ISSN 1982-6532

Saberes Interdisciplinares

Revista do Instituto de Ensino Superior
Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ano VI, nº 12, jul./dez. 2013

Revista Saberes Interdisciplinares / Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves.
– Ano VI, n. 12 (2008)-
São João del-Rei, MG, 2013
Semestral
ISSN 1982-6532
Editor Sílvio Firmo do Nascimento

1.Multidisciplinar. 2. Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves. 3. Sílvio Firmo do Nascimento

CDU 050

Catalogação: Mônica G. Palhares CRB6-1695

IPTAN
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR
PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

DIRETOR PRESIDENTE
Dr. Nicolau de Carvalho Esteves

DIRETOR GERAL
Prof. Msc. Ricardo Assunção Viegas

DIRETOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza

DIRETORA DE GRADUAÇÃO
Profª Dra. Maria Tereza Gomes de Almeida Lima

COORDENADORA DE PESQUISA
Profª Dra. Carla Leila Oliveira Campos

COORDENADORA DE EXTENSÃO
Profª Fernanda Joyce da Costa

COORDENADOR DE GRADUAÇÃO
Prof Msc. Cristiano Lima da Silva

Endereço:
Av. Leite de Castro, 1.101 – Bairro das Fábricas
São João del-Rei – MG – CEP: 36.301-182
Tel.: (32) 3379-2725 – Ramal 233
E-mail: revista@iptan.edu.br

Periódico cadastrado nas seguintes bases de dados:

Sumários.org
SUMÁRIOS DE REVISTAS BRASILEIRAS

latindex

BANCO DE DADOS DE REVISTAS DAS IES PARTICULARES

CAPES

Qualis B5 - Filosofia/Teologia
Qualis B5 - Letras/Linguística
Qualis B5 - Psicologia
Qualis C - Direito

Solicita-se permuta
We ask for exchange
Se pide canje

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

Editor
Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento

Conselho Editorial
Prof. Dr. Adelto Rodrigues Gonçalves (UNIP)
Prof. Dr. Adelmo José da Silva (UFSJ)
Prof. Dr. André Malina (UFRJ)
Profª Dra. Carla Leila Oliveira Campos (IPTAN)
Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ)
Profª Dra. Cristiana Maria Machado Abranches Soveral Paszkiewicz (Universidade Nova – Portugal)
Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza (IPTAN)
Prof. Dr. José Manuel de Barros Dias (UFPR; ANQ – Portugal; UCP – Portugal; Universidade de Évora – Portugal)
Prof. Dr. José Maurício de Carvalho (UFSJ)
Profª Dra. Maria Aline Araújo de Oliveira Geoffroy (UNIPAC)
Profª Dra. Maria Elisa Rodrigues Moreira (UFSJ)
Prof. Dr. Márcio Eurélio Rios de Carvalho (IPTAN)
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho (UFSJ)
Profª Dra. Raquel Vaserstein Gorayeb (UES – RJ)
Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento (IPTAN)
Profª Dra. Sônia Maria de Souza (UFJF)
Prof. Dr. Tiago Adão Lara (CES – JF)
Prof. Msc. Alex Mourão Terzi (IF SUDESTE MG)
Profª Msc. Cleo Fante (Universidade Aveiro – Portugal)
Prof. Msc. Clodoaldo Fabrício José Lacerda (IPTAN)
Prof. Msc. Fábio Abreu dos Passos (IPTAN)
Prof. Msc. Kennedy Alemar da Silva (UNIPAC)
Prof. Esp. Gian Brandão (IPTAN)
Prof. Esp. Márcio Antônio Resende (IPTAN/UNIPAC)

Revisão
Profª Dra. Carla Leila Oliveira Campos (IPTAN)
Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza (IPTAN)

Tradução e versão
Prof. Esp. Ronaldo de Freitas Moreira (EPCAR)

SUMÁRIO

Editorial 09

Artigos

O Novo ENEM em questionamento enquanto política focalizada de indução curricular e de democratização de acesso ao Ensino Superior .. 13
Lívia Letícia Zanier Gomes

Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita 25
Maria Elisa Rodrigues Moreira
Elaine Andreia Gonçalves Moreira da Rocha

A realidade histórica como objeto da filosofia na perspectiva de Ignácio Ellacuría 43
Elismar Alves dos Santos

O corpo político: sexualidades e regularidades acerca do prazer, dever, castigo e liberdade 53
David I. Nascimento

Rol de incapacidades: uma necessária mudança 69
Gláucia Maria Pinto Vieira

Aplicação da Lei de Execução Penal no Presídio Regional de São João del-Rei: apontamentos histórico-jurídicos 87
Márcio Eurélio Rios de Carvalho
Vitor Hugo de Assunção do Amaral
Washington Santos
Felippe Emanuel Dinali Sena

Resenha

Que és filosofia? 109
José Maurício de Carvalho
Vanessa da Costa Bessa

Normas para publicação 113

Editorial
Saberes
Interdisciplinares

EDITORIAL

A Comissão Editorial, juntamente com a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Diretoria de Graduação e a Diretoria Geral do Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves, sente-se lisonjeada ao apresentar ao público acadêmico o décimo segundo número da *Revista Saberes Interdisciplinares*. Eis os trabalhos apresentados neste número:

1) *O Novo ENEM em questionamento enquanto política focalizada de indução curricular e de democratização de acesso ao Ensino Superior* revela-nos que o Exame Nacional do Ensino Médio, reformulado em 2009, traça como dois objetivos centrais a indução de mudanças curriculares nesse nível de ensino e a democratização de acesso às vagas de universidades públicas por parte da população brasileira. Esses objetivos do ENEM são analisados no contexto da sociedade ultra liberal, tomando como base as teorias de Arendt (1972) e Dufour (2005).

2) *Alfabetizar letrando:* novos desafios no ensino da língua escrita discute a importância de serem consideradas as duas dimensões que envolvem o aprendizado da língua escrita – alfabetização e letramento. Propõe o resgate urgente das características de cada termo e a reflexão sobre o papel do professor, que ao contemplarem seu fazer pedagógico uma proposta de alfabetizar letrando, contribui com a formação de leitores e escritores proficientes. Em decorrência disso, o papel da escola como espaço social e eficiente do ensino formal da leitura e da escrita torna-se efetivo.

3) *A realidade histórica como objeto da filosofia na perspectiva de Ignácio Ellacuría* investiga a realidade histórica na condição de objeto da filosofia a partir dos pressupostos do filósofo e teólogo Ignácio Ellacuría (1930-1989), pensador espanhol defensor da necessidade de um estilo filosófico a partir da realidade da América Latina, capaz de promover a liberdade do ser humano. Para isso, concebe a filosofia como condição existencial da pessoa.

4) *O corpo político:* sexualidades e regularidades acerca do prazer, dever, castigo e liberdade apresenta-nos as perguntas: O que é o corpo? Qual a relação existente entre o corpo, as regularidades discursivas e a construção política de identidades? Essas questões requerem busca de respostas acerca da funcionalidade e da utilidade social e econômica dos corpos mediante as contribuições de Foucault acerca do corpo, da sexualidade e do discurso.

5) *Rol de incapacidades:* uma necessária mudança analisa o rol das incapacidades em razão da idade, tal como se apresenta no Código Civil, seu papel na formação do indivíduo e sua adequação ao atual contexto social.

6) *Aplicação da Lei de Execução Penal no Presídio Regional de São João del-Rei:* apontamentos histórico-jurídicos é um estudo da situação carcerária e penal em São João del-Rei e microrregião, a partir do presídio regional de São João del-Rei, antes denominado "Cadeia Pública do Mambengo", sob administração da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), representado pela Subsecretaria de Administração Prisional (SUAP) desde 17 de abril de 2007. O artigo pretende mapear esse universo carcerário, considerando a tipologia do crime e o perfil do criminoso, por meio de um estudo da situação prisional após sua estatização, com intuito de verificar as efetivas mudanças e continuidades na situação real do encarcerado, após o término da gerência do município na instituição.

7) *Que és filosofia?* é a resenha de uma obra do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955), muito importante no desenvolvimento do pensamento filosófico contemporâneo da Espanha e de outros países devido a sua defesa da chamada razão vital, ou seja, a razão em função da vida física, psicológica e social do indivíduo. A verdade também só é alcançável da perspectiva pessoal, pois, como dizia, eu sou eu e minha circunstância. Entre suas obras fundamentais está o livro *O que é a Filosofia?*, trabalho que não pode ser desconhecido em nossos dias pelos estudiosos da Filosofia. Nele, Ortega y Gasset se propõe a fazer um apanhado geral sobre a filosofia, de forma clara e compreensível, afirmando: "Não me proponho a fazer uma introdução elementar da filosofia, mas sim o contrário. Vamos tomar o conjunto da Filosofia, o filosofar mesmo, e vamos submetê-lo a uma rigorosa análise" (p. 287).

Para finalizar, agradecemos a todos os envolvidos no processo editorial: articulistas, pareceristas, revisores linguísticos, diretores, coordenadores, conselho editorial, consultores, tradutor dos resumos etc.

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento
Editor

Artigos
Saberes
Interdisciplinares

O Novo ENEM em questionamento enquanto política focalizada de indução curricular e de democratização de acesso ao Ensino Superior

Lívia Letícia Zanier Gomes – IFTM – UFU
Especialista em Docência em Educação Superior – UFTM
E-mail: liviazanier@yahoo.com.br
Fone: (34)9193-1209

DATA DE RECEPÇÃO: 21/03/2013
DATA DE APROVAÇÃO: 09/05/2013

Resumo: O Exame Nacional do Ensino Médio, reformulado em 2009, traça como dois centrais objetivos a indução de mudanças curriculares neste nível de ensino (indução a qual chamamos efeito retroativo neste trabalho) e a democratização de acesso às vagas de universidades públicas por parte da população brasileira. Neste trabalho, a indução e a democratização foram analisadas levando em consideração a sociedade ultra liberal da qual fazemos parte e tomando como base teorizações, sobretudo de Arendt (1972) e Dufour (2005). Questionamos, portanto, a responsabilização governamental frente ao processo escolar, as teorias pedagógicas "modernas" que desinstituem o jovem como aluno, bem como a tendência em se negar os saberes geracionais e em se "renovar" processos incessantemente. Para tal, fizemos um breve percurso histórico do Exame Nacional do Ensino Médio, discorremos criticamente sobre o efeito retroativo e sua finalidade indutora e, por fim, sobre a democratização e mobilidade estudantil que seria propiciada pelo novo exame nos dizeres do Estado. Percebemos, sob esta ótica interpretativa, que a democratização apregoada pelo novo formato do exame, bem como a indução curricular

não passam de dizeres esvaziados de sentido e de realizações, pois a desresponsabilização governamental em realmente qualificar as bases da educação mantém-se patente.

Palavras-chave: Novo Enem – Neoliberalismo – Indução curricular – Democratização

Introdução

Com o advento do neoliberalismo e com sua aplicação governamental política, o Estado restringe sua intervenção nas áreas sociais enquanto políticas focalizadas são implementadas.

A implementação do Exame Nacional do Ensino Médio, enquanto propiciador de um Sistema de Seleção Unificada em caráter nacional, propiciador, inclusive, de mobilidade estudantil e democratização de acesso ao nível superior de educação, é um exemplo de política focalizada. Incoerentemente, como democratizar um acesso ao Ensino Superior (ES) em um contexto em que o Estado se desresponsabiliza por uma intervenção direta no nível anterior de ensino, isto é, no Ensino Médio?

Nesta perspectiva, este trabalho pretende abordar a democratização existente na implementação dessa política focalizada no campo da Educação Básica com vistas à promoção à universidade, através do Exame Nacional do Ensino Médio com sua "renovação" ocorrida em 2009 que tem como foco a democratização do acesso ao Ensino Superior com a mobilidade estudantil e a indução de reestruturação curricular do Ensino Médio via um efeito ao qual denominamos retroativo.

1. Breve histórico do Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – foi criado em 1998 e, até 2008, era composto por um caderno contendo 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha[1], questões elaboradas a partir de uma matriz de 21 habilidades, e uma proposta de redação. Inicialmente, os dois maiores objetivos apregoados pelo Enem eram avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, funcionando como um exame diagnóstico do Ensino Médio e possibilitar a utilização da nota do exame como "bônus" na média final do vestibular das universidades do país.

A partir de 2009, as questões de múltipla escolha passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento, sendo que cada uma das áreas se compõe de 45 questões. O exame passou a ser dividido em dois cadernos, aplicado em dois dias e contendo, ainda, a proposta de produção de texto. Os maiores objetivos desse

[1] Nos documentos do Inep, percebemos o uso da terminologia "questões objetivas" como sinônima de "questões de múltipla escolha". Preferimos a segunda por entendermos a impossibilidade de uma questão ser objetiva, sem marcas de sujeito, sem marcas de subjetividade.

exame reestruturado (por isso denominado Novo Enem), conforme proposta do MEC apresentada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), estão em induzir reformas curriculares do EM e em democratizar o acesso de estudantes de diferentes regiões a vagas em universidades públicas de outras tantas diferentes regiões do país[2] (via Sistema de Seleção Unificada, o qual será aqui explicado posteriormente). Vale ressaltar que o Enem também propicia a participação no Programa Universidade para Todos, o PROUNI[3].

Porém, será que a indução curricular e a democratização de acesso ao ES são realmente propiciadas pelo Exame? É o que se discutirá a seguir.

2. O efeito retroativo e a não responsabilização

Efeitos retroativos têm como finalidade alterar mudanças em processos mais iniciais a partir de mudanças concretizadas em processos finais. Esse efeito já foi estudado em diferentes contextos e, conforme demonstra Retorta, em artigo publicado em 2008 pela revista Sínteses da UNICAMP denominado "Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares", "não há efeito retroativo nos cenários das escolas públicas" (RETORTA, 2008, p. 286) em seu contexto de estudo.

Com o Enem reestruturado a partir de 2009, o Ministério da Educação (MEC) tem como finalidade essa indução de reestruturação curricular.

A ideia de se reestruturarem currículos a partir de uma modificação gerada pelo novo formato de exame proposto pelo Ministério da Educação com o Novo Enem está em se conseguir uma reestruturação didático-pedagógica nas escolas a partir dessa mudança

[2] Destacamos a seguinte informação presente no portal do Inep: "Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio." Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 16 jul. 2012.

[3] Destacamos a seguinte informação presente no portal do Inep: "O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior." Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298>. Acesso em: 16 jul. 2012.

em um exame que se configura enquanto processo final. Isto é, modifica-se esta instância final (exame realizado no fim do Ensino Médio) com intuito de que isso ressoe no processo inicial (contexto de sala de aula de Primeiro, Segundo e Terceiro anos do Ensino Médio).

Porém, é preciso perceber que, movendo a ideia do efeito retroativo, foco primordial da mudança no Novo Enem, está a não culpabilidade governamental sobre os atuais formatos de currículo do EM, a não culpabilidade governamental sobre a atual qualificação professoral e está, ainda, a corresponsabilização, portanto, de um problema educacional que deve ser estimulado por órgãos maiores (MEC, no caso) e realizado concretamente no âmbito menor das escolas às quais cabe, portanto, a responsabilização de reestruturar currículos valendo-se, incoerentemente, dos mesmos instrumentos (mesmo corpo docente precariamente qualificado, por exemplo).

> A pós-modernidade produz assim sujeitos sem consistência superegóica verdadeira, insensíveis à injunção simbólica, mas extremamente vulneráveis a todas as formas de trauma. Não recalcando mais, eles se tornam imunes à culpabilidade, mas sujeitos à vergonha. Esse desaparecimento da culpabilidade é hoje tão profundo que alcançou o meio dos responsáveis políticos – lembramo-nos da história e aterradora fala de um ministro da Saúde dos anos 1980 a propósito da questão do sangue contaminado: "responsável, mas não culpado" (DUFOUR, 2005, p.108).

De tal maneira, o governo cumpre com os ideais "democráticos" de partilhar responsabilidades e, inevitavelmente, extirpa-se de qualquer culpabilidade.

Dufour recorre aos dizeres de Hannah Arendt[4] e menciona, ao falar de uma negação geracional, que

> Termo terceiro entre igualdade e a coerção, a autoridade corresponde a uma necessidade bem específica: a de "introduzir num mundo preestabelecido [...] os recém-vindos por nascimento". É preciso, nos explica Hannah Arendt, que se tome encargo dessa introdução, senão "essa autoridade abolida pelos adultos só pode significar uma coisa: que os adultos recusam assumir a responsabilidade do mundo no qual colocaram os filhos" (DUFOUR, 2005, p. 136).

Logo, para as instâncias governamentais maiores mostrarem preocupação em

[4] Hannah Arendt, "Qu'est-ce que l'autorité ?», em *La Crise de la culture*, Paris: Gallimard, 1972, p. 122-123.

"consertar" a educação, parece-nos que bastaria mostrar que tudo o que será feito na educação de "agora em diante" será "inovador", "novo", negando, portanto, olhar para o passado e perceber que há pontos positivos que podem ser aproveitados e de onde se deveria partir. Todavia, os dizeres de "renovação" que negam um passado não passam de dizeres vazios. O passado, o velho, o que já se fez na e pela educação fica negado e fica como inútil e errado.

Paralelamente, podemos pensar em um Governo que se recusa a assumir a culpa pelo insuficiente processo de ensino da escola pública e que se recusa à responsabilização por uma educação sem qualidade que oferta aos seus cidadãos.

Assim, uma avaliação "nova", um currículo "novo", um processo de ensino-aprendizagem "novo" chega aos dizeres subsequentes de Dufour de que "Tudo se passa como se essa geração de modo nenhum quisesse envelhecer" (DUFOUR, 2005, p. 138).

Nos dizeres governamentais, os índices da educação apontam para o fato de que o fracasso escolar deve-se ao fracasso dos currículos e do processo de ensino-aprendizagem. Assim, parte-se para uma negação geracional (DUFOUR, 2005, p.138) – comenta ser este um dos "dogmas marcantes da época pós-moderna") e tudo o que se fez, até então, na escola é entendido como velho, no sentido de ultrapassado e de necessitado de renovação e uma educação sem antecedência válida é o dogma estabelecido.

A renovada educação é, portanto, a que põe o aluno no centro do processo, que traz assuntos do cotidiano e é essa educação que norteia o Exame Nacional do Ensino Médio. Mas como bem aponta Dufour, ratifica-se "o fato de que era preciso 'pôr o aluno no centro do sistema educativo', esquecendo que era preciso primeiramente instituí-lo" (p. 139), isto é, instituir o jovem como aluno (p. 138).

Assim, o Novo Enem pede por uma Nova Educação, mas em nada modifica o tratamento ao corpo docente – com relação às suas condições trabalhistas –, à sua qualificação professoral; aceita as novas tendências pedagogizantes[5] "de forma tão servil e acrítica" (ARENDT, 2005, p.29) que desinstituem o lugar do aluno e, não sem motivos, vai ao encontro da "poderosa pressão ultraliberal que preconiza sempre mais o descompromisso do Estado com a educação" (DUFOUR, 2005, p. 147).

[5] A esse respeito, Hannah Arendt já mencionara que "a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu as suas mais sérias consequências. Em primeiro lugar, permitiu que essa mistura de modernas teorias educativas provenientes da Europa Central, e que consiste numa espantosa salganhada de coisas com sentido e sem sentido revolucionasse todo o sistema de educação sob a bandeira do progresso" (2005, p.27-28).

> Do ponto de vista da educação, a ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade é surpreendente: uma geração não faz mais a educação da outra. Desaparecendo o motivo geracional, não há mais disciplina e, como não há mais disciplina, não há mais educação. O aparelho escolar pós-moderno apresenta, pois, essa particularidade espantosa: agora que a obrigação de escolaridade é (pela primeira vez na história) quase que generalizada, há cada vez menos educação (DUFOUR, 2005, p. 141).

Todavia, o descompromisso em realmente qualificar as bases da educação mantém-se patente.

3. A democratização do acesso ao Ensino Superior

Com relação à mencionada "democratização" propiciada pelo Novo Enem cabe ressaltar que as duas maiores razões das alterações sofridas pelo exame são não apenas a já mencionada indução de reformas curriculares no âmbito do Ensino Médio, como também a democratização de acesso ao Ensino Superior.

A "democratização" é entendida como propiciada pelo Novo Enem pelo fato de que, sendo um exame realizado em caráter nacional, gratuito para pessoas de baixa renda comprovada e, especialmente, por ser um exame que permite mobilidade estudantil nas diferentes unidades da Federação[6] (entende-se facilitar a um estudante do norte do país o acesso a uma universidade do sul do país, por exemplo, devido ao Sisu[7]), ele também permite a um bem mais expressivo número de estudantes o acesso ao Ensino Superior.

> A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos

[6] Vejam-se os dizeres presentes na Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, apresentada em 2009 pelo MEC: "Exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões. A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes (BRASIL, MEC, 2009, p. 2).

[7] "O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual **instituições públicas de ensino superior** oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)" (Grifos do autor. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2012).

> de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. Da mesma forma, a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão (BRASIL, MEC, 2009, p. 2).

É perceptível que esta mobilidade seria assegurada no momento de realização do exame. Porém, depois de um estudante de baixa renda conseguir ingressar em uma universidade distante de onde mora, a estada deste é garantida na universidade? Nem todas as Instituições de Ensino Superior dispõem de moradias estudantis e nem todas possuem assistência estudantil que garanta a estada dos estudantes de baixa renda. Logo, a mobilidade garantida no exame, não é garantida posteriormente ao exame e este continua privilegiando aqueles que possuem recursos que os sustentem fora de sua localidade. Seria, assim, apenas uma aparente mobilidade.

Nessa linha de pensamento, recorremos a Leher (2009, p.1) que ressalta, ainda, que

> Como o exame é classificatório, não importa se o último ingressante teve nota 5, 6 ou 9. Este é um sistema que beneficia o mercado privado de educação: os estudantes que não lograram serem classificados nas públicas não terão outra alternativa que a de buscar uma instituição privada. E o MEC, reconhecendo a dita eficiência privada no fornecimento da mercadoria educação, prontamente se disponibiliza a repassar recursos públicos para incentivar as privadas a atender ao crescimento da demanda.

Logo, não há democratização efetiva.

