as primeiras batalhas do gabinete Reagan se deram no campo econômico e político.¹⁰⁸ Porém, não se reduziram a eles e também se mostraram no campo simbólico e das representações. Nesse sentido, as batalhas travadas no campo cultural, na disputa pelas imagens e valores que ganhariam maior visibilidade na sociedade, podem ser problematizadas, também, nas produções cinematográficas da época, pois, como afirma Douglas Kellner:

“[Nossa] análise sugere que o Reaganismo deve ser visto como um conservadorismo revolucionário com forte componente de populismo, individualismo e ativismo conservador radical, o que se ajusta perfeitamente com *Guerra nas Estrelas*, *Indiana Jones*, *Superman*, *Conan* e outros filmes e séries de televisão que utilizam heróis individualistas hostis ao Estado e verdadeiros repositórios de valores conservadores. E, como indica Berman (1984), essa é uma importante transformação na estratégia da indústria cultural: do louvor ao conformismo e ao Estado beneficente nos anos 1950 à valorização do inconformismo e do heroísmo individualista na era Reagan da glória empreendedora.” (KELLNER, 2001, p.91).

108 Sobre mudanças econômicas no governo Reagan, ver: ALVES JÚNIOR, A. e TROVÃO, F. Conservadores ontem e hoje: um olhar sobre os Estados Unidos dos anos 1980. Em: VARES, S. e POLLI, J. “Democracia em tempos de conservadorismo”. São Paulo: Editora In House, 2016. p. 38-52.

Se para Kellner as ações de heróis “hostis ao estado” nos filmes dos anos 1980 caracterizariam uma nova forma de representação social marcada pelo individualismo, há que se considerar que a ação do indivíduo, sobretudo quando este atinge seus objetivos na sociedade, é um valor que permeia o próprio imaginário americano, não sendo característica exclusiva dessa ou daquela corrente política. É a própria ideia do *self-made man* (o homem que se ‘faz por si mesmo’). O que há que se destacar é como nas representações cinematográficas citadas, mais que a ação dos indivíduos, o que se acentuou foi a representação sobre o estado, visto como mais “opressivo” e, por isso, alvo a ser combatido, o que no caso da ação política do gabinete Reagan, significou a diminuição das ações públicas, sobretudo no campo social. “Desde a década de 1980, no entanto, surgiu um fio mais pessimista do mono-mito: neste domínio, o próprio governo é o Outro opressivo, irremediavelmente corrompido.” (LAWRENCE, J. e JEWETT, R., 2002, p. 152.)

Se com a ascensão de Ronald Reagan à presidência dos Estados Unidos em 1981 observa-se que os serviços públicos sofreram uma redução por meio dos cortes de orçamento e da diminuição das redes de assistência, o que ocorreu em relação à indústria cinematográfica foi o movimento oposto. Esse setor é o segundo maior na economia americana, atrás apenas da indústria bélica, graças ao forte mercado consumidor doméstico e à sua agressiva política de exportação. Os filmes americanos, nesse contexto, atendem tanto ao mercado interno quanto externo, na difusão de imagens que retratam valores e tradições idealizados da sociedade americana.

Além da posição estratégica que desfrutava no cenário econômico, Hollywood tinha, no início daquela década, um de seus

membros no comando do país. Samuel Rossi afirma que:

“em 1980, a política fiscal do governo do presidente Ronald Reagan, deu suporte aos homens de negócio (de Hollywood), através do corte nos impostos e mudanças na legislação para adequar a suas necessidades e, ao mesmo tempo, silenciou a voz de muitos ativistas de esquerda em Hollywood” (ROSSI, 2007, p.06).

Segundo o autor, a presença de Reagan na presidência e sua relação com Hollywood não se limitou a medidas burocráticas ou econômicas, mas influenciou também no encaminhamento das produções cinematográficas durante seu mandato. Assim, a indústria cinematográfica e seus produtos ocuparam uma posição estratégica nos projetos políticos do governo.

As produções hollywoodianas da década de 1980 foram marcadas por narrativas pautadas em grandes efeitos especiais, em um cinema classificado pela crítica europeia como de “grande espetacularidade”, em detrimento de histórias e temáticas mais “realistas”, como na década anterior. Chama a atenção o fato de que ao longo daquele período, ainda que cineastas consagrados nos anos 1970 como Robert Altman, Francis Ford Coppola e Woody Allen continuassem produzindo seus filmes, alguns com grande bilheteria, os maiores orçamentos e maiores arrecadações ficaram para filmes classificados como “infanto-juvenis”.

Nos anos 1980 um grupo de jovens cineastas cujas carreiras tiveram início no Curso de Artes da Universidade de Nova York, como Georges Lucas e Steven Spielberg, passaram a ocupar um espaço cada vez maior na indústria cinematográfica americana. Essa geração, que contava ainda com Brian de Palma e Martin Scorsese, foi responsável por grandes obras ao longo da década,

projetando seus nomes dentro da indústria. No caso da dupla Spielberg e Lucas, o trânsito entre filmes de ficção científica voltados para o público infanto-juvenil e filmes de temáticas mais adultas, garantiu-lhes a liderança nas bilheterias da época.

Duas mudanças importantes no mundo do entretenimento ajudam a explicar o novo público das salas de cinema no início dos anos 1980. Primeiramente, os filmes do tipo *Blockbuster* (grande bilheteria) tinham como base narrativa o foco nos efeitos especiais e não necessariamente na complexidade da trama exibida no ecrã, o que atraía um público cada vez mais jovem. Com isso, as plateias adultas sentiram-se cada vez menos motivadas a assistir a tantas espaçonaves e sabres de luzes nas telas dos cinemas. Por sua vez, os filmes clássicos ou de temáticas mais adultas que não tinham muito espaço de exibição nas salas, poderiam ser vistos, agora, nos canais a cabo de televisão ou comprados e alugados nas locadoras de fitas de vídeo, nova tecnologia da época e que reconfigurou o consumo de filmes nos Estados Unidos e no mundo todo, graças à sinergia que as empresas (e os produtos) hollywoodianas passavam a atuar.

Segundo Tiago Gomes da Silva,

“O princípio da sinergia valoriza a interação entre diferentes setores na comercialização de um produto. Ou seja, os estúdios não somente realizavam um filme, mas a trilha sonora também poderia ser elaborada por uma gravadora, parte do mesmo conglomerado. Jogos de vídeo games, o marketing e diversas outras atividades relacionadas eram resultados da cooperação e colaboração de setores pertencentes à mesma companhia.” (SILVA, 2015, p. 115).

As crianças e os jovens se tornavam, ao longo daquela década, o público majoritário das salas de cinema de cadeias

multiplex que se expandiam nos *shopping centers (malls)* dos subúrbios das pequenas e grandes cidades americanas.

“O público familiar que outrora sustentava a indústria cinematográfica foi substituído por um mercado predominantemente juvenil. Essa indústria, agora, precisava atender a uma faixa etária que vai dos 14 aos 24 anos. Ir ao cinema é ainda uma forma de lazer muito valorizada e regular para esse grupo, enquanto o público mais velho de classe média, que foi o novo segmento na década de 1970, contribuiu principalmente para a expansão do videocassete e da televisão a cabo.”
(TURNER, 1997, p. 31)

Nesse contexto os jovens americanos não poderiam ser tratados apenas como uma nova realidade na indústria cinematográfica por ser o maior público consumidor de seus produtos. Deveriam se tornar, também, uma realidade diegética, ou seja, presentes nas histórias que os filmes contavam. Ao longo dos anos 1980, películas com protagonistas jovens e adolescentes se tornaram grandes sucessos de bilheterias daquela década.¹⁰⁹

Nem todos os filmes de temática juvenil eram, necessariamente, voltados para jovens ou adolescentes. Duas produções do ano de 1983 ilustram bem a situação: *The Rumble Fish* (O selvagem da motocicleta) de Francis Ford Coppola e *Bad Boys* (Juventude em Fúria: um mundo de violência) foram recomendados com o código “R” (restrito a adultos), devido à temática das gangues e violência que abordavam. O primeiro retrata a situação dos jovens pobres de periferia que integram as gangues urbanas e o segundo, em um

109 Segundo Sandra Oliveira, 3/4 dos filmes produzidos na década de 1980 foram de temática infanto-juvenil. (OLIVEIRA, 2008, p. 34 e seguintes.).

estilo parecido, retrata a juventude imigrante latina e ilegal e o seu cotidiano nas “casas de correção”, verdadeiros presídios onde os infratores menores de idade eram enviados.¹¹⁰ Mas ainda que não contassem com a presença juvenil nas salas de projeção graças à recomendação “adulta”, essas produções problematizavam a juventude na época, em especial, reforçando estereótipos onde o jovem pobre, latino ou negro é retratado como um problema social.

Jon Savage comenta sobre o modo como as gangues juvenis se tornaram pauta midiática ainda no final do século XIX e início do XX nos Estados Unidos, sendo explorados inicialmente nas páginas dos jornais e, depois da segunda metade do século XX, nas telas dos cinemas e telejornais: “O jovem era um assunto emocionante, mais ainda se associado ao crime e aos hábitos estranhos e bárbaros.” (SAVAGE, 2009, p. 51)

Portanto, acreditamos que os chamados *teenagers* ganharam uma atenção especial da indústria cinematográfica estadunidense nos anos 1980, em uma série de filmes sobre a temática e voltados para esse público. Entre as dez maiores bilheteria da década, nove são infanto-juvenis: a série *Star Wars* (episódios “O retorno de Jedi” e “O império Contra ataca”) de George Lucas; a série Indiana Jones (episódios: “Os caçadores da arca perdida” e “A última cruzada”) de Steven Spielberg; “De volta para o futuro”, “Uma cilada para Roger Rabit”, “Batman” de Tim Bourton, *Top Gun* e o maior sucesso da década: “ET, o Extraterrestre”, também produzido por Spielberg, consagraram diretores e produtores dentro da indústria cinematográfica e os fidelizaram junto à jovem plateia da época. (BERGAN, 2007, p. 72).

110 Sobre o filme *Bad Boys* (1983), ver: ALVES, Ronaldo. “Juventude em Fúria’: representações, tensões e política no governo Reagan”. 2017. 125 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

Dessa forma, temas importantes da economia e da política dos Estados Unidos, como a reforma educacional e a reorganização dos conglomerados midiáticos hollywoodianos, aproximam-se em torno de um mesmo sujeito: o jovem adolescente americano.

Cinema e educação nos Estados Unidos: os filmes *teenagers*.

Em um mar de filmes infanto-juvenis produzidos ao longo daquela década, alguns merecem destaque, seja pelo sucesso de bilheteria que tiveram tanto dentro dos Estados Unidos quanto na maior parte dos países consumidores de filme americano, como é o caso do Brasil. Há que se considerar, em relação à nossa realidade nacional, que o fenômeno da juventude também marcou os anos 1980 como demonstram as pesquisas de Guilherme Bryan (2004). O grande aumento da população jovem, agora entendida também como consumidora de produtos de uma indústria cultural nacional, como a indústria fonográfica, remodelavam o mercado brasileiro. O cinema feito aqui nos anos 1980, ainda que não possa ser considerado “menor” graças aos títulos que produziu naquela década, encontrava-se em desvantagem em relação ao filme americano, sobretudo, no que se refere à distribuição e exibição no território nacional.

Os filmes *teenagers* americanos dos anos 1980 abordavam aspectos cotidianos da vida de adolescentes (*teenager*) e jovens (*youth*), como as primeiras relações sexuais, os conflitos familiares e, em especial, as relações na e com a escola e foram, em sua maioria, sucessos muito lucrativos para a indústria. Nessa esteira de reflexão, parece-nos que é possível uma leitura crítica

desses materiais para compreender os elementos postos na cultura americana que se referem a um discurso anti-educação, em especial àquela pública, como também ao enaltecimento do individualismo, já apontado por Kellner.

Películas como “Clube dos cinco” (*Breakfast Club*, 1985), “Mulher nota mil” (*Weird Science*, 1985) de John Hughes, considerado o rei da comédia *teenager*, retratam as escolas suburbanas como um palco de atrapalhados gestores e professores em oposição à espertos estudantes aventureiros. Outros títulos como “Turma de 1984” (*Class of 1984*, 1982) e “A sociedade dos poetas mortos” (*Dead poet’s society*, 1989) focam suas narrativas na figura dos professores que se esforçam para exercer seu ofício, enfrentando problemas administrativos e de violência estudantil.

Mary M. Dalton analisando os filmes hollywoodianos de temática educacional, percebe que os mesmos acabam por estabelecer representações que moldam um determinado “currículo” escolar, determinando quem são os bons e maus professores e suas respectivas ações.

“Em outros filmes, como “Curtindo a vida a adoidado”, por exemplo, nós vemos vários enquadramentos de estudantes dormindo em sala de aula, ou sem fazer nada, ou tentando se comunicar com outros estudantes enquanto os professores falam de ideias remotas ou fatos desconectados que não tem relevância na vida dos estudantes em sala.” (DALTON, 2010, p.82)

Consideramos que tais representações não são gratuitas ou meramente casuais, mas no contexto histórico em questão, dialogam com questões políticas e sociais presentes na sociedade estadunidense da época e com a problemática da juventude em

si. É fato que a representação dos “modos de ensinar” não é uma novidade dos filmes daquela década, mas por fazerem tanto sucesso entre plateias infanto-juvenis, tais produções adquirem um status relevante de investigação.

Como demonstram as pesquisas de Robert Bulman, os filmes hollywoodianos cujos temas são as escolas para jovens (*high school*, equivalente ao período do Ensino Médio brasileiro) tendem a acentuar positivamente os valores da classe média americana e seu modo de vida. Nesse sentido, tais produções acabam por carregar um teor conservador sobre as situações escolares que representam. “Os filmes do gênero *high school* revelam padrões que transcendem o entretenimento e arte e ensinam lições profundas sobre a cultura americana.” (BULMAN, 2005, p. 16).

Para o autor, quando esses filmes são representados por jovens da classe média suburbana (o que nos Estados Unidos significa uma situação social superior ao morador do centro da cidade, a *downtown*) geralmente os professores e a escola são os alvos de piada e chacota, como no caso de “Curtindo a vida adoidado” (*Ferrys Buller’s day off*, 1986). Quando se tratam de escolas voltadas para as classes baixas e trabalhadoras (representadas geralmente por estudantes negros, latinos e pobres), estas são situadas no centro das cidades e os professores são os protagonistas que trazem os valores da classe média suburbana para “civilizar” os jovens rebeldes, em filmes como “Mentes perigosas” (*Dangerous minds*, 1995)¹¹¹. Finalmente, segundo Bulman, quando se retratam escolas

111 O filme que deu origem a esse tipo de produção, onde o professor bem intencionado “salva” os estudantes pobres da barbárie é *Blackboard Jungle* (1956), inspirado no livro homônimo de Evan Hunter, traduzido para o português como “Sementes de Violência”. Nele, o estudante vivido pelo ator negro Sidney Poitier passa da rebeldia para a vida regrada, salvo pelo empenho do professor em seu ofício. O ator, anos mais tarde, interpretará um filme de mesmo mote, agora no papel de professor que lhe consagrou fama mundial, *To Sit with Love* (“Ao mestre com carinho”, 1967).

tradicionais e de elite, os estudantes ou professores são incitados a romper com regras e costumes que não tem mais espaço no cotidiano (são *démodé*), reforçando valores da classe média como o empreendedorismo, auto realização e busca do amor verdadeiro, em filmes como o já citado “Sociedade dos poetas mortos.”

Mas não foram somente filmes que retratavam o cotidiano escolar que tiveram uma ampla aceitação entre as plateias juvenis e que dialogam com as questões que aqui estamos tentando demonstrar. Um dos maiores sucessos da época foi “Karatê Kid: a hora da verdade” (*The Karate Kid*, 1984) e como se verá, pode nos servir de chave de leitura sobre os anos 80.

O filme conta a história de Daniel LaRouso, vivido pelo ator Ralph Macchio que apesar de ter 23 anos na época, conservava a aparência física de um jovem adolescente. Daniel é obrigado a mudar-se de Newark (cidade da região metropolitana de Nova York) para a Califórnia, onde sua mãe irá trabalhar no próspero ramo de tecnologia de computadores que se estruturava na região conhecida como “Vale do Silício”.

O jovem não desejava se mudar e sua mãe tenta animá-lo durante a viagem, onde cruzam o país da costa leste para o oeste, com destaque, na narrativa, para as imagens da região do Grand Canyon. A “marcha para o Oeste”, como ficou conhecida a colonização do oeste americano a partir do século XIX, constituiu-se em um dos mais importantes conteúdos da História dos Estados Unidos, cujo mito destaca a coragem e bravura dos homens e mulheres que deixavam a confortável vida na desenvolvida costa atlântica, para cruzar o país rumo ao Pacífico.

Assim, ao iniciar a história de “Karatê Kid” com a viagem para a Califórnia, destacando o local de onde partiam e a parada no Grand Canyon para almoçar, o diretor do filme está reivindicando para a

película uma carga cultural que remonta a ideia de desbravamento do inexplorado e, no contexto histórico da produção do filme (qual seja, os anos de 1980), aludindo ao crescimento das empresas de alta tecnologia e as possibilidades econômicas que esse novo ramo representavam para o país.

Ao chegar na nova cidade, Daniel constata que o lugar onde vai morar não era a maravilha que sua mãe descrevera ao longo do caminho. Trata-se de um conjunto residencial de pequenos apartamentos, onde ele conhecerá o senhor Miyaji, um “japonês” idoso que trabalha como zelador do local. Com ele, Daniel aprenderá os conhecimentos do karatê, luta marcial típica da região de Okinawa, de onde Myaji migrou para os Estados Unidos.¹¹²

O filme foi dirigido por John Avildsen, que já carregava em seu currículo outro filme bem sucedido de luta e superação pessoal, escrito e estrelado por Sylvester Stalone “Rocky, um lutador” (Rocky, 1976). Assim como na película dos anos 1970, em “Karatê Kid” Daniel deverá superar as humilhações e frustrações pessoais e com dedicação e treinamento, vencer a batalha contra seu inimigo Johny, ex-namorado de sua paquera.