Além disso, também precisamos interpretar a desejada "democratização" de acesso ao Ensino Superior almejada pela reforma do Novo Enem, como um menor número de pessoas deslocadas/fora do ambiente de trabalho durante o tempo em que estiverem no ES caso um maior número de pessoas tenha o almejado "democrático" acesso a ele.

> As instituições escolares (compreendida aí a universidade) se encontram numa missão de acolhimento de populações incertas na qual a relação com o saber se tornou uma preocupação muito acessória ou esporádica. No que concerne à educação, trata-se sobretudo de guardar os futuros desempregados pelo maior tempo possível e ao menor custo. Um tipo novo de instituição plástica, cujo segredo a pós-modernidade possui, a meio caminho entre alojamento de jovens e a cultura, hospital-dia e asilo social, assimilável a espécies de parques de diversão escolar, está se instalando sob nossos olhos (DUFOUR, 2005, p.148).

Destarte, pensar em democracia com Dufour está em se pensar criticamente o Estado Neoliberal que apregoa a "igualdade" entre os povos, o direito de ir e vir, decidir por si, sem que o Estado responsabilize-se, portanto por seus filhos, fazendo acreditar que esses são "livres" e é isso o que subsidia o dizer "democrático" do Estado.

Considerações finais

Em uma sociedade neoliberal, a intervenção do Estado na educação a fim de garanti-la com qualidade como direito para todos é cada vez menor. Logo, políticas focalizadas entram em voga atrás de discursos de democratização. É o que acontece com o Novo Enem, cujas finalidades maiores são a democratização de acesso ao Ensino Superior e a indução de reestruturação curricular do Ensino Médio.

Porém, considerando as formas de se atingir a democraticidade na educação via estratégias governamentais e, considerando este contexto neoliberal, percebemos que fazer crescer os números de aprovados em Instituições de Ensino Superior, os números de estudantes que conseguem participar de um exame nacional, ou implementar uma mobilidade estudantil apenas aparente em nada condiz com democratizar o acesso à educação.

Resta-nos perceber que "democracia" na educação vai além de "prova para todos" em "todos os lugares". Democratizar a educação é fazer com que ela seja assegurada, para além da Constituição, em todo seu processo, em toda uma base escolar, em todos níveis de ensino (especialmente nos níveis fundamental e médio de educação escolar).

Resta observar, ainda, que, se reformas educacionais são necessárias, trocar "telhados" de construções já sólidas não faz com que seus alicerces passem a ter maior qualidade. Promover induções curriculares sem construir bases educativas sólidas, isto é, buscar por efeitos retroativos sem nada oferecer de melhorias aos estágios iniciais e médios de ensino escolar, não são promoções "democráticas" e nem mesmo efetiváveis.

Referências

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. *In*: ARENDT, H. *et al*. *Quatro textos Excêntricos*. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

BRASIL. MEC. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article>. Acesso em: 1 jul. 2012.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças*: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Trad.: Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

LEHER, Roberto. *ENEM*: o que é comodificado é mercadoria. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.adufrj.org.br/index.php/textos-e documentos/docdetails/396-enem-o-que-e-comodificado-e-mercadoria.html>. Acesso em: 5 jul. 2012.

RETORTA, M. S. Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. *Sínteses*, v. 13, Campinas, Unicamp. 2008. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/viewFile/835/586>. Acesso em 5 jul. 2012.

New ENEM in Question as a Targeted Policy of Curricular Induction and of Democratization of the Access to Higher Education

Abstract: The goals of National Secondary Education Examination, which was reformulated in 2009, are twofold: (1) induction of curricular changes at this level of education (which is called retroactive effect in this work) and (2) the democratization of the access to public universities by Brazilian population. Based on Arendt (1972) and Dufour (2005) and taking into account ultraliberal society of which we are a part, induction and democratization were analyzed. We put in question governmental accountability before school process, the modern pedagogical theories that disregard youngs as students, as well as the tendency to deny generational knowledge and renew processes incessantly. In order to achieve our goal, we established a historical path throughout National Secondary Education Examination by means of which it was possible to critically reason about retroactive effect and its inducing objectives, and at last, about democratization and student mobility that could be motivated by the new examination, according to the interest of the State bureaucracy. From this view, the democratization that has been spread by the examination – in its new format – as well as curricular induction are merely meaningless words and unaccomplished promises. Thus, the lack of governmental accountability in qualifying the basis of education is apparent.

Keywords: New ENEM – Neoliberalism – Curricular Induction - Democratization

Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita

Maria Elisa Rodrigues Moreira – UFSJ
Doutora em Letras – UFMG
E-maio: elisarmoreira@gmail.com
Fone: (32)8710-1548; (32)3322-5608

Elaine Andreia Gonçalves Moreira da Rocha – PM-BH
Especialista em Língua Portuguesa – PUC- MG
E-mail: elaineandreiagoncalves@yahoo.com.br
Fone: (31)3424-3805; (31)9223-6014

DATA DE RECEPÇÃO: 19/04/2013
DATA DE APROVAÇÃO: 13/06/2013

Resumo: O presente artigo discute a importância de considerar as duas dimensões que envolvem o aprendizado da língua escrita – alfabetização e letramento –, porém sem desmerecer as especificidades que envolvem cada uma delas. Propõe a urgência de resgatar as características de cada termo e refletir sobre o papel do professor para que este consiga contemplar, no seu fazer pedagógico, uma proposta de alfabetizar letrando, contribuindo na formação de leitores e escritores proficientes e efetivando, assim, o papel da escola como espaço social e eficiente do ensino formal da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização – Letramento – Papel do professor

Introdução

> *Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.*
>
> Magda Soares, *A reinvenção da alfabetização*

Frente às exigências de uma sociedade grafocêntrica e tecnológica, o sistema educacional brasileiro encontra-se, hoje, diante do desafio de alfabetizar letrando. Concretizar tal proposta é assegurar aos alunos, desde cedo, não só a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, mas também condições do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Como então trabalhar simultaneamente a alfabetização e o letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita, como o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita? Como alfabetizar letrando, sem desmerecer cada um desses processos? Qual é o papel do professor diante desse novo desafio? O que é alfabetizar? O que é letrar?

Analisar a alfabetização e refletir sobre a educação brasileira na perspectiva do letramento são práticas relativamente recentes. A palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode iniciar o processo de letramento, isto é, primeiro é preciso propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para, depois, torná-lo um sujeito letrado. Em outros casos, observa-se o contrário, os professores enfatizam o trabalho com as práticas de letramento, ofuscando e deixando em segundo plano o processo de alfabetização. Magda Soares (2004) atribui a esse último processo o nome de "desinvenção da alfabetização", a fim de descrever a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que tem ocorrido nas escolas nos últimos anos.

Vale destacar que, entre os estudiosos que têm investigado as relações que abrangem o processo de alfabetização e letramento, a pesquisadora Soares, em suas obras e artigos (1998,1999,2003, 2004), tem contribuído de forma exponencial, buscando evidenciar as diferenças e particularidades de cada um desses processos.

A estudiosa Leda Tfouni (1995, p. 9), outra colaboradora para o esclarecimento do tema, afirma que a "alfabetização diz da aquisição da leitura e escrita, já o letramento está relacionado aos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade." Assim, entende-se que a alfabetização remete ao aprendizado do funcionamento da língua escrita e o letramento refere-se à ampliação dos conhecimentos das práticas sociais e culturais de leitura e escrita.

Soares (2004) explicita que é preciso repensar as práticas de ensino que têm predominado em muitas escolas, esclarecendo a distinção entre o que é letramento e o que é alfabetização, e desvendando as principais facetas de cada um desses termos. Segundo a autora, letramento diz respeito à imersão do indivíduo na cultura escrita, à sua participação em eventos diversos que envolvem a leitura e a escrita, bem como ao contato e à interação com diferentes tipos e gêneros textuais. Já a alfabetização envolve o processo da consciência fonológica e fonêmica, a construção das relações som e letra e o aprender a ler e a escrever alfabeticamente.

Nesse sentido, um dos grandes desafios do educador é trabalhar concomitantemente essas duas dimensões no fazer pedagógico, de forma a contemplar uma proposta de alfabetizar letrando, uma prática em que o ensino e a aprendizagem tenham sentido e significado para o aprendiz, levando-o à apropriação do código escrito e à sua utilização nos diversos ambientes sociais em que se fizerem necessários.

Para produzir o presente artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando como aporte principalmente as obras e artigos de Magda Soares (1998, 1999, 2003, 2004, 2006), dentre outros estudiosos que têm avançado nas concepções de alfabetização e letramento, tais como Maria Castanheira, Francisca Maciel e Raquel Martins (2009); Carmi Santos e Eliana Albuquerque (2005); José Barbosa (1994); Maria Bizzotto, Maria Aroeira e Amélia Porto (2010); Luiz Carlos Cagliari (1998); Leda Tfouni (1995) e Antoni Zabala (1998), além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997).

Nesse contexto, é com base nas questões explanadas anteriormente que se pretende refletir, ao longo deste artigo, sobre a natureza da alfabetização e do letramento, dada a especificidade de cada dimensão, e sobre o papel da escola como espaço social do

ensino formal da leitura e da escrita. Num primeiro momento, será traçada uma breve trajetória histórica e teórica sobre os termos alfabetização e letramento. Em seguida, serão apresentados os principais conceitos relativos a esses dois termos, revelando o seu caráter multifacetado e indissociável. E, por último, serão propostas algumas reflexões acerca do papel do professor nesse processo e da necessidade de se ressignificar a alfabetização, trabalhando seus diversos aspectos na perspectiva do letramento.

Acredita-se que desvelar cada um desses processos, destacando a relevância de ambos, só tem a colaborar para a reflexão da prática pedagógica de professores comprometidos com o aprendizado eficaz da língua escrita.

1. Alfabetizar e letrar: um resgate na história

A concepção de alfabetização emergiu nas sociedades ocidentais a partir de mudanças nos planos político, econômico e social. Com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, a escola se tornou universal e gratuita, estando sob o controle do poder público, amparada por legislações. Passou a ser função do mestre ensinar a muitas crianças de forma rápida, segura e econômica. Educar as massas, veiculando os valores dominantes da classe burguesa em ascensão constituiu o lema dos republicanos com o intuito de garantir a ordem, a estabilidade social e a hegemonia daqueles que estavam no poder. Somente com o advento da escola republicana foi possível aprender a ler escrevendo. Foi nesse bojo que surgiu a concepção do processo de alfabetização, "aprendizagem coletiva e simultânea dos rudimentos da leitura e da escrita" (BARBOSA, 1994, p. 16). Entretanto, foi no século XIX que as aprendizagens da leitura e da escrita começaram de fato a ser trabalhadas concomitantemente nas escolas, suscitando naqueles que as frequentavam a esperança de ascensão social.

No Brasil, iniciou-se com a Proclamação da República a preocupação em alfabetizar e qualificar a mão de obra para atender ao crescimento da industrialização e da urbanização. Nesse novo cenário, a escola assumiu um papel social importante na medida em que a sociedade se desenvolvia e buscava superar um modelo econômico até então agrário.

Na primeira metade do século XX, momento em que o Brasil passava por intensas transformações sociais, políticas e econômicas, surgiu um movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova. Um grupo de intelectuais inspirados no ideário de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação considerava a escola pública, laica e gratuita o único modo de combater as desigualdades sociais. Entretanto,

tal movimento perdeu força devido às críticas que recebeu ao não trabalhar de forma sistemática os conteúdos.

Assim, apesar de a escola básica ter se ampliado para atender à sociedade que se modernizava, tal expansão não conseguiu atingir toda a população:

> A política de expansão adotada limitou também o tipo de atendimento para cada grupo social. Assim, para os grupos de maior poder reivindicatório, foram oferecidos os graus mais elevados de ensino; para os de menor poder de pressão, uma escola básica, dos rudimentos da leitura, escrita e aritmética (BARBOSA, 1994, p. 26).

Nos países desenvolvidos foi possível perceber a queda significativa no número de pessoas analfabetas, conforme dados estatísticos de evolução da população alfabetizada no mundo à época. Os métodos tradicionais – sintético, analítico e global – utilizados para alfabetizar funcionaram. Entretanto, tal metodologia foi colocada em xeque nos países em vias de desenvolvimento, dentre eles o Brasil, tendo em vista que não conseguiram promover a participação efetiva do homem no mundo social. Dessa forma, a escola passou a ser denunciada como promotora do fracasso escolar, com altos índices de repetência e evasão.

Em 1946, o Brasil foi marcado por um período relevante na busca da erradicação do analfabetismo. A UNESCO, no plano internacional, tornou pública a sua luta contra o analfabetismo auxiliando os países subdesenvolvidos a reverter esse quadro. Inicialmente a entidade implementou vários projetos em todos os continentes (de 1966 a 1973) e, mais tarde (em 1980), adotou a promoção de projetos regionais. A partir daí surgiu a noção de alfabetização funcional, concebida pela UNESCO e que, conforme Barbosa (1994, p. 29), "tem por objetivo proporcionar condições efetivas para que os indivíduos possam enfrentar com competência satisfatória as diversas situações que o mundo lhes propõe."

Com o advento de novas tecnologias e a demanda cada vez maior do domínio da leitura e da escrita era preciso não só o sujeito compreender a escrita, mas, sobretudo, saber fazer uso de seu conteúdo. Isso, no entanto, acontecia apenas com uma minoria que conseguia superar as limitações das metodologias usadas e avançar para o estágio de leitor fluente. Barbosa (1994, p. 30) postula que:

> […] a difusão da alfabetização garantiu, então, a expansão de uma certa modalidade de leitura à grande maioria do corpo social, ao mesmo tempo

> que permitiu a uma minoria da população ascender à categoria de leitor qualificado, pela adoção da leitura como prática familiar e social, ou mesmo pelo prolongamento da escolaridade.

Faz-se importante, no bojo desta reflexão, retomar a questão dos métodos preconizados no ensino da leitura e da escrita naquela época, os quais são ainda utilizados nas práticas alfabetizadoras. O marco referencial histórico do estudo desses métodos iniciou-se com as contribuições da Psicologia Associacionista, que concebia o processo de alfabetização, uma aquisição mecânica de associação entre estímulos visuais e respostas sonoras. O sujeito da aprendizagem era passivo, apenas recebia o ensino e deveria aprender. Conforme Barbosa (1994, p. 46):

> No caminho sintético o processo da leitura é a soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba, o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto. O analítico parte da significação da língua – palavra, frase, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba.

Mais tarde, as investigações sobre a alfabetização evoluíram do enfoque mecanicista para a abordagem cognitivista, fundada nas contribuições da Psicologia Genética de Jean Piaget. Nesta última, ocorreu uma distinção clara entre o método de ensino e o processo de aprendizagem. A aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser concebida como uma atividade cognitiva, centrada na construção do conhecimento por um sujeito ativo que age sobre o objeto a ser apreendido. Não se tratava mais de prontidão para ler e escrever, e sim de esquemas de assimilação, processos de aquisição do conhecimento por parte do sujeito da aprendizagem.

Foi a partir da segunda metade do século XX, por volta dos anos 1980, que emergiram as contribuições da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, explicitadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em 1986, com relação às investigações do processo de aquisição do conhecimento por parte do sujeito envolvido na aprendizagem da leitura e da escrita. As estudiosas concebem a escrita como objeto de conhecimento do sujeito e analisam a evolução das hipóteses infantis acerca da língua escrita. Tal obra causou uma grande repercussão na educação brasileira e é considerada, por muitos pesquisadores, um marco divisório na história da alfabetização. Enquanto as discussões anteriores centravam-se na avaliação dos métodos de ensino (sintético e analítico), naquele momento, a partir dos estudos das autoras, o eixo central foi deslocado do ensino para a aprendizagem, partindo não de como se deve ensinar, mas de como a criança aprende.

Foi em 1986 que apareceu pela primeira vez, no contexto dos estudos e da discussão sobre alfabetização no Brasil, a palavra letramento, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, de Mary Kato. Nessa obra Mary Kato autora acredita que a língua falada culta é consequência do letramento. A partir daí, o uso desse termo tornou-se frequente no discurso de professores e especialistas e tema de pesquisa nos meios acadêmicos. Só recentemente esse termo foi dicionarizado (Dicionário Houaiss, 2001). Por outro lado, o adjetivo "letrado" há muitos anos aparece nos dicionários para indicar o "indivíduo versado em letras, erudito", acepção que não representa o sentido dado ao termo "letrado" sob a concepção de letramento criada por Kato.

Na realidade, o termo originou-se de uma versão da palavra da língua inglesa *literacy*, com a representação etimológica de estado, condição ou qualidade de ser *literate*, sendo *literate* definido como educado, especialmente, para ler e escrever. O termo surge, pois, para dar conta das complexas situações que envolvem a escrita:

> […] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72).

Na década de 1990 surgem, por meio da Lei nº 9394, os ciclos de alfabetização, a partir de cuja criação foi possível verificar que o período de alfabetização não se restringia à mera aquisição do código escrito em somente um ano de escolaridade, mas sim à possibilidade de também aprender a dominar as práticas de leitura e de escrita, estendendo-se por um período maior. Esse foi um dos passos dados, amparado pela legislação, para ampliar o processo de aprendizagem e de aquisição da língua escrita, com o objetivo de atender às exigências de uma sociedade em que a escrita se faz tão marcante.

2. Alfabetizar letrando: processos indissociáveis

Desvendar as peculiaridades dos termos alfabetização e letramento implica compreender que ambos possuem dimensões de natureza distintas que relacionam saberes, capacidades e competências diversificadas, exigindo novas formas de aprendizagem e de ensino. O sujeito alfabetizado nem sempre é letrado:

> Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Codificar e decodificar a língua escrita é insuficiente para experienciar de forma plena a cultura escrita e responder às demandas do meio social. É necessário o sujeito também letrar-se, ou seja, dominar não só a arte de ler e escrever, mas também ser capaz de lidar autonomamente com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos variados. Assim, pode-se dizer que ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado e ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado:

> [...] a garantia do acesso à leitura e produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos. [...] e ainda chama a atenção de que se pode ser letrado sem ser alfabetizado. Em ambos os casos, não há a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2005, p. 98).

O processo de letramento começa quando a criança nasce em uma sociedade grafocêntrica, está imersa em meios impregnados de material escrito e convive com pessoas que fazem uso social da língua escrita, com objetivos definidos. Já o processo de alfabetização inicia-se quando a criança entra para a instituição educacional, não ocorrendo de forma espontânea. É um trabalho sistemático que diz respeito à reflexão que se faz sobre as características do sistema alfabético, a promoção da análise fonológica, o reconhecimento das relações fonema/grafema, dentre outras séries de aspectos analisados pelo aprendiz acerca da língua. Esses conhecimentos não devem ser desmerecidos ou colocados em segundo plano, como tem ocorrido hoje, pois a importância de ensinar a ler e a escrever sempre se fará necessária e nunca perderá sua particularidade e valor.

O que se faz urgente é trabalhar de forma conjunta as duas dimensões: alfabetização e letramento. O processo de letramento antecede ao da alfabetização, perpassa todo o processo de alfabetização e permanece quando o indivíduo já se encontra alfabetizado. De acordo com Soares (1998, p. 47), "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados." Isso significa levar o aluno a se apropriar do código escrito e, ao mesmo tempo, viabilizar o seu acesso aos materiais escritos

presentes na sociedade, criando inclusive situações que tornem necessárias e significativas práticas de leitura e de escrita. Albuquerque e Santos (2005, p. 97) alegam que:

> Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa.

A alfabetização e o letramento são processos que se entrelaçam, são indissociáveis e devem acontecer de forma simultânea, pois a entrada da criança no mundo da escrita deveria acontecer tanto pela aquisição do sistema convencional de escrita quanto pelo desenvolvimento de capacidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, intimamente ligadas às práticas sociais.

Tendo em vista a interdependência desses dois conceitos, a proposta de alfabetizar letrando rompe com a divisão entre o momento de aprender o código escrito e o momento de fazer uso desse código nas práticas sociais. Estudos linguísticos recentes propõem a articulação dinâmica e reversível entre descobrir a escrita, percebendo suas funções e modos de manifestação; adquirir a escrita, identificando suas regras e modos de organização; e utilizar a escrita em práticas socialmente significativas e adequadas ao que o contexto exige. Isso porque, como Albuquerque e Santos afirmam (2005, p. 47), "[…] as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação."

Nessa perspectiva, cabe às escolas propiciar situações não só de interação e uso dos diversos gêneros e tipos textuais, enfatizando seus contextos de comunicação, mas também momentos de reflexão acerca da língua, realizando um trabalho sistemático sobre o funcionamento e as características do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Ao se entender que a aquisição da escrita não se dá desvinculada do processo de letramento, é preciso que a escola crie estratégias que foquem simultaneamente a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre o código, além de incluir em seu ambiente práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade, na tentativa de assim contribuir para a formação de aprendizes capazes de ler e escrever com mais autonomia, competência e criticidade. Para Soares (2000),

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita.

3. Papel do professor: ressignificando a alfabetização

O "alfabetizar letrando" não deve ser entendido como uma nova metodologia de alfabetização que induz ao uso exclusivo de diversos gêneros textuais na prática pedagógica, mas sim como a ressignificação do processo de alfabetização alinhado à proposta de letramento. Ser alfabetizado é muito mais que codificar e decodificar o código escrito. Necessário se faz ser capaz de interpretar o que está escrito, processar o significado que o autor pretende transmitir. É através da alfabetização e do letramento que o aluno torna-se um cidadão capaz de interagir com um texto, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo lido.

O conceito de letramento chega para ampliar a visão de alfabetização e não para substituí-la, como tem acontecido hoje em muitas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares e indissociáveis, porque ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como então combinar a alfabetização e o letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita, como o domínio das práticas sociais de leitura e de escrita? Como alfabetizar letrando, sem sobrepor ou substituir um processo pelo outro? Tais questionamentos constituem um desafio aos professores, principalmente àqueles que atuam no Ensino Fundamental.

A criança, desde os primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses acerca da língua escrita, refletindo sobre a sua natureza e sobre o seu funcionamento como um sistema de representação. Cagliari demonstra que

> O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento,

> de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo a sua interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma produtiva o processo de aprendizagem (CAGLIARI, 1998, p. 89).

O professor deve ser um mediador, expressa Vygotsky (2000), entre o objeto de conhecimento – a língua escrita – e o aprendiz, estabelecendo um canal de comunicação entre esses dois pilares. Isso significa, antes de tudo, saber que o aluno irá construir, como sujeito ativo e pensante, o seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, com o auxílio do professor e de colegas.

Há que se considerar ainda que as crianças não chegam à escola como "tábula rasa", a receber passivamente o conteúdo da língua escrita. Elas são sempre heterogêneas quanto ao conhecimento já adquirido em diversas áreas, dentre elas a escrita, na qual estão imersas desde que nasceram. Cada sujeito mostra-se um ser único, com capacidades, limitações, motivações, habilidades, atitudes, experiências e interesses específicos. Portanto, antes de iniciar um trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso conhecer cada aluno em sua individualidade, identificar seus conhecimentos prévios, suas habilidades e seus aprendizados para subsidiar a elaboração de propostas didático-pedagógicas que possam realmente atender a cada sujeito. Só a partir desse conhecimento será possível organizar e oferecer atividades que permitam às crianças continuarem pensando, refletindo e aprendendo sobre a leitura e a escrita.

A construção desse conhecimento é uma tarefa árdua, pois envolve uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulos e motivação. Ou seja, para apropriar-se do sistema convencional, o aluno cria e recria o sistema gráfico, com normas próprias de utilização e com sinais que representam a sua escrita, enfrentando contradições, formulando e testando diferentes hipóteses entre a sua escrita pessoal e a escrita alfabética. Tudo que ele lê ou escreve terá sempre uma lógica para ele naquele momento. O ato de explorar e experimentar a escrita passa necessariamente pelos chamados "erros" construtivos, próprios do processo de construção do conhecimento (BIZZOTTO; AROEIRA *et al*, 2010, p. 40).

Se o professor permite e estimula a criança a vivenciar diversos atos de leitura e escrita sem medo de errar, a expor suas hipóteses e a reformulá-las diante dos conflitos vividos, aproximando-se cada vez mais da escrita alfabética, ele estará ajudando-a avançar

no processo de aquisição da escrita. E mais, estará auxiliando-a na compreensão de que se escreve para se comunicar uma ideia, permitindo a ela, assim, realizar registros de uso social, conferindo sentido para tudo o que lê e escreve. O professor estará não só alfabetizando, mas também letrando.

É função da escola alfabetizar os alunos em um contexto letrado, em que existam práticas sociais de leitura e escrita. É necessário que as crianças façam uso da escrita nas suas diversas funções sociais, mesmo que ainda não estejam alfabetizadas. Dessa forma, altera-se o foco do tratamento pedagógico, superando-se os processos da mera codificação e decodificação do sistema escrito. Aprender a ler pressupõe não só decifrar o código escrito, mas também interpretar e compreender os diversos gêneros textuais; aprender a escrever é não somente conseguir grafar o código escrito e refletir sobre as regras e especificidades da língua, estabelecendo a relação entre letra e som, mas também estar pronto a produzir diferentes tipos de textos adequados às distintas práticas comunicativas.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, o objetivo do trabalho com a leitura é promover a formação de leitores competentes:

> Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

É fundamental, portanto, expor os alunos a uma multiplicidade de textos que permeiem distintas respostas ao "porquê" e ao "para quê" da necessidade da prática da leitura. Se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos que circulam na sociedade, é necessário organizar o planejamento pedagógico de forma que o aluno possa experienciar as diferentes dimensões da leitura, tais como: ler para informar-se, para estudar, para escrever, para revisar o que se produziu, para resolver problemas do dia a dia ou até mesmo para divertir-se.

Do mesmo modo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* apontam que o trabalho na produção de textos deve levar à formação de escritores competentes:

> Um escritor competente é alguém que ao produzir um discurso, conhecendo

> possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 1997, p. 65).

Formar um escritor competente é viabilizar uma proposta educativa embasada no diálogo, no uso da escrita em diferentes situações, na formação de sujeitos que tenham liberdade para ler, escrever e compreender o meio social no qual estão inseridos, sendo capazes de refletir e criticar a realidade que os cerca. Dessa forma, acredita-se que os alunos terão condições mais reais de desenvolver seu potencial crítico-reflexivo, utilizando-se de novas formas de expressão, com base na análise dos diferentes gêneros discursivos e na interação com interlocutores diversos.

Considerações finais

Alfabetizar na perspectiva do letramento é propiciar a aquisição da base alfabética por meio da multiplicidade de gêneros discursivos, para que as crianças entrem em contato com diferentes usos sociais da língua ao mesmo tempo em que se alfabetizam, levando-as a perceber porque e para que se usa a escrita. A vivência com diversos textos vai ajudá-las a compreender, a interagir com distintos modelos, possibilidades e manifestações da língua escrita. Assim, acredita-se que os alunos irão desenvolver progressivamente competências em relação aos usos linguísticos que lhes deem condições de resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a liberdade de participação no mundo letrado.

Alfabetizar letrando é ensinar a criança a ler e a produzir textos em uma situação real de comunicação, que pressupõe algo que se quer comunicar a um interlocutor real com objetivos específicos dentro de um determinado tema. Dessa forma, é preciso organizar o trabalho pedagógico para que os alunos experimentem e vivenciem a prática da leitura e da produção de textos diversos na sala de aula.

Enfim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas engessadas das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania. Como diz Soares (1998, p. 38), "aprender a ler e a escrever e fazer uso da leitura e da escrita

transforma o indivíduo e o leva a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico."

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. *et al. Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura.* São Paulo: Cortez, 1994.

BIZZOTTO, M. I.; AROEIRA, M.L. *et al. Alfabetização linguística:* da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu.* São Paulo: Scipione, 1998.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL *et al. Alfabetização e letramento na sala de aula.* 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

KATO, M. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.

SOARES, M. *Letramento*: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. *A magia da linguagem.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.p.49-73

SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, 26 nov. 2000. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm. Acesso em: 3 ago. 2006.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica***,** v.9, n.52, p.15-21, jul.-ago./2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan.-abr./2004.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

Teaching by Using Literacy: New Written Language Challenges

Abstract: This paper aims at discussing the importance of considering the two dimensions that involve written language learning – literacy and initial reading instruction – without however disregarding specificities of each one of them. This article also proposes the urgency of rediscovering the meaning of each term and of thinking about the role of the teacher so that he or she can contemplate, in his or her pedagogical activities, a purpose of teaching by using literacy, so that it is possible to motivate new readers and proficient writers and confirm, thus, the role of the school as a social, efficient space for reading and writing teaching.

Keywords: Initial Reading Instruction – Literacy – The Role of the Teacher

A realidade histórica como objeto da filosofia na perspectiva de Ignácio Ellacuría

Elismar Alves dos Santos – IFITEG
Doutor em Teologia – FAJE-BH e PUC-Comillas- Madrid-Espanha
E-mail: elismar01@yahoo.com.br
Fone: (62) 3218-5502

DATA DE RECEPÇÃO: 13/06/2013
DATA DE APROVAÇÃO: 01/08/2013

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar a realidade histórica na condição de objeto da filosofia a partir dos pressupostos do filósofo e teólogo Ignácio Ellacuría (1930-1989). O pensador espanhol defende a necessidade de um estilo filosófico a partir da realidade da América Latina, capaz de promover a liberdade do ser humano. Para isso, concebe a filosofia como condição existencial da pessoa. Assim, o artigo descreve, num primeiro momento, os principais traços do caráter libertador da filosofia voltados para a realidade histórica do ser humano. A filosofia é uma busca transcendental, mas vinculada às realidades transcendentes da pessoa. Para Ellacururía, a filosofia oferece o referencial teórico capaz de proporcionar ao ser humano, em seu contexto histórico, a liberdade. Num segundo momento, o artigo descreve o objeto formal da filosofia (a realidade existente). Ellacuría, preocupa-se em estruturar, a partir do objeto formal da filosofia, outro "objeto" mais específico ainda: a realidade histórica.

Palavras-chave: Filosofia – Liberdade – Realidade histórica e social – objeto da filosofia

Introdução

Ignácio Ellacuría[1] desenvolve uma reflexão atual sobre o papel da filosofia nas relações humanas em vista da promoção da dignidade do ser humano. Trata-se de uma filosofia concebida como busca pela verdade em sintonia com a liberdade. É fundamental lembrar, porém, que os escritos de Ellacuría, tanto na área da teologia como da filosofia refletem acerca da situação da opressão e da desigualdade social na América Latina. O autor recorda que, na América Latina, existe uma Teologia própria conhecida como *Teologia da Libertação*. Porém, falta ainda uma *Filosofia* com o "rosto" da América Latina, enquanto originada da sua própria realidade histórica. Uma das possíveis razões para a não existência de um método filosófico de origem Latino-Americana pode ser este: "por ser um continente nacionalista, indigenista, singular, etc." (ELLACURÍA, 1985, p. 46). Essa afirmação não corresponde ao que o pensador espanhol defende em seus escritos, mas ele traz à baila o que geralmente se escuta no meio acadêmico, sobretudo europeu.

A proposta filosófica de Ellacuría tem como meta abordar a filosofia na condição de meio que proporciona a liberdade através da experiência da cultura e das estruturas sociais, dentro da realidade da pessoa humana, âmbito em que precisa realizar-se em espírito de liberdade. A liberdade trata-se, portanto, de um tema importante nessa discussão. Para o pensador espanhol, a filosofia desde os pré-socráticos, procura refletir sobre a liberdade. Não se trata, todavia, de uma liberdade abstrata, mas sim, de uma prática na história do ser humano.

1. O caráter libertador da Filosofia

Nesse estudo, toma-se como pano de fundo o escrito *Função Libertadora da Filosofia* (1985) no qual Ellacuría parte de uma constatação: à América Latina, por ter vivido um contexto de opressão, não foi possível criar uma tradição filosófica. O autor em estudo considera a filosofia responsável por conceder "uma capacidade crítica" (ELLACURÍA, 1985, p. 47), ao ser humano, sobretudo, diante das ideologias vigentes nas relações sociais. A filosofia é uma poderosa "arma" no combate à opressão social, pois leva o indivíduo a criar consciência de seu papel como agente de transformação. O autor pontua que a

[1] Ignácio Ellacuría Beascoechea, padre jesuíta e Doutor em Filosofia e Teologia, nasceu em Portugalete, província de Vizcaya, Espanha, a 9 de novembro de 1930. Em 1967, transfere-se para El Salvador a fim de incorporar-se à Universidade Centroamericana (UCA) José Simeón Cañas, como professor. No dia 16 de novembro de 1989, foi brutalmente assassinado pela Força Armada de El Salvador, junto com outros jesuítas.

filosofia distingue-se historicamente por sua criticidade.

A filosofia busca, entretanto, os fundamentos racionais de que o indivíduo necessita para posicionar-se diante de seu contexto histórico. "A função libertadora da filosofia é exigida então, por sua própria condição de criticidade e fundamentação e por sua vez, obriga ao fazer filosófico buscar uma fundamentação crítica" (ELLACURÍA, 1985, p. 51).

A reflexão filosófica visa chamar a atenção para a importância da emancipação do sujeito. O filósofo lembra que, na década de oitenta, dever-se-iam pensar os processos sócio-econômicos que a sociedade passava, de opressão pelos regimes totalitários e pela gritante desigualdade social nos países classificados como "terceiro mundo". Nessa perspectiva, pontua que se deveria falar da "autodeterminação pessoal do sujeito livre e consciente" (ELLACURÍA, 1985, p. 53).

A filosofia deve ser utilizada como referencial teórico de enfrentamento diante da realidade de desigualdade social, pois ilumina, interpreta e transforma a pessoa humana. Está subjacente ao pensamento de Ellacuría (1985), a capacidade da filosofia enquanto meio que proporciona a práxis. Em outras palavras:

> O homem tem uma forma peculiar de enfrentar-se com a realidade que é a habilidade intelectiva, que independentemente de sua origem, natureza e condicionamentos, estruturais, têm sua peculiaridade que deve ser estudada não só para conhecer o que é o homem, mas para anteriormente poder fazer um uso crítico de sua própria inteligência (ELLACURÍA, 1985, p.53).

Entretanto, adverte que essa possibilidade da filosofia de proporcionar a liberdade por meio da inteligência serve tanto para libertar o homem como também para oprimi-lo. Se a filosofia faz parte da condição existencial do ser humano, então ela contempla a realidade social do indivíduo; entendendo que "homem, sociedade e história são três realidades vinculadas entre si, porém cada uma tem sua peculiaridade" (ELLACURÍA, 1985, p. 54). A temática da história na filosofia encontra espaço fecundo nas reflexões de Ellacuría (1985), pois ele propõe uma filosofia da realidade histórica, como ponto nevrálgico de seu método filosófico. Esse assunto será evidenciado no segundo artigo do autor, em relação ao objeto da filosofia. A filosofia é uma busca transcendental, porém vinculada às realidades transcendentes, na historicidade do ser humano.

A filosofia contempla a historicidade da pessoa. Com isso, faz lembrar que a razão tem um caráter concreto, ou seja, a intenção presente na razão é tomada como figura

concreta em seu modo formal de estar lançada ao real. Retomando o que foi dito sobre o papel da práxis, pode-se dizer que esta não é um conceito psicológico, social ou ético, mas um conceito estrutural. Esse conceito estrutural da práxis encontra-se presente na realidade histórica do indivíduo. "A filosofia como momento teórico desempenha sua capacidade libertadora e ela mesma se potencia como tal ao recuperar consciente e reflexivamente seu papel como momento teórico adequado da práxis histórica" (ELLACURÍA, 1985, p.57)

A práxis contempla o caráter estrutural-social e a libertação precisa ter também um caráter estrutural-social. Considerando que a filosofia para Ellacuría precisa encontrar-se encarnada na realidade social e histórica, surge a possibilidade de se pensar em uma filosofia "cristã", como proposta nova em favor do ser humano. A filosofia cristã teria como meta instalar seu caráter filosófico autônomo no lugar privilegiado da verdade da história, em sintonia com a experiência da Cruz, pois a Cruz remete à esperança libertadora. A filosofia cristã, nessa perspectiva, identifica-se com a história de crucificação do povo e com toda forma de dominação e exploração, sobretudo, na realidade da América Latina, lembra Ellacuría (1985). Não seria nenhum exagero afirmar que a proposta da filosofia cristã vai ao encontro do famoso postulado de Paulo Freire, presente em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém" (FREIRE, 2008, p. 1).

Assim, Ellacuría, no artigo *Função libertadora da filosofia* (1985), ressalta o contexto do qual emergiu a Teologia da Libertação, surgida em razão de um dilema na área da política, da realidade social e religiosa, em que a opressão e a desigualdade social contribuíram para se pensar uma nova hermenêutica teológica. Ele defende a criação de um estilo filosófico Latino-Americano, partindo da experiência histórica dos diversos rostos crucificados pela desigualdade social, tendo, por meio da filosofia, um suporte crítico e libertador. Essa seria a função da "Filosofia da Libertação".

Compreendida a função da filosofia, faz necessário compreender qual é seu objeto. Para essa finalidade, recorre-se a dois escritos de Ellacuría: *O objeto da filosofia* (1992) e *Filosofia da realidade histórica* (1990).

2. O objeto da Filosofia

A realidade social está metafisicamente entrelaçada à história. Para tanto, Ellacuría (1992) fala da inter-relação entre natureza e história. Sobre esse ponto, escreve: "não se pode tratar da natureza sem referir-se à história, nem do homem sem referir-se à sociedade e reciprocamente" (ELLACURÍA, 1992, p. 64). Porém, abarcando a totalidade como objeto,

a filosofia depara-se com uma questão intrigante: "como se configuram a peculiaridade e a totalidade em cada uma das coisas?" (ELLACURÍA, 1992, p. 64). Para responder a essa indagação, o autor afirma que o objeto da filosofia deve ser tomado como um campo vasto, pois a filosofia deve configurar-se a todas as realidades existentes. Esta condição seria o primeiro objeto formal da filosofia: *sub ratione totius* (ELLACURÍA, 1992, p. 64).

Ao falar em objeto da filosofia no *"sub ratione totius"*, Hegel e Marx salientaram a importância da unidade do objeto filosófico. Ellacuría (1992), entretanto, pontua precisamente que o "objeto" da filosofia precisa contemplar a realidade como um todo sistemático, pois a realidade é um todo dialético. Se, em Hegel, a busca pelo objeto da filosofia corresponde ao "sentido do ser", em Marx, configura-se pelos antagonismos sociais, pontua o filósofo espanhol. Ellacuría (1992) explica que não se trata de fazer uma separação entre Hegel e Marx, mas de colocar em discussão a questão do "objeto" da filosofia para ambos. Afirma-se que, para Hegel, tal objeto é o "ser"; porém, para Marx, são as "realidades sociais". A propósito dessa afirmação, Hegel, na introdução de sua *Fenomenologia do Espírito*, assim escreve:

> Na filosofia, antes que se alcance o objeto mesmo, vem a ser, o conhecimento real do que em verdade é, parece necessário que se estabeleça um acordo acerca do conhecimento, considerado seja como o instrumento com o qual dominamos o Absoluto, seja como o meio por intermédio do qual nós o contemplamos (HEGEL, 1984, p. 47).

A questão consiste em observar que Ellacuría (1992) serve-se da filosofia de Hegel e das considerações de Marx para pensar e estruturar o seu próprio "objeto" da filosofia. Esclarece que, tanto para Hegel como para Marx, a realidade é concebida como algo dinâmico e processual. Assim, após expor a matização do objeto da filosofia em Hegel e Marx, o filósofo espanhol explica que, segundo Xavier Zubiri, "o objeto da filosofia é o todo da realidade dinamicamente considerado" (ELLACURÍA, 1992, p. 71). Daí percebe-se a opção de Ellacuría pelas considerações filosóficas de Xavier Zubiri, quanto à escolha do segundo "objeto da filosofia": a realidade intramundana.

Para Zubiri (2010) não há distinção entre "metafísica geral" e "metafísica especial". A filosofia, nessa perspectiva, contempla o todo da realidade. O objeto de estudo do mencionado filósofo, segundo Ellacuría, (1992) é a "realidade intramundana". Essa, por sua vez, encontra-se presente na história.

> Ocupar-se da história não é uma simples curiosidade. Sê-lo-ia se a história fosse uma simples ciência do passado. Mas: 1. A história não é uma simples ciência. 2. Não se ocupa do passado, enquanto já não existe. Não é uma simples ciência, senão que existe uma realidade histórica. A historicidade é, com efeito, uma dimensão deste ente real que se chama homem (ZUBIRI, 2010, p.143).

Segundo Ellacuría, (1992) Hegel desenvolve uma filosofia idealista; Marx oferece um método científico-"materialista" e Xavier Zubiri discorre, em sua filosofia, sobre um método filosófico-"realista". São abordagens diferentes com o mesmo objetivo: compreender a realidade. Entretanto, Ellacuría adverte que "a realidade é sempre dinâmica e seu tipo de dinamismo corresponde ao tipo de realidade" (ELLACURÍA, 1992, p. 76). Em outras palavras, não há realidade estática. A realidade é originalmente dinâmica.

Ellacuría concebe o objeto da filosofia como realidade histórica. Em que consiste a realidade histórica? Primeiramente, trata-se de uma realidade assumida no meio social através da liberdade: é a realidade mostrando suas virtudes e possibilidades. (ELLACURÍA, 1992, p.83). A realidade histórica engloba todos os tipos de realidades. Significa que não há realidade histórica sem realidade material; sem realidade biológica; sem realidade pessoal e sem realidade social.

> Porque *"realidade histórica"* se entende a totalidade da realidade tal como se dá unitariamente em sua forma qualitativa, mais alta e essa forma específica de realidade que é a história, onde nos dá não somente a forma mais alta de realidade, mas o campo aberto das máximas possibilidades do real (ELLACURÍA, 1992, p.84).

Ellacuría concebe como objeto da filosofia a "*realidade histórica*". Mas não se trata de conceber a realidade histórica desvinculada da pessoa humana. Nessa proporção, não há simplesmente história, mas realidade histórica. Na obra, *Filosofia da realidade histórica* (1990), encontra-se uma explicação sobre a relação entre história e natureza material: "a história surge da natureza material e permanece indissoluvelmente enraizada a ela" (ELLACURÍA, 1990, p. 48). Os fatores materiais são decisivos na configuração dos grupos humanos e em seu modo de viver. A materialidade da história concebida como espaço e tempo justifica-se na existência da pessoa. O espaço e o tempo remetem-se à vida.

Espaço e tempo são materializados nas realidades *intramundanas*. Observa-se que o autor toma o *Cosmo* como unidade constitutiva da realidade: "cada coisa é *'coisa-de'* um todo, dos cosmos; constitui um construto, um sistema unitário, que é o cosmos"

(ELLACURÍA, 1990, p. 49). A realidade remete-se a algo que se manifesta em si mesmo tendo no dinamismo seu ponto central. Logo, o objeto da filosofia nesse contexto é a *realidade histórica*. A realidade desvela-se na realidade complexa, coletiva e sucessiva "da humanidade, indica que a realidade histórica pode ser o objeto da filosofia" (ELLACURÍA, 1990, p. 473).

Pessoa e realidade histórica no sistema filosófico do autor não se contrapõem, mas se completam. A realidade histórica é matizada como realidade aberta, construída pelo ser humano. A pessoa confere à realidade histórica essa abertura existencial. "O objeto da filosofia deve ser primeiramente a realidade *intramundana*, a qual não significa necessariamente que Deus há de ser tão somente objeto de fé" (ELLACURÍA, 1992, p. 86). Deus, para Ellacuría (1992) está presente na realidade histórica de seu povo. Deus caminha com seu povo.

O conceito de razão teórica e prática na filosofia de Kant, segundo Ellacuría (1990) ilustra o significado da presença de Deus na história do ser humano, não concebido através da razão teórica a qual é tomada como especulativa, pois Deus age por meio da razão prática. Entretanto, uma razão não exclui a outra, mas a razão prática evidencia a maneira operada por Deus de estar presente no comportamento do ser humano, tendo, nos atos morais, *Deus como o Sumo Bem*: "Consequentemente o postulado da possibilidade do *sumo bem derivado* (do melhor mundo) é ao mesmo tempo postulado da efetividade de um sumo bem originário, ou seja, da existência de Deus" (KANT, 2003, p.447).