Com orçamento de 8 milhões de dólares (*Star Wars: O retorno do Jedi*, do mesmo ano, custou aproximadamente 32 milhões) o filme lucrou mais de 90 milhões, somente no mercado doméstico. Esses números fazem de “Karatê Kid” um material muito valorizado na indústria cinematográfica americana que se

112 Miyagi não se sente japonês. Quando Daniel pergunta onde fica Okinawa, ao invés de responder no Japão, o personagem mostra na palma da mão a diferença geográfica entre os dois lugares e a China e afirma ao final: Okinawa é o meu país. A região foi anexada ao império japonês ainda em meados do século XIX, mas possui diferenças culturais marcantes. Depois da Segunda Guerra Mundial, Okinawa ficou sob administração dos Estados Unidos como base militar até 1972, o que explica a ida do personagem para a América.

encontrava em franco crescimento nos anos do governo Reagan. Graças ao seu sucesso, a película teve mais duas sequências na mesma década, mantendo a dupla Daniel *San* e Senhor Miyagi.

Janet Maslin, crítica de cinema do jornal *New York Times*, assim escreveu sobre “Karatê Kid” em 22 de junho de 1984, dia do lançamento do filme nas mais de 900 salas de cinema nos Estados Unidos.¹¹³

O Sr. Miyagi torna-se facilmente a figura perfeita de pai para Daniel, graças à paciência, compreensão e conhecimento aparentemente infinitos do velho. Seu incrível comando de karatê é outra vantagem no que diz respeito a Daniel, uma vez que o menino mudou recentemente de Newark para a Califórnia e freqüentemente se vê ameaçado e insultado por jovens loiros altos e loucos que se vestem como Michael Jackson. O Sr. Miyagi ensina-o a se defender e, ao longo do caminho, a se tornar um homem.¹¹⁴

Daniel vive em uma família sem presenças masculinas, apenas com sua mãe, e a ausência da figura paterna será sanada pelo senhor Miyagi. Ele ensinará a Daniel muito mais que a o karatê, ensinará como se tornar um “verdadeiro homem”. Nesse sentido o filme corrobora com os valores morais defendidos pelos políticos da Nova Direita, sobretudo no que se refere

113 No Brasil, o filme estreou em setembro do mesmo ano. (fonte: www.imbd.com com acesso em 12/06/2017)

114 Livre tradução de: “Mr. Miyagi easily becomes a perfect father figure for Daniel, thanks to the old man's patience, understanding and seemingly infinite knowledge. His incredible command of karate is another plus as far as Daniel is concerned, since the boy is newly transplanted from Newark to California, and frequently finds himself being savaged by large, affluent blond bullies who dress like Michael Jackson. Mr. Miyagi teaches him to defend himself and, along the way, to become a man.” Disponível em: <http://www.nytimes.com/movie/revie w?res=9904E0D81739F931A15755C0A962948260&mcubz=1>
Acesso em 12/06/2017.

a defesa do modelo tradicional de família e a necessidade de remasculinização da juventude.

Os grupos políticos conservadores que apoiavam o governo Reagan e o próprio presidente, acreditavam que os movimentos feminista e homossexual que ganharam força nos Estados Unidos nos anos 1960 e 1970, acabaram atacando um dos pilares da cultura tradicional americana, qual seja, a ideia do homem forte que defende a si e sua família. O fato de Daniel e sua mãe se mudarem para a Califórnia possibilitou à personagem se tornar o “homem” típico, ou seja, aquele que venceu, com esforço, as agruras do caminho e, no caso do filme, o jovem inimigo que o perseguia. Kellner comenta que essa tentativa da cultura da mídia nos anos 1980 em reafirmar o poder masculino exacerbado, através da luta das personagens Daniel e John, por exemplo, pode ser visto “como reação aos ataques do feminismo e outros ao poder masculino.” (KELLNER, 2001, p.88)

O que chama a atenção é o fato de que os homens adultos do filme, o professor de karatê de John e o senhor Miyagi, não tentam pôr um fim nos conflitos e brigas entre os adolescentes que estão treinando, mas, ao contrário, os estimulam ao enfrentamento, ao marcar uma “luta final” entre os dois. Dessa forma, a rivalidade e agressividade como sinais de masculinidade são estimulados na película por aqueles que justamente deveriam contê-los. Em outra sequência, o velho mestre introduzirá seu discípulo Daniel *San* no consumo de bebida alcoólica e na direção de um automóvel.

Lutas, bebidas alcoólicas, carros e a disputa pela atenção feminina são as marcas simbólicas do ideal masculino tradicional disseminados nessas produções dos anos 1980. Filmes que foram grandes sucessos na década anterior, como *Taxi Driver* (direção de Martin Scorsese, 1976) e *Apocalypse Now* (direção de Francis

Ford Coppola, 1979) problematizavam a participação dos jovens em combates (no caso, no Vietnã), retratando como o clima bélico e o ideal de masculinidade pautado na força física criavam, na verdade, adultos perturbados emocional e psicologicamente. São justamente essas ideias que filmes como “Karatê Kid” e seus similares tentaram combater ao longo daquela década.

Após a sequência de abertura de “Karate Kid”, Daniel é convidado a participar de uma festa na praia onde conhece Ali, a bonita adolescente com quem terá um *affaire* ao longo da trama. A música de fundo e que pontua a conexão entre os dois personagens, que se olham em plano e contra-plano¹¹⁵, é a melodia “(Bop Bop) *On the beach*”, creditada à dupla Jan e Dean, cantores que fizeram sucesso com baladas de rock no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Quando Ali se levanta da areia para mergulhar, ela está usando um maiô que cobre grande parte de seu corpo. Ora, a relação entre imagens e trilha sonora retratam muito mais uma cena juvenil de um filme dos anos 1950 que uma contemporânea aos anos 1980. Nos filmes *teenagers* dos anos 1980, não raras eram as vezes onde se retratavam personagens contemporâneos com roupas (e trilhas sonoras) dos anos 1950 e 1960, como Ferris Buller em “Curtindo a vida adoidado” e Marty em “De volta para o futuro” (1985). Essa recorrência aos anos 1950 e 1960 nessas cinematografias dos anos 1980 foi assim entendida por Erik Felinto:

“A construção do passado em *Back to the Future* [De volta para o futuro] segue as convenções fílmicas hollywoodianas

115 Plano-contraplano é um recurso de filmagem que enquadra um personagem isolado em um plano para, em seguida, enquadrar outro, dando a sensação, ao espectador, que estes estão se olhando. Essa forma de linguagem dá dinamismo à cena, que com a música de fundo, transmite ao espectador a mensagem que, no caso, Daniel e Ali se olharam mutuamente e se interessaram um pelo outro.

mais tradicionais, que localizam nos anos 1950 (e preferivelmente em uma pequena cidadezinha interiorana) o paraíso perdido do sonho americano. (...) As diversas referências ao período, mesmo para aqueles que não o viveram, tentam convencer-nos que a vida era então mais simples e autêntica. Se a América perdeu seu rumo, basta um pequeno olhar ao passado para encontrar as necessárias medidas corretivas. Como explica Elizabeth McCarthy, esse anseio pelo passado faz parte da agenda neoconservadora característica do período reaganista, pontuada por valores como a monogamia, a heterossexualidade e a simplicidade.” (FELINTO, 2016, p. 159)

A figura de um homem mais velho e sábio era a presença que faltava na formação masculina de Daniel, que vinha sendo humilhado e espancado na escola por John e seu grupo. A escola na película é retratada apenas nos momentos onde não há professores ou aulas: exercícios de educação física, o horário do almoço no refeitório, a entrada e saída das aulas. Chama-nos a atenção o fato de metade do filme, ou seja, até aproximadamente os primeiros 50 minutos, a trama girar em torno da humilhação e perseguição que Daniel se torna alvo na escola e bairro onde mora, da qual não consegue se defender, ainda que tente, pois tem algumas noções básicas de karatê, ao contrário de seu algoz, que treina em uma escola de lutas marciais.

Em “Karatê Kid” a escola formal é retratada como local hostil ao protagonista do filme, um adolescente de 16 ou 17 anos, quando não é representada como um espaço inútil, pois nada do que aprende ali pode ajudá-lo a superar os problemas que enfrenta em sua vida real. Daniel decide buscar uma escola marcial para se defender mas se sente impedido de treinar ao constatar que John, seu inimigo, é o aluno preferido do professor de karatê. Nessa escola de lutas as aulas são coletivas e o professor exerce o domínio

sobre o grupo de alunos de forma autoritária e agressiva, agindo, na verdade, como um militar. Portanto o único professor retratado na película também não pode ser referência para Daniel ou, como se verá ao longo da trama, nem mesmo para seus estudantes, por não respeitar as regras do karatê.

A única saída para Daniel vem de quem menos espera: é o idoso senhor Miyagi que pode lhe ensinar algo que realmente mudará a sua vida: como se defender das agressões que recebe cotidianamente. O fato de ser um homem mais idoso que o jovem professor da escola de artes marciais chama a atenção, sobretudo no contexto de ataque à escola que se encontrava os Estados Unidos à época: o presidente Reagan foi eleito já com idade bastante avançada e muitos críticos de seu governo usavam disso para atacá-lo. Ou seja, a idade do presidente era um tema presente na cultura midiática da época e o fato do filme privilegiar os ensinamentos de um idoso para resolver os problemas reais e práticos da vida de um adolescente, pode ser interpretado também como uma mensagem positiva em ser “guiado” por um líder mais velho.

O ponto alto do filme reside justamente no aprendizado de Daniel com seu mentor, o senhor Miyagi. As lições do sábio “japonês” e seus conhecimentos são frutos de experiências práticas, pragmáticas. Numa sequência de 15 minutos, Daniel é ensinado a encerrar o chão, pintar uma cerca, depois uma casa, polir carros em uma série de movimentos que, na verdade, são movimentos do próprio karatê. O conhecimento que pode resolver a vida do jovem Daniel e seu aprendizado são dados na vida prática e não na escola.

Em filmes como “Curtindo a vida adoidado” e “Sociedade dos Poetas Mortos” a escola é ridicularizada no ato de ensinar a juventude, em um claro discurso antipedagógico. Em “Karatê Kid” não é o caso, pois a escola não é retratada em sua ação educativa,

mas apenas em seus espaços de sociabilidade: a quadra de esportes, o refeitório, a entrada do prédio. Nesse contexto, se as escolas já se encontravam em crise naquela década de 1980, com imensas dificuldades de cumprirem com seu papel e “salvar a juventude americana da mediocridade”, como denunciava o sensacionalista *A nation at risk*, nesses filmes estrelados e direcionados para o público *teenager*, um discurso de demérito da escola acentuava ainda mais a possível realidade que já vivam.

Conclusão

Ao atacar a educação pública como expressivos cortes orçamentários, como denunciado por John Brademas, a política educacional do governo Reagan abria espaço para que o esse serviço público fosse visto como inoperante, incompetente e mal gerenciado. A universidade e a escola não se configuravam como perspectivas ou garantias de futuro no discurso das películas que citamos. Segundo Gary Clabaugh, professor do Departamento de Educação da La Salle University (Filadélfia),

O Sr. Reagan teve muito sucesso em conceder aos gerentes corporativos uma influência sem precedentes sobre o futuro da educação pública. O propósito declarado de Reagan era tornar a América mais competitiva no mundo econômico. Sugeriu também que era muito mais importante para as escolas formar bons trabalhadores que bons cidadãos ou seres humanos decentes. (CLABAUGH, 2004, p.258)¹¹⁶

116 Livre tradução de: “Mr. Reagan was far more successful in giving corporate managers unprecedented influence over the future of public education. Reagan’s avowed purpose was to make America more competitive in the world economy. It also suggested that it was far more importante for schools to turn out good employees than to produce good citizens or decent human beings.”

A representação escolar nesses filmes não era animadora: professores mal preparados, aulas enfadonhas, gestores incompetentes ou corruptos. Se nos anos 60 e 70 a política educacional nos Estados Unidos estava voltada para a inclusão de “minorias” excluídas da sociedade, como negros e grupos de crianças e jovens de bairros proletários, nos anos 1980 essas políticas perdem espaço para um discurso que passou a pautar a educação a partir da meritocracia. Como afirma Roger Dale,

“Em termos muito gerais os principais objetivos das políticas da Nova Direita em educação são retirar custos e responsabilidades do Estado e, ao mesmo tempo, aumentar a eficiência e a capacidade de resposta – e consequentemente a qualidade – do sistema educacional. A forma mais frequentemente utilizada para atingir ambos os objetivos parece envolver a colocação da educação em uma base mais comercial.” (DALE, 2013, p. 130).

Como princípio elementar dessas políticas, a apologia ao individualismo se concretizava na trajetória de personagens adolescentes que se tornavam protagonistas de suas histórias. Como em um “conto de fadas”, Daniel enfrenta uma travessia interna (que se representa na travessia de costa a costa do país), deixando de ser um menino para se tornar um homem que luta por seu espaço. Para Sandra de Oliveira (2008) esse individualismo caracterizou as produções *teenagers* dos anos 1980 em contraste com as produções cinematográficas da década anterior, que enfatizavam os problemas sociais da América, em obras de diretores como Robert Altman, Arthur Penn, Martin Scorsese e Francis Ford Coppola.

Ao longo dos anos 1980, portanto, a escola americana estava sob duplo ataque: tanto do governo Reagan quanto dos estúdios de Hollywood. Política educacional e cultura midiática atuavam em

um mesmo caminho, o demérito do serviço educacional público e a abertura para a entrada do serviço privado como sinal de eficiência e qualidade. O mercado, comandado pela figura do velho Presidente, tornava-se o único caminho possível para salvar a educação americana, assim como o velho mestre de karatê salvou, com seus ensinamentos, seu jovem pupilo.

Referências

Fílmica:

KARATÊ Kid: a hora da verdade. (*The Karate Kid*). Direção: John G. Avildsen. Produção: Jerry Weintraub. Roteiro: Robert Mark Kamen. Fotografia: James Crabe. Edição: John G. Avildsen. USA: Columbia Pictures, 1984. 1 DVD. 126 min. color. leg.

Impressas:

A NATION at risk – Report from National Commission on Excellence in Education (NCEEd). Disponível em: <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>

MASLIN, Janet. *Screen Karate Kid, bane of bullies*. New York Times, Jun 22, 1984. Em: <http://www.nytimes.com/movie/review?res=9904E0D81739F931A15755C0A962948260&mcubz=1> – Acesso em 10 de junho de 2017.

Bibliográficas:

ALVES JÚNIOR, A. e TROVÃO, F. Conservadores ontem e hoje: um olhar sobre os Estados Unidos dos anos 1980. Em: VARES, S. e POLLI, J. *Democracia em tempos de conservadorismo*. São Paulo: Editora In House, 2016. p. 38-52.

BAUMAN, Z. e DONSKIS, L. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BERGAN, Ronald. *Guia Ilustrado de Cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEDERMAN, Gail. *Manliness and civilization. A cultural history of gender and race in the United States, 1880-1917*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

BRADEMAS, John. Escolaridade e política pública. In: BERLOWITZ, Leslie; DONOGHUE, Denis; MENAND, Louis. *A América em teoria*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993. p. 184-200.

BULMAN, Robert. *Hollywood goes to High School. Cinema, Schools, and American Culture*. New York: Worth Publishers, 2005.

BRYAN, G. *Quem tem um sonho não dança*. Cultura jovem brasileira nos anos 80. Rio de Janeiro: Reccord, 2004.

CLABAUGH, G. The educational legacy of Ronald Reagan. *Educational Horizons*. vol. 82, no. 4, p. 256-259.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. em: GENTILI, P. (org). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. 19^a. ed. Etrópolis: Vozes, 2013.

DALTON, Mary. *The Hollywood Curriculum: teachers in the movies*. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

FANTASIA, Rick. Despotismo no trabalho e dessindicalização. Em: LINS, D. e WACQUANT, L. *Repensar os Estados Unidos*. Por uma sociologia do superpoder. Campinas: Papirus, 2003.

FELINTO, Eric. Mr. Sandman, bring me a Time Machine: temporalidade, contingência e gênero em Back to the Future e Donnie Darko. *Revista Significação*. 2016. vol. 43, no. 45. p. 149-166.

GERSTLE, Gary. *America crucible*. Race and nation in the twentieth century. Princeton: Princeton University Press, 2002. (versão ebook Kindle).

JOHNSON, H. *Sleepwalking through History: America in the Reagan Years*. New York: Norton, 1991.

KATZ, Michael B. O novo pânico educacional. Em: BERLOWITZ, Leslie; DONOGHUE, Denis; MENAND, Louis. *A América em teoria*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993. P. 168-183.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

LAWRENCE, John e JEWETT, Robert. *The myth of the american superhero*. Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2002.

NETO, Roberto Moll. *Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988)*. 2010. 265f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. 2010.

OLIVEIRA, S. *Representações da juventude americana no cinema de Hollywood da década de oitenta*. 2008. 84 f. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literatura e Culturas) – Programa de Pós-Graduação Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro, Portugal. 2008.

PIVEN, Francês F.; CLOWARD, Richard A. *The new class war: Reagan's attack on the welfare state and its consequences*. New York: Pantheon Books, 1982.

ROSSI, Samuel. *Reagan, Rambo and the red dawn*. The impacts of Reagan's presidency on Hollywood of the 1980s. 2007. 112p. Dissertação (Mestrado em Artes e Ciências) - Universidade de Ohio, Columbus, 2007.