Para finalizar, Ellacuría (1992) ao problematizar a questão do *objeto* da filosofia, lembra primeiramente que não existem duas histórias: uma dos países desenvolvidos e outra dos países em desenvolvimento, ou conhecidos como "países dos terceiro mundo". Há uma única história, que ele entende como realidade aberta e dinâmica perpassada pelas experiências sociais do ser humano.

Considerações finais

O artigo, em sua primeira parte, mostrou que a liberdade encontra-se na experiência da cultura e nas estruturas sociais. A pessoa humana, por sua vez, está inserida nessas duas dimensões. O contexto histórico (pautado pela exploração e pelos regimes totalitários) da América Latina contribuiu para a não sistematização de uma tradição filosófica. A filosofia, para Ellacuría, é uma forte aliada ao combate à opressão e aos sistemas políticos pautados no totalitarismo. Daí seu interesse pela filosofia atrelada à temática histórica, espaço no qual

o ser humano encontra-se existencialmente presente. Nesse contexto, fala-se, portanto, de uma filosofia cristã, cuja finalidade não seria outra senão a busca em resgatar o caráter libertador da pessoa através do mistério da Cruz de Cristo, pois esta remete à esperança que liberta.

Evidenciou-se, num segundo momento, que Ellacuría recorre a Hegel, Marx e Zubiri para mostrar os principais traços filosóficos desses pensadores tendo como intenção explicitar como discorreram, em seus sistemas filosóficos, sobre a busca pelo "objeto da filosofia". Ellacuría elabora o seu próprio itinerário acerca do objeto da filosofia. A realidade é tomada como algo que se faz mediante a dinamicidade. Com isso, apresenta como objeto da filosofia a *"realidade histórica"*. Esta, por sua vez, é tomada como realidade aberta. E essa abertura somente se dá devido ao fato de a pessoa ser um ente em processo de transformação e, ao mesmo tempo, dado à experiência da liberdade. A abertura na realidade histórica é tomada como experiência "*intramundana*" cujo percurso vivencial é percorrido pela pessoa e por Deus, que a acompanha.

Referências

ELLACURÍA, Ignácio. *Funcion Liberadora de la Filosofia*. El Salvador: ECA – Estúdios Centroamericanos de la Universidad José Simeón Cañas, 1985.

ELLACURÍA, Ignácio. *Filosofia de la realidade historica*. Madrid: UCA Editores, 1990.

ELLACURÍA, Ignácio. *El objeto de la filosofia*: Para una Filosofia desde América Latina. Bogotá: Pontifícia Universidad Javeriana, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HEGUEL, Wilhelm Friedrich. *A Fenomenologia do Espírito*. Introdução (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ZUBIRI, Xavier. *Natureza, História, Deus*. Coleção Filosofia Atual. São Paulo: É Realizações Editora, 2010.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Historical Reality as an Object of Philosophy in the Perspective of Ignácio Ellacuría

Abstract: On the basis of the assumptions of the Philosopher and Theologian Ignácio Ellacuría (1930-1989), this paper aims at investigating historical reality as an object of Philosophy. The Spanish thinker supports the necessity of establishing a philosophical style – from Latin America reality – capable of promoting freedom for human being. According to Ellacuría, Philosophy is conceived of as human existential condition. This article describes, in a first moment, the main features concerning the liberating nature of Philosophy with focus on the historical reality of human being. Philosophy is related to a transcendental search, which in turn, is linked with human transcendental realities. According to Ellacuría, Philosophy provides theoretical referential capable of offering freedom to human being. In a second moment, this article describes the formal object of Philosophy (existing reality). Ellacuría focuses on structuring other object, a more specific one, from the object of Philosophy: historical reality.

Keywords: Philosophy – Freedom – Historical and Social Reality – Object of Philosophy

O corpo político: sexualidades e regularidades acerca do prazer, dever, castigo e liberdade

David I. Nascimento – UFSJ
Mestre em Teoria Literária e Crítica da Cultura - UFSJ
E-mail: datanisgrego@yahoo.com.br
Fone: (32)8843-8512; (32)3355-2889

DATA DE RECEPÇÃO: 9/05/2013
DATA DE APROVAÇÃO: 27/06/2013

Resumo: O que é o corpo? Qual a relação existente entre o corpo, as regularidades discursivas e a construção política de identidades? Diante dessas questões, parte dos valores da sociedade passa a ser construída e pautada pela busca moderna de classificação do espaço e daquilo que nele está situado. Tais questões requerem busca de respostas acerca da funcionalidade e da utilidade social e econômica dos corpos. Contrariamente a isso, a análise e crítica dos discursos hegemônicos, que asseguram a naturalidade de certas posições e relações de poder, surgem de modo a corroborar com a posição que demonstra a contingência do estabelecido. Desse modo, este trabalho tem como objetivo elaborar discussões acerca do corpo mediante as contribuições de Foucault acerca do corpo, da sexualidade e do discurso.

Palavras-chave: Corpo – Discurso – Sexualidade – Liberdade

Introdução

> *"Como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes".*
>
> *(Michel Foucault. A Ordem do Discurso)*

As possibilidades de escolhas sexuais que temos apresentam-nos a problemática que pode ser discutida pelo modo de classificar, organizar, proibir e permitir o sexo, tendo como pauta questões de obrigação, direito e liberdade. Essa discussão necessita ser refletida, uma vez que está referida à política que se forma no cuidado do corpo e suas possibilidades: ela rege da vestimenta ao nu, do gênero ao prazer etc.

Aparentemente, algumas das visões de mundo que temos e fazem parte de nossas crenças, colocam-nos em ligação com as representações socialmente construídas e tomadas, em algum momento como se fossem naturais e respondessem aos nossos desejos, de modo que viver sem elas seria impossível. Recentemente, por exemplo, tivemos algumas manifestações a favor do reconhecimento da liberdade que a mulher tem (ou deveria ter) e nos apresentaram outras importantes discussões. A "Marcha das Vadias", a saber, veio, a bem ou mal, trazer interrogações em torno dos "limites" para com o feminino. Algumas manifestantes traziam cartazes com dizeres como, por exemplo: "Não sou puta, não sou santa. Sou livre"; "Isso não é sobre sexo. Isso é sobre violência", entre outros.

Poderíamos iniciar essas pontuações, em amplitude maior, tratando do "papel" do homem e da mulher na sociedade contemporânea. Mais do que isso, poderíamos iniciar com um questionamento básico: o papel da mulher, ou do homem, é realmente este a que estamos acostumados? Existe realmente um papel específico, essencial e, por isso, imutável ou teleológico para homens e mulheres? Com esse questionamento, a preocupação torna-se mais especificamente política, imposta para com o corpo, a sexualidade e as formas de obtenção de prazer; em suma, sobre a liberdade e negação das escolhas. De outro modo, quando dizemos sobre o papel do homem e da mulher na sociedade, logicamente, colocamo-nos diante do recorte cultural que vê a diferença entre esses gêneros. Nesse caso, devemos caracterizar mais a problemática do corpo humano do que a sobre os corpos femininos e masculinos.

1. Corpo e tradição

A relação do corpo excede o domínio do particular. Tal relação, já que os sujeitos estão inseridos em contextos socioculturais, transita em direção ao público e tem suas individuações a partir do contato com os outros. Antes de ser "espaço" que possibilita a experiência do prazer, o corpo desempenha função de identificar e posicionar os seres no mundo: primeiro, pela sexualidade, aparentemente, a ser desempenhada quando meninos e meninas são divididos em representações que respondem aos estereótipos e os ligam a algumas ações futuras, para as quais deverão ser preparados durante a infância para exercer quando adultos: bonecas que acostumam meninas a maternidade, de forma a garantir a reprodução; carrinhos como uma representação do trabalho e independência dos meninos, garantia do sustento; quartos pintados de rosa ou azul com decorações de princesas ou de esportistas etc.

Além desse aspecto cultural, poderíamos tratar da função do corpo ou da "serventia" que ele tem. Responder essa questão acerca da funcionalidade poderia, por sua vez, inferir outras possibilidades de leitura: (I) que se supõe uma utilidade (II) e, em caso de uma resposta afirmativa, que estamos inseridos em relações de poder que impõem ao corpo uma atuação específica, economicamente determinada. Neste caso, devemos pressupor a existência de um controle político que começa sendo exercido sobre o corpo biológico, e não apenas biológico (mas biopolítico), já que "o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou ideologia, mas começa no corpo, com o corpo" (FOUCAULT, 1979, p. 80).

Mais do que à relação consigo, o corpo remete a um posicionamento cultural, em que é mostrada a relação que certas culturas imprimem aos corpos e como podem apresentar identificações sobre ele: na psicanálise, e especificamente na cultura ocidental, o medo ou a inveja do que falo; na cultura judaica, o*B'naiMitzvá*, as diversas formas de mutilação[1] do clitóris que ocorrem em algumas aldeias africanas; o julgamento feito pelos mulçumanos acerca do corpo feminino que, por seduzir e levar ao pecado, necessita ser coberto; em algumas tribos indígenas, e mesmo na concepção ocidental, o corpo feminino marcado pela menarca, indicando que aquela "mulher" já poderia ser dada em união; na Grécia antiga, quando as marcas do corpo adolescente permitiam que os garotos pudessem

[1] As formas são diversificadas e representam a remoção parcial ou total do clitóris, abscisão; dos pequenos ou grandes lábios, labiotomia; a costura da vagina deixando um pequeno canal para que a mulher realize suas necessidades fisiológicas, infibulação. Além disso, poderia ser discutida a utilização do termo mutilação ou de outros, como remoção, que poderiam sugerir uma "suavização" dessas práticas.

ser cortejados e iniciados pelos homens mais velhos ou que as mulheres, menstruadas, deveriam correr sobre os campos em um ritual que buscava fartura na colheita. Diante desses fatos culturais, surgem relações adotadas para consigo e com os outros partícipes dessa cultura como forma de vigia, visando não distanciar seu foco e não permitir que uma invasão modifique bruscamente tal cultura.

Por todas essas e outras relações culturais, nas quais os corpos estão inseridos, podemos pensar o prazer possibilitado pelo corpo como prazer imbricado (e, talvez e de algumas formas, necessário de ser impedido – em certas culturas). Por esse motivo, atentamos para a atuação de autoridades que, historicamente, elaboram toda a relação possível de ser mantida, como se dissessem: "Isso é o prazer. Até tal prática, e em certas condições, está o prazer. Aquilo que excede esta prática, em suas condições enunciadas, não é permitido e deve ser caçado, julgado e condenado" (expressão popular).

Pelas autoridades constituídas em espaços históricos determinados, e que remontam para reverberações nascentes dos discursos (FOUCAULT, 1970, p. 49.) e de suas regras, a relação com o corpo, pelo toque que o desnuda e encobre, pelos limites entre o prazer e a invasão, faz saber da existência de políticas que regulamentam as possibilidades aceitáveis ou condenáveis dentro de certas doutrinas: sob a égide do certo e do errado, da moral, nossas ações passam a ser controladas e classificadas diante do que a sociedade diz ser correto e aceitável, mesmo que os espaços de atuação sejam diversificados e valorizem ações diversas. O corpo na arte não é o mesmo corpo em uma penitenciária; o corpo em uma competição atlética não é o mesmo em um gueto. Nesse sentido, devemos entender que a noção de corpo e de prazer para alguns não é a mesma para outros e estamos longe de termos um discurso unitário e regular sobre a sexualidade (FOUCAULT, 1970, p. 67).

Antes de responder à recusa ou à aceitação do prazer, o corpo torna-se uma "condição" que identifica (e, por isso, separa os seres), pune e torna-se punido pelo rigor moral então instaurado. Quanto à "perversão" do prazer, quanto à revolta e à identificação dos gêneros, podemos notar que, mais do que responder pela liberdade ou aprisionamento, o corpo remonta ao poder de uns sobre os outros e à desqualificação daqueles que ousam romper com o que é formulado e instaurado por certas instituições e seus partícipes. Como exemplo disso, diz Guiddens (1993, p. 16):

> sempre houve uma minoria de mulheres para as quais foi possível a variedade sexual, e também uma certa proporção de igualdade. Mas, em sua maioria, as mulheres têm sido divididas entre as virtuosas e as perdidas, e as "mulheres perdidas" só existem à margem da sociedade respeitável [...].

> Os homens, no entanto, têm sido tradicionalmente considerados – e não apenas por si próprios – como tendo necessidade de variedade sexual para a sua saúde física.

Alguns problemas ligados ao gênero, como o aborto, são tomados como questão de foro íntimo. Surgem outras formas de indagar tais ações diante da complexidade moral e religiosa. A relação íntima com o corpo, feminino ou masculino (também feminilizado ou masculinizado) passa a ser compreendida na base relacional do corpo inserido em uma determinada tradição: em geral, religiosa com moral definida, monoteísta, paternalista, com representação eurocêntrica etc. Em suma, o que deveria ser íntimo revela-se público (pelos olhares e atitudes alheias que condenam e remontam à posição hegemônica e pelos discursos que regulamentam as práticas sexuais e reprodutivas). O corpo feminino, por exemplo, torna-se instrumento para a obtenção do prazer masculino e concretização de projetos religiosos que impõem a ambos os corpos o dever de se submeter ao reducionismo da procriação: nascer, crescer, colocar-se ao matrimônio, procriar e morrer. Talvez, a diferença maior entre o masculino e o feminino, nesse caso, estenda-se na estruturação da família e do cuidado tomado desde o nascimento do menino ou da menina. Os ditames daquilo que pode e deve ser feito se intensificam no casamento, quando o homem toma a mulher para ser seu provedor e da mulher que zelará pela administração da casa.

Conforme pode ser percebida na citação feita por Guiddens (1993), passamos a observar a existência de certos dualismos que, no momento em que se instauram, fazem reconhecer relações nas quais sujeitos se sobrepõem a outros. No caso citado, temos a presença de uma sexualidade "superior" a outra. Deve-se observar que essa relação, mais do que uma forma de distribuir os seres no espaço e no tempo (entre homens e mulheres numa dada época e lugar), dão, a saber, a existência de relações de poder instauradas, nesse caso, em uma classificação sexual definida. Existe, por certo, uma coerência interna nessas relações e nos enunciados que as regem. Por outro lado, essa mesma coerência, levada a discussões externas, pelas análises do poder, poderão indicar a arbitrariedade e a violência dos discursos que se instauram na busca pela classificação e manifestação de verdade: pois "o discurso de sexualidade não se aplicou inicialmente ao sexo, mas ao corpo, aos órgãos sexuais, aos prazeres, às relações de aliança, às relações interindividuais etc." (FOCAULT, 1979, p. 259). O corpo está, por isso, tomado pela ideia que se faz de sua "necessidade": acima disso, da necessidade de que ele seja administrado. Depois disso, para satisfazer tal ideia, surgem as proibições e regulamentações que tomam os corpos e suas sexualidades classificando-os segundo critérios de verdade.

Não podemos nos surpreender quando, em nossas análises, deparamo-nos com

uma série de classificações e definições sobre nossas opções sexuais e o modo como devemos desempenhá-las. Movidas pela economia, tais classificações e definições têm como objetivo, por isso, o próprio corpo: a sexualidade torna-se aceitável ou condenável por aquilo que é capaz, em possibilidade, ao produzir outros corpos (saudáveis e dóceis). A homoafetividade, nessas circunstâncias, poderia passar a ser julgada menos pelo relacionamento sexual constituído que pela produção possibilitada, não por uma problemática verdadeiramente moral, mas econômica. Afinal, espera-se que a reprodução necessite de um "macho" e de uma "fêmea".

Mesmo que a reprodução necessite de um macho e de uma fêmea, mesmo que essa proposição assuma superioridade religiosa, talvez inscrita rigorosamente em textos religiosos, devemos pensar: a procriação não é a mesma entre os sexos. Não se trata, por isso, de levar o corpo a responder pelas pulsões sexuais. Pelo contrário, o corpo responde às "pulsões" morais inseridas no corpo enquanto corpos doutrinados. A moralidade, aqui, deve ser questionada pelo seu acontecimento: numa sociedade eurocêntrica, ariana, cristã, heterossexual e homofóbica, machista e individualista. Por isso, exclui as possibilidades de pensar o prazer que não sejam apresentadas e aceitas em contextos pré-determinados que filtram o prazer então buscado pelos corpos.

Quanto ao sexo, o corpo é analisado desde a antiguidade, elencando problemas e "respostas" sobre o exercício desse corpo com o sexo. O cuidado com o corpo passa a "necessitar" de um trabalho na alma. Nessa leitura e análise feita pelos gregos antigos, os cuidados têm focos diferentes: moralidade, natureza dos corpos, pelo que é passageiro etc. Essas leituras parecem apontar para a possibilidade de análises econômicas: evitando o desperdício de energia e tratando do sexo com receitas a serem seguidas para se obter uma *descendência proveitosa* (cf. FOUCAULT, 1985, p. 149 e 128).

Desse modo, em sua análise, Foucault (1985, p.136) diz que:

> O regime proposto para os prazeres sexuais parece estar centrado inteiramente sobre o corpo: seu estado, seus equilíbrios, suas afecções, as disposições gerais ou passageiras em que se encontra aparecem como as variáveis principais que devem determinar as condutas. De certa forma, é o corpo que faz a lei para o corpo. Contudo, a alma tem o seu papel a desempenhar, e os médicos fazem intervir: pois é ela que se arrisca a levar o corpo além de sua mecânica própria e de suas necessidades elementares.

Toda a gama de dietas para o corpo passa a modificar a atuação dele em suas

relações: alimentação, repouso, trabalho, sexo etc. Tais dietas visam a controlar o corpo e a posicioná-lo frente às variadas situações em espaços e tempos diferentes, como um método econômico que visa ao resguardo do dispêndio de energia. Quer dizer, ainda que a atuação seja sobre o corpo, ela decorre da manifestação do poder nos discursos, em cerimônias, em um ritual político (cf. FOUCAULT, 2010, p. 46.). Um exemplo disso pode ser observado no modo como se dava o julgamento dos "criminosos" na França, de 1670 até a Revolução, quando se introduzia rituais para a prática condenatória do corpo. Contudo, passa a ser a alma do criminoso, além do crime, que será julgada (cf. FOUCAULT, 2010, p. 23). Assim:

> O verdadeiro suplício tem por função fazer brilhar a verdade; e nisso ele continua, até sob os olhos do público, o trabalho do suplício do interrogatório. Ele opõe à condenação a assinatura daquele que sofre. Um suplício bem-sucedido justifica a justiça, na medida em que publica a verdade do crime no próprio corpo do suplicado (FOUCAULT, 2010, p. 45).

O suplício, por isso, surge como ritual punitivo e, ao mesmo tempo, pedagógico: atesta a existência de tradições, de uma moralidade que não deve ser rompida com os gestos, da honra e respeito que se têm ao governante. A exposição do suplício apresenta a possibilidade do conhecimento de uma verdade acerca do crime, daquilo que não se pode fazer dentro da sociedade. Assim, recolhe e apresenta essa verdade para o coletivo, apresenta um discurso inscrito nos corpos e, quando isso é atestado, só vem de modo a confirmar a existência de regularidades que não devem ser rompidas. Mesmo com as mudanças punitivas, pode ainda ser observada essa busca da verdade sobre os corpos, prática instituída, também, com o *panoptismo*[2]. Desse modo, também, o suplício identifica e divide os seres no espaço: há aqueles que rompem com a moralidade e, por isso, devem passar pelo suplício e há os outros, que não rompem com a ordem à qual estão submetidos[3].

2. Sexualidade e Regularidades

Diferentemente do que poderíamos pensar, o todo biológico que constitui o corpo passa, também, por uma severa revisão das leis e é vigiado por algo que, talvez, possamos

[2] Não é objetivo deste artigo fazer o desenvolvimento, apenas citamos a observação do corpo e sujeitos em diferentes ações e situações.

[3] Não excluímos a existência daqueles que não são os que quebram as regras nem os que as respeitam, mas que as criam.

tomar como uma política das condutas. O corpo, inserido em certo contexto, está exposto às observações e demandas sobre ele. A "verdade" que surge sobre ele deve ser tomada como verdade histórica e geograficamente localizada, por isso perene. Com o advento do cristianismo e a instauração de seus preceitos (o que passa a ocorrer com os concílios), aos poucos o corpo é compreendido junto daquilo que esta doutrina prescreve como certo e errado: pelo exercício daquilo que era imposto e do que era negado, o corpo se torna policiado e exercitado sobre algumas regras constantes. A exemplo disso, o ato sexual é tomado como necessário para a reprodução sendo, de outro modo, associado ao pecado e ao mal; a delimitação do prazer faz surgir o empenho para com a monogamia; e, passa-se a desqualificar as relações entre indivíduos do mesmo sexo (Cf. FOCAULT, 1984, p. 21) e a valorizar a autogovernança para com os desejos. Um indivíduo que rompe com seus desejos, principalmente com o mesmo sexo, os controla (quando poderia se deixar levar por eles) e acaba por se tornar um exemplo a ser seguido ou a ser bem falado.

Diferenciado do que seria a imagem do "homossexual ou do invertido", surge o modelo do *herói virtuoso*, "capaz de se desviar do prazer, como uma tentação na qual ele sabe não cair" (FOCAULT, 1984, p. 28). Em suma, o que é observado nesse herói remete ao que ele consegue abster de suas vontades: é uma prática que se inicia na alma (aqui tomada pelos desejos que então devem ser negados/combatidos) e que vai em direção ao corpo (já que o corpo é o espaço de concretização dos desejos). Esse modelo virtuoso surge no autogoverno que o herói consegue realizar. Por um lado, se ele é herói ao conseguir se governar, por outro, é, também, alguém que não se realiza, por ter em si algo que é latente: deve ser julgado pelos atos que tem e, principalmente, pela negação de suas vontades, que consegue manter escondidas em si. Não é suficiente negar as ações de seu corpo, a noção de pecado passa a remeter ao que é próprio da consciência: imaginação e desejo. Fica evidente que a vigia sobre o sexo deve exceder o corporal: há a vigia do sexo, a repressão sexual das crianças e o ataque à imoralidade das meretrizes. Contudo, passa a ser necessário novas ações, como vigiar os pensamentos.

Falar em "sexo e regularidades" é uma forma de dar indícios sobre o ponto aproximado: o ato sexual sofre pelo controle das regularidades discursivas. O ato é transformado em discurso e analisado de modo a se transformar em fonte de saber, em verdades que serão usadas no controle dos sujeitos:

> A confissão, o exame de consciência, toda insistência sobre os segredos e a importância da carne não foram somente um meio de proibir o sexo ou de afastá-lo o mais possível da consciência; foi uma forma de colocar a sexualidade no centro da existência e de ligar a salvação ao domínio dos

> seus movimentos obscuros. O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso (FOUCAULT, 1979, p. 23).

O estímulo à confissão, transformando-a em uma obrigação, possibilitou à pastoral cristã a construção de uma "máquina" na qual a extração da confissão se torna a busca pelo conhecimento de si, enquanto confessor, e do outro, aquele que confessa e que, talvez, deva ser julgado/condenado. A prática da confissão permitiu que a pastoral cristã pudesse analisar o que os sujeitos tinham a dizer sobre o sexo e a sexualidade, sobre os desejos de seus corpos. O estímulo da confissão acerca da sexualidade permitiu que a prática sexual pudesse ser analisada enquanto discurso, verdades que advêm do desejo, da falha dos *aparelhos de estado* na vigia dos corpos. Isso, por outro lado, permitiu, também, a elaboração de novas formas de economia dos corpos, atuando de forma mais suave e, ao mesmo tempo, mais precisa.

Ao permitir o controle sobre os sujeitos, modificando-os e os intimidando, a confissão, aos poucos, passou a se constituir em uma ferramenta de autogoverno/autocontrole, como bem observa Rouanet (1987) quanto às analises feitas por Foucault nos três volumes de a "História da sexualidade":

> o da "vontade de saber", agora assumindo a forma do poder confessional, que desde a pastoral cristã à psicanálise, longe de reduzir o sexo ao silêncio, encoraja o homem a dizer, no sexo, a sua verdade. É essa compulsão a forçar confissões, a dar forma discursiva ao sexo, que individualiza, que "subjetiva", no duplo sentido de produzir sujeitos e de produzir súditos. O homem é coagido pelo poder a constituir-se em sujeito, através do sexo. [...] no segundo e terceiro volume, num terreno novo: a constituição de um sujeito por si mesmo, de um sujeito moral constituído não por práticas de poder, mas por práticas de si, de um sujeito autoconstituinte. Mergulhamos, subitamente, em outro elemento, pouco familiar, para os leitores de Foucault: o da liberdade [...] compreendida como temperança, como moderação, como capacidade de usar prudentemente dos prazeres, dos *afrosia* (ROUANET, 1987, p. 225).

Tanto nessa observação de Rouanet (2007) quanto em Foucault (2007) em sua conferência de 1978, "O que é a crítica?",encontramos uma mudança de perspectiva quanto a ser governado. Inicialmente, conforme observação de Rouanet (2007), os seres passam a ser *assujeitados* pela prática instituída pela pastoral cristã, passando, posteriormente, pelo governo de si, dos desejos, em prol de ações "morais" (mesmo porque confessam algo que é

interno, que poderia continuar escondido). De outro modo, Foucault demonstra a ligação entre as questões acerca da governamentalização com outros modos de governar. Quer dizer, não significa que se opor à governamentalização venha ser pura e simplesmente não querer ser governado, mas seria algo *como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles* (cf. FOUCAULT, 1978).

Diante de tais pontuações, seja quanto à governabilidade advinda de uma instituição ou quanto à autogovernabilidade que se inicia diante de preceitos da moral, a questão do poder surge pela constância de sua existência. Como dissociar o poder sem iniciar um novo ciclo? Haveria alguma possibilidade, principalmente quanto ao sexo e à sexualidade? Em parte de sua análise, Foucault (1979) trata de uma nova forma de ver o controle sobre os corpos e sexualidade. Não se trata mais de um controle de modo a reprimir o sexo e a sexualidade, mas, de outro modo, um controle que estimula o corpo ao exercício sexual. Mas, como isso poderia acontecer?

Desde o século XVIII, com o início da vigilância sobre os corpos das crianças, de modo a evitar a masturbação, as estratégias vão sendo desenvolvidas com aquela que parece ser a preocupação de um dado "momento". Anterior a esse período no qual se "descobre" a masturbação infantil, a confissão, imposta pela pastoral cristã, tratou de "transformar" o sexo, como já referido, em discurso e, desse discurso, buscou-se conhecer a verdade sobre o corpo, o sexo e a sexualidade. A partir do momento em que o sexo passou a ser conhecido como forma de exprimir a verdade, o sexo também passou a ser tomado como ferramenta para conhecer e controlar os sujeitos, que têm suas identidades, corpos, constituídos pelas práticas sexuais, pelo exercício de suas sexualidades. Trata-se de uma luta indefinida:

> Repentinamente, surge um pânico: os jovens se masturbam. Em nome deste medo foi instaurado sobre o corpo das crianças [...] um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos. Mas a sexualidade, tornando-se assim um objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e de controle, produzia ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um por seu próprio corpo... O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contraefeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos [...]. Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: 'Fique nu... mas seja magro, bonito,

> bronzeado!' A cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro. Mas não é uma 'recuperação' no sentido em que falam os esquerdistas. É preciso aceitar o indefinido da luta [...]. O que não quer dizer que ela não acabará um dia (FOCAULT, 1979, p. 146-147).

Cabe entender que, diante dessa observação, a luta não ocorre em um plano desconhecido: é no discurso que é traçada a luta em torno do poder, da construção de regularidades que apontam para discursos hegemônicos, de doutrinas que ligam indivíduos a certos enunciados e, ao mesmo tempo, impedem outros (cf. FOUCAULT, 2009, p. 43). Conforme pontuação, mesmo em face da revolta, há a possibilidade do surgimento de uma contrarrevolta, um contraefeito que estimulará a fuga para com a repressão[4]. Em lugar da economia do corpo, uma exploração da erotização. Em lugar da economia, do gasto de energia a ser expropriada pelo trabalho, há a exploração do corpo como algo que deve ser cuidado e no qual se deve fazer investimentos.

Na antiguidade, quando os jovens passavam a ser cortejados por homens experientes, era possível observar que a relação era acompanhada "por convenções, regras de comportamento, maneiras de fazer, todo um jogo de adiamentos" (FOUCAULT, 1984, p. 284). Depois disso, veio a temperança guiar a busca pelo prazer e do adiamento do prazer como um sinal de virtuosidade.

A estratégia do controle-estimulação, que não mais tem a forma controle-repressão, de toda forma, funciona ao manter o corpo e a sexualidade presos a certas regras. Anteriormente, pudemos verificar alguns pontos: I –a ferramenta da pastoral cristã, confissão, na qual o sexo é transformado em discurso, de modo a buscar colher a verdade sobre os sujeitos para, assim, controlá-los; e II – a estimulação ao autocontrole, que surge em prol da virtuosidade, que leva a um autogoverno contra os excessos, dando origem ao herói virtuoso. Esses são modos diferentes de agir sobre o corpo tratando da sexualidade e do recolhimento dessa sexualidade. Se por um lado notamos questões morais, por outro, está a "necessidade" em economizar dos corpos suas energias. Possivelmente, com o controle-estimulação, possamos compreender um terceiro ponto: III – a estimulação a uma sexualidade controlada com uma tentativa de apagamento de sua noção de contingência. Ou seja, a sexualidade só pode ser desempenhada uma vez em seu limite. Se antes pudemos pressupor a existência de doutrinas que circunscreviam as ações que poderiam

[4] Há ainda uma outra possibilidade: que os enunciados que se referem à sexualidade podem não ter o mesmo nível formal e, então, estar ligados a campos semânticos diversos. Sejam eles jurídico, médico, administrativo etc. (Cf. FOUCAULT, 2008, p. 97).

ser realizadas[5], condenando todo o resto, agora, de um modo diferente, vemos desaparecer o discurso de proibição do que excede algumas práticas. Por exemplo, se antes os sujeitos estavam sobre a égide da moral, tanto em sua obrigação para com a confissão quanto no autogoverno e negação do prazer com o mesmo sexo, a estimulação, que é econômica em sua profundidade, tem ares de um domínio estético, ao menos em sua superfície, o que não significa dizer que tem menor peso que o econômico, uma vez que atuam em conjunto. Conforme tratamos anteriormente, em nota de rodapé, existe a possibilidade de que a sexualidade, nesse momento, responda a campos semânticos ligados à economia e à estética.

Em suma, enquanto antes se devia negar os excessos da sexualidade (enquanto agente que permite o prazer), agora, a estimulação leva a sexualidade a romper com os limites. Como se dissesse: - agora não é apenas possível, se é obrigado a fazer de tudo, experimentar todo o prazer, romper com os limites. Mas, para isso, é necessário estar preparado, investir no corpo, dar-lhe uma forma, ornamentá-lo. Se vai haver um dispêndio de força do corpo, será necessário que se compense investindo nele, levando-o à perfeição, excitando-o ao máximo, gastando aquilo que ele perdeu e fez perder.

Considerações finais

Há a possibilidade de uma nova sexualidade surgindo[6]. Não mais apenas guiada pela moral, mas, também, pela economia, enquanto gasto de tempo, energia e dinheiro. As regularidades permanecem de modo a guiar dizendo que, por mais que se estimule, ainda é necessário ter regras a serem seguidas. A revolução da sexualidade pode ser política, como se rompesse com as velhas formas impostas pela e para a sociedade. Contudo, sua contrarrevolução, que se aproveita da tentativa de liberdade imposta pelas ações políticas

[5] "Isso é o prazer. Até tal prática, e em certas condições, está o prazer. Aquilo que excede esta prática, em suas condições enunciadas, não é permitido e deve ser caçado, julgado e condenado".

[6] Como exemplo disso, diz Foucault sobre a loucura: "o objeto que é colocado como seu correlato pelos enunciados médicos dos séculos XVII e XVIII não é idêntico ao objeto que se delineia através das sentenças jurídicas ou das medidas policiais; da mesma forma, todos os objetos do discurso psicopatológico foram modificados de Pinel ou de Esquirol a Bleuler: não são absolutamente as mesmas doenças o que está em questão aqui e ali – seja porque o código de percepção e as técnicas de descrição mudaram, porque a designação da loucura e seu recorte geral não obedecem mais aos mesmos critérios ou porque a função do discurso médico, seu papel, as práticas nas quais ele está investido e que o sancionam, a distância que ele mantém do doente foram profundamente modificados." (FOUCAULT, 2008, p. 99).

do grupo anterior, é econômica. De *recuperação* (FOUCAULT, 1979, p. 147), sim, inversa do que poderia ser apontada: *recuperação* de toda a energia despendida pelo primeiro grupo. É como se esse primeiro grupo, ressentindo-se[7] pelas imposições feitas a ele, rompendo com o que tolhia suas identidades, se revoltasse contra aquilo que lhe reprime.

Em um primeiro momento, a revolta conseguiu seu efeito. A leitura então a ser elaborada pode constar como rompimento completo para com as estruturas de organização (e, por isso, poderia se dizer acerca de uma nova sexualidade) ou de uma passagem suave de um modo para o outro e, então, estaríamos apenas dentro de um sentido de "evolução" da sexualidade. Em alguns momentos, outras pesquisas poderiam trazer novas observações sobre o advento dessa nova sexualidade, como poderia ser o caso da Teoria Crítica da Sociedade (apenas para apontar uma alternativa).

De um modo geral, há a contínua forma de classificar e organizar o espaço. Especificamente, de organizar os seres no espaço pela utilidade e funcionalidade garantida neles: homens, mulheres, corpos, etc. Todos têm um papel a ser desempenhado nessa configuração social. Daí a constante luta à qual estamos expostos, daí os constantes ressentimentos, a não aceitação das identidades, das sexualidades, do prazer, da governabilidade como algo unilateral, imposto, essencial e sem o qual não se tem um projeto de vida.

Contudo, e para finalizar, toda a "verdade" que é conhecida sobre o sexo, e que pode ser reatualizada ao negarmos que somos assujeitados, poderá ser usada contra a busca do prazer pelo prazer. Novos discursos e regularidades, dentro dessa luta, surgirão de modo a dizer o que se poderá fazer dentro e fora de quatro paredes ou o que deverá ser feito para a obtenção plena do prazer, como se a obtenção do prazer fosse possibilitada apenas e unicamente com a presença de regularidades.

---

[7] Num sentindo de possibilidades econômicas, Bauman assim relata a possibilidade de construção das identidades: "num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, [...] se veem oprimidos por identidades impostas por outros – identidades que eles próprio se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam [...]" (BAUMAN, 2005, p. 44 – itálicos do autor). Este parece ser o caso que marca o início da revolta.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi/ZygmuntBauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BUTLER, Judith. Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, vol. 40, No. 4, Dec., 1988, p. 519-531.

FOUCAULT, Michel. *O que é a crítica?* (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Trad. de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories /pdf/critica.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988. V.1.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. V.2.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985. V.3.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. V. 2.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.

GUIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1993.

HALL, Stuart. Significado, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. *In:* GUIDDENS, Anthony. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 161-198.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A genealogia da moral*. São Paulo: Moraes, 1991.

ROUANET, Sérgio Paulo. Foucault e a modernidade. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. *As razões do Iluminismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.p. 217-228.

SANTIAGO, Silviano (1999). O homossexual astucioso: primeiras – e necessariamente apressadas – anotações. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. *Cosmopolitismo do pobre*: crítica literária e crítica cultural. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 194-204.

Political Body: Sexuality and Regularities concerning Pleasure, Obligation, Punishment and Freedom

Abstract: What does body mean? What is the relationship between body, discursive regularities and the political construction of identities? In the light of the above issues, part of the values of society are built and guided by the modern search for classification of space and everything existing in it. Such issues require a search for answers concerning functionality and social, economic utility of the bodies. By contrast, the analysis and criticism of the hegemonic discourses, which guarantee certain positions and power relations, arise in such a way as to corroborate the position that demonstrates the established contingency. Thus, this work aims at elaborating discussions about the body taking into account Foucault and his view concerning the body, sexuality, and discourse.

Keywords: Body – Discourse – Sexuality – Freedom

Rol de incapacidades: uma necessária mudança

Gláucia Maria Pinto Vieira – IF SUDESTE-MG
Mestre em Direito Privado – PUC-MG
E-mail: glauciamaria01@gmail.com
Fone: (32)9104-5040

Antônio Américo Campos Junior – IPTAN
Mestre em Direito – UGF-RJ
E-mail: juniorcampos@uol.com.br
(32) 9111-9088

Bianca Rabelo de Melo
Graduanda em Direito – IPTAN
E-mail: biankarm@yahoo.com.br

Bruno César Dias
Graduando em Direito – IPTAN
E-mail: bruno_c.dias@yahoo.com.br
Fone: (32)9942-6841

Tadeu Augusto Carazza Valin
Graduando em Direito – IPTAN
Bolsista FAPEMIG 2012/2013
E-mail: tadeucarazza@hotmail.com
Fone: (32)8869-1129

DATA DE RECEPÇÃO: 18/04/2013
DATA DE APROVAÇÃO: 29/08/2013

Resumo: O presente artigo, desenvolvido através de um grupo de pesquisa, tem como objetivo analisar o rol das incapacidades em razão da idade, tal como se apresenta no Código Civil; seu papel na formação do indivíduo e sua adequação ao atual contexto social. O rol de incapacidades contém, implicitamente, amplitude de ideias. Este artigo irá se ater à incapacidade em razão da idade, analisando seu embasamento teórico, na tentativa de debater a sua real adequação à sociedade atual.

Palavras-chave: Capacidade – Incapacidade – Maioridade

Introdução

O Direito é visto por uma grande parcela da população como um instrumento cerceador, porém, essa esfera do direito somente deve aparecer nos momentos em que se encontram falhas na primeira finalidade deste mecanismo, que é o seu papel de ferramenta de formação social.

O ordenamento jurídico vai além de um conjunto de regras, é o espelho de uma sociedade, nos dizeres de Luiz Edson Fachin (2008, p. 4), "[...] uma lei se faz código no cotidiano concreto da força construtiva dos fatos, à luz de uma interpretação conforme os princípios, éticas e valores constitucionais."

E nesse ponto se encontra a problematização do presente artigo. A sociedade caminha rapidamente para uma maior integração e capacitação de seus membros e o ordenamento jurídico, muitas vezes, não se encontra inserido nesse contexto. Destaca-se como grupo de maior relevância para essas mudanças, os adolescentes, mas estes, em alguns momentos têm a sua vontade renegada pelo Estado que os vê como pessoas sem vontade, em virtude de uma confusão trazida pelos institutos da menoridade e da capacidade, que será mais detalhadamente esclarecido.

O regramento infraconstitucional ainda se encontra muito carregado de valores patrimoniais e concepções ideológicas distantes dos contextos atuais. O rol de incapacidades de nosso atual Código Civil é um desses claros exemplos. Se comparado ao Código Civil de 1916, trouxe, de fato, sim, modificações significativas, mas que só parecem relevantes no aspecto patrimonial, como se pode auferir com a leitura dos artigos 3º e 4º:

> Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:
>
> I - os menores de dezesseis anos;
>
> II - os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;
>
> III - os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade.
>
> Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:
>
> I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;
>
> II - os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido;

> III - os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo;
>
> IV - os pródigos.
>
> Parágrafo único. A capacidade dos índios será regulada por legislação especial.

Em relação ao Código Civil de 1916, o que interessa ao objeto da pesquisa, houve uma redução da maioridade dos 21 para os 18 anos e uma redução do rol da incapacidade relativa, que se encontrava compreendido dos 18 aos 21 anos e foi trazido para a idade de 16 a 18 anos, com o escopo de proteção a esse grupo de indivíduos.

Mas, quais seriam os atos da vida civil que o código protege? Ou melhor, qual seria o objeto de proteção dos dispositivos acima? Direitos patrimoniais ou existenciais? Qual é o avanço em relação ao código anterior e em que sentido ainda podemos avançar?

Ao analisarmos a doutrina, vemos um quase consenso no entendimento de que o exercício dos atos da vida civil diz respeito às questões patrimoniais. O homem, todavia, não é constituído somente por sua relação com o patrimônio, mas, principalmente, por sua relação com outros semelhantes e também por suas questões existenciais.

O atual ordenamento não trouxe uma releitura desse tema, tratando do homem como ser digno, merecedor de proteção em todos os aspectos. O que ele fez foi, tão simplesmente, modificar a idade especificada para a maioridade que antes se dava aos 21 anos, reduzindo também a incapacidade relativa, sem analisar o atual contexto em que a pessoa humana está inserida.

As modificações que vingaram, contudo, não mudaram a principiologia do ordenamento, a saber, quando se diz que uma pessoa com 16 anos é incapaz para os atos da vida civil, na concepção de nosso ordenamento, está-se querendo dizer que essa pessoa é incapaz intelectualmente para os atos de sua vida privada, buscando impedir que o incapaz pratique um ato lesivo ao seu patrimônio, pois estará sempre representado por uma pessoa dotada de capacidade, ou melhor, dizendo, alguém com discernimento para concluir pela vantagem ou desvantagem de um ato. Raciocínio semelhante é utilizado com o relativamente capaz, este, porém, na condição de assistido, goza de uma participação mais ativa nas decisões inerentes a sua vida.

Guardamos a ideia de que o negócio jurídico firmado com o incapaz é nulo, o que não é errado, mas questionável, quando mencionamos a figura do adolescente. Afinal, quem é o incapaz em nossa sociedade? Podemos confundir os conceitos de menoridade

e incapacidade?

O que vemos é a participação cada vez mais ativa de adolescentes nas decisões a respeito de atos de suas vidas e em negócios jurídicos frequentes e, ainda, o ingresso desses jovens cada vez mais cedo nas decisões pessoais e familiares.

A discussão que aqui se faz premente não é a exclusão do rol de incapacidade, mas sim a sua justa classificação, para que a sociedade seja protegida como um todo, pois a realidade nos mostra que simplesmente ignorar a evolução social não modifica a realidade, e os hoje, incapazes, continuarão a praticar determinados atos. Não devemos validar os atos praticados pelos incapazes, mas sim, classificar de forma correta, quem são esses incapazes.

O Código Civil, por sua vez, deve, de forma clara, reconhecer esse rol, pois é o real instrumento de educação social, que deve acompanhar e resguardar a sociedade civil em todos os aspectos, como verificamos nas corretas palavras do professor Gustavo Tepedino, que diz que a pior inutilidade de uma codificação é o seu descompromisso com a transformação social.

A necessidade de manifestação de vontade de pessoas hoje tidas como incapazes em atos existenciais, tais como um tratamento médico, uma guarda ou adoção é, em muitos casos, – talvez na maioria deles –, mais real e premente que a questão patrimonial. É necessário pensarmos se um menor de 14 anos, incapaz para o código, realmente o é nas questões familiares. Não teria ele condição de ser ouvido ou, mais, de tomar uma decisão sobre o seu futuro? Comumente presenciamos, em ações de guarda, de adoção e afins, a manifestação desses "incapazes" e, nesse momento, esquecendo-nos um pouco do Código Civil, não entendemos o menor como totalmente incapaz. Da mesma forma, também não o vemos assim quando ele pratica os corriqueiros contratos do cotidiano, nos quais temos que "inventar teorias" para justificar a não nulidade de um contrato de compra e venda de uma merenda escolar ou de transporte urbano.

1. A teoria da incapacidade, incapacidade relativa e menoridade

O ordenamento pátrio prevê dois tipos de capacidade, a denomina capacidade de fato e a capacidade de direito. Esta última o sujeito adquire com a aquisição da personalidade, daqui adotando-se a teoria natalista, e não nos atendo a um debate mais apurado sobre a aquisição da personalidade. Já a capacidade de fato, somente será adquirida quando o indivíduo se torna plenamente apto aos atos da vida civil, o que, como regra, se dá com a

maioridade.