SAVAGE, Jon. *Acriação da juventude*. Como o conceito de *teenager* revolucionou o século XX. Tradução Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, Tiago Gomes. *Dirigido por Martin Scorsese: um estudo comparativo de Taxi Driver, Os Infiltrados e seus contextos de produção*. 2015. 222fls. Dissertação (Mestrado em História).

Aline Silva - Ana L. Pereira - Fábio Gabriel
Herbert Almeida - Mércia Cunha - Tatiane Skeika

Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo:
Summus Editorial, 1988.



PROVA

9 A CONCEPÇÃO DE LIBERDADE NO PENSAMENTO DE KARL MARX.

Antonio Carlos de Souza

Introdução

Entendemos que a questão da alienação foi objeto de pesquisa social de Marx na sua incansável busca de compreensão dos fundamentos da sociedade capitalista, compreensão necessária para o processo de construção de uma nova sociedade. O conhecimento como condição de intervenção humana na sua história, na construção de um novo modo de produção, de novas relações sociais, de uma nova sociedade, “da emancipação humana universal” (MARX, 2004, p. 89), caracteriza a vitalidade e potencialidade sensibilizadora da filosofia de Marx, pois “a filosofia permanece eficaz enquanto vive a *práxis* que a engendrou, que a sustem e é por ela iluminada” (SARTRE, 1973, p. 120).

Consideramos que o modo de produção capitalista, no atual estágio do seu desenvolvimento, não somente continua produzindo relações alienadas, mas necessita manter tais relações.

Para assegurar a sobrevivência a qualquer custo [...] como poder hostil e potencialmente destrutivo [...] da imposição de seu próprio projeto fetichista de expansão incontrolável do capital [...] onde a própria sobrevivência da humanidade está ameaçada (MÉSZÁROS, 2006, p. 14).

É nesta situação que o pensamento de Marx continua atual, especificamente nas construções teóricas e práticas efetivas das

superestruturas sociais: “A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então consideradas dignas de respeito. Transformou em seus trabalhadores assalariados o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência” (MARX; ENGELS, 2011, p. 69).

É neste sentido que a crítica da alienação se torna cada vez mais urgente. Marx afirmou de maneira peremptória em sua filosofia e ação política que são os homens que produzem e transformam as circunstâncias materiais e históricas. Mas, qual seria esse homem? Ele encontra no *trabalhador* o homem concreto, histórico, social, aquele que vive e sofre toda forma de alienação, de opressão e exploração. É este homem que, na sua efetiva condição de desumanização, tem a missão histórica de, a partir de sua “educação, união e organização”, ser sujeito da auto-emancipação e da emancipação humana universal.

Outro pilar no qual se funda a filosofia de Marx é a história, que se faz dialeticamente, através de contradições, produzida pelos homens, condicionada pelas circunstâncias. O modo de produção capitalista também é uma produção histórica, daí, não ser natural nem eterno. É no seu próprio desenvolvimento que são criadas as condições materiais de sua superação e o surgimento de uma nova sociedade, de novos modos e relações de produção. Marx defende que a história é a atividade dos homens que buscam seus próprios fins, ou seja, a história em si não tem nenhum significado senão aqueles que os homens, em seus vários estágios de desenvolvimentos, lhe conferem.

A concepção de alienação em Karl Marx.

No processo de construção do seu edifício teórico, na busca de formular uma “nova ‘ciência humana’ revolucionária”, Karl Marx encontrou na investigação da questão da alienação (estranhamento) umas das chaves para a compreensão do desenvolvimento histórico da sociedade dividida em classes, assim como no movimento de sua superação histórica. Por isso, tratar da questão da alienação significa tratar a sua superação. Assim sendo, é preciso compreender a alienação humana, não como um conceito abstrato, mas como uma realidade expressa nas diversas formas adotadas historicamente, como a religiosa, a filosófica, a moral, a jurídica e, especificamente, a alienação econômica. Nos *Manuscritos de 1844*, na mesma página em que analisa o desenvolvimento das formas de alienação no modo de produção capitalista, nos adverte onde há que se buscar a raiz desse fato.

Agora temos, portanto, de conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a divisão do trabalho, capital e propriedade da terra, a troca e concorrência, de valor e desvalorização do homem, de monopólio e concorrência etc., de todo este estranhamento (*Entfremdung*) com o sistema do *dinheiro* (MARX, 2004, p. 80).

Para a compreensão da questão alienação se requer uma reta compreensão dos “fatos econômicos”, já que é neles, precisamente, de onde se produz e se manifesta o tipo de alienação que origina todas as demais. Daí que o ponto de partida de Marx não é o estudo da alienação em si mesma, como um conceito abstrato, mas a análise dos dados que apresentava a economia política. Somente

quando esses dados são analisados e conhecidos objetivamente e se descobre a sua interconexão à estrutura econômica da sociedade determinada é que se está em condições de penetrar profundamente na realidade da questão da alienação (cf. MÉSZÁROS, 2006, p. 136). Explica-se, assim, a convicção de Marx: “Nós partimos de um fato nacional-econômico, *presente*” (MARX, 2004, p. 80).

Assim, para tratar da questão da alienação, nos *Manuscritos de 1844*, Marx apresenta uma análise detalhada do pensamento da economia clássica, capitaneada por David Ricardo e Adam Smith, de questões concretas como salário, trabalho, divisão do trabalho, propriedade privada dos meios de produção, relação entre capital e trabalho, acumulação do capital, renda da terra. E é somente depois de uma leitura acurada dos economistas clássicos (cf. MÉSZÁROS, 2006, p. 76ss), que Marx se atreve a tirar suas conclusões sobre a alienação do trabalhador no modo de produção capitalista.

Para Marx, todas as formas de alienação são consequência de uma alienação fundamental, a econômica, relacionada, por sua vez, estritamente com a existência da propriedade privada dos meios de produção e da exploração do trabalho. Neste sentido, a existência histórica da relação escravos e senhores, servos e senhores, trabalhadores e capitalistas, revela que a organização da sociedade é fundada essencialmente na exploração do homem pelo homem, de relações de escravidão, de servidão, de trabalho alienado.

O ponto central da investigação de Marx sobre a alienação, nos *Manuscritos de 1844*, e que faz parte do núcleo do seu pensamento é a questão da alienação do trabalhador. Esta discussão é organizada em três grandes momentos. Primeiramente, uma longa discussão em relação à interpretação hegeliana¹¹⁷ da alienação (Terceiro

¹¹⁷ Mas, para compreendermos o posicionamento de Marx em relação a Hegel, é preciso considerar o contexto social, intelectual, político no qual ele se en-

Manuscrito); em segundo lugar, um capítulo completo do Primeiro Manuscrito, onde de um modo bem organizado, apresenta os diversos aspectos da alienação do trabalhador. Em terceiro lugar, pequenos estudos de Marx sobre problemas muito concretos da alienação e propriedade privada capitalista, alienação e divisão do trabalho, alienação e dinheiro.

Partimos da concepção que para a análise da alienação é necessário levar em conta a totalidade do ser e da existência do homem numa sociedade determinada historicamente. Daí que a objetividade da análise implica uma visão clara de homem, de sociedade, de história, de natureza. É partindo destas disposições que Marx critica a concepção hegeliana de alienação, pois, partindo de uma visão idealista do homem não se pode esperar uma teoria da alienação que delineia verdadeiramente a realidade desumanizadora de homens concretamente existentes. Daí que, a teoria hegeliana não expõe, nem resolve contradições efetivas, mas somente contradições conceituais (cf. MÉSZÁROS, 2006, p. 85).

contrava desde o início de suas atividades propriamente intelectuais e políticas. Quando chegou a Berlim no outubro de 1836, cinco anos após a morte de Hegel, entrou em contato com o ambiente intelectual da cidade num período rico de fervorosas investigações teóricas e ríspidas polêmicas. A “escola hegeliana” estava dividida em duas correntes: de um lado, os conservadores ou os “velhos hegelianos” que, ao defenderem a necessidade da reconciliação entre Filosofia e Teologia, reafirmavam a tese de Hegel da “identidade do real e racional”, que implicava a aceitação da ordem político-institucional estabelecida, os interesses políticos e econômicos da aristocracia prussiana; do outro, militavam os “jovens hegelianos” ou “hegelianos de esquerda”, advogavam à Filosofia liberdade e autonomia de análise crítica em qualquer área do pensamento e da realidade social e política. Marx ligou-se às posições deste segundo grupo e passou a frequentar assiduamente o “*Doktorsklub*” dos livres-pensadores de Berlim, liderados por Bruno Bauer e Arnold Ruge. Foi neste contexto histórico que Marx produziu sua tese de doutorado, intitulada “Diferenças entre as Filosofias da Natureza em Demócrito e Epicuro” (1841) e outros escritos como: Debates sobre Liberdade de Imprensa (1842); Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1843); A Questão Judaica (1844); Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Introdução (1844); Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844).

Para Hegel o homem não é um ser encerrado em si mesmo, isolado do mundo. Tem forças vitais humanas que, ao exteriorizar-se, manifestar-se, inicia o processo no qual se produz a si mesmo. Portanto, ao exteriorizar essas forças, que são parte de seu próprio ser, o homem as objetiva, ficam à sua frente como objetos contrapostos, como algo alheio a si mesmo, como objetos estranhos. O homem aliena, necessariamente, seu próprio ser precisamente no processo mediante o qual se cria como homem. A alienação é uma questão essencial nessa relação entre o homem e o mundo; portanto, não é uma questão de condicionamento sócio-histórico. Assim, a alienação, segundo Hegel, constitui um momento ontológico na autoprodução humana.

A crítica de Marx a esta concepção está em que o homem, do qual se refere Hegel, não é o homem concreto, social e histórico, mas somente “abstração do homem, consciência-de-si”. Por isso, a alienação da qual fala Hegel é reduzida à alienação da “consciência-de-si” ou autoconsciência, de uma “atividade pura”. Em Hegel, não é o homem que se aliena, mas a autoconsciência. Ao exteriorizar-se, manifestar-se, a autoconsciência sai de sua atividade pura e põe de frente a si um objeto, que é um produto de sua atividade intelectual. Este objeto fica fora da autoconsciência, como algo alheio a ela, alienado dela. Assim, a autoconsciência outorga aos objetos uma vida independente e uma autonomia frente ao espírito.

Segundo Marx, esta forma de alienação descrita por Hegel existe evidentemente. Trata-se da alienação da consciência, como no caso da religião. Porém, na verdade, é somente uma manifestação de outra alienação, fundamental do ser do homem. Hegel substitui desta maneira, a alienação real por uma manifestação dessa alienação, do mesmo modo que substitui o homem real por uma de suas manifestações e uma de suas capacidades, a autoconsciência.

Reduz o homem ao pensamento, a natureza a um produto do pensamento, reduz a alienação a um momento no processo do pensamento. Em nenhum desses casos se defronta com o homem real e com a alienação real.

A essência humana, o homem, refere-se para Hegel = consciência-de-si. Todo estranhamento da essência humana nada mais é do que o estranhamento da consciência-de-si. O estranhamento da consciência-de-si não vale como expressão – expressão que se reflete no saber e no pensar – do estranhamento efetivo da essência humana (MARX, 2004, p. 125).

Tal inversão de Hegel se desprende de sua concepção do trabalho, pois ele conhece e reconhece como único trabalho o “abstratamente espiritual”. Marx, quando faz a descrição do *homem* alienado, tem como centro o trabalhador, um indivíduo concreto, efetivo, dentro de uma sociedade determinada, o modo de produção capitalista. Daí considera a alienação como um processo histórico, pois busca seus fundamentos na estrutura da sociedade e não em uma determinada dimensão do ser do homem. A alienação não é uma questão ontológica, mas histórica.

Quando o homem efetivo, corpóreo, como os pés bem firmes sobre a terra, aspirando e expirando suas forças naturais, assenta suas *forças essenciais* objetivas e efetivas como objetos estranhos mediante sua exteriorização (*Entäußerung*), este ato de *assentar* não é o sujeito; é a subjetividade de forças essenciais *objetivas*, cuja ação, por isso, tem também que ser *objetiva*. O ser objetivo atua objetivamente e não atuaria objetivamente se o objetivo (*Gegenständliche*) não estivesse posto em sua determinação essencial (MARX, 2004, p. 126).

Além da crítica à concepção filosófica e política de Hegel, os *Manuscritos* apresentam uma série de análises e informações sobre dados da sociedade capitalista, efetuadas pelos economistas clássicos, já elencados anteriormente. Marx pretende mostrar que os economistas clássicos, ideólogos do capitalismo, encobrem sob esses aparentes dados a realidade objetiva. “A economia política oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção” (MARX, 2004, p. 82).

Os economistas clássicos veem no trabalhador somente uma parte a mais dos custos da produção. O trabalhador é levado em conta da mesma maneira que é levado em conta o óleo para engraxar uma máquina ou o número de animais que se requer para lavar um campo. O trabalho só aparece na economia clássica como uma atividade lucrativa, sendo a ganância a única medida universalmente aceita. Em ambos os casos a economia clássica se esquece deliberadamente que essa produção material supõe o processo mediante o qual o homem se faz homem. Não lhe interessa se o trabalhador se realiza como homem ou se, pelo contrário, cai ali degradado, mutilado, desumanizado, rebaixado ao nível de “animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (MARX, 2004, p. 31). A economia clássica confirma essa degradação humana quando constata cinicamente que o trabalhador, “como todo cavalo qualquer, tem de receber para poder trabalhar” (MARX, 2004, p. 30).

Antes de analisar detalhadamente a alienação do trabalhador, Marx nos oferece no caderno intitulado “Salário”, as circunstâncias degradantes de vida e da atividade dos trabalhadores. Mais que uma descrição, é uma denúncia da condição de miséria do trabalhador, sua angústia diante da insegurança de conseguir

trabalho, o peso e monotonia de sua atividade, o embrutecimento já desde pequeno no agonizante ambiente de trabalho tanto fabril quanto rural, a insuficiência alimentar e a precariedade de habitação equiparáveis ao desperdício e ao cuidado dos animais (cf. MARX, 2004, p. 23-38). Não somente carece o trabalhador de uma vida humana, mas que, em muitos aspectos, não alcança nem um estágio meramente animal.

Segundo Marx, que para isso se apoia em pesquisas oficiais, um animal muitas vezes tem uma melhor comida, habitação, ao menos não tão hediondos, mais tempo de descanso que a maior parte dos trabalhadores.

Mesmo na situação de sociedade que é mais favorável ao trabalhador, a consequência necessária para ele é, portanto, sobretrabalho e morte prematura, descer à condição de máquina, de servo do capital que se acumula perigosamente diante dele, nova concorrência, morte por fome ou mendicidade de uma parte dos trabalhadores (MARX, 2004, p. 27).

Esta é a situação do trabalhador na sociedade capitalista. Porém, Marx não se contenta com a constatação destes dados, a efetiva situação de alienação do trabalhador, fornecidos pela economia clássica. O seu interesse pelos referidos dados está diretamente relacionado com a questão da superação da alienação, pois “no movimento da propriedade privada capitalista, precisamente na economia, o movimento revolucionário inteiro encontra tanto a sua base empírica quanto teórica, disso é fácil reconhecer a necessidade” (MARX, 2004, p. 106).

A crítica que Marx faz a seus contemporâneos políticos, economistas, filósofos refere-se à relação destes com a superação da

alienação. Para ir além do “fato econômico real”, é preciso investigar como o modo de produção capitalista obstaculiza a realização humana do trabalhador, de que modo se dá a alienação do trabalho. Marx apresenta quatro aspectos principais da alienação:

O homem está alienado da *natureza* (do produto do trabalho);
Está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*);
De seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana);
O homem está alienado do *homem* (da relação com os outros homens) (MÉSZÁROS, 2006, p. 20).

Para nosso intento, trataremos dos dois primeiros aspectos. O primeiro aspecto do “trabalho alienado” expressa a relação do trabalhador com o *produto* de seu trabalho, que é ao mesmo tempo, segundo Marx, sua relação com o *mundo sensível exterior*, com os objetos da natureza. O homem é um ser que não somente exterioriza suas forças e capacidades em um mundo objetivo, mas que necessita se apropriar desses objetos para realizar-se como homem. Esses objetos, indispensáveis para a autoprodução humana, são denominados “*objetos de seu carecimento (Bedürfnis)*, *objetos essenciais*, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais*” (MARX, 2004, p. 127).

A que tipo de objeto, de produto se refere Marx em particular? Em primeiro lugar, o trabalhador carece dos produtos básicos no sentido estrito, como o alimento, a bebida, o vestuário, a moradia, produtos fundamentais para a sua subsistência; depois, ele necessita (*Notwendigkeit*) de objetos para a realização humana, objetos de formação, de cultura, de expressão artística, com os quais pode desenvolver sua individualidade em todos os sentidos; também

requer o domínio dos meios de produção, como possibilidade de levar a cabo sua atividade, como atividade produtiva humana.

A alienação do trabalhador em relação aos objetos significa que ele não se apropria desses objetos, portanto, são estranhos a ele, não são do seu controle, apesar de constituírem o fruto de seu próprio trabalho e representar uma parte de si mesmo. Esses objetos se transformam em algo alheio, estranho, independente do trabalhador; aparentemente tem adquirido uma vida própria e por isso escapam do domínio de quem os criou, o trabalhador. A privação dos objetos para a realização humana do trabalhador torna-os luxo que se reserva aos capitalistas.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

O trabalhador descobre em si carências e necessidades sempre crescentes, à medida que aumenta o número e a perfeição dos objetos criados pelo seu trabalho. Porém, essas carências e necessidades não encontram nele satisfação, pois os objetos não estão destinados à sua apropriação e desfrute. A satisfação das carências e necessidades humanas é a expressão e a manifestação do homem mesmo. O produtor se manifesta nela como o artista se expressa em sua obra de arte, pois “o trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto” (MARX, 2004, p. 81).