Sobre a capacidade, Silvio de Salvo Venosa (2009, p. 134) nos diz que a capacidade de direito é inerente a todo ser humano, podendo agir pessoalmente ou por meio de outra pessoa que o represente, enquanto a capacidade de fato, também chamada de capacidade de exercício, é a aptidão para, pessoalmente, adquirir direito e contrair obrigações. Ora, a capacidade de fato é, então, o direito de administração de atos próprios de pessoa e só poderá ser plena para os capazes. A pessoa, portanto, ao nascer com vida, adquire personalidade e, consequentemente, a capacidade de direito, passando somente à capacidade plena ao atingir os requisitos propostos pelo código.

E a incapacidade? Para a professora Maria Helena Diniz (2009, p. 154), "a incapacidade é a restrição legal dos atos da vida civil", portanto é a inépcia a qualquer ato.

Ora, o ordenamento fixa os 18 anos como o momento exato em que o indivíduo se entende amadurecido e apto a administrar os atos de sua vida cotidiana, recebendo como preparação, o período em que são vistos pelo ordenamento como relativamente capazes e gerenciam os atos pessoais resguardados por um responsável legal.

Mas, à guisa de exemplo, os adolescentes não praticam nenhum ato da vida civil?

Na vida cotidiana, o menor de 16 anos, tido hoje como absolutamente incapaz pode possuir um contrato de aprendizagem[1], se tiver mais que 14 anos. Nessa modalidade de aprendizagem do ofício, ele exerce obrigações e é titular de direitos, recebendo por essa prestação/aprendizagem um salário-mínimo hora.

Na escola, qualquer menor compra lanches, "troca" com amigos objetos como DVDs, jogos etc. Ele também utiliza o transporte urbano, faz compras via internet e efetua os ditos contratos de "uso" (que, na prática, são contratos reais, negócios ideais sem nenhum vício, salvo a sua "inexistência" para o direito).

O que vemos, na verdade, é que os adolescentes são inseridos cada vez mais cedo nas responsabilidades da vida cotidiana, levando a um total distanciamento da realidade com a letra da lei. Isso porque, na verdade, o Código Civil trata os menores de 16 anos como

[1]Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (Redação dada pela Lei nº 11.180, de 2005).

pessoas incapazes, considerando nulos os atos praticados por estes. Ora, o que nos parece mais correto, seria uma revisão dessa classificação, pois as "novas" relações sociais levaram a doutrina à criação de teorias para justificar a prática de atos realizados por incapazes e por qual motivo, tais atos, não estariam eivados de total nulidade, como o já mencionado contrato de uso, que será detalhado posteriormente.

Como afirmamos, o ordenamento tem uma responsabilidade social e serve de instrumento norteador da sociedade que, atualmente, diverge do código. O rol de incapacidades segue uma lógica proposta pelo Código Civil de 1916, momento histórico em que a visão das crianças e dos adolescentes eram diversas das atuais. Esses eram tidos como incapazes e submetidos à estrutura patriarcal, que concedia aos homens os poderes para gerir e decidir para todos sob a sua família.

Mas a estrutura familiar mudou e as necessidades da vida moderna se apresentam muito mais intensas, os adolescentes têm diversas necessidades e facilidades trazidas pela tecnologia, pois necessitam participar da sociedade e serem educados para um mercado de trabalho árduo e competitivo. Portanto, fecharmos os olhos para os atos praticados pelos incapazes é negar a realidade, na medida em que esses atos decorrem das exigências da vida moderna, devendo o Estado participar desse processo como um agente educador.

A incapacidade deveria se apresentar como uma exceção à capacidade. O individuo é considerado inapto, em determinadas situações, como quando se encontra impedido, mesmo que transitoriamente, de exprimir sua vontade, ou em razão da idade. A nosso ver, o mais correto não seria entender as crianças e adolescentes como inaptos a certos atos, mas compreendê-los como pessoas em processo de formação moral e social, que a cada dia se tornam mais preparadas a exercer a vontade livre. Nos dizeres de Ana Carolina Brochado Teixeira (2012, p. 46):

> Afirmamos, assim, que menores não devem ser tratados como incapazes, mas simplesmente como aquilo que realmente são: seres em formação, que conquistam gradativa autonomia através de um processo de crescimento e amadurecimento que, ao fim, deve significar o desenvolvimento de uma pessoa dotada de discernimento, apta, autônoma e responsável para assumir as consequências advindas de seus próprios atos que reverberam ou não em sociedade e na esfera de direitos de terceiros.

Erroneamente, incorporamos à nossa visão social a ideia de menoridade atrelada à incapacidade, o que não é verdade, pois o amadurecimento e a capacidade de administrar

a vida pessoal se dão em decorrência de uma real preparação para ela e não a partir dos anos decorridos na certidão. É essa a função que entendemos deva ser assumida também pelo ordenamento civilista.

Em alguns países[2], como a França, não se menciona a incapacidade relativa, cabendo ao judiciário decidir sobre a validade dos atos praticados por crianças e adolescentes. Já, por exemplo, na Alemanha, a criança se torna relativamente capaz aos 7 anos, praticando atos acompanhada por seus genitores, o que nos parece ideal, porém, nossa sociedade ainda não se encontra apta a um salto tão grande, mas andaríamos um longo trajeto ampliando o nosso rol de incapacidades, imputando responsabilidades e auxiliando os adolescentes a compreenderem mais cedo as imputações dos atos civis.

A ampliação do rol de incapacidades seria, portanto, um instrumento de conscientização de adolescentes e adultos sobre a prática cotidiana, suas implicações e, consequentemente, um aprendizado sobre os direitos civis, que devem nos acompanhar desde a mais tenra idade. Não há que se falar em redução dos poderes paternos, pois estes não seriam objeto, como não o são no atual formato, das decisões dos relativamente capazes. Mas a ampliação da capacidade traria leque de pessoas, ou seja, daqueles adolescentes excluídos da participação da sociedade, e que apesar de serem vistos pelo ordenamento como incapazes são dotados de personalidade e intelectualidade, na prática, executam contratos e contraem obrigações. Essa compreensão de que a idade não tem relação direta com a incapacidade absoluta, com a consequente ampliação de poderes aos adolescente traria os atos praticados à luz da legalidade e com a participação efetiva de todos os interessados, pois o que acontece na realidade, é que os atos são praticados diuturnamente pelos adolescentes e ignorados pela codificação.

O que se buscou através do projeto de pesquisa proposto, foi uma reclassificação do rol de incapacidades em consenso com a realidade nacional, buscando enquadrar, de uma forma mais próxima de nosso contexto, a situação dos adolescentes.

2. Os contratos praticados por absolutamente incapaz – contrato de uso

A leitura do Código Civil não nos deixa dúvida quanto à invalidade do contrato firmado por incapaz, como se lê no artigo 166: "É nulo o negócio jurídico quando: I -

[2] O tema será melhor detalhado no tópico referente ao direito comparado.

celebrado por pessoa absolutamente incapaz".

Mas o que um menor com idade de 14 anos faz ao utilizar o transporte público para ir à escola, ou quando firma uma relação de consumo? Esta última, aliás, é cada vez mais frequente. É tão habitual e, muito simplista de se imaginar, um menor comprando um sorvete no comércio da esquina, assistindo sozinho a uma sessão de cinema e em "Lan Houses". Em todos esses momentos, ele efetuou um tipo de contrato, participou de uma relação jurídica que, pela ótica do Código Civil, é nula. Por tal motivo, a doutrina cria soluções para esses atos, os habitualmente chamados contratos de "uso", pois, como aceitar que um contrato, ao mesmo tempo, que é nulo tenha validade?

A justificativa para a aceitação desse tipo de contrato fundamenta-se na boa-fé (MELO, 2009), ou seja, este contrato não será considerado inexistente, e nem ao menos nulo, pois preenche a mais importante ideia trazida por nosso atual ordenamento. Ademais, como menciona ainda, Reinaldo Lucas de Melo, há, nesse tipo de contrato, uma assistência implícita dos representantes legais.

Nesse caso, continuamos a entender que a doutrina não soluciona o problema, pois, aceita a existência desse tipo de contrato, mas o relacionando ao relativamente incapaz, o que, a nosso ver, é realmente possível, pois este goza do acompanhamento de seu representante legal.

Ora, as relações de consumo são praticadas por menores, incapazes absolutamente, constantemente, quando adquirem um bem, prática comum nos mais diversos ambientes, nas cantinas escolares, em relações de compra na internet, e é este o problema a ser solucionado. Outros tipos de estabelecimentos também vivem, em sua prática cotidiana, da relação com os menores. Ignorar essa realidade é ignorar toda uma estrutura social, merecedora de um regramento real que atenda a suas necessidades.

Nominar esses contratos como simples ou insignificantes, ou dizer que, em virtude de sua simplicidade, não são relevantes, também é mentira, pois da mesma forma, um contrato simples, ou de valor mais insignificante, firmado por uma pessoa capaz, deveria então ser considerado insignificante, e não produzir efeitos no mundo jurídico.

Ora, a melhor forma para solucionar esse tipo de problema seria, então, dar à realidade a regulamentação que se faz necessária, entendendo que a vida social hoje se inicia mais cedo, pois os adolescentes são cada vez mais ativos em suas relações pessoais. Assim, em uma ação de guarda de um menor acima de 12 anos, o juiz levará em conta a sua vontade, como lemos abaixo:

> MENOR - GUARDA - AUSÊNCIA DE ACORDO ENTRE OS PAIS - PREVALÊNCIA Na solução do conflito entre os pais, quanto à guarda dos filhos menores, o Juiz deve dar primazia ao interesse dos menores. Não havendo possibilidade de acordo entre os pais, o interesse do menor deve ser auferido, pelo Juiz, sobretudo, através da análise dos sentimentos expressados pelas crianças e pela pesquisa social, desenvolvida por psicólogos e assistentes sociais, que, com as demais provas trazidas aos autos, permitem avaliar a qualidade das suas relações afetivas, o seu desenvolvimento físico e moral, bem como a sua inserção no grupo social (TJ-PR - Ac. unân. 3658 da 6.ª Câm. Cív. julg. em 23-6-99 - Ap. 77.373-7-Ponta Grossa - Rel. Des. Accácio Cambi; *in* ADCOAS 8176107).[3]

A prática de considerar a vontade do menor é habitual em situações diversas e constante das famílias modernas. Por que então não permitir que isso se faça com o amparo da legislação?

A reforma no rol de incapacidades, no que diz respeito à incapacidade em razão da idade, aumentando consideravelmente a idade da incapacidade relativa, faz-se, portanto, premente, o que não solucionará todas as hipóteses, pois em nossa proposta deixaríamos de lado os menores de 14 anos. Mas, iniciaríamos um processo de formação civil, responsabilização, instrumento apto à educação, com reflexos até mesmo na esfera penal, pois se um adolescente de 14 anos entende que um simples deslocamento urbano, pelo transporte coletivo, gera-lhe direitos e deveres na esfera civil, um ato que infrinja o ordenamento penal seria visto com muito mais cautela.

3. A ideia da submissão

O direito nos faz concluir que o homem possui um momento exato para a aquisição de sua capacidade e, implicitamente, leva-nos à ideia da perda dessa capacidade, quando impõe ao maior de sessenta restrições à liberdade de contratação de seu regime de bens.

O ordenamento nos diz que, aos dezoito anos, com pouco tempo de preparação (como cidadão), a pessoa se torna plenamente capaz para os atos da vida e, concomitantemente, ele afirma que a idade em excesso faz com que a pessoa se torne menos consciente, portanto limita-se-lhe o regime de bens no casamento para mostrar que a incapacidade se aproxima ou já chegou.

[3] JURISPRUDÊNCIA: Guarda de filhos e visitas II. Disponível em: <http://www.pailegal.net/chicus.asp?rvTextoId =1080949915>. Acesso em: 30 mai. 2012.

Isso nos faz pensar que o amadurecimento para a prática dos atos da vida civil é algo mágico, o adolescente deita-se para dormir na véspera de atingir a maioridade e se levanta na manhã seguinte dotado de capacidade plena, pois solucionamos determinados problemas simplesmente pela aquisição da maioridade.

A idade do homem sempre foi alvo de preocupação e categorização reacional, como nos mostra Philippe Ariés (1981, p. 34) ao ressaltar sua importância: "A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos." A idade era envolvida de uma "magia" como os números o são para nossa sociedade, nos dão ideia de exatidão, de clareza, e aquela tinha este significado, pois as crianças não participavam de atos, e quando podiam ser classificadas como adultos, o que se fazia pelos números (idade), era algo realmente fantástico.

Sobre esse tema, um fato interessante pode ser observado ainda na obra de Philippe Áries (1981, p. 42):

> A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras fils, valets e garçons eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saia da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados.

O ordenamento pátrio não se afasta dessa ideia de dependência, pois, na idade média, a dependência cessava, na prática, com a aquisição de patrimônio. A pessoa que conseguia adquirir patrimônio era vista pela sociedade como capaz. Depois, criou-se ou se determinou uma idade para a pessoa deixar de ser dependente economicamente. Com o fim da incapacidade de fato, em nosso ordenamento, funda-se a ideia de dependência, cessando o poder parental e, com isso, a dependência econômica, que agora deve ser provada.

Deferir a ideia de capacidade à criança quando ela pode começar a gerir seu patrimônio, vem, como elucidamos acima, de tempos remotos.

No direito Romano, vemos também o poder de gerir bens, deferidos ao filho Homem, quando este adquiria a capacidade somente quando do falecimento de seu pai, quando se tornava o responsável pelo culto doméstico e por resguardar o patrimônio de

sua família, em que se encontravam depositados seus antepassados (COULANGES, 2002). E esse fato do direito Romano, corresponde para nós, ao momento de aquisição da dita capacidade de fato.

Mas seria correto mantermos na atualidade um padrão tão rígido para a aquisição da capacidade? O pensamento, como foi utilizado para uma sociedade em evolução como acima mencionado, poderia ser sim, uma idade determinada, tendo em vista que as relações eram diferenciadas, mas isso seria justo agora?

Quanto à aquisição de patrimônio como forma de receber tal direito é a nosso ver a forma mais injusta, pois excluiríamos várias pessoas do controle de seus atos por um motivo torpe.

O mundo contemporâneo, como já dito, possui relações mais complexas, e os menores de 18 anos têm a necessidade de participar mais ativamente das decisões de sua vida particular. As necessidades educacionais fazem os jovens, cada vez mais cedo, deixarem suas residências em busca de uma melhor formação. E muito desses administram suas responsabilidades de forma mais corrente que muito ditos capazes.

Portanto, propiciar aos menores uma maior amplitude de participação é não somente um direito para ele, mas também, um instrumento social de educação, pois podendo participar de suas decisões e sendo conjuntamente responsabilizado mais rigidamente por seus atos, estará preparado para sua vida social, para conhecer seus direitos e gerir seus deveres, tornando-se como um cidadão mais ativo em sua vida política.

Essa ampliação da capacidade é possível, pois, na prática, ela já acontece em muitos tipos de relações e, nesses casos, a doutrina simplesmente fecha os olhos para os atos e contratos, ou os denomina de fictícios.

Proteger o incapaz é realmente um dever social, porém não reconhecer as mudanças sociais e fechar os olhos para uma nova sociedade e desresponsabilizar jovens que amadurecem cada vez mais cedo, portanto, não lhes conceder a devida capacidade civil é negar-lhes uma etapa da formação moral e social.

A ideia de submissão de um adolescente, devendo este estar subordinado a pais ou tutores, é legitima, mas o que não o é, é enxergar um adolescente com menos de 16 anos como incapaz de participar de sua vida civil. O ideal é que este jovem possa, assistido por seu responsável, começar a ser preparado desde cedo para a vida adulta, suportando a possibilidade de responder pela prática de atos ilícitos ou danosos.

Não estamos falando aqui de responsabilização criminal, mas de participação nos atos da vida civil, pois, na prática, temos jovens que, pela idade, são excluídos da responsabilização dos atos civis. E essa facilidade, os leva a cometer delitos, pois não possuem instrumentos para pesar a extensão de seus atos, já que para fatos menores não há responsabilização.

4. O Direito Comparado

Podemos observar que a questão da capacidade é assunto não só do ordenamento nacional, mas também de outros ordenamentos, como veremos neste tópico.

No direito comparado, a maioridade é alvo de significativas e variadas características. Como nos explica João Batista Costa Pereira (2002), em seu artigo, o código civil argentino, inspirado no modelo de Teixeira de Freitas, fixa a idade inferior a quatorze anos para a completa impossibilidade de atos civis. O código alemão tem por absolutamente incapaz o menor de sete anos, iniciando a partir dessa idade a possibilidade do exercício de alguns atos, limitados, porém, à necessidade de consentimento de representantes até completar dezoito anos. O código francês não distingue a capacidade relativa ou absoluta, atribuindo ao juiz a tarefa de analisar e decidir a idade do discernimento. O código italiano prevê a cessação da incapacidade civil aos dezoito anos, observadas algumas exceções.

Os ordenamentos citados são muito interessantes quanto à ideia de imputação, no código alemão, a partir dos 7 (sete) anos o menor é tido como relativamente capaz e participa conjuntamente dos atos de sua vida civil até a capacidade plena, e o mesmo raciocínio é utilizado no código argentino, o que nos traz a ideia de uma educação progressiva do menor, com uma maior preparação para a vida adulta.

A sistemática do código francês é muito mais ousada, pois o ordenamento não fixa uma idade, mas deixa a critério do juiz decidir se as partes possuem ou não discernimento para a prática do ato para o qual requerem a autorização.

Essa seria uma forma ideal para todos os ordenamentos, o que demonstra a grande evolução daquela sociedade, pois o direito deixa a população em absoluta liberdade de conduzir seus atos e contratos, recorrendo ao judiciário somente em casos de dúvida. Porém, no Brasil, uma legislação tão aberta geraria um grande impasse no judiciário, por dois motivos principais: a população ainda não se encontra preparada para um ordenamento tão avançado, pois a educação ainda não gerou essa formação em grande

parcela da população e, em segundo, pela morosidade do judiciário, o que levaria ao fracasso de várias ações.

Considerações finais

Somos uma sociedade em evolução que conheceu o sistema democrático há pouco tempo e, apesar de inúmeras falhas sociais, caminhamos.

Entende-se, hoje, que o Direito Civil é um direito civil-constitucional. Como bem preleciona o professor César Fiúza (2008, p. 118) "por constitucionalização do Direito deve-se entender que as normas de Direito Civil têm que ser lidas à luz dos princípios e valores consagrados na Constituição."

O Direito Civil não perdeu o seu pilar, que é o próprio Código Civil, continente das regras gerais. Porém, tais regras devem ser lidas à luz da Constituição, levando valores maiores, como a Democracia e a Dignidade da Pessoa Humana, em consideração.

O Código Civil, destarte, não perdeu essa função de orientador do Direito Privado, pois é nele que a população em geral busca as diretrizes básicas para orientar-se, saber exatamente quais os seus direitos e deveres, já que não possuímos ainda formação educacional suficiente para vivermos sem regras gerais.

Seria bom se em nosso país não se precisasse demarcar a aquisição da capacidade, se pudéssemos deixar livre a data de sua aquisição, cabendo ao poder judiciário resolver os conflitos. Talvez esse momento não tarde, mas seria necessária uma reformulação em nosso sistema educacional. Uma solução possível seria o recebimento gradativo de obrigações, como no modelo alemão, no qual os jovens recebem, numa idade muita mais remota, a responsabilidade parcial de seus atos, tendo que responder conjuntamente com seus representantes por esses atos.

A nosso ver, essa gradativa concessão de responsabilidade teria como fundamento educar o cidadão para entender qual o grau de responsabilidade de suas ações e fazer com que ele não se exima de determinados atos, pois, hoje, crianças e adolescentes praticam diversas formas de contratos, os já explicados contratos de "uso", sem realmente assumirem a responsabilidades por eles.

Ademais, possuímos uma estrutura judiciária morosa, em virtude, principalmente, do grande acúmulo de processos e, a um só passo, colocar milhares de menores livres no

exercício de seus atos, incumbindo o Poder Judiciário da análise de capacidade – fato como mencionado, recorrente em outros países –, traria uma insegurança em determinados setores. Um exemplo disso é decidir se esse menor pudesse responder, mesmo que conjuntamente, a respeito de um tratamento médico com possíveis sequelas ou sobre a venda de um determinado bem. A insegurança gerada seria tal que as partes envolvidas buscariam um parecer judicial, o que causaria um aumento no volume dos processos. Além disso, a prestação jurisdicional não traria auxílio aos casos concretos, porque a resposta provavelmente chegaria após o resultado do problema, como hoje acontece.

O direito privado tem a função regradora das relações dos indivíduos, mas também função educativa. Em muitos momentos, vê-se a criação de normas para criar hábitos e não simplesmente como um reflexo do comportamento social. Essa aplicação do direito pode ser exemplificada com a recente criação da denominada "lei seca" e com inovações trazidas pelo Código de Defesa do Consumidor, que trouxeram a boa-fé às relações de consumo.

Referências

AMARAL, Francisco. *Direito Civil.* Introdução. 7 ed., São Paulo: Renovar, 2008.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. Trad. Nélia Maria Pinheiro Padilha. Curitiba: Juruá, 2002.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito Civil Brasileiro*. *Teoria Geral do Direito Civil*. Vol. 1, 26 ed., São Paulo: Saraiva, 2009.

FACHIN, Luiz Edson. *Questões do Direito Civil Brasileiro Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

FARIAS, Cristiano Chaves de. ROSENVALD, Nelson. *Direito Civil. Teoria Geral.* 5 ed., Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

FIUZA, César. *Direito Civil*. *Curso Completo*. 12 ed., Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Direito Civil Brasileiro*. Vol. I, parte geral. 6 ed., São Paulo: Saraiva, 2008.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Jurisprudência. Guarda de filhos e visitas II*. Disponível em: <http://www.pailegal.net/chicus.asp?rvTextoId=1080949915> Acessado em: 30 mai. 2012.

MELO, Reinaldo Lucas de. Atos jurídicos imperfeitos. Praticados por menores absolutamente incapazes. Validade. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 13, n. 2070, 2/mar./2009. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=12362>. Acesso em: 05 fev. 2012.

PEREIRA, João Batista Costa. A maioridade: uma visão interdisciplinar. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 7, n. 60, nov. 2002. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3491>. Acesso em: 04 jun. 2012.