Com a perda dos objetos, “objetificação”¹¹⁸, o trabalhador fica privado da totalidade de sua existência, como carência e necessidade, pois os objetos criados são manifestações de si mesmo, seu ser está objetivado neles. Este é o processo da alienação do trabalhador, isto é, sua vida e sua atividade se encontram separadas de seus produtos. O trabalhador já não descobre na natureza algo criado por ele e que lhe pertence, um produto seu: “O mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um *meio de vida* do seu trabalho” (MARX, 2004, p. 81).

O processo de alienação se intensifica ainda mais quanto os objetos produzidos pelo trabalhador, além de converterem-se a ele em objetos estranhos, lhes dominam. Marx compara tal alienação, recorrendo repetidas vezes à alienação religiosa, pois “quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele retém em si mesmo” (MARX, 2004, p. 81). O homem, como criador de Deus se reduz num servo temeroso e obediente do próprio produto; com o trabalho alienado ocorre algo semelhante. A diferença é que a alienação religiosa parte da imaginação humana; a alienação em relação aos objetos do trabalho parte de uma relação efetiva, concreta. O produto dos trabalhadores, alienado, passa a engrossar a força do capital e o capital se constitui como senhor e dominador de todos os meios de produção, também do trabalhador: “A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode usufruir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital” (MARX, 2004, p. 81).

A impossibilidade de satisfazer as necessidades e a realização humana e não de mera subsistência e a submissão crescente a seus

118 “Objetificação” significa perda do objeto, privação dos objetos mais necessários à vida, escravização pelo objeto e a apropriação como alienação e expropriação (Cf. MARCUSE, 1988, p. 255).

produtos, na forma de capital, não esgotam todas as formas que implica a alienação do trabalhador em relação aos objetos. Antes de negar ao trabalhador a satisfação de suas carências e necessidades, o modo de produção capitalista cria necessidades falsas, inumanas, que o deforma, fomentando nele falsos interesses: “Cada homem especula sobre como criar no outro uma *nova* carência, a fim de forçá-lo a um novo sacrifício, colocá-lo em nova sujeição e induzi-lo a um novo modo de *fruição* e, por isso, de ruína econômica” (MARX, 2004, p. 139).

O capitalismo não vê na carência e necessidade do trabalhador e sua satisfação a realização humana, mas a satisfação do capital. Quem dispõe dos meios de produção, vive da exploração das carências e necessidades dos demais, lhes cria falsas compensações e as utiliza como instrumentos para submetê-las, na mais profunda degradação, ao seu ganancioso interesse.

Cada produto é uma isca com a qual se quer atrair para junto de si a essência do outro, o seu dinheiro; cada carência efetiva ou possível é uma fraqueza que apresentará a armadilha à mosca [...] O produtor se sujeita às suas ideias mais vis, joga de alcoviteiro entre ele e sua carência, causa nele apetites patológicos, espreita nele cada fraqueza, para então exigir o adiantamento (propina) em dinheiro desta obra de caridade (bons ofícios) (MARX, 2004, p. 139-140).

É a partir desta situação objetiva, que Marx apresenta como possibilidade de sua superação a “organização, união e educação” da classe trabalhadora, no sentido de fortalecimento do interesse comum, como condição necessária de enfrentamento de toda manipulação das necessidades de classe, sobre a qual está organizado o modo de produção capitalista, com todo seu cortejo

de publicidade e depreciação, qualificado por Marx de “exploração universal da essência humana comunitária” (MARX, 2004, p. 140).

O modo de produção capitalista suplanta as autênticas carências humanas por uma série interminável de “desejos não humanos, requintados, não naturais, *pretensiosos* (imaginários)” (MARX, 2004, p. 139). E, apesar desta tentativa de completa alienação do trabalhador, ainda não chegamos ao fundo da alienação em relação aos objetos tal como aparece no capitalismo. Não se compreende a alienação econômica sem antes desmascarar a força unilateral e reducionista do capital. Este pretende superar todo o ser autêntico do homem. O homem não vale segundo o que é, isto é, segundo suas necessidades humanas e sua satisfação, mas, segundo o que tem, segundo a quantidade de dinheiro que possui.

O que é para mim pelo *dinheiro*, o que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isso *sou eu*, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quando a força do dinheiro é a minha força. As qualidades do dinheiro são minhas – de seu possuidor – qualidades e forças essenciais. O que eu *sou e consigo* não é determinado de modo algum, portanto, pela minha individualidade (MARX, 2004, p. 159).

A situação do trabalhador na sociedade capitalista pode ser resumida, antes de tudo, na privação de todo objeto que responda a sua realização humana, pois, tal modo de produção considera que esse desenvolvimento integral do trabalhador como homem “seja como fruição ou externalização de atividade – aparece a ele como luxo” (MARX, 2004, p. 141). Quer dizer que o trabalhador fica reduzido à satisfação de carências e necessidades estritamente inferiores ao seu ser humano. Inclusive, nem sempre pode alcançar esse estado degradante, pois o desemprego, o subemprego e a

privação ou não efetivação de “direitos sociais” não lhe permite nem fazer parte desta concreta problemática. A consequência disso tudo é a deformação do trabalhador de muitas maneiras, como a prostituição, a violência, o alcoolismo (cf. MARX, 2004, p. 144).

Enfim, a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho significa que, em lugar de ampliar o domínio sobre a natureza e sobre as relações de produção, o trabalhador se escraviza a si mesmo sob esse produto alienado, que se converte em capital e com isso em seu senhor. Com isso, o trabalhador aliena juntamente com os objetos que produz seu próprio ser homem, a possibilidade de realizar-se e de desenvolver suas qualidades humanas. E este fato é expresso pelos ideólogos do modo de produção capitalista na consideração ao trabalhador: “Não os conhecem como seres humanos, mas apenas como instrumentos de produção, os quais têm de render tanto quanto possível e fazer tão poucas despesas quanto possível” (MARX, 2004, p. 38).

Juntamente como a alienação como “estranhamento da coisa”, Marx apresenta um segundo aspecto da alienação (estranhamento), chamado de “auto-estranhamento”, “perda de si mesmo”, “estranhamento-de-si” (*Selbstentfremdung*) de sua própria atividade essencial, o trabalho humano.

É a expressão da relação do trabalho com o ato da produção no interior do processo de trabalho, isto é, a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa. (Isso significa que não é a atividade em si que lhe proporciona satisfação, mas uma propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições) (MÉSZÁROS, 2006, p. 20).

O homem se realiza como homem ao incorporar os produtos de seu trabalho e ao satisfazer suas necessidades no sentido mais estrito. Igualmente se realiza como homem em sua atividade produtiva. Essa atividade é a afirmação e autoprodução de si mesmo como homem. Mediante ela o produtor expressa e manifesta suas qualidades individuais, as objetiva e assim participa do processo de produção humana.

Qual é, portanto, na sociedade capitalista, a relação do trabalhador com o seu trabalho? Marx diz que essa relação simplesmente não é sua, pertence então ao outro. O trabalho que deveria ser uma propriedade interna, ativa, do homem, se torna exterior ao trabalhador devido à alienação capitalista: “O trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser” (MARX, 2004, p. 82). O trabalhador tem que alienar necessariamente sua atividade, que passa às mãos dos outros. É uma atividade que já não considera como sua e que, na verdade, tem se convertido em algo tão alheio a ele como o produto do próprio trabalho.

É clássico o argumento que defende que o constitutivo essencial do homem é sua liberdade, vontade e capacidade de conhecimento racional. Se os que assim pensam encontram uma sociedade onde grande parte da população, para poder subsistir, tem que vender para o mercado sua liberdade, sua vontade e capacidade de pensar, certamente qualificarão os homens nessa sociedade como seres radicalmente alienados. Seriam indivíduos privados daquilo que os constitui como homens.

Assim, de um lado a *praxis* como a essência do homem e, de outra, constatando a venda da atividade produtiva trabalhadora. Ao vender para o mercado de trabalho sua capacidade produtiva, os trabalhadores alienam aquela atividade que lhes define como

homens. Entregam a um ser estranho o que deveria ser mais inalienável para si mesmo. Ao entregar sua atividade, o trabalhador se desprende da possibilidade para realizar-se.

Assim como na religião a auto-atividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina e diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2004, p. 83).

Porém, esta alienação religiosa, alienação da consciência humana, é tão somente reflexo de sua alienação real, a econômica. O trabalhador perde o domínio sobre seu produto, porém esta perda é somente o resultado de uma alienação anterior, a de sua própria atividade. Não pode apropriar-se de seu produto porque com a venda de sua capacidade de trabalho perdeu o direito sobre ele. Marx afirma insistentemente as consequências do trabalho alienado como algo alheio, hostil ao trabalhador:

Ele (o trabalhador) não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física ou espiritual, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si quando fora do trabalho e fora de si quando no trabalho (MARX, 2004, p. 82-83).

A análise da auto-alienação do trabalhador está relacionada à produção de bens para satisfazer as carências e necessidades humanas. O modo de produção capitalista obstaculiza a

espontaneidade produtiva do homem (cf. MÉSZÁROS, 2006, p. 146); na verdade, ele nega brutalmente aos trabalhadores a apropriação e o controle dos bens produzidos historicamente. Ele busca anular a potencialidade criativa do trabalhador ao pretender encerrar sua vida no reduzido marco das produções e satisfações das carências animais. Diz MARX (2004, p. 83): “O homem (o trabalhador) só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só se sente como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal”.

Mais uma vez é preciso deixar claro que a exposição que faz Marx sobre a auto-alienação não é puramente descritiva, mas expressão de sua visão de mundo, de homem, de história. Daí que sua análise é histórica, concreta, tanto no sentido de juízo de fato quanto de juízo de valor, isto é, da denúncia da situação alienada do trabalhador relacionada à sua luta e seu compromisso político encaminhado a discutir a “superação” da alienação da classe trabalhadora. No “complemento” dos *Manuscritos*, reservado ao estudo do salário, Marx ataca com indignação os economistas, os ideólogos do capitalismo por justificar e manter uma visão “materialista vulgar” do trabalhador: “O economista nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (MARX, 2004, p. 31).

Esse tipo de materialismo nega os valores culturais, éticos, estéticos, políticos, educacionais, necessários para a produção do homem *omnilateral*. Marx, nos *Manuscritos*, recolhe uma frase de Wilhelm Schulz¹¹⁹, para justificar tal crítica: “Um povo, para se cultivar de forma espiritualmente mais livre, não pode permanecer

119 Publicista e membro da assembleia Nacional de Frankfurt. Participou da Revolução de 1848-49.

na escravidão de suas necessidades corpóreas, não pode continuar a ser servo do corpo” (MARX, 2004, p. 31), ou seja, indivíduo embrutecido. Daí a importância de conhecer a realidade, para poder intervir e, assim, transformar a sociedade. Se a análise da forma social existente de atividade produtiva, de fato alienada, é essencialmente econômica, o processo de superação desta situação de alienação como “emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos” (MARX, 2004, p. 109) passa também pelos condicionamentos éticos, estéticos, educacionais, políticos.

A superação da alienação, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, como condição necessária para a emancipação humana.

A superação da alienação não se dá com a ação reformista da melhoria de condições de vida dos trabalhadores, como por exemplo, melhor salário, como se esse pudesse dar ao trabalhador um nível mais “humano”, e, com isso melhorar sua situação de privação e possibilitar sua realização como homem. Para Marx, o salário é uma expressão da alienação do trabalhador, um meio de sua subsistência física, portanto, de sua existência empobrecida; é a confirmação de uma vida humana mercantilizada, tornando o trabalhador submisso ao lucro do capital.

Nada seria além de um melhor *assalariamento do escravo* e não teria conquistado nem ao trabalhador nem ao trabalho a sua dignidade e determinação humanas. [...] Salário é uma consequência imediata do trabalho estranhado, e o trabalho estranhado é a causa imediata da propriedade privada capitalista (MARX, 2004, p. 88).

Eis porque trabalhadores e capitalistas formam, portanto, duas classes antagônicas, cujos interesses são irreconciliáveis. E não será nenhuma concessão do capital que irá sanar tal contradição. Para sair desta condição radicalmente alienada, há uma solução radical.

Que a emancipação da sociedade da propriedade privada capitalista etc., da escravidão, se manifesta na forma *política da emancipação dos trabalhadores*, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a emancipação humana universal. Mas esta última está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e conseqüências dessa relação (MARX, 2004, p. 88-89).

Assim, a análise da alienação está ligada diretamente à *praxis*, no sentido de conhecer e intervir na realidade, como o meio indispensável de sua superação, transformação. Porém, essa *praxis* há de apoiar-se em um conhecimento crítico-dialético do desenvolvimento histórico e particularmente em um conhecimento da realidade sócio-econômico-cultural do modo de produção capitalista. Por isso, a preocupação de Marx com o homem concreto, historicamente constituído, está presente na sua análise filosófica, econômica, sociológica, histórica, educacional, política, ética, jurídica.

“A chave para o entendimento da teoria de alienação em Marx é seu conceito de superação (*Aufhebung*)”, diz Mészáros. Isso significa que a possibilidade de superação da alienação humana implica que o indivíduo humano tenha conhecimento e controle sobre o processo e meios de produção, ou seja, que a alienação

não é um dado ontológico, portanto, não eliminável, da totalidade da existência humana, mas é um produto histórico-social. Neste sentido, entendemos a superação da alienação como elemento fundamental para a total realização do trabalhador como homem livre, não apenas *livre de* qualquer espécie de escravidão, mas *livre para* qualquer forma de realização, reclamada pela sua natureza e missão histórica.

A alienação é um conceito inerentemente *dinâmico*; um conceito que necessariamente implica *mudança*. A atividade alienada não produz só a “consciência alienada”, mas também a “consciência de ser alienado”. Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que possa assumir [...] não somente contradiz a idéia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma *necessidade* de superação da alienação (MÉSZÁROS, 2006, p. 166).

Uma análise de outros textos de Marx fundamenta nossas reflexões. Na *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*, de 1844, depois de qualificar o trabalhador alienado como “*a perda total* da humanidade”, Marx fala da emancipação desse mesmo trabalhador como “*a recuperação total* do homem” (MARX, 2000). Não há que tomar o termo recuperação, renascimento, em um sentido literal, ou seja, a volta a um estado primitivo idealizado. A emancipação, neste sentido, é a expressão do ser humano que busca realizar-se plenamente como homem¹²⁰; é o recolhimento e a reintegração de tudo o que o trabalhador perde na sociedade capitalista. Se nesta prevalece a situação de alienação, de desumanização, “superar o estado atual das coisas”, superar tudo

120 “A plenitude, por necessidade lógica, implica limitações, pois só aquilo que é limitado de alguma forma pode ser preenchido” (MÉSZÁROS, 2006, p. 153).

aquilo que obstaculiza a realização humana na sua concretude sócio-histórica, significa construir uma nova história, uma nova realidade social. Tal necessidade é o princípio da construção do reino da liberdade.

O *reino da liberdade* não é um idealismo a-histórico, mas um processo histórico-social de superação do “estado atual das coisas”, de não sujeição às determinações do modo de produção e relações sociais capitalistas. Não se trata de um momento qualquer na história humana, mas de um processo de ruptura com toda forma de opressão, com tudo aquilo que impede o desenvolvimento da criatividade humana. Os dois aspectos fundamentais na superação de toda alienação são o domínio sobre a natureza e o domínio sobre as relações sociais de produção, em outras palavras, o domínio e controle consciente dos dois elementos que integram a *práxis* humana, orientada para a transformação da natureza e a transformação das relações sociais. Esta tese já fora defendida por Marx nos *Manuscritos*: “A essência *humana* da natureza está, em primeiro lugar, para o homem *social*” (MARX, 2004, 106) ou o “retorno do homem para si enquanto homem *social*, isto é, humano” (MARX, 2004, p. 105).

A liberdade é o fruto desse movimento. E a liberdade significa, antes de tudo, libertação de uma natureza desconhecida, divinizada, incontrolável, e libertação das relações sociais de produção baseadas na exploração do homem pelo homem. Por isso, falar de liberdade pessoal em uma sociedade onde reina o antagonismo de classes é uma pura abstração. A liberdade não é apenas a consciência da necessidade e da historicidade humana, mas a superação de todo poder alheio, estranho e dominante, é a superação de toda forma de alienação: “A liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao

múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana” (LUKES. In: BOTTOMORE, 2001, p. 123-124).

Portanto, analisar o que é, quais são os limites e como realizar a *liberdade humana* ou a *emancipação humana* se constitui uma façanha intelectual, científica, política revolucionária. Isso significa a necessidade de investigar tal questão, não de maneira especulativa, mas dentro do movimento histórico, isto é, nas formas de organização da sociedade, e descobrir quais os seus obstáculos à realização da liberdade *humana*. Daí que, a liberdade é, antes de tudo, uma questão prática no curso do desenvolvimento humano como ser prático, histórico e social, ou seja, a liberdade é a “consciência dos fins, das condições e dos meios de sua realização, da consciência dos motivos que impelem a agir” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1988, p. 108).

A verdadeira questão é a liberdade humana, não um princípio abstrato chamado “liberdade”. E como o caráter específico de tudo é ao mesmo tempo a “*essência*” (poder, potencial, função) daquela determinada coisa, bem como o seu *limite*, chegaremos então ao fato de que a liberdade humana não é a *transcendência* das limitações (caráter específico) da natureza humana, mas uma *coincidência* com elas. Em outras palavras, a liberdade humana não é a *negação* daquilo que é essencialmente *natural* no ser humano – uma negação em favor do que parece ser um *ideal transcendental* – mas, pelo contrário, sua *afirmação*. Os ideais transcendentais – no sentido em que transcendental significa a superação das limitações inerentemente humanas – não têm lugar no sistema de Marx (MÉSZÁROS, 2006, p. 149).