VENOSA, Sílvio de Salvo. *Direito Civil*. *Parte Geral*. Vol. 1, 9 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

List of Incapacities – a Necessary Change

Abstract: The present study, carried out by a research group, aims at analyzing (1) the list of incapacities on grounds of age as it stands in the Civil Code, (2) its role in the education process of an individual, (3) and its adequacy to the current social context. The list of incapacities embraces implicitly a breadth of ideas.

Keywords: Capacity – Incapacity – Majority

Aplicação da Lei de Execução Penal no Presídio Regional de São João del-Rei: apontamentos histórico-jurídicos[1]

Márcio Eurélio Rios de Carvalho – IPTAN
Doutor em História – UFMG
Fone: (32) 3379-2725
E-mail: eurelio2@bol.com.br

Vitor Hugo de Assunção do Amaral
Graduando em Direito – IPTAN
Fone: (32) 9199-9941
E-mail: vitorassuncao_a@yahoo.com.br

Washington Santos
Graduando em Direito – IPTAN
Fone: (32) 8839-9351
E-mail: washingtonsantos30@hotmail.com

Felippe Emanuel Dinali Sena
Graduando em Direito – IPTAN
Fone: (32) 8855-4541
E-mail: felippedsena@gmail.com

DATA DE RECEPÇÃO: 25/08/2012
DATA DE APROVAÇÃO: 19/11/2012

[1] Artigo fruto de pesquisa de Iniciação Científica referente a projeto intitulado "Aplicação da Lei de Execução Penal no Presídio Regional de São João del-Rei (1988-2011)", desenvolvido no ano de 2010, no Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves – IPTAN, sob fomento da FAPEMIG e FUNADESP.

Resumo: O estudo da situação carcerária e penal em São João del-Rei e microrregião, a partir do presídio regional de São João del-Rei, antes denominado "Cadeia Pública do Mambengo", sob administração da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), representado pela Subsecretaria de Administração Prisional (SUAP) desde 17 de abril de 2007, é o objetivo do presente artigo. A população carcerária dessa unidade prisional no ano de 2011 perfaz um total de 400 acautelados distribuídos nos três regimes (aberto, semiaberto e fechado). O artigo pretende mapear esse universo carcerário, considerando a tipologia do crime e o perfil do criminoso, através de um estudo da situação prisional após sua estatização, com intuito de verificar as efetivas mudanças e continuidades na situação real do encarcerado, após o término da gerência do município nessa instituição. Pretende demonstrar que desde seu advento as unidades prisionais já traziam problemas como a superlotação e falta de individualização na execução da pena, apresentando também baixo índice de ressocialização, fatos recorrentes ainda hoje e que carecem de solução. Busca-se, igualmente, analisar alguns institutos da Lei de Execução Penal, de modo a aferir sua efetiva aplicação, com o intuito de diagnosticar os procedimentos então adotados para impedir a reincidência no âmbito da Comarca de São João del-Rei.

Palavras-chave: Lei de Execução Penal – Trabalho – Educação – Progressão de Regime – Pena privativa de liberdade

Introdução

Este artigo nos mostrará que o estudo da situação carcerária e penal em São João del-Rei e microrregião foi o objetivo maior da pesquisa. O sistema prisional atualmente implantado nesta cidade teve início no âmbito maior do Estado de Minas Gerais em 03 de janeiro de 2003. O presídio conta, em 2011, com 116 profissionais, entre técnicos administrativos, auxiliares e agentes de segurança penitenciários, que são o braço do governo na aplicação da execução da pena.

O presídio regional de São João del-Rei, outrora batizado como "Cadeia Pública do Mambengo", devido à sua localização no bairro que tem o mesmo nome, está atualmente sob administração da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), substituta da antiga Secretaria de Estado de Justiça, e representado pela Subsecretaria de Administração Prisional (SUAP) desde 17 de abril de 2007. Antes disso o presídio era administrado pelo próprio município e dirigido pela Polícia Civil desde sua construção em 1988.

Em janeiro de 2011, a população carcerária dessa unidade prisional era de 403 acautelados, distribuídos nos três regimes – aberto, semiaberto e fechado, entre provisórios e condenados, oriundos de 10 cidades pertencentes à comarca, sendo vinte e sete mulheres e os restantes homens[2].

O sistema punitivo há tempos tem sido alvo de estudo, sendo que diversos pensadores como C. Beccaria, J. Bentham, M. Foucault, L. Ferrajoli e C. Roxin debruçaram-se sobre o tema, elaborando teorias de repercussão global na crítica à repressão do comportamento desviante e da consequente volta à sociedade do indivíduo transgressor das normas estabelecidas. Tais teorias abordaram a passagem das penas que visavam a infligir tormentos corporais nos condenados, para penas que contivessem uma maior humanidade, buscando uma utilidade para aquele que estava imposto às suas iras.

Nesse sentido, a análise dessas teorias permite-nos compreender teleologicamente os institutos (trabalho, educação e progressão de regime) solidificados na Lei de Execução Penal Brasileira, voltados para a reinserção do condenado, buscando-se aferir a eficácia de sua aplicação na formação de uma nova realidade para os segregados no Presídio Regional de São João del-Rei.

[2] "Acautelado" é a nomenclatura mais atual utilizada para se referir àqueles que estão sob a tutela do Estado. Conforme consta na Lei de Execução Penal, os presídios destinam-se ao recolhimento dos presos provisórios, e as penitenciárias destinam-se aos condenados à pena de reclusão em regime fechado. (VADE MECUM, 2011, p. 1456-1457)

1 - Natureza jurídica da Lei de Execução Penal

O artigo primeiro da Lei de Execução Penal, promulgada em 11 de julho de 1984, traz o objetivo da execução penal no Brasil, *in verbis:* "Art. 1º 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". Mas qual seria a natureza da execução penal? A doutrina jurídica discute muito essa questão a fim de se definir exatamente sua posição, métodos e limites.

Na concepção de Giovanni Leone, citado por Mirabete em seu estudo sobre a execução penal (MIRABETE, 1992, p. 28), a função da execução penal, no que diz respeito à vinculação da sanção e do direito subjetivo do Estado de punir, faria parte do direito penal substancial, como o título executivo faria parte do direito processual penal e, no que toca à atividade executiva, entra no direito administrativo, com possibilidade de episódicas fases jurisdicionais correspondentes (LEONE, 1961, p. 472). De forma análoga, Renan Cunha aponta a execução penal como uma atividade complexa que engloba o direito penal substancial, o processual penal e o direito penitenciário, que seria ramo do direito administrativo (CUNHA, 1985, p.186).

No Brasil, o regulamento nº 120, de 21 de janeiro de 1842, já trazia a intervenção do juiz municipal, o que acabou por provocar uma descontinuidade entre jurisdição de julgamento e de execução. O Código de Processo Penal (Decreto-lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941) trouxe à execução uma natureza mista: jurisdicional e administrativa.

Nesse sentido, Julio Fabbrini Mirabete defende que a natureza jurídica da execução penal não fica adstrita ao direito administrativo à luz do direito penal e processual. Existe uma parte da execução que se refere diretamente a providências administrativas e outra que se refere à atividade do Juízo da execução. O autor conclui sua preleção fundando-se na exposição de motivos do projeto, observando que, em que pese o caráter híbrido da execução, em nome de sua própria autonomia, essa não pode estar submissa aos domínios do Direito Penal e do Processual Penal (MIRABETE, 1992, p. 29). O mesmo posicionamento defendido por Mirabete é percebido no escólio de Haroldo Caetano da Silva que, de forma sucinta, trata da natureza híbrida da execução penal, constituindo-se em função administrativa e jurisdicional do Estado (SILVA, 2001, p. 41).

A mesma opinião é compartilhada por outros doutrinadores como Guilherme Souza Nucci (*Manual de Processo Penal e Execução Penal*), Ada Pellegrini Grinover (*Natureza Jurídica da Execução Penal*) e tantos outros, o que deixa clara a natureza dual da

execução atingindo tanto a esfera jurisdicional como a administrativa.

1.1 - O trabalho como função reabilitadora da pena privativa de liberdade

A Lei de Execução Penal carrega consigo normas constitucionais atinentes aos direitos sociais dos cidadãos segregados, situando o trabalho (art. 6º da CF) como uma de suas balizas fundamentais. Embora atualmente a posição doutrinária seja majoritária na concepção da função reabilitadora do trabalho, já surgiram inúmeras discussões no sentido de declarar inconstitucional o disposto no art. 31 da LEP, que diz ser o condenado à pena privativa de liberdade, obrigado ao trabalho.[3] No entanto, entende-se ser constitucional o mesmo dispositivo, ao analisar o art. 6º da CR/88, que estabelece o trabalho como um direito social e não uma obrigação de todos[4]. Vale ressaltar que, mesmo expressamente elencada no art. 31 da LEP, a obrigatoriedade do trabalho se faz na medida das aptidões e capacidade do condenado, fundado na valorização da livre-iniciativa. Não há, portanto, que se submeter a uma hermenêutica literal nesse sentido, pois o condenado que deixa de trabalhar não tem nenhum prejuízo em virtude disso, mas simplesmente não poderá gozar dos benefícios de remissão do tempo de sua pena cominada (art. 126, *caput*, §§ 1º, 2º e 3º da LEP).

De acordo com o art. 126, *caput* da LEP, o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir parte do tempo de execução da pena pelo trabalho, da seguinte maneira: a cada três dias de trabalho será remido um da pena, por força do §1º do mesmo artigo. Hipoteticamente, se um condenado trabalha durante um mês inteiro, descontados 8 dias de sábados e domingos, o equivalente a 22 dias úteis restantes, daria 7 dias (±) a menos em sua pena. Em um ano, aproximadamente 84 dias.

É entendido como trabalho penitenciário atualmente a atividade exercida

[3] ELei n. 7.210/84, art. 31 – O condenado à pena privativa de liberdade está obrigado ao trabalho na medida de suas aptidões e capacidade.

[4] Para T. H. Marshall direitos civis são aqueles direitos que concretizam a liberdade individual, como os direitos à livre movimentação e ao livre pensamento, à celebração de contratos e à aquisição ou manutenção da propriedade; bem como direito de acesso aos instrumentos necessários à defesa de todos os direitos anteriores, ou seja, direito à justiça. São direitos políticos aqueles direitos que compõem, no seu conjunto, a prerrogativa de participar do poder político, prerrogativa que envolve tanto a possibilidade de alguém se tornar membro do governo (elegibilidade), quanto a possibilidade de alguém escolher o governo (exercício do voto). Os direitos sociais equivalem à prerrogativa de acesso a um mínimo de bem-estar e segurança materiais, o que pode ser interpretado como acesso de todos os indivíduos ao nível mais elementar de participação no padrão de civilização vigente (MARSHALL, 1967).

pelos presos e internados, em estabelecimentos prisionais, similares ou fora deles, com remuneração equitativa ao tempo trabalhado, equiparados ao das pessoas livres, observados os preceitos de segurança, higiene, direitos previdenciários e sociais (MIRABETE, 1992, p. 89). Existem duas hipóteses para a análise do trabalho externo em relação ao condenado. A primeira é a hipótese do trabalho durante o cumprimento da pena, que se divide entre os três regimes prisionais (fechado, semiaberto e aberto). A segunda é a do trabalho a ser concedido ao egresso, o que dependerá mais da conscientização e apoio da sociedade do que propriamente da vontade do poder público.

Em Minas Gerais o governo estadual sancionou a lei 18.401/09, que visa a incentivar, por meio de subvenção, as pessoas jurídicas a contratarem egressos do sistema prisional. O Projeto Regresso autoriza o Poder Executivo a subsidiar pequenas, médias e grandes empresas na contratação de ex-detentos, e o governo estadual repassará para essas instituições a quantia de dois salários mínimos para cada ex-detento, durante o período de 24 meses.

O trabalho externo no regime fechado possui algumas restrições por medidas de segurança em ressonância ao art. 36 da LEP. Entende a legislação que somente será admissível o trabalho aos condenados que cumprem pena no regime fechado, desde que seja em serviços ou obras públicas realizadas por órgãos da administração direta ou indireta do Estado, ou em entidades privadas, desde que tomadas as devidas cautelas contra a fuga do preso trabalhador (art. 36, *caput)*. Deverá ser observado ainda o limite máximo do número de presos: de 10% (dez por cento) do total de empregados na obra (art. 36, §1º). Caberá ao órgão da administração, à empresa ou empreiteira a remuneração desse trabalho, e caso o trabalho seja em entidade privada dependerá do consentimento expresso do preso para a realização deste (art. 36, §§ 2º e 3º).

Mais do que função reabilitadora, o trabalho tem ainda a finalidade educativa e produtiva, por força do art. 28 da mesma Lei. Em conformidade com este dispositivo legal, o trabalho a ser realizado no regime semiaberto dependerá de local apropriado, onde o condenado poderá ser alojado em compartimento coletivo, a saber, as Colônias Agrícolas, Industriais ou em estabelecimentos similares. Atualmente as APACs[5] vêm preencher essa lacuna prisional e têm-se mostrado eficazes de acordo com o estabelecido na LEP, pois funcionam com base na auto-regulação, de modo que os recuperandos (assim chamados

[5] APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados. No Brasil a pioneira foi a APAC da cidade de Itaúna, que serve de modelo não só para o Estado de Minas Gerais, mas para todo sistema prisional brasileiro e mundial.

nesse sistema) mantêm entre si o controle que nos demais estabelecimentos é realizado por agentes penitenciários. Contudo, o cumprimento desse regime fica à mercê da vontade do poder público quanto à liberação de verbas específicas para a criação de estabelecimentos prisionais adequados, a fim de garantir ao condenado a dignidade laboral e o cumprimento da finalidade educativa e ressocializadora do trabalho.

Para que o preso possa usufruir do benefício de cumprir pena em regime aberto, um dos requisitos legais é estar trabalhando ou comprovar a possibilidade de fazê-lo imediatamente (art. 114, I da LEP).

O estabelecimento adequado para o cumprimento de pena em regime aberto são as chamadas Casas do Albergado, sendo que, de acordo com o art. 95 da mesma Lei, cada região (leia-se comarcas que possuem estabelecimentos prisionais) deverá ter pelo menos uma Casa de Albergado, com aposentos para acomodar os presos, bem como locais apropriados para cursos e palestras, o que não ocorre na prática.

Em síntese, a LEP prevê três tipos de regimes prisionais: fechado, semiaberto e aberto, somente os presos condenados[6] se enquadram nos dois últimos. O primeiro é cumprido nas penitenciárias e presídios, o segundo nas colônias agrícolas, industriais ou estabelecimentos similares como as APACs[7], e o regime aberto é cumprido nas Casas de Albergado.

O Presídio Regional de São João del-Rei apresenta apenas 29% (118 acautelados do total de 403) dos reclusos exercendo atividade laborativa, sendo que 21% (87 acautelados) trabalham intramuros, e os 8% restantes (31 acautelados) trabalham fora do PRSJDR, nas obras da APAC e do presídio[8]. Para uma lei elaborada e publicada no ano de 1984 (27 anos em

[6] O preso provisório mantém-se no regime fechado, e neste permanecerá até advir a sua condenação (momento em que terá direito de gozar da progressão de regime) ou absolvição.

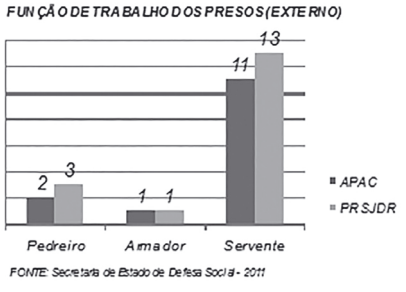
[7] Embora seja imprescindível sua análise, as APACs não são objeto de estudo do presente artigo.

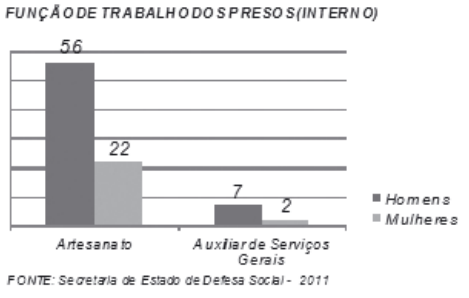
[8] Ainda que os trabalhadores acautelados exerçam suas atividades laborativas nas obras do PRSJDR, considera-se como trabalho externo, uma vez que estão do lado de fora da unidade prisional.

vigor), chega-se à conclusão de que sua aplicabilidade e efetividade ainda estão muito aquém do que deveriam ser vistos os índices apresentados no gráfico acima, constatando-se que 71% (285 acautelados) do PRSJDR estão ociosos, à margem do próprio sistema.[9] Além do percentual dos que trabalham (29%), a grande maioria (21%) realiza suas atividades internamente, restando apenas uma pequena minoria (8%) realizando trabalho externo, propriamente dito.

Ainda assim, dos acautelados que trabalham nas obras externas ao ambiente carcerário, destaca-se o percentual de 45% trabalhando na APAC[10] (14 homens), e 55% trabalhando nas obras do presídio (17 homens). Lembre-se que esses trabalhadores têm a devida autorização pelo juízo da execução para saírem da unidade prisional devido ao seu regime (semiaberto), que lhes concede o direito de saírem durante o dia para trabalhar, devendo retornar às 18h00min para as dependências do presídio para seu repouso.

É relevante destacar a função exercida por cada um dos acautelados nas obras: dos 31 presos trabalhadores, 5 são pedreiros, 2 são armadores[11] e 24 são serventes, do que podemos supor, de acordo com a socióloga Ana Lúcia Sabadell, uma recorrência entre o trabalho carcerário das atividades chamadas secundárias. (SABADELL, 2000, p. 142).





Da parcela de 87 presos que realizam trabalho interno, nas dependências do ambiente carcerário do PRSJDR, exercem atividade artesanal 56 homens e 22 mulheres. Na função de auxiliar de serviços gerais, constatam-se 7 homens e 2 mulheres, que mantêm a limpeza do presídio nas diversas alas prisionais e nas demais áreas. Nota-se, pelo gráfico ao

[9] Importante ressaltar que a LEP prevê os mesmos direitos e deveres para condenados e provisórios.

[10] A obra da APAC refere-se à construção de uma nova sede da associação, que terá por fim a transferência dos recuperandos atuais e criação de novas vagas.

[11] Denomina-se armador o trabalhador que exerce sua função laborativa realizando armações de ferragens para construções civis.

lado, que a maioria dos acautelados está empenhada em funções relacionadas ao trabalho artístico, como o artesanato.

1.2 - A questão da educação

Conforme afirma a historiadora Ancilla de Maria Gomes Martinho, no Brasil, a partir da década de 50, a educação passou a abranger o sistema carcerário, numa tentativa estratégica do Estado de reduzir os índices de reincidência e reinserir o recém-liberto no mercado de trabalho (MARTINHO, 2009). No início o projeto, abarcaram-se apenas alguns presídios de determinadas cidades, como São Paulo, constatando-se sua presença em diversos estados brasileiros atualmente.

Contudo, o projeto não contempla a totalidade dos presídios, pois a maioria carece de infraestrutura adequada à instalação de salas de aula, bibliotecas, etc., além da falta de segurança em sua realização, haja visto a deficiência no quadro dos agentes civis responsáveis pela guarda dos presídios (MARTINHO, 2009).

Ancilla informa que, em 2005, os Ministros da Educação, Fernando Haddad, e da justiça, Márcio Thomaz Bastos, assinaram um protocolo, no qual se comprometeram em educar e ressocializar toda a população carcerária, oferecendo todo o ensino básico, mediante a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto estiverem submetida às penas. A autora chama a atenção para o alarmante dado estatístico de que, apesar de o ensino ser direito inalienável, aproximadamente 70% da população carcerária não usufruíram, anteriormente a sua prisão, do ensino fundamental completo e nem médio, além da exclusão social, econômica e também educacional; e enfatiza que apenas 18% desses presos em todo o país desfrutam, tardiamente, do ensino no sistema prisional (MARTINHO, 2009).

A seção V da Lei de Execução Penal regulamenta a questão da educação, com normas que se encontram sedimentadas nos artigos 17 a 21. No primeiro dispositivo o legislador definiu o tipo de assistência educacional que seria prestada, sendo esta a instrução escolar e a formação profissional do segregado, salientando ainda, no dispositivo subsequente, que o ensino de primeiro grau será obrigatório.

No que tange à formação profissional, o legislador também procurou definir seus parâmetros, estipulando que deve ser ministrada em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Como é determinada pela Lei a individualização da pena, a norma

legal ainda estabelece que às mulheres seja fornecida formação adequada à sua "condição". A forma como essa modalidade assistencial será prestada se encontra estipulada no artigo 20, que dispõe que as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas e particulares, que instalem escolas e ofereçam cursos especializados. O último artigo preconiza que, conforme as condições locais, os estabelecimentos prisionais devam ser dotados de biblioteca para uso de todos os tipos de reclusos, sendo divididos em livros instrutivos, recreativos e didáticos.

No entanto, ainda que a LEP defina todos esses procedimentos, estipulando direitos e garantias para a educação do encarcerado, fato é que as instituições de sequestro produzem o efeito contrário à reeducação e reinserção do condenado.

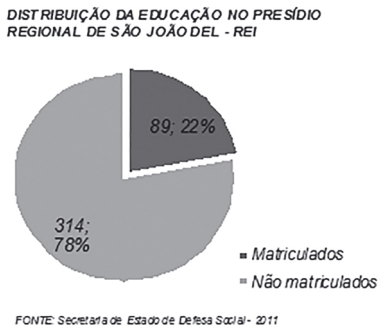
Sandra Márcia Duarte e Sônia M. Chaves Haracemiv, no artigo intitulado *Trabalho, Educação e Execução Penal*: os ditames de uma mudança paradigmática da pedagogia no cárcere, afirmam que, na historicidade do cárcere, desde seu advento à sua atual conformação nos moldes da penalogia capitalista, a comunidade carcerária tem características constantes e predominantes em relação às diferenças nacionais, e que permitem a construção de um modelo. Citando Thompson (1998), elas concluem que esse modelo tem como característica principal a manutenção do segregado em um status de maior criminalidade, esclarecendo que as práticas desse universo são diametralmente opostas ao moderno ideal educativo, haja vista este promover a individualidade e respeito que o educador tem para com o indivíduo. De tal modo aduzem que a possibilidade de transformar um delinquente anti-social violento em um indivíduo adaptável mediante uma longa pena carcerária parece não existir, e que o instituto da pena não pode realizar a sua finalidade através do instituto de educação (DUARTE e HARACEMIV, p.18).