Para Marx a “liberdade” não se identifica com a liberdade transcendental, como fundamentação da ação livre, nem com a

liberdade positiva, ação descritiva em sua aparente facticidade conforme relações consolidadas. A apreensão da liberdade apresenta-se desprovida de pressupostos *a priori*; ela ocorre no processo de produção e reprodução material efetivo da vida humana em sociedade, ou seja, é um produto das relações sociais. Em outro momento, gostaríamos de apresentar, com mais profundidade, os resultados de uma investigação que estamos empreendendo sobre a concepção de liberdade, em Karl Marx.

Conclusão

O objetivo central desta reflexão foi buscar descobrir as causas, que esclareçam como e porque as relações homem-natureza-sociedade estão tão desumanizadas, desfiguradas, ou seja, quais os fundamentos sócio-econômico-culturais que produzem e garantem uma situação de barbárie real, de uma modernidade desfigurada e quais os caminhos possíveis e necessários que temos para desafiar, enfrentar, superar tal situação e criar novas relações sociais. Assim sendo, entendemos por fundamentos a busca de compreensão das causas dos problemas, assim como as possibilidades de sua superação.

Mediante uma análise crítico-dialética da realidade social atual, especificamente da condição do trabalhador, detectamos e consideramos que o modo de produção capitalista, nas suas determinações internas, consequências externa e implicações históricas, é fundamentado e garantido pela lógica da exploração, da “produção destrutiva” e da alienação. Ao mesmo tempo, constatamos que ele não é o melhor e muito menos o único sistema de organização da sociedade. Daí a necessidade de enfrentamentos

e desmascaramento de qualquer pretensão de naturalizá-lo e considerá-lo como o “fim da história”¹²¹.

A filosofia, em Marx, se caracteriza como a busca de compreensão histórica de todas as questões que afetam o ser humano no seu modo de ser, de existir concretamente e na maneira de construir suas relações sócio-econômico-culturais. E uma destas questões é o binômio alienação e superação da alienação no seu processo histórico que rege as relações humanas.

Mesmo com a convicção que a alienação econômica é a alienação fundamental, nosso texto deixou uma lacuna, propositalmente, que pretendemos investigar e apresentar em outro momento: a alienação na forma do direito, como uma superestrutura social. Tal reflexão é fundamental diante da dicotomia entre a ilusão da emancipação política diante da realidade da não participação política efetiva da maioria dos indivíduos na construção do seu destino; diante da igualdade garantida na lei e a lei não efetivada na prática; diante da apresentação de modelos de democracia representativa e seu distanciamento da verdadeira democracia participativa; diante da defesa dos direitos humanos e a realidade de violação dos direitos sociais. Enfim, refletir sobre tais questões, nas diversas ciências, como na Filosofia, na Sociologia, no Direito, no sentido de compreensão, intervenção e transformação das relações sócio-econômico-culturais é uma exigência e necessidade para nós hoje, como foi para Karl Marx, no seu tempo.

121 A expressão “fim da história” teve sua manifestação mais emblemática a partir de um artigo escrito pelo norte-americano Francis Fukuyama, aparecido em 1989, com o título “O fim da história” e, posteriormente, em 1992, com o livro do mesmo autor intitulado “O fim da história e o último homem”. Sua tese central é que, no final do século XX, com o triunfo do capitalismo e da democracia burguesa sobre todos os sistemas e ideologias concorrentes, principalmente o socialismo, a humanidade chegou ao coroamento da história, o ponto final de sua evolução ideológica. Uma aprofundada análise da tese de Fukuyama foi feita por Perry Anderson, no seu texto “O Fim da História: de Hegel a Fukuyama”, editado pela Jorge Zahar, 1992.

Referências

BARRETO LIMA, M. M; BELLO, E (Orgs). *Direito e Marxismo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARCUSE, H. *Razão e Revolução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, K. *Introdução à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, I. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SARTRE, J-P. *Questão de método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

10 APROPRIAÇÃO DOS SABERES PELA DIDÁTICA DA LEITURA SUBJETIVA

Izabel Cristina Marson

Luciana Brito

Introdução

A partir de observações no universo escolar no Colégio Estadual Dulce de Souza Carvalho, Distrito de Congonhas, Cornélio Procópio, Paraná, em turmas do Ensino Fundamental II, identificamos que temas sobre conflitos sociais são sempre vistos sob a ótica da ideologia dominante presente em livros didáticos, e que avanços no sentido de qualquer atualização do discurso sobre tais temas são rarefeitos tanto quanto tratamos na oralidade quanto nas produções escritas dos educandos. Ao questionar o modo como a literatura infantil e juvenil é vivenciada pela escola, propomos a didática da leitura subjetiva, com descrição de procedimentos e encaminhamentos para o reconhecimento da subjetividade dos educandos no ato da leitura. Objetiva-se apresentar uma proposta a partir de conceitos sobre o sujeito leitor do texto literário por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (ROUXEL, 2014, p. 28). Tal proposta justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação (JOUVE, 2013, p. 65).

Para tanto, apresentamos proposta para a sala de aula, 6º. Ano, Ensino Fundamental II, tendo como base o livro infantil *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006. Para

embasar o plano de trabalho para a sala de aula, apresentamos a concepção da didática da leitura subjetiva proposta por Annie Rouxel (2013). Cabe explicitar que, no início do século XXI, entre os teóricos franceses que buscavam as respostas à crise da leitura, surge um sem fim de movimentos que sinalizam para a busca de novas perspectivas de trabalho com o texto literário. Neste âmbito, observa-se que a figura do leitor, hoje interessado em alçar voos para outras direções, fora dos muros orientados pela escola, é assunto para os debates da academia. Para a autora francesa, é premente que se ouça a voz do leitor para encontrar possíveis respostas à formação para a leitura de forma profícua, com o engajamento leitor e obra.

Consideramos, neste contexto, a formação de leitores nos remetendo à problemática elaborada por Gerard Langlade (2013) que afirma ser preciso voltar-se para a subjetividade do texto e ouvir o aluno sobre o significado e impressões acerca da obra lida. Movimento contrário ao que se observa nas escolas que priorizam a abordagem histórica da literatura constante no programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Tal contexto, para Vincent Jouve (2002), demonstra o envelhecimento das ideias acerca da formação de leitores na escola, com um evidente distanciamento do sujeito leitor em sala de aula. Segundo Rouxel (2013), na França da primeira década do século XXI e início desta segunda década, os Comitês de Leitura cumprem o papel de “abrir o livro” com este sujeito-leitor. Debates, impressões de leitura, álbuns de leitura são recursos propostos para que se insira o gosto aliado às necessidades de um currículo posto.

Toda a proposta estará ancorada, portanto, em estudos empreendidos por Langlade, Rouxel e Jouve, a respeito das concepções de sujeito-leitor e leitura subjetiva.

A experiência francesa de formação de jovens leitores no século XXI: a didática da subjetividade e o texto literário

A defasagem curricular nas escolas de educação básica do Brasil nos leva a indagar sobre os resultados das metodologias de ensino de leitura, bem como nos coloca em busca de experiências melhor sucedidas. Para tanto, apresentamos a didática da leitura subjetiva, proposta elaborada por Annie Rouxel (2013), Gerard Langlade (2013), Vincent Jouve (2002) e Michèle Petit (2008) para o contexto francês. Tem-se como marco teórico o Colóquio de Rennes, realizado em 2004, sob o tema “Sujeitos leitores e ensino de literatura”. É a partir daí que a França reorganiza o ensino de leitura considerando mais fortemente a presença de emigrantes e refugiados inseridos no cotidiano das salas de aula do país.

Para compreender a didática da leitura subjetiva, faz-se necessário entender o que ocorreu na França, seja no que dista, seja no que se aproxima do caso brasileiro, quando se trata de ensino de leitura nas escolas públicas. Michèle Petit (2008) descreve os sujeitos leitores a partir das expectativas sobre a formação destes leitores:

Parece-me que, na atualidade, às vezes há uma nostalgia semelhante, principalmente entre as pessoas que se encontram nas fileiras do poder, seja político ou universitário. Uma nostalgia dessa cena mítica, onde todos se reuniam em torno do patriarca que, sozinho, falava. Um desejo de restauração dessa autoridade antiga que a leitura exatamente contribuiu para enfraquecer. (PETIT, 2008, p. 45)

A autora atenta para mudanças de comportamento dos jovens e mensura o quanto este novo contexto exige novas abordagens que se aproximem das condições de compreensão do texto literário

proposto, o que ela mesma identifica como complexo, já que as mudanças são imensas. Em outras palavras, Petit defende que, seja nas periferias da França ou em cidades pequenas da América Latina, as experiências de leitura dos jovens leitores existem e podem diferir-se quanto aos títulos lidos, porém, lê-se de outra forma, muitas vezes, fora da expectativa dos educadores, mas sempre inseridos em temáticas contemporâneas que possam interessar igualmente a alunos e professores.

Annie Rouxel (2013) considera que a autobiografia do sujeito leitor oferece respostas iniciais àquele que lê ora com a escola, ora à revelia dela. E aponta como crucial no todo de sua obra que não se tem uma juventude que negue o ato de ler. Ao contrário, os jovens têm lido muitos gêneros em variados suportes. Para exemplificar, citando os cadernos de leitura de autores como André Gide, Rouxel delinea o que se entende como identidade literária possível de ser revelada por escolhas que perpassem livros de escolha pessoal e ou escolar. Ao relatar experiências de leitura em cadernos autobiográficos, os alunos e alunas da França, sinalizam a importância da subjetividade. Trata-se, para Rouxel, de eliminar do ensino de leitura a valorização da interpretação do literário como reflexo perfeito da crítica literária academicista.

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (ROUXEL, 2013, p. 162)

O fragmento indica a literatura fora das fronteiras da crítica acadêmica. Para a didática da leitura subjetiva, interessa saber dos jovens o que leem, como leem e como utilizam a apreensão da leitura na interação com o outro. É sabido que o século XVIII iniciou a introdução do literário no contexto escolar, inicialmente para as camadas burguesas e, no final do XX e início do XXI, às camadas populares com o advento da universalização do ensino. Cabe apontar que as dificuldades quanto à formação de leitores na atualidade se devem em muito à estratificação de algumas metodologias e crenças que ainda permeiam o ensino. Rouxel (2013, p. 71) tem como mais presente a formação de um leitor *forçado*, que é aquele que obedece penosamente às condições impostas pela escola, apresentando relatos que relembram terríveis sofrimentos e traumas que em nada resultam em leitores com experiências culturais e literárias enriquecedoras.

Rouxel lembra Michel Picard, que considera que leitores possam formar mesclas de modelos de leitura no decorrer de sua formação, ocupando inclusive o lugar de leitor *escapista*, ou seja, aquele que vê a literatura apenas como evasão do real. Em contrário ao *ledor*, o *escapista* não traça relações de comparação com o real, e ao extingui-lo aniquila toda possível aprendizagem deste por meio do literário. Outro modelo é o do leitor *espectador*. Muito comum entre os estudantes universitários, tende a tecer sobre o texto apenas as emoções e não propriamente a essência das palavras. Já o leitor dito como *boêmio*, para Picard é um leitor amador, não se atém ao segundo nível de leitura. Para ele, a leitura é um devaneio. E, por fim, o leitor *crítico*, que é o leitor experiente, sensível ao texto, tanto à forma como ao conteúdo.

Na avaliação de Rouxel,

Várias pistas são abertas hoje com atividades que reivindicam uma implicação do leitor e só por esse meio ganham sentido: leitura cursiva, escrita de invenção, encontros estimulantes em torno dos livros. Estas atividades que se sustentam numa confrontação íntima do jovem leitor e do texto literário dão mais lugar à expressão da subjetividade e deveriam favorecer a emergência de gostos e de uma identidade literária. (ROUXEL, 2013, p. 83)

A discussão proposta por ela dista do pensamento que visa moldar o leitor, mas trata a formação como contínua, permanente e para além da interpretação defendida por Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), a de um leitor ideal. Lembrando que Rouxel fala de *utilização* do texto pelo leitor, enquanto Eco defende que o leitor ideal *interprete* um texto ideal. Ao descrever e analisar a utilização do texto literário, o termo *utilizar* ganha aqui algo constitutivo do ato de ler, como pertença de si e reencontro com a subjetividade.

Langlade (2013), por sua vez, lembra que a exclusão da subjetividade é vista ainda como condição para o leitor competente. Sentir seria o mesmo que desmerecer o caráter estético do texto literário. E a ele ocorre perguntar: como, em contextos escolares tão inóspitos, muitos leitores desenvolvem gosto pela leitura para a vida toda? As reações subjetivas seriam assim “catalisadoras” de leitura e não motivo de exclusão da compreensão do literário.

Sobre o leitor profissional, forjado na academia, Langlade afirma que

A distância crítica que o leitor profissional adota não constitui o único modo de leitura do leitor letrado, mas sim uma espécie de caso particular [...] Nessa leitura crítica, o leitor está principalmente atento aos elementos relacionados a uma literariedade construída por meio

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

do conhecimento de códigos específicos da literatura (gênero, intertextualidade etc.). Porém, em uma atitude de leitura “normal” – quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer”-, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito. (LANGLADE, 2013, p. 32)

Na vertente de Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), o leitor interpreta o mundo com os elementos que traz consigo e de seu conhecimento de mundo, a literatura permanece onde está: sacralizada. Para Langlade (ano), a literatura “é” do leitor, e a utilização do texto literário não aceitará traços artificiais propostos pela crítica, mas sobre este construirá pontes para conexão ou rotas de desvio para o próprio eu pela via da subjetividade. Tais desvios são, na verdade, traços da singularidade do encontro leitor e obra. O autor lembra o caráter inacabado do texto literário e o quanto o leitor dará sentido a tal característica.

Vincent Jouve (2002) ressalta a dificuldade dos formalistas em suas insolúveis teorias pela inexistência de um sujeito psicológico, que considerasse a interação subjetiva. Diante desta constatação, lembremos que previam um leitor “ideal” para determinados padrões de textos literários; ou que valorizavam a distração em detrimento do que seja fundamental ao texto. São, para Picard (apud Jouve 2002: 59) “[...], noções incontestavelmente velhas. Ceder a essas duas tentações é fazer do leitor um fantasma, que nenhuma evocação e nenhum ritual farão aceder à vida”.

Segundo Jouve (2002), o leitor reconstrói seu mundo e o ressignifica ao ler o literário, ou seja, o que é vivido é comparado com o lido.

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção. (JOUVE, 2002, p 109).

Ao assumir o “eu” de um narrador, ocorre a interiorização do texto lido, de certa forma somos o outro ao desestruturarmos nosso mundo para vivenciar o universo deste outro.

De acordo com Jean-Louis Baudry (apud JOUVE 2002, p. 110), a leitura “substitui fragmentos e discursos surgidos de toda parte, que tornam cada um de nós seres opostos, divididos, dispersos, um ser sob influência - alguém que não é mais nós e que, entretanto, não é outro”. É o conceito de alteridade que concede ao leitor a condição de se colocar no lugar do outro, viver suas dores e alegrias e emergir da experiência de leitura renovando a si e ao entorno. Neste processo, cabe imaginar o outro como personagem em um tempo e espaço distintos do tempo e espaço vividos no campo do real pelo leitor. E quando cita a *Implicação e observação*, Jouve lembra que o leitor é levado a reconsiderar seu ponto de vista a respeito do sentido do texto: “Sempre levado a voltar para suas primeiras considerações, deve ler e, ao mesmo tempo, se observar lendo” (JOUVE, 2002, p. 114). E, numa espiral, num ir e vir para si e para o texto, a concepção de mundo e de sociedade deste leitor se expande para lançar o sujeito-leitor para a leitura seguinte, sucessivamente.

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

A criança persiste dentro de nós e assina: é ela que, aí, é o *jogado*, o *lido*, depreendido das leis dos Logos e das categorias do espaço-tempo; é na sua credulidade inocente que, hipocritamente, a tolerância do *ledor*, aqui e agora, se junta à ilusão. A criança serve de suporte e de alibi para a credulidade do adulto: assim reencontramo-la como mediador interno, herói, testemunha ou narrador, em numerosas ficções, e em particular no Fantástico, onde frequentemente lhe é atribuída uma função mista de vítima e de fiador: em *O homem de areia* ou *A volta do parafuso*, por exemplo. (PICARD apud JOUVE 2002, p. 117)

Este reencontro com o leitor que fomos, na infância, ilumina o leitor adulto em permanente mudança e transformação. O imaginário realiza avanços a partir de lembranças de quando se era criança, demonstrando que a leitura, portanto, nunca é neutra. Sobre isto, Jouve afirma que existem três formas distintas de impacto cultural a partir da leitura: *transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma*.

No ambiente escolar, ao se falar em texto como gênero, estas formas estarão presentes para a ampliação dos horizontes do leitor. Para Jouve (2002), o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do leitor. Como exemplo lembra que os *best-sellers* atendem justamente a esta demanda não de desestabilização, mas de manutenção e afirmação do pensamento do leitor. O leitor “existe” na figura das personagens que carregam os mesmos valores morais e culturais. O texto literário está na contramão, confronta o leitor e o insere em procedimentos de identificação pela ampliação da consciência e da desalienação. Na concepção de Jouve, tem-se a leitura para além da historicidade, o que endossa o pensamento de Jauss, que lembrava o perigo de a escola debruçar-se sobre o ensino e identificação em obras dominantes de uma época sem considerar as variantes sociais de outras épocas, contextos e culturas.

Rouxel (2013), Langlade (2013) e Jouve (2002) comungam do pensamento de que o leitor sempre dito e sempre lembrado por tantos teóricos, por tantos críticos, é outro, é contemporâneo, precisa ser ouvido, tem o que dizer e o que autobiografar, afinal a literatura está em perigo. O leitor exige novos títulos, novos suportes, novas concepções de linguagem para sobreviver lendo e aportar na subjetividade que humaniza e forma consciência.

Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou. Não lecionei para o ginásio na França, e minha experiência na universidade foi exígua; mas, ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em véspera de exames ou de entrega de deveres. Ora, mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções proporcionavam notas sobretudo medíocres! (TODOROV, 2009, p. 25)

O comentário de Todorov, ao ver frustrados seus esforços em fazer valer forma e estrutura do texto, traz a afirmação de que na continuidade do ensino ácido da literatura pouco ou nada ela receberá de volta em amor.

Reconhecer este contexto foi o que levou centenas de estudiosos do ensino de leitura ao Colóquio de Rennes – França, em 2004, e mais do que isso à identificação por eles, de que as salas de aula na sua completude não haviam lido os mesmos textos clássicos franceses. Desde a década de 1990, a França recebia refugiados e emigrantes do Oriente, África, América Latina, entre outros. Diante disso, ensinar o literário requeria do professor saber que os educandos chegavam falando as línguas do Oriente, tinham

os costumes da Síria, ou contavam narrativas da América Latina. A França precisava pensar o ensino de leitura nestas circunstâncias do território com a presença, inclusive, de muitos povos que habitavam até então, os protetorados franceses em terras de África. Portanto, o reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária é recente. Em comparação com o cenário brasileiro, é preciso destacar o quão distintas são as variações linguísticas, as classes sociais, os lugares de nascimento, a localização geográfica da moradia, a formação ética, moral, cultural e religiosa dos alunos do país. Em uma mesma sala de aula teremos alunos advindos do nordeste e do Rio Grande do Sul; alunos filhos de famílias proprietárias de terras e alunos sem moradia própria, residentes em subúrbios. Este é o retrato da escola pública brasileira nas últimas décadas, após a universalização do ensino.

Para mensurar o quão bem-vindas são estas vozes dos alunos, Rouxel acrescenta que

O literário não se mede pelos critérios do hermetismo: a construção do sentido não exige que se recorra à abordagem hermenêutica. Numerosas obras que foram, durante muito tempo, vítimas de um ostracismo conservador são hoje reconhecidas e apreciadas nas salas de aula. Assim, o romance de Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima* pertence hoje às leituras recomendadas para os jovens alunos enquanto nos anos de 1980, ele foi banido em razão de uma língua julgada muito familiar. (ROUXEL, 2014, p. 29)

Na prática de sala de aula, o livro dito fora do cânone para jovens pode estar num mesmo plano de trabalho com outros valorados, é uma questão de acréscimo desses títulos e de ouvir o jovem leitor, e não propriamente de exclusão ou aniquilamento dos currículos.

Rezende (2014) abona a proposta francesa e lembra que, no caso brasileiro, assim como lá, também

persiste residualmente, sobretudo entre os professores, o ideal humanista de formar pela literatura, aquela concepção ainda arraigada que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito, mas cujas obras-primas não são mais lidas. Tanto professores quanto alunos, quando indagados sobre literatura, manifestam um discurso que beira o sagrado, mesmo não tendo vivenciado nada disso em si mesmos. (REZENDE, 2014, p. 49)

Afirma ainda que a escola não cumpre e nem deve cumprir papel totalitário na formação do leitor, ao contrário, a escola faz parte dos momentos de leitura deste educando, que lerá também literatura de massa, literatura popular, entre outras. [...] “uma vez que o leitor que não lê fora da escola, que não descobre o prazer de ler em si, dificilmente conseguirá ler o que os formadores consideram como leitura de formação” (REZENDE, 2014, p. 53). Em outras palavras, ler na escola e fora dela é ler para a vida, mesmo que obras de cunho estético heterogêneo. As obras, mesmo que sejam as canônicas, não são a prioridade das aulas, a prioridade é o cumprimento do currículo e do ensinar pela norma rígida da língua materna herdada da Colônia Portuguesa.

Em síntese, Langlade (2013) prevê as etapas para o leitor e um ir e vir destas ao longo da vida dos sujeitos; Jouve (2002) caracteriza os diferentes leitores e constata como podem ou não avançar; Rouxel (2013) formula uma didática e se vale da experiência francesa e de outras de sucesso para afirmar o quão possível é educar pela leitura.

Proposta para a sala de aula: *Nenhum peixe aonde ir* (2006), Marie-Francine Hébert , leitura e subjetividade

Uma descrição da organização do livro infantil em questão aponta para a presença de temática apoética que norteia a obra. Com ilustrações de Janice Nadeau e tradução de Maria Luiza X. de A. Borges, o livro traz uma perspectiva interessante: as ilustrações tomam a página toda e, além do texto que contém a narrativa principal, aparece nas laterais das páginas um pequeno livro, aparentemente criado pela protagonista Zolfie, chama-se *O pote dos sonhos*. Ela é amiga de Maiy, mas estão em lados opostos. A protagonista e a família serão vítimas da guerra e estão na lista dos que correm risco de perder a vida por causa da limpeza étnica comum em períodos de guerra. A presença de termos como “os mascarados”, para simbolizar a desconfiança em relação a vizinhos que antes pareciam amigos, a ficção e a fantasia como arma contra o medo, o choro de bebês em meio à guerra civil, a morte dos homens da casa, o destino de mulheres, idosos e crianças, entre elas Zolfie, universalizam o livro que poderia estar ambientado na Iugoslávia, ou na Palestina.

Como sabemos, na literatura infantil e juvenil podemos observar alguns temas recorrentes, entre estes a guerra. Desenvolvido pelos autores frequentemente como palco de batalha entre perdedores e vencedores, aparece na recepção de leitura dos alunos em produções escritas e orais como espelho do modelo proposto nas leituras de livros didáticos ou mesmo interpretado à luz de produtos da mídia com semelhante visão. Para Ana Margarida Ramos, a infância é vista como lugar da poeticidade em temáticas leves, associadas ao imaginário e ao sonho:

Aline Silva - Ana L. Pereira - Fábio Gabriel
Herbert Almeida - Mércia Cunha - Tatiane Skeika

A própria visão maniqueísta do funcionamento e organização das coisas facilita a compreensão, por parte da criança, das regras e conveniências sociais, e, nesta perspectiva, o Bem se opõe claramente ao Mal, os bons são recompensados e os vilões castigados. Demorará algum tempo para que a criança se aperceba, quase sempre paulatinamente, que o mundo é feito de mais cores do que o preto e o branco e que a dúvida e a incerteza residem exatamente numa vasta gama de cinzento que também caracteriza a espécie humana e as suas atitudes. (2007, p. 98-99)

Podemos entender que a criança não vive apenas no universo dos sonhos e dos contos de fadas. Seja na mídia ou mesmo na escola ou na convivência familiar, ela ouvirá sobre guerras mundiais, guerras santas, guerras nucleares. No seu vocabulário estarão termos como batalha, vitória, derrota, tática, paz, sem que se dê conta de que o planeta vive em permanente conflito, seja aqui ou em países distantes. A cultura de paz proposta pela escola em cartazes e atividades de formação não dão conta de responder à criança porque seu vizinho morreu vitimado pela violência na periferia, ou porque ao longe se ouvem tiros vindos não se sabe bem de onde e isto causa medo e insegurança.

A doçura da infância mostra a todo instante que convive com o outro lado da moeda. Por isso sente-se a necessidade de a escola abordar histórias de conflitos como parte da construção da subjetividade dos educandos.

Tendo este painel social como pano de fundo, a proposta para sala de aula tem a seguinte configuração: 1. Diálogo com a turma acerca do que sabem e conhecem sobre conflitos sociais; produção de texto individual, com impressões sobre o tema. 2. Leitura, em sala de aula, do livro do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013 (uso de um livro para cada criança); produção de diário de leitura,

individual, a partir das impressões de leitura, como atividade nos interstícios das leituras ou quando se fizerem necessários à organização do pensamento do leitor em formação. Defende-se aqui a leitura em sala com momentos para desvendar significados explícitos e implícitos do livro infantil, num processo de ensino da leitura do literário durante as aulas.

De acordo com Rouxel (2014),

Novas práticas se desenvolvem atualmente nas salas de aula, da educação infantil à universidade, dentre as quais, o trabalho com diários e cadernos de leitura. Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. (ROUXEL, 2014, p. 26)

Nos escritos dos leitores sobre a obra lida é que podem aflorar ideias criativas e de qualidade subjetiva e humanizadora como resultado da percepção e recepção do literário fora do modelo proposto e aguardado pela crítica acadêmica. Como observado por Rouxel, as anotações de canto de página, muitas vezes no original do livro são, na verdade, o início de um raciocínio a ser desenvolvido nos diários de leitura. A palavra dada ao leitor, neste caso, perpassa a intenção de valorizar justamente a produção do leitor que, na sala de aula, resultará em texto autobiográfico distinto daqueles produzidos pelos demais educandos, que, por sua vez, observarão outros traços identitários da obra lida.

Rouxel (2014) afirma que

Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram. Alberto Manguel que, quando adolescente, lia para Borges – ao ficar cego –, conta a sua surpresa diante do interesse por questões manifestado pelo escritor argentino, por questões que lhe pareciam estrangeiras à problemática da obra (periféricas, anexas). Ele mesmo, em seu *Diário de um leitor* – produção construída sobre a releitura de doze obras que lhes eram favoritas – uma por mês – mostra que são os ecos entre certos aspectos (às vezes secundários, às vezes ínfimos) da obra que ele está lendo e a realidade de sua vida cotidiana que dão valor à sua leitura. Muitas vezes trata-se de um encontro casual, de uma coincidência, mas isso é suficiente para dar sentido à leitura e à sua vida. Essa relação sensível à obra mistura emoção e cognição, como uma alquimia, cada vez mais única, que molda a personalidade do leitor. (ROUXEL, 2014, p. 22)

Inspirada na experiência de leitura como recepção seguida da apropriação do literário, Rouxel defende que a subjetividade possa inserir significado ao que se lê, isto para além da historiografia literária proposta nos documentos curriculares seguidos pela escola até o início do século XXI e que ainda persiste em muitas instituições do ensino Básico. A criatividade, o ouvir e a organização do pensamento são considerados como parte do ensino-aprendizagem sobre o texto estético.

A competência estética, termo usado pela autora, encontra identificação na escrita dos cadernos de leitura ou diários de leitura. À semelhança do que fizeram os grandes nomes da literatura como André Gide, em seu *Diário dos Moedeiros Falsos* (2009), a criança aprende desde cedo a escrever sobre suas impressões de leitura,

despreocupada em repetir a crítica literária, mas orientada pela mediação do professor que a leva a pensar sobre o que lê e assim compreende e apropria-se do saber.

Voltando ao livro infantil *Nenhum peixe aonde ir* (2006), nos fragmentos,

Que chamam são aquelas lá? Não é a escola que está pegando fogo: gritos abafados. Alguém foge. O diretor da escola? Imediatamente é perseguido por um animal que arrasta o seu dono pela coleira. O animal corre, corre, corre, fora de controle, o dono atrás, fora de si. O fugitivo é apanhado. Bang! Você vai morrer. Ele cai. É brincadeira! Vai se levantar. É gente grande brincando de guerra. A prova? Todas as mães desviam os olhos. Só as crianças olham. Olham. Olham.

O que ele está esperando para se levantar? Por que o vencedor retorna, o rabo entre as pernas? Parece que o morto é ele.

Como? O que vai acontecer com eles? Inútil perguntar. Zolfie sabe muito bem que viajam para lugar nenhum, sem destino conhecido – se é que se pode chamar de viagem um êxodo tocado a fuzil. Quem está cuidando da vovó? Como papai e o irmão farão para encontra-las? Onde eles dormirão esta noite? Não vale a pena perguntar a mamãe. Zolfie sabe muito bem que não têm nenhum peixe aonde ir. “Nenhum lugar, quero dizer...nenhum lugar aonde ir”.

(HEBÉRT, 2006, p. s/p)

A narrativa é da protagonista e neste trecho podemos observar possibilidades de trabalho com a subjetividade no momento da leitura em sala de aula. Por ser um discurso da criança em meio à guerra aparecem a imaginação na tentativa de desmentir a cena da morte do diretor. A relação simbólica e afetiva da menina e da comunidade com a escola, agora em chamas. A presença dos militares, da violência, do ataque dos cães. Como a

garota tinha um peixe de estimação, nesta jornada ela não tem “nenhum peixe aonde ir”, uma analogia que simboliza os afetos deixados para trás, o aconchego do aquário, a vida colocada em risco na rua, fora da casa.

Ramos (2007, p. 128) lembra que as narrativas sobre a temática da guerra para crianças têm tido a preferência por “narrativas credíveis, que promovam a reflexão pessoal sobre as causas e as consequências da guerra, mas que fujam ao sensacionalismo, evitem o doutrinamento dos leitores e o recurso a estereótipos”. Sendo, para Ramos, de qualidade estética as que contemplam situações metafóricas. Pensamento que se completa na afirmação de Rouxel de que “O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação pela óptica (sic) do texto”.

Considerações finais

Rouxel (2014) propõe a superação do ensino de leitura ancorado apenas na recepção do texto. Para a autora, é preciso avançar no sentido de propor produções de texto que agreguem ao pensamento do leitor possibilidades, descobertas, dúvidas e conclusões sobre o texto literário lido em sala de aula. Desta forma, o uso de diários de leitura ou diários de impressões de leitura ganham significados por acompanharem os alunos no trajeto de apropriação dos saberes literários por meio da subjetividade. Podendo ser organizados anualmente, contribuem para que se avance para além da historiografia literária e podem ser considerados como uma das possíveis respostas ao ensino da leitura em sala. Ao organizar o pensamento na forma de texto escrito, como ato posterior à leitura e debates com professores e

colegas em sala de aula, temos a apropriação da literatura com significado para a compreensão da vida e da sociedade.

Referências

Diretrizes Curriculares do Estado Paraná para Língua Portuguesa e Literatura. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras, 1994.

GIDE, André. *Diário do Moedeiros Falsos*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

HÉBERT, Marie-Francine. *Nenhum peixe aonde ir*. Ilustrações Janice Nadeau. Trad. Maria Luiza X. da A. Borges. São Paulo: Edições SM, 2006.

JAUSS, Hans Robert. *História da Literatura como Provocação à Ciência Literária*. Editora: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____.
A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. ROUXEL,

Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LANGLANDE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação (MEC). 1998.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMOS, Ana Margarida. Paz e guerra - os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância. *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura e infância*. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? ALVES, José Helder Pinheiro (Org). *Memórias da Borborema 4*. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. ALVES, José Hélder Pinheiro (org). *Memórias*

da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

_____. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Trad. Samira Murad. São Paulo: *Revista Criação e Crítica*, USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609/>. Acesso em: 01 de ago de 2015.

TODOROV, Tzevetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.

PROVA

11 A FILOSOFIA HERMENÊUTICA, A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO

Sandra Borsoi

Carlos Willians Jaques Morais

Introdução

A racionalidade moderna preza por processos de fundamentação do pensar e do agir a partir de estatutos epistemológicos e éticos que resultam em antropologias e cosmologias. Pelo projeto moderno, cujos objetivos primordiais, deveriam racionalmente conduzir a humanidade à autonomia, à emancipação e à liberdade, esses estatutos deram origem aos diversos sistemas de pensamento, cada qual, com uma pretensão de validade sob seus princípios e interesses distintos.

Nesse contexto intelectual de expressões de racionalidade, a filosofia de Hans-Georg Gadamer (1900-2002)¹²² indica caminhos de compreensão e interpretação daquilo que se pode chamar de círculos hermenêuticos do pensamento moderno. Os grandes

122 Hans-Georg Gadamer nasceu em 11 de fevereiro de 1900, na cidade de Marburg, Alemanha, e atualmente, é considerado o mais longo pensador da filosofia ocidental, tendo morrido em 13 de março de 2002, em Heidelberg, aos 102 anos de idade. Doutorou-se em Filosofia em 1922, em Marburg, sua terra natal, onde iniciou suas atividades docentes como assistente de Martin Heidegger. Em 1939, Gadamer foi indicado Diretor do Instituto de Filosofia de Leipzig, tornando-se ainda Decano (1946) e Reitor (1947). No ano de 1948, retornou ao ensino e à pesquisa na Universidade de Frankfurt, e no ano seguinte, tornou-se professor na Universidade de Heidelberg, ocupando a cátedra de Karl Jaspers até sua aposentadoria, em 1968. Durante sua carreira acadêmica, Gadamer escreveu e publicou diversos artigos e livros, com destaque à sua obra magna “Verdade e Método” (*Wahrheit und Methode*), publicada em 1960. Nessa obra, Gadamer estabeleceu os princípios fundamentais de sua filosofia hermenêutica. (REALE, 2006).

círculos hermenêuticos são as narrativas que refletem seus percursos metodológicos por seus modos de ser e interpretar os próprios objetos, buscando atender às suas pretensões.

A filosofia hermenêutica de Gadamer não somente se apresenta como mais um círculo hermenêutico, diante das demais e diferentes correntes de pensamento, como também orienta intencionalmente o olhar daqueles que buscam compreender o fenômeno das identidades epistemológicas e éticas. Do ponto de vista fenomenológico, a postura procedimental, instrumental e teleológica das diferentes correntes modernas de pensamento pode ser entendida como aquilo que tais expressões têm em comum. Por isso, nada nos habilita em afirmar vantagens de uma expressão de racionalidade em relação às demais correntes de pensamento. Qualquer doutrina que se pretenda afirmar detentora de uma verdade última, desde já, merece toda a nossa desconfiança. Não se trata de ceticismo, mas de uma postura intelectual de abertura e disposição para o diálogo.

Para Gadamer, desde a antiguidade grega, a hermenêutica se configura como a arte de interpretar os textos e estabelecer uma relação entre a sua compreensão e o seu contexto. A palavra “hermenêutica”, hoje, é imediatamente associada ao seu nome em razão de suas contribuições para o desenvolvimento da tradição hermenêutica, assim como para a sistematização dessa tradição presente em sua obra e suas implicações no campo da Filosofia, das Ciências Humanas, das Artes e do Direito.

A presente investigação situa-se no âmbito do problema hermenêutico. O fenômeno da compreensão e a maneira correta de se interpretar o compreendido não são apenas um problema específico da teoria dos métodos aplicados nas ciências do espírito. Desde os tempos mais antigos,

sempre houve uma hermenêutica teológica e outra jurídica, cujo caráter não era tanto teórico-científico, mas correspondia e servia muito mais ao procedimento prático do juiz ou do sacerdote instruídos pela ciência. Por isso, desde sua origem histórica, o problema da hermenêutica ultrapassa os limites que lhes são impostos pelo conceito metodológico da ciência moderna. Compreender e interpretar textos não é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo. Na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. Não se interessa por um método de compreensão que permita submeter os textos, como qualquer outro objeto da experiência, ao conhecimento científico. Tampouco se interessa primeiramente em construir um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência, embora também aqui se trate de conhecimento e de verdade. Ao se compreender a tradição não se compreendem apenas textos, mas também se adquirem discernimentos e se reconhecem verdades. Mas que conhecimento é esse? Que verdade é essa?. (GADAMER, 2003, p.29).

Ora, como um pensador que marcou a história da filosofia contemporânea, tal como o filósofo de Königsberg fizera em sua *Crítica* ao perguntar sobre a possibilidade do conhecimento (KANT, 1983, p.32), Gadamer, ao seu tempo, pergunta em sua obra magna: “Como é possível compreender? ” (GADAMER, 2003, p.16). A pergunta pela compreensão remete seu interlocutor a verificar as condições de verificabilidade do modelo de conhecimento valorizado pelo conhecimento baseado na técnica, na instrumentabilidade, na calculabilidade, na mensurabilidade e no controle intencional de resultados epistemológicos a partir do que positivamente pode ser afirmado. Tal como Edmund Husserl, em “A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia” (1935) teria observado em sua conferência que seu atual “século da ciência” teria dispensado a razão (HUSSERL,

1996, p.37-8), Gadamer constata a necessidade de revisar e reavivar a intenção das ciências do espírito, que busca valorizar as experiências subjetivas como modo de dar um sentido para si mesmo e para suas impressões sobre o mundo.

Não diferente do atual quadro da sociologia das ciências, Gadamer verifica que o modelo das ciências da natureza (expresso no modo positivista e produtivista de construção do conhecimento) é o que determina a validade do conhecimento segundo interesses que não concorrem para o que expressa a factível experiência dos sujeitos sobre aquilo que configura o ideal da formação humana. Na perspectiva de uniformizar, regularizar e legalizar um modelo de ciência próximo às expressões de racionalidade da ciência moderna indutiva, as ciências do espírito perderam identidade e a possibilidade de propiciar sentidos às experiências dos sujeitos sobre si mesmos e sobre seu próprio mundo. Em acordo com Hermann Helmholtz¹²³, Gadamer entende que as ciências do espírito devem configurar o que pode ser chamado de “ciências inexatas”, enquanto ideal diferente dos rumos assumidos pelo conhecimento válido segundo os critérios das ciências da natureza.

A autorreflexão lógica das ciências do espírito, que acompanha o seu efetivo desenvolvimento no século XIX, está completamente dominada pelo modelo das ciências da natureza. Mostra-o um simples olhar sobre a expressão “ciência do espírito”, na medida em que essa expressão só recebe o significado que nos é familiar em sua forma plural. As ciências do espírito compreendem a si mesmas por analogia à ciência da natureza, e isso tão decisivamente que o eco idealístico que acompanha o conceito de espírito e de ciência do espírito retrocede a um segundo plano. (GADAMER, 2003, p.37).

123 H. Helmholtz. Vorträge und Reden, 4.ed. vol. I. “Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaften”, p.167s.

O desencantamento do projeto moderno da razão frente à apropriação política e econômica das ciências em defesa de interesses privados, fez com que diversas iniciativas da filosofia e das ciências humanas se dispusessem a discutir os rumos da racionalidade científica nos termos da lógica indutiva segundo John Stuart Mill. Num processo de desconstrução, crítica ou revisão, o século XX viu surgir diferentes orientações de pensamento teórico e prático como medida de revisão dos rumos tomados por aquilo que Hegel chamava de Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*).

Não há como regular positivamente, nos limites da mensurabilidade e da quantificação, a subjetividade que se expressa para além de todo querer e fazer. O modelo físico-matemático de ciência não resolve aquelas manifestações do espírito humano que reclamam pela originalidade, pela criatividade e pela capacidade do ser humano de superar interditos e propor um novo modo de compreender o *cosmos*. Por isso, as ciências da natureza e a lógica indutiva remonta ao modelo de conhecimento que não dá conta de compreender o que significa a história efetual, o sentimento e a experiência do belo artístico, o sentimento de liberdade, a expressão da vontade. São expressões de conhecimento e de racionalidade que devem ser consideradas distintas, mas uma não pode se sobrepor a outra diante dos seus métodos e finalidades.

Porque somente aqui deve ser incluída a arte e, respectivamente, a estética na consideração da obra. Entretanto: com o desvelamento da subjetivação e estetização dos pilares fundantes da tradição humanística, não é perdida de vista a questão orientadora da autorreflexão das ciências do espírito. Gadamer atêm-se a essas questões, quando submete a uma crítica arrasadora o processo que conduziu à criação de uma consciência totalmente nova e especificamente estética. O cerne da

Pesquisas contemporâneas em educação:
diálogos com a filosofia, direito humanos e ciências humanas

parte introdutória de ‘Verdade e Método’ consistirá, portanto, de uma crítica da abstração da consciência estética. Se nos permitem a expressão, poder-se-ia dizer que, de parte do objeto, o caminho para a estética expressa, para ‘Verdade e Método’ oferece mais uma antiestética do que uma estética. A criação da estética não é, pois, nada mais do que uma abstração que – nas palavras do jovem Heidegger – é preciso antes destruir do que relativizar, para (re)conquistar uma compreensão mais adequada da espécie de conhecimento que é acionada nas ciências do espírito. (GRONDIN, 1999, p.184-5).

Para reavivar o modelo de construção e validação do conhecimento próprio das ciências do espírito, Gadamer propõe repensar o ideal de formação cultural, expressão do projeto moderno do iluminismo alemão. A formação cultural, enquanto processo de significação das experiências artísticas e vivências estéticas, é o caminho pelo qual o sujeito se torna capaz de uma autorreferência e encontro consigo mesmo, na medida em que se projeta para além da manifestação da obra de arte.

Tomando como referências filosóficas fundamentais o historicismo de Dilthey, a fenomenologia de Edmund Husserl e a filosofia existencial de Martin Heidegger, Gadamer apresenta uma filosofia hermenêutica que reaviva as ciências do espírito e resgata os ideais da tradição humanista por meio do modelo de subjetivação das vivências estéticas.

A hermenêutica do conceito de formação (*Bildung*)

O conceito de *formação* remete necessariamente à introdução de uma marca interior no modo de ser e de pensar de um sujeito. Em alemão, a palavra formação é traduzida pelo

termo “*Bildung*”, cujo radical “*Bild*” designa o termo “imagem” ou “forma”. A referência à etimologia do termo alcança significado pelo tipo de formação pretendida, ou seja, imprimir uma imagem, modelar, formar internamente. No contexto iluminista, em que o termo é utilizado por autores como Goethe, Herder, Humboldt, Herbart, Kant e Hegel, *Bildung* significa o tipo de cultura desejável à formação humana. Não obstante, no contexto da Paideia grega, o projeto de formação humana remontava à mesma intencionalidade do contexto iluminista, ambos com forte apelo político e cultural.

Trata-se de introjeção de um tipo de cultura, que resulta no modelo ideal de indivíduo e de sociedade. No final do século XVIII e início do século XIX, o ideal de formação encontra-se vinculado ao projeto de esclarecimento da razão moderna, tal como tratado anteriormente. O que Gadamer chama a atenção é para o potencial daquele projeto para reavivar as ciências do espírito, especialmente quando a ideia de formação cultural leva em conta a relação entre a educação raciocinada (Pedagogia) e as Artes.

O fato de a formação (assim como a atual palavra *Formation*) designar mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo correspondente a uma frequente transferência do devir para o ser. Aqui a transferência é bastante evidente, pois o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento. Não é por acaso que, nesse particular, a palavra formação se pareça com a palavra grega *physis*. Assim como a natureza, a formação não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas. (Vamos manter a desconfiança em relação à palavra e ao tema do “objetivo de formação”, por ser uma forma secundária. (GADAMER, 2003, p.46-7).

Assim, a formação é algo que se adquire, e se torna necessária enquanto cultivo de qualidades do espírito. Desde já, colocamos que cada escola deveria, por seu projeto pedagógico, se preocupar com a marca ou com a impressão de um tipo desejável de pessoa e de cidadão para a sociedade que vivemos e queremos. Poder identificar pessoas pela formação adquirida em determinada família, cultura ou escola significa reconhecer a causa histórica e efetual da formação recebida naquele contexto. E para isso, não cabe às instituições educacionais reduzirem seus programas de ensino ao treinamento e apenas ao cultivo de aptidões práticas e técnicas. Antes, é preciso uma preocupação com o espírito, já que em última instância, nos educamos apenas para nos humanizarmos; não apenas para viver, mas para viver bem.

A formação indica a vivência do encontro consigo mesmo. Enquanto condição de vida do espírito, o processo de formação significa viver a consciência a partir da experiência do alheamento. O cultivo das vivências da consciência requer o cultivo da intimidade a partir daquilo que foi semeado pelo outro. Tal alteridade requer disposição de receptividade do diferente, manter-se aberto para o diferente e ultrapassar a si mesmo para alcançar a universalidade. E assim, não se trata apenas de alheamento e abertura para o diferente, mas de cultivo do senso comum, cuja terminologia (*sensus communis*) deve indicar o senso daquilo que é comum [a todos].

Nesse aspecto, a reflexão hermenêutica de Gadamer difere de outras tendências de pensamento quando não se orienta à verdade última, mas remonta às condições universais de uma ontologia que busca orientar as consciências para a compreensão do sentido do real factível. Ora, enquanto vivências das ciências do

espírito, o seu entendimento indica a Filosofia, a Arte e a História como saberes que melhor orientam o modo de ser da compreensão enquanto um acontecimento.

A experiência da obra de arte como experiência formativa

Segundo Gadamer (2003), é por meio de experiências vividas que nos abrimos para o mundo e que damos sentido à nossa existência. Essa abertura ao mundo é receptividade ao que se apresenta, sem pré-conceitos, permitindo-se o desvelamento do mundo (*Aletheia*), como condição originária da verdade factível. Mas é, também, se permitir desvelar, e nos mostrarmos ao mundo segundo nosso modo de ser, expressão de nosso modo de pensar e olhar.

Tais expressões de orientação heideggeriana, têm sua materialidade naquilo que Gadamer chama de vivências estéticas. Por isso, “na experiência da arte vemos uma genuína experiência que não deixa inalterado aquele que a faz, e perguntamos pelo modo de ser daquilo que é assim experimentado. Assim, podemos ter esperança de compreender qual é a melhor verdade que nos vem ao encontro ali” (GADAMER, 2003, p.153).

Gadamer afirma que a estética é expressão de uma cosmovisão. Por isso, somente no âmbito das ciências do espírito que se encontra o potencial de compreensão daquelas vivências da consciência que oferecem algum sentido para o nosso modo de ser no mundo. É nessa facticidade que a verdade dos entes se mostra (desvela) e faz aparecer o mundo, significado na sua originalidade (apofântico)¹²⁴. Este é o ser da pré-sença, ou seja, o ser-aí (*Da-sein*)

124 Cf. HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. [*Sein und Zeit*]. Vol. I. § 44: Pre-sença, Abertura e Verdade. Petrópolis: Vozes, 2002, p.287. “O ser-verdadeiro do λογος

que originalmente se mostra em sua facticidade (temporalidade) enquanto possibilidade de lançar-se no mundo, projetar-se (*projectum*), isto é, existir.

Tal compreensão requer a disposição da consciência em tratar essas categorias como um fenômeno hermenêutico e que, mais uma vez, assim como faz Heidegger ao questionar a metafísica, Gadamer o faz, como medida de compreensão da experiência da obra de arte.

O que chamamos de obra de arte e vivenciamos esteticamente repousa, portanto, sobre um produto da abstração. Na medida em que se abstrai de tudo em que uma obra se enraíza, como seu contexto de vida originário, isto é, de toda função religiosa ou profana em que se encontrava e em que possuía significado, então se tornará visível a “pura obra de arte”. Nesse sentido, a abstração da consciência estética produz algo que é, para si mesmo, positivo. Permite ver e existir por si mesmo aquilo que é pura obra de arte. Chamo a esse seu produto de ‘distinção estética’. (GADAMER, 2003, p.135).

As vivências estéticas possibilitam o encontro do sujeito com suas próprias impressões e recordações. A determinação da obra de arte é tornar-se uma vivência estética, no sentido em que contém a experiência de um todo infinito. Por isso, a obra de arte é compreendida como a consumação da representação simbólica da vida, a caminho da qual já se encontra também toda vivência.

Do ponto de vista teleológico, a vivência é a objetivação dos sentidos das experiências, portanto, é a produtividade da vida. (GADAMER, 2003, p.111-2). Toda a compreensão de sentido é uma

enquanto *αποφανσις* é *αληθευιν*, no modo de *αποφαινεσθαι*: deixar e fazer ver (descoberta) o ente em seu desvelamento, retirando-o do velamento”.

retradução das objetivações da vida para a vitalidade espiritual de onde surgiram. É por isso que:

A obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos. Isso quer dizer: ela enuncia algo que, de acordo com o modo como esse algo é dito, se mostra como uma descoberta, isto é, como o descobrimento de algo encoberto. Nisso repousa aquele encantamento. Nada que conhecemos é 'tão verdadeiro, tão essente'. Tudo o que conhecemos é aqui excedido. Portanto, compreender o que a obra de arte diz a alguém é certamente um encontro consigo mesmo. Como um encontro com o que é propriamente, porém, como uma familiaridade que encerra um exceder-se a si mesmo, a *experiência* da arte é experiência em um sentido autêntico e sempre tem de dominar novamente a tarefa apresentada pela experiência: integrá-la no todo da própria orientação pelo mundo e da própria autocompreensão (GADAMER, 2010, p.7).

Nesse aspecto, a experiência da obra de arte se torna uma experiência de formação, quando seu sujeito é capaz de (re)conhecer a si mesmo, confrontando-se consigo mesmo e construindo um novo arranjo existencial. Aí acontece o processo de humanização desejável de modo livre e original, sem preconceitos ou determinações de uma compreensão alienada.

A experiência da obra de arte alcança seu potencial pedagógico e formativo por estabelecer o encontro de seu sujeito consigo mesmo, a partir de uma intencionalidade alheia que é incontrolável e, por isso, inesgotável enquanto possibilidade intencional de olhar e de compreensão.

A retradução heideggeriana (*Ser e Tempo*, §44) da concepção grega de verdade¹²⁵ – ἀληθειν – remonta à possibilidade de

125 Contrariando a concepção latina de verdade (*Veritas*), que invariavelmente estabelece e determina os critérios de validação do raciocínio e seu correspond-

construir saberes e propor significações do mundo aos moldes das vivências estéticas.

Nesse aspecto, remontamos a teoria da beleza livre e independente, configurado por Kant, em sua *Crítica da Faculdade de Julgar* (1793). Não cabe nenhuma determinação conceitual ao juízo de gosto estético. “Não pode haver nenhuma regra de gosto objetiva que determine através de conceitos o que seja belo. Pois todo o juízo proveniente desta fonte é estético. Isto é, o sentimento do sujeito, e não o conceito de um objeto, é seu fundamento determinante” (KANT, 2002, p.73).

Conclusão

Tal vivência estética pode iluminar aqueles educadores que não tem a pretensão de determinar a validade última do saber pedagógico. Permitir que os alunos falem de suas experiências estéticas subjetivas, permitindo objetivar suas cosmovisões com base na práxis da vida é um modo de conduzi-los para um encontro consigo mesmo. A vivência estética dos processos formativos,

ente juízo de valor lógico. “Dicendum quod verum, sicut dictum est, secundum sui primam rationem est in intellectu. Cum autem omnis res sit vera secundum quod habet propriam formam naturae suae, necesse est quod intellectus, inquantum est cognoscens, sit verus, inquantum habet similitudinem rei cognitae, quae est forma eius inquantum est cognoscens. Et propter hoc per conformitatem intellectus et rei veritas definitur. Unde conformitatem istam cognoscere, est cognoscere veritatem. [A verdade, como dissemos, na sua noção primária, existe no intelecto. Pois sendo a realidade verdadeira, na medida em que tem a forma própria de sua natureza, necessariamente o intelecto cognoscente será verdadeiro, na medida em que tem semelhança com a coisa conhecida, que é a forma do mesmo, enquanto cognoscente. E, por isso, a verdade é definida como a conformidade na coisa com a inteligência].” Cf. AQUINO, T. Questão XVI: De Veritate. In: Suma Teológica. Trad. Alexandre Corrêa. 2. ed. Vol. 1. Porto Alegre: EST/UCS, 1980, p. 167.

remetem a comunidade educativa a um caminho hermenêutico, valorizando processos de compreensão, humanização e consciência de si. Essa linha de pensamento, é o que julgamos necessário à educação, frente a um mundo cada vez mais desumano e manipulado pela técnica.

Assim, a hermenêutica de Gadamer não somente se torna uma filosofia da arte de orientação ontológica e existencialista, mas alcança validade ético-política na medida em que, pela linguagem, oferece sentido às experiências subjetivas do mundo e constitui as compreensões históricas de nosso modo de ser no mundo. Como tal projeção teórico-prática não é inata, somente mediante a fundamentação e a formação pedagógica desses procedimentos hermenêuticos é que se torna exequível a objetivação desse modo de compreender o ser humano e o mundo.

Referências

AQUINO, T. Questão XVI: De Veritate. In: *Suma Teológica*. Trad. Alexandre Corrêa. 2. ed. v. 1. Porto Alegre: EST/UCS, 1980, p. 167.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da Obra de Arte*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

, *Verdade e Método I*: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad.: Flávio P. Meurer. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRONDIN, Jean. *Introdução à Hermenêutica Filosófica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte 1. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback.. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 280-300.

HUSSERL, Edmund. *A Ideia de Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad.: Valério Rohden; Antônio Marques. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

, *Crítica da Razão Pura*. [Kritik der reinen Vernunft]. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, 415p.

, *Sobre a Pedagogia*. [Über Pädagogik]. Trad. Francisco C. Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 2002, 107p.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. São Paulo: Paulus, 2006.

SOBRE OS AUTORES

Alex Eduardo Gallo: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (1998), mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2000) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2006), com período no exterior no Centre for Children and Families in the Justice System - University of Western Ontario (Canadá). Atualmente é professor adjunto D da Universidade Estadual de Londrina e membro permanente do Mestrado em Análise do Comportamento. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desvios da Conduta, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia forense, violência intrafamiliar e adolescentes em conflito com a lei.

Contato: aedgallo@gmail.com

Aline Oliveira Gomes da Silva: Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestranda em Educação também pela UEL. Especialista em: Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Ensino de Sociologia pela UEL; Neuropedagogia pelo Instituto de Estudos Avançados das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (ESAP). Formada em Pedagogia e em Ciências Sociais. Tem interesse nos seguintes temas de pesquisa:: gênero, educação, gestão educacional (na Educação Básica e no Ensino Superior), Políticas Públicas e Compreensão em leitura.

Contato: aline131290@hotmail.com

Alinne Garcia Cavagnari: Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Participante ativa como bolsistas do projeto de extensão da Universidade Estadual de Londrina no Patronato Penitenciário de Londrina, no setor Pedagógico. Antiga participante do projeto de iniciação científica, intitulado como “O financiamento da Educação Básica no Brasil”.

Contato: alinne__cavagnari15@hotmail.com

Amanda Santos Nogueira: Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Foi bolsista do Projeto de Estudos sobre a criança e o adolescente - PROECA II (2013-2015). Foi Estagiária do Setor de Serviço Social do Patronato Penitenciário de Londrina (2015-2017). Bolsista do projeto de extensão Juventude e Violência: da Violação à Garantia de Direitos (2017-2018). Desenvolve pesquisas e atividades diversas relacionadas aos temas do campo do Sócio-Jurídico.

Contato: amanda_de_nogueira@hotmail.com

Ana Lucia Ferreira da Silva: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999). É professora assistente, atuando no curso de Pedagogia, Área de Políticas e Gestão da Educação, na Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, tendo trabalhado com crianças e adolescentes em situação de risco, em projeto socioeducativo no município de Londrina e também como coordenadora pedagógica em uma associação sem fins lucrativos. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP/SP)

Contato: a.ferreira@uel.br

Ana Lúcia Pereira: Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Mestre (2005) e doutora (2011) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015). Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacareziho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como refêree nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores, Práticas e Desenvolvimento Curricular, Ensino e Aprendizagem, Psicanálise e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Atualmente realiza Pós-Doutorado no exterior, na Universidade de Strathclyde, Reino Unido, com bolsa da Capes.

Contato: ana.baccon@hotmail.com

Antonio Carlos de Souza: Possui graduação em Filosofia pelo CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO (São Paulo), Mestrado em Filosofia pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE GREGORIANA (Roma) e Doutorado em Educação pela UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, especificamente em Filosofia da Educação, Estética, Filosofia Política, Marxismo. É professor do

Curso de Graduação em Filosofia - Licenciatura, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus Jacarezinho*. Foi coordenador do Curso de Filosofia da UENP de 2008-2010 e Diretor do Centro de Ciências Humanas e da Educação, UENP, *Campus Jacarezinho*, de 2010-2014. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES).

Contato: acsouza@uenp.edu.br

Ana Paula de Oliveira Mazoni Vanzela Paiva: Mestre em Filosofia do Direito pela Universidade Federal do Paraná.

Contato: anapaula.ompaiwa@gmail.com

André de Souza Santos: Licenciado em Educação Física e Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (FDB), especialista em Docência em Ensino Superior, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e mestrando em educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE. É professor do curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Ensino Superior, de Cornélio Procópio. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação e Educação e Imprensa.

E-mail: andre.prof.ef@gmail.com

Bruna Maria de Souza: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2013), é especialista em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Londrina (2015) e mestranda em Psicologia, com enfoque nas áreas de metapsicologia freudiana e depressão pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é psicóloga do Patronato Penitenciário de Londrina e

atua como psicóloga clínica voltada para o público, principalmente, adolescente e adulto.

Contato: brunaa_ms@hotmail.com

Carlos Willians Jaques Moraes: Doutor em Educação (Ética, Filosofia Política e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Coordena o Grupo Aufklärung: grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Educação e Cultura (CNPq). Email: cwjmorais@hotmail.com

Célia Finck Brandt: Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós Doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no Curso de Licenciatura em Matemática da UEPG como professora de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Atua como professora do Curso de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UEPG e do Curso de Mestrado em Ciências e Educação Matemática da UEPG. Vinculado aos seguintes grupos de Pesquisa registrados no CNPq: GEPAM - Grupo de Estudo e Pesquisa em Aprendizagem da Matemática - UEPG (líder), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática - UEPG (pesquisador) e Grupo de Pesquisa

em Epistemologia e Ensino de Matemática - GPEEM - UFSC (pesquisador). Atuou como coordenador institucional do PIBID na UEP no período de 2009 a 2013. Recebeu no ano de 2016 o Professor Mércles Thadeu Morethi como professor Visitante no programa de Pós Graduação em Educação da UEPG com desenvolvimento de pesquisas com subsídios teóricos de Raymond Duval. Atua com pesquisas no campo da Educação Matemática. Endereço: Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Campus Uvaranas, CEP 84030-900 (CIPP- MESTRADO EM EDUCAÇÃO).

Contato: brandt@bighost.com.br

Claudir Miguel Zuchi: Doutorado (em andamento) em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999). Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1987) e em Teologia pelo Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (1991), pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1994). Professor Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Líder do Grupo de Pesquisa em Filosofia, no momento, com três linhas de Pesquisa: Epistemologia e Educação; Sociedade, Cultura e Tecnologias; Bioética, Teologia e Filosofia Latino-americana. Desde o ano de 2006, o grupo publicou 7 livros.

Contato: zuchi@uri.edu.br

Cláudia Battestin: Professora na Área de Ciências Humanas e Jurídicas e do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Doutora e

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
Contato: claudiabattestin@hotmail.com

Daniela Simitan Claro de Oliveira: Graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Bolsista recém-graduada do Subprograma “Incubadora dos Direitos Sociais –Patronato” ocupando a função de pedagoga no ano de 2017.
Contato: danisimitan@hotmail.com

Dyeinne Cristina Tomé: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM (2013) e doutoranda pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Professora do Quadro Próprio do Magistério da SEED/PR. Integrante do Grupo de Pesquisa “Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no Paraná de oitocentos e de novecentos” (GEPHIED).
Contato: dyeinnetome@gmail.com

Diogo Mariano Carvalho de Oliveira: mestrando no Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), bolsista de mestrado pela Fundação Araucária/CAPES, graduado em Direito pela UENP, graduando em Filosofia pela UENP e militante do Círculo de Estudos da Ideia e da Ideologia (CEII).

Fábio Antonio Gabriel: Doutorando e mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, licenciado em Filosofia, especialista em Ética e em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, professor da Rede Estadual do Paraná, bolsista de doutorado da Fundação

Araucária convênio CAPES.

Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com

Flávio Vilas-Bôas Trovão: Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – USP. Professor Adjunto III da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT / Campus Rondonópolis. Integrante do Grupo de Pesquisas “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GELJC).

Contato: flaviotrovao@hotmail.com

Gizeli Fermino Coelho: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculado a linha de História da Educação. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Arte e Educação pelo Instituto Paranaense de Ensino (IPE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Participa no *Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares*. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: gizelifermino@hotmail.com

Herbert Almeida: Administrador, Advogado, Especialista em Administração Esportiva pela EU/UFPR e em Direito Público pela Unirondon/MT, desde 2004 coordena e organiza palestras, eventos e publicações pela ONG Prova Limpa (associação sem fins lucrativos e/ou políticos que visa a promoção da cidadania, por meio da fiscalização da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência nos concursos públicos).

Contato: provalimpa@gmail.com

Izabel Cristina Marson: Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e mestrado em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UENP). Atualmente é professora no Colégio Estadual Dulce de Souza Carvalho e Colégio Estadual Cristo Rei Ensino Normal-Cornélio Procópio -PR.

Hugo Emmanuel da Rosa Correa: Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Universidade Estadual de Londrina/UEL. Mestre em História Social –. Universidade Estadual de Londrina/UEL. Professor do Instituto Federal do Paraná/IFPR – Campus Jacarezinho.

Contato: hugo.correa@ifpr.edu.br

Jorge Sobral da Silva Maia: Pós-doutor junto ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), doutor em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da UNESP, consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da UENP, Professor Adjunto do Centro de Ciências Humanas da UENP e Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência.

Contato: sobralmaia@uenp.edu.br

Joseli Almeida Camargo: Professora Assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Licenciada em Matemática; Especialização em Metodologia do Ensino Superior; Mestrado em Educação: formação de recursos humanos para a Educação e Doutoranda na linha de Ensino e Aprendizagem

no Programa de Pós Graduação em Educação pela UEPG. Coordenadora do Ensino de Matemática na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (1995-1999). Coordenadora do subprojeto Matemática do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ 2010-2017). Diretora de Extensão – UEPG (2011 – 2014). Diretora de Ensino – UEPG (2014 – 2015). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Aprendizagem da Matemática (GEPAM). Coordenadora do Projeto de Extensão Formação do Professor e Pesquisador em Educação Matemática: desafios e perspectivas (2015 - 2019). Orientadora no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Atua no Curso de Licenciatura em Matemática UEPG. Desenvolve temas: formação inicial e continuada de professores, tendências de ensino da matemática, estratégias de ensino e aprendizagem da matemática, resolução de problemas no ensino de matemática. Endereço: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Exatas e Naturais. Bloco L. Campus de Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84.030-900 - Ponta Grossa – Paraná.

Contato: jcamargo@uepg.br

Juliana Bicalho de Carvalho Barrios: Graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Bolsista recém-graduada do Subprograma “Incubadora dos Direitos Sociais – Patronato” ocupando a função de pedagoga nos anos de 2016 e 2017; Mestrado em Educação, com ênfase em Política Educacional, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Membro do Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Contato: juliana_bcb@hotmail.com

Luciana Brito: Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). Atualmente é Diretora do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP e coordenadora de dois Grupos de Pesquisa com registro no CNPQ. Também atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEL.

Contato: lbrito@uenp.edu.br

Leila Regina Diogo Gonçalves Medina: Mestre em Direito pela Universidade Estadual do Norte Pioneiro – UENP. Professora de Direito na Faculdade de Educação Administração e Tecnologia de Ibaiti – FEATI/UNIESP. Advogada. Contato: leilamadv@hotmail.com

Maria Carolina Silva Garbo: Graduada em Direito pela Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos/SP – FAESO (2014). Especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário pelo PROJURIS, nas Faculdade Integradas de Ourinhos/SP – FIO (2016). Contato: mcarolinasgarbo@gmail.com

Maria Cristina Gomes Machado: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestra em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. É associada da ANPED (2000) e SBHE (2000). É

membro de corpo editorial e parecerista de Revistas da área da Educação, como Cadernos de História da educação (UFU/MG) e HISTEDBR On-line (UNICAMP/SP), atua no Comitê Científico da EDUEM, editora da Universidade Estadual de Maringá. É líder no Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, participa do Grupo de Estudos Sociedade, História e Educação no Brasil (HISTEDBR).

Email: mcgm.uem@gmail.com

Mércia Miranda Vasconcellos Cunha: Doutora em Direito das Relações Sociais pela Universidade Federal do Paraná, Professora e Coordenadora da Faculdade de Direito FANORPI/UNIESP, Procuradora do Estado do Paraná.

Contato: merciamva@yahoo.com.br

Nathan Barros Osipe: Mestre em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP / Centro de Ciências Sociais Aplicáveis, campus Jacarezinho-PR. Professor da Faculdade do Norte Pioneiro - FANORPI. Integrante do Grupo de Pesquisa Intervenção do Estado na Vida das Pessoas - INTERVEPES (UENP).

Contato: nathanosipe@gmail.com.

Nayara Aparecida dos Santos Almeida: Nayara Aparecida dos Santos Almeida: Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista do projeto de extensão da Universidade Estadual de Londrina, intitulado “Subprograma - Incubadora dos Direitos Sociais – Patronato”, na área de Pedagogia de 2014 a 2017. Estuda temas relacionados

à reinserção social, educação e direitos humanos. Contato:
naayaraalmeida@gmail.com

Patrícia Aparecida Bortoloti: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2014). Atualmente atua como psicóloga no Patronato Penitenciário da cidade de Londrina/PR. Experiência nas áreas de Psicologia Clínica e Institucional, trabalhando com população em alta vulnerabilidade social e garantia de direitos.

Contato: patricia.bortoloti@gmail.com

Patricia Rodriguez Franco: advogada e administradora de empresas, com pós-graduação em Propaganda e Marketing pelo ISPG-SPEI; MBA em Gestão Empresarial pelo IBPEX; pós-graduação em Direito Civil e Empresarial na Damasio Educacional, pós graduanda em Auditoria Integral pela UFPR e pós graduanda em Gestão Estratégica pela UFPR. Possui mais de 19 anos de experiência em gestão em empresas de médio e grande porte. Membro da Comissão de Inovação e Gestão da OAB-PR. Contato: patri.franco@hotmail.com

Paulo Roberto Braga Junior: Pós-graduando em Especialização em *Educação e Sociedade* – Instituto Federal do Paraná/IFPR –*Campus* Jacarezinho. Advogado. Bacharel em Direito – Universidade Estadual do Norte do Paraná/UENP.

Contato: pbragajunior@hotmail.com

Raquel dos Santos Quadros: Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM - *Campus* de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de

Maringá – UEM *Campus* de Maringá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE - UEM).

Contato: rraquelquadros@gmail.com

Regis Clemente da Costa: Doutorando em Educação, linha de História e Política Educacional, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG – PR, mestre em Educação pela mesma Universidade, bacharel em Ciências da Religião e licenciado em Filosofia pelas Faculdades Claretianas-SP. Professor colaborador no Departamento de Educação da UEPG nos anos de 2015/2016, professor de filosofia efetivo na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa “História, intelectuais e educação no Brasil e no Paraná de oitocentos e de novecentos – GEPHIED”

Contato: rclementecosta@yahoo.com.br

Rita de Cássia da Silva Oliveira: Pedagoga. Gerontóloga. Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Vice-coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Programa Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG. Presidente da Associação Brasileira das Universidades Abertas para a Terceira Idade.

Contato: soliveira13@uol.com.br

Sandra Borsoi: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-RS e graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. É docente do Departamento de Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e membro do Grupo Aufklärung: grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Educação e Cultura (CNPq).

Email: borsoi.sandra@gmail.com

Sheila Fabiana de Quadros: Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Integrante do Grupo de Pesquisa “Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais na educação de jovens, adultos e idosos” (UEPG).

Contato: sheilafquadros@gmail.com.br

Silvia Alapanian: Doutora em Serviço Social e Política Social pela PUC/SP. Professora Associada no Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina-PR, integrante do Grupo de Pesquisa “Serviço Social e Sistema Sociojurídico” – UEL.

Contato: silviaal@uel.br

Taís Renata Maziero Giraldelli: Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM - Campus de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM - Campus de Maringá. Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – Campus Maringá. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições

Escolares (GEPHEIINSE - UEM).

E-mail: maziero-tais@hotmail.com

Tatiane Skeika: Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG/ Campus Uvaranas. Professora de Química na rede pública de ensino pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, Mestre em Química Aplicada e Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPE/UEPG).

Contato: tati.skeika@gmail.com

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues: Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Integrante do Grupo de Pesquisa “Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais na educação de jovens, adultos e idosos” (UEPG).

Contato: vanessarauerodrigues@gmail.com

Viviane Aparecida Bagio: Doutorada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestra em Educação em Ciências e em Matemática (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Pedagogia (2017) e bacharela e licenciada em Matemática (2012). Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores (GEPPE-UEPG). Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Contato: vivibagio@gmail.com

Aline Silva - Ana L. Pereira - Fábio Gabriel
Herbert Almeida - Mércia Cunha - Tatiane Skeika

William Cesar Ap. Gomes da Silva: Graduado em Direito pela UNIFIL - Centro Universitário Filadélfia (2006). Possui Especialização em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Estado do Paraná - Núcleo Londrina. Atualmente é Advogado e Professor de Graduação em Direito junto à UNIFIL - Centro Universitário Filadélfia.. Tem experiência nas seguintes áreas: Direito Civil, Direito do Consumidor, Direito Processual Civil, Direito Empresarial e História do Direito.

Contato: williamc.direito@gmail.com

Conheça outras coletâneas publicadas:

www.coletaneascientificas.com

PROVA



PROVA

www.editoramultifoco.com.br



A stylized graphic of an open book, rendered in a light pinkish-red color. The pages are represented by several overlapping, slightly curved shapes that fan out from the center. The word "PROVA" is printed in a bold, grey, sans-serif font across the middle of the book graphic.

PROVA

Este livro foi composto em Georgia pela
Editora Multifoco e impresso em papel offset 75 g/m².