As autoras são categóricas em afirmar que outro aspecto deve compor o processo de formação escolar, devendo estar presente nas estratégias pedagógicas, nos seus fundamentos e princípios: a busca do fortalecimento da identidade. Respaldando-se em Jovchelovicht, consideram que

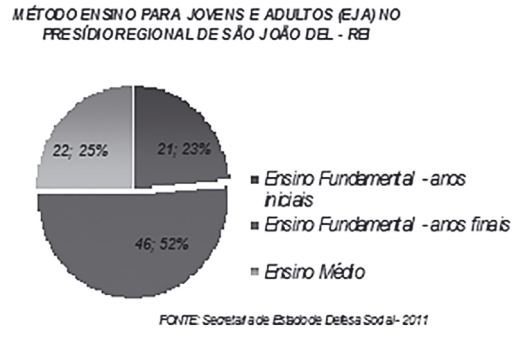
> É na alteridade, no espaço público, na pluralidade, que se constrói a identidade, sendo a representação um processo coletivo e estruturado, relacionado à cultura, à ideologia, à comunicação e à ação, produto de uma realidade exterior ao sujeito, mas, nem por isso independente de sua atividade simbólica e psíquica. As representações de si mesmo são mediadas pelas relações sociais e, particularmente, culturais, e vividas contraditoriamente, vinculadas à disputa e à dominação racial, de gênero, de cultura, de visões de mundo, de valores, em que se confrontam preconceitos, discriminações,

> desvalorizações, desmotivações. Estas condições adversas serão vividas pelo condenado enquanto estiver privado de sua liberdade e quando egresso do sistema penal. O que significa que seu fortalecimento deve se processar enquanto interno do sistema penal (DUARTE e HARACEMIV, p.18).

Neste sentido, constata-se que as dificuldades no que tange à implementação da educação nos presídios encontram obstáculos não apenas objetivos, como falta de estrutura, segurança e profissionais devidamente capacitados, mas também se impõem contrariamente a esse intento barreiras de caráter subjetivo, que são intrínsecas às pessoas dos condenados.



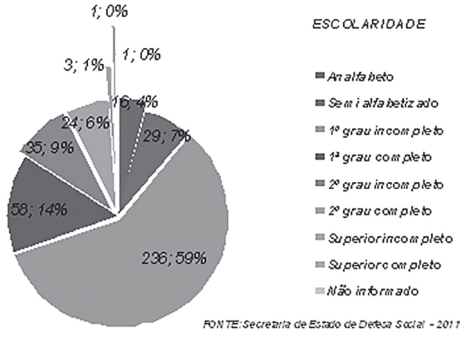
A distribuição da educação no PRSJDR é representada por apenas 22% da população carcerária matriculada em cursos de ensino e aprendizado. A maior parte dos acautelados não estuda, representando alto índice de desinteressados ou desestimulados (78%; 314 presos). Do total de 89 acautelados estudantes, 74 são homens e 3 mulheres, já condenados. Mesmo a LEP permitindo que a pena seja reduzida aos que estudam, nos critérios estabelecidos, ainda há um desinteresse muito grande por parte dos acautelados, notadamente demonstrado pelo gráfico ao lado. Em contrapartida, existem aqueles que estudam, embora não se beneficiem pela redução da pena, tendo em vista que nem pena ainda há cominada a estes, ou seja, os presos provisórios, que representam 9 homens e 3 mulheres.



O método de ensino adotado no Presídio Regional de São João del-Rei é o projeto do Governo Federal intitulado "Ensino para Jovens e Adultos (EJA)"[12]. Os frequentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (compreendido pelas séries de 1ª a 4ª) representam 23% (21 acautelados) do total de presos

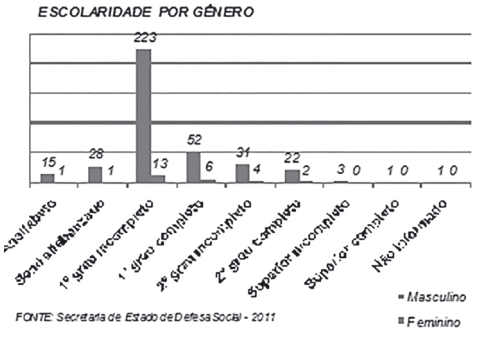
[12] A escola interna do PRSJDR é a denominada Escola Estadual Detetive Alcantara Pires.

estudantes. A maioria dos estudantes está nos anos finais (leia-se 5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental, representando 52% (46 presos). No Ensino Médio, estão matriculados 22 presos, representando 25% dos alunos. No ano de 2010, de acordo com a Superintendência de Atendimento ao Preso (SAPE) através da Diretoria de Ensino e Profissionalização (DEP), 4 acautelados estudantes concluíram o Ensino Médio, ou seja "se formaram". Destes, apenas uma acautelada conseguiu aprovação para o ingresso no nível superior de ensino, na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no curso de bacharelado em Artes Aplicadas.



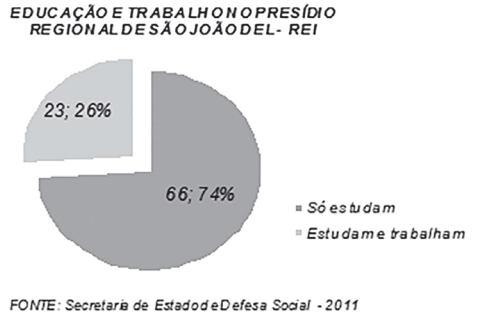
Depreende-se, ao analisar o presente gráfico, que, em grande parte, os acautelados, quando estavam em liberdade, não tiveram efetivo acesso à educação, pelos mais diversos fatores. Representam 59% do total de acautelados os indivíduos que não tiveram sequer o 1º grau completo do Ensino Fundamental, quando passaram a ser clientes do sistema carcerário brasileiro. Isso mostra que mais da metade dos infratores que estão sob tutela do Estado no PRSJDR (236 acautelados) não possui nem a educação básica, tornando-se notável que, quanto maior o grau de instrução do indivíduo, menor a possibilidade de se corromper à criminalidade; ou ainda, que a população analfabeta e semianalfabeta no Brasil esteja mais propensa a ser perseguida pelas autoridades policiais, além de estarem desamparadas pelo operadores jurídicos, sobretudo advogados e/ou defensores públicos.

Nota-se, pelo gráfico a seguir, que, independente do gênero, não há distinção significativa de escolaridade apresentada, guardadas as devidas proporções, pois ambos os sexos apresentam-se em deficiência quanto à educação fundamental, por apresentarem os maiores índices quantitativos no estágio "1º grau incompleto".



Pode-se aferir ainda que é ínfima a parcela dos acautelados que estudam e trabalham ao mesmo tempo, embora a LEP esteja em vigor

por quase três décadas. Os dados apontam apenas 23 acautelados nessa circunstância, o que representa o percentual de 26% do total de matriculados (89), conforme apresenta o gráfico abaixo.



FONTE: Secretaria de Estado de Defesa Social - 2011

1.3 - A progressão de regime

Com o advento dos estabelecimentos prisionais surgiram diversos sistemas prisionais. Dentre estes, os que mais se destacaram foram o sistema pensilvânico, o auburniano e o progressivo. No primeiro, conhecido também como celular, o preso era recolhido a sua cela, isolado dos demais, não podendo trabalhar ou mesmo receber visitas, sendo estimulado ao arrependimento pela leitura da Bíblia. Esse sistema recebeu muitas críticas por sua severidade excessiva, que impossibilitava a readaptação social do condenado, em virtude de seu completo isolamento.

O sistema auburniano, que recebeu essa denominação por ter sido adotado em uma penitenciária na cidade de Auburn, no estado de Nova Iorque, em 1818, era menos severo, uma vez que possibilitava, primeiramente, o trabalho do preso em sua própria cela, e depois realizado em grupos. O isolamento noturno ainda continuava, e foi marcado pelo silêncio absoluto que era imposto aos presos, o que o levou a ser conhecido também por *silent system*. Manoel Pedro Pimentel indica as falhas neste sistema, asseverando que o seu ponto frágil era a severidade da regra do silêncio, o que levou os reclusos a desenvolverem novas formas de comunicação como mímicas e bilhetes (PIMENTEL, 1983, p. 138).

O sistema progressivo surgiu inicialmente na Inglaterra, sendo adotado posteriormente pela Irlanda. Criado por Alexander Maconochie, o sistema progressivo de penas deveria ser realizado em três estágios. O primeiro era conhecido como período de

prova, o preso era mantido em completo isolamento. Como progressão a esse estágio, o preso poderia trabalhar, devendo manter o silêncio absoluto; depois de algum tempo ele passava para as *public work-houses*, com mais vantagens. Finalmente, no último estágio, era permitido o livramento condicional. Esse sistema era um misto do sistema pensilvânico com o auburniano (GRECO, 2010, p. 470). O interessante do sistema progressivo é que, após o preso ter sofrido o período de isolamento, ficando completamente alijado do convívio social, havia certa preocupação em readaptá-lo à sociedade, retornando-o paulatinamente ao meio social.

As penas privativas de liberdade deverão ser executadas em forma progressiva, segundo o mérito do condenado, conforme previsto no § 2º do art. 33 do Código Penal, bem como no art. 112 da LEP. O dispositivo legal elenca, logo em seguida, o tempo para progressão de cada estágio de cumprimento, sendo um misto de tempo mínimo de pena cumprida (critério objetivo) com o mérito do condenado (critério subjetivo). A respeito da progressão, Rogério Greco considera que este sistema serve de estímulo ao condenado em cumprimento de pena (GRECO, 2010, p. 486).

Cada regime apresenta sua peculiaridade e exigências que lhe são próprias. No regime fechado o condenado fica sujeito ao trabalho no período diurno e a isolamento durante o repouso noturno. O trabalho do preso é um direito previsto no artigo 41, inciso II da Lei de Execução Penal, e gera direito à remição de pena, em que cada três dias trabalhados se convertem em um dia de pena cumprida. Concernente a esses direitos é entendimento da doutrina que, se o Estado não possibilita o trabalho ao preso nesse regime, a remição citada deve ser concedida da mesma forma, uma vez que o preso não pode ser privado de um direito, devido à má estruturação do aparato estatal de cumprimento de pena. Havendo o trabalho, este será realizado no interior do estabelecimento prisional, estando em conformidade com as habilidades do condenado e compatível com a execução da pena. O trabalho externo nesse regime só é possível se consistir em serviços ou em obras públicas realizadas por órgãos da administração direta e indireta, ou entidades privadas (art. 37 da LEP).

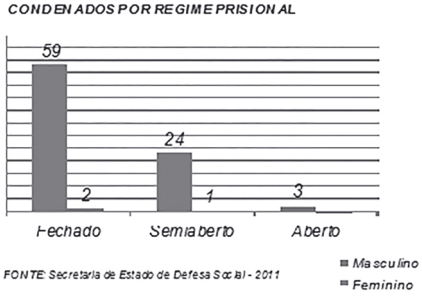
O regime semiaberto poderá ser aplicado ao condenado no início do cumprimento da pena, desde que preenchidos os requisitos legais e temporais, ou como progressão do regime fechado. Neste regime a pena é cumprida em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar, sendo permitido ao condenado o trabalho em comum no período diurno. Também é possível neste regime a frequência em cursos supletivos profissionalizantes, de instrução de segundo grau ou superior.

A ponte para a completa reinserção do condenado na sociedade é o regime aberto. O seu cumprimento é efetivado na Casa do Albergado e é baseado na autodisciplina e no senso de responsabilidade do condenado. É permitido o trabalho fora do estabelecimento prisional sem vigilância, bem como a frequência a cursos ou outras atividades autorizadas, permanecendo recolhido na Casa do Albergado no período noturno e nos dias de folga. A casa de albergado, conforme propugna o artigo 94 da LEP, deverá situar-se em centro urbano, separado dos demais estabelecimentos, e caracteriza-se pela ausência de obstáculos físicos contra a fuga. Uma peculiaridade do regime aberto frente aos demais consiste em que, no regime fechado e semiaberto, o trabalho dá direito a remição; já no regime aberto não há essa previsão legal, e uma das exigências para o ingresso no regime aberto é a possibilidade de realizar o trabalho imediatamente.

O ingresso em regime menos rigoroso se dá pelo critério objetivo que consiste no tempo de pena já cumprida pelo condenado. O condenado deve cumprir pelo menos 1/6 de sua pena no regime fixado pelo juiz no ato de sua condenação. Após este tempo, o condenado passa a ter direito à progressão do regime. Haroldo Silva ensina que essa fração é contada a partir do ingresso do condenado no regime prisional (SILVA, 2001, p. 149).

Outro critério a ser aferido pelo magistrado para a concessão ao apenado da progressão de regime é um critério de cunho subjetivo. Além de já ter contabilizado em seu tempo de pena o cumprimento de um sexto da mesma, o condenado necessita ter bom comportamento. Quanto ao critério subjetivo, Luiz Regis Prado pondera que o mérito deve ser aferido em razão dos respectivos valores intrínsecos, morais e laborais, que façam merecer o correspondente resultado, uma verdadeira recompensa pelo seu comportamento prisional (PRADO, 2004, p. 583).

Luiz Regis Prado esclarece que esses requisitos se relacionam não em uma antinomia, mas em relação de complementaridade, sendo necessária a presença de ambos os critérios, subjetivo e objetivo, para a progressão do regime.



Analisando os efeitos da aplicação da LEP no Presídio Regional de São João del-Rei, no que se refere à progressão de regime, verifica-se que, dos 89 condenados, 59 homens e 2 mulheres cumprem pena em regime fechado, 24 homens e uma mulher no regime semiaberto e 3 homens no regime aberto. A estatística referente à

execução penal torna-se obsoleta com o decorrer do tempo, visto que, com o cumprimento de parcela da pena fixada, o acautelado passa a ter o direito de progredir de regime, alterando os dados em estudo.[13]

Considerações finais

As balizas trabalho, educação e progressão de regime utilizadas neste estudo para aferir a aplicação da LEP no PRSJDR foram escolhidas por consistirem em instrumentos fundamentais para a efetiva ressocialização do acautelado. Como demonstrado, o trabalho visa a incutir no condenado a virtude de prover seus recursos por seus próprios meios, e tem como incentivo a remição da pena; para cada três dias trabalhados o acautelado vê subtraído um dia de sua pena. Em que pesem argumentos contrários, o trabalho na Lei de Execução Penal carrega consigo a função de profissionalização do encarcerado, o que não se constata nas unidades prisionais brasileiras. O que se vê é um reaproveitamento das habilidades que já existiam nos acautelados que, via de regra, exercem funções secundárias e de pouco prestígio para a sociedade, conforme constado nos gráficos. Tal fato pode culminar em sua reincidência, uma vez que, estando egresso do sistema prisional, vê-se alijado do mercado de trabalho, e muitas vezes pode ver na reiteração da prática do crime a única alternativa para sua sobrevivência.

Concernente à educação, no PRSJDR constatamos a presença maciça de acautelados cursando os períodos compreendidos entre a quinta e oitava séries do ensino fundamental (52%), havendo ainda quantitativo significativo de acautelados cursando as séries iniciais (23%). Se observarmos a escolaridade geral no presídio, nota-se que a situação é ainda mais grave, uma vez que, do total de acautelados, 59% sequer concluiram o primeiro grau e apenas 6% dessa população têm o segundo grau completo. Em um mundo que exige cada vez mais a especialização do profissional, pode-se inferir que, quando egressos, esses acautelados estarão inaptos para ingressarem no mercado de trabalho, sendo compelidos a continuar exercendo profissões secundárias, segregados por sua escolaridade, levando-os a sopesar entre as vantagens auferidas com a prática de determinados crimes – sobretudo os de natureza patrimonial e o tráfico ilícito de drogas – e os ganhos de uma vida honesta com um trabalho modesto.

[13] Encontrou-se grande dificuldade na obtenção de dados referentes à contagem do tempo de pena já cumprida pelos acautelados do PRSJDR, que tem por fim verificar se a progressão de cada um deles é realizada no tempo devido.

A progressão de regime visa a adaptar o acautelado paulatinamente à vivência em sociedade, conforme este vai alcançando estágios de maior liberdade e maior contato com a realidade extramuros. Em que pese não ter sido possível obter dados com relação ao cumprimento adequado dos estágios para progressão, tornou-se lugar comum a dificuldade do poder judiciário em propiciar ao condenado a tempestividade de seu direito aos regimes menos gravosos.

No que tange ao trabalho, pode-se concluir que uma pequena parcela dos acautelados (29%) usufrui desse benefício, estando ainda grande parte da população carcerária em situação de ociosidade plena, fator obstaculizante ao processo de reinserção. Dentre os que trabalham, observa-se que as profissões exercidas são aquelas tidas como secundárias, o que é plenamente compreensível dada a seletividade do sistema carcerário, que se encarrega de punir as classes menos abastadas da sociedade (SCURO, 2009, p. 214-215).

Existem no PRSJDR oitenta e nove vagas para o estudo. Considerando que, a princípio, os assistidos à assistência educacional deveriam ser os condenados, no estabelecimento prisional em comento, doze estudantes são provisórios, com condenação futura certa, e setenta e sete condenados. Se compararmos as vagas disponíveis para o ensino e o número de presos condenados (89), conclui-se, erroneamente, que a assistência educacional está plenamente satisfeita. No entanto, se observamos a população carcerária em sua totalidade (403), notamos que o número de vagas oferecidas está muito aquém da necessidade.

A aplicação da Lei de Execução Penal no Presídio Regional de São João del-Rei não atende com eficiência à totalidade dos detentos, em todos seus institutos. Conforme salientou Ana Lúcia Sabadell, no Brasil, e, por extensão, no Estado de Minas Gerais, grande parte dos acautelados são jovens, negros ou mulatos, com baixo nível de escolaridade e renda (SABADELL, 2000, p. 142). O microcosmo de São João del-Rei não foge à regra, por possuir um sistema punitivo bastante seletivo e ineficaz.

A própria dificuldade de se aferirem dados de reincidência dos acautelados demonstra que a LEP não está sendo cumprida de forma substancial, tornando-se uma mera formalidade legal a ser seguida. Apenas quando de seu real cumprimento, poder-se-ia chegar à conclusão de que seus métodos sejam eficazes, o que demonstra sua fragilidade para atender a finalidade a que veio: a reabilitação dos condenados e posterior retorno ao convívio social.

Referências

ASSIS, Rafael Damasceno de, *As Prisões e do Direito Penitenciário no Brasil,* 2007. *In:* www.direitonet.com.br *acessado* 27 de dezembro de 2010 às 20:25

BICUDO, Tatiana Viggiani. *Por que punir?* Teoria geral da pena. São Paulo: Saraiva, 2010.

BECCARIA, Cesare. *Dos Delitos e Das Penas.* 2 ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Falência da Pena de Prisão – Causas e alternativas.* 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo, Sociedade*: por uma teoria geral da política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BUSTOS RAMIREZ, Juan. Estado actual de La teoria de La pena. *In*: *Bases críticas de um nuevo derecho penal.* Bogotá: Temis, 1982.

CERVINI, Raul. *Os processos de descriminalização.* São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

CUNHA, Renan Severo Teixeira da. *O Ministério Público na execução penal. Curso sobre a reforma penal.* São Paulo: Saraiva, 1985.

FALEIROS, V. P. *Estratégias em serviço social*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAJOLI, Luigi. *Derecho y Razón*: teoria del garantismo penal. Trad. Perfecto Andrés Ibãnez, Alfonso Ruiz Miguel, Juan Carlos Bayón Mohino, Juan Terradillos Basoco, Rocío Cantanero Bandrés. Madrid: Trotta, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento das prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas.* 3 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRECO, Rogério. *Curso de Direito Penal – parte geral vol. I,* Niterói: Impetus, 2010.

GRINOVER, Ada Pellegrini. *Natureza Jurídica da Execução Penal. Execução Penal.* Coords. Ada Pellegrini Grinover e Dante Busana. São Paulo: Max Limonad, 1987.

LENZA, Pedro. *Direito Constitucional esquematizado.* 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

LEONE, Giovanni. *Tratado de derecho penal.* Trad. Santiago Sentis Melado. Buenos Aires: s/e, 1961.

MAIA, Bruno Landim. *As Penas Privativas de Liberdade: Funções e Execução,* 2007. *In*: HTTP://www.webartigos.com/articles/2459/1/As-Penas-Privativas-De-Liberdade-Funcoes-E-Execucao/pagina1.html#ixzz19Lt51nPU acessado em de 27 dezembro de 2010 às 20:04 horas

MARTINHO, Ancilla de Maria Gomes. *A educação no sistema prisional. In*: HTTP://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-educacao-no-sistema-prisional-1003938.html acessado em 01 de fevereiro de 2011.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status.* Rio de Janeiro: Zahar,1967.

MENDRONI, Marcelo Batlouni. Penas Privativas de Liberdade, 2009. *In*: http://www.investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-penal/4256-penas-privativas-de-liberdade.html Acessado em 27 de dezembro de 2010 às 20:15.

MIRABETE, Julio Fabbrini. *Execução Penal.* 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

NUCCI, Guilherme de Souza. *Manual de Processo Penal e Execução Penal.* 5 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

PIMENTEL, Manoel Pedro. *O crime e a pena na atualidade,* São Paulo: Revista dos Tribunais, 1983.

PRADO, Luiz Regis. *Curso de Direito Penal Brasileiro*, vol.I. São Paulo: Revista dos Tribunais. p. 583. 2004

ROXIN, Claus. Direito Penal: sobre a fundamentação político-criminal do sistema jurídico-penal. Trad. Luís Greco. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, São Paulo, v. 9, n. 35, p. 13-27, jul./set. 2001.

ROXIN, Claus. *Política Criminal e Sistema Jurídico-penal*. Trad. Luís Greco. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

SILVA, Haroldo Caetano da. *Manual da Execução Penal.* Campinas: Bookseller, 2001.

THOMPSOM, A. *A questão penitenciária.* 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

DUARTE, Sandra M. HARACEMIV, Sônia M. C. *Trabalho, Educação e Execução Penal: Os Dilemas de uma Mudança Paradigmática da Pedagogia no Cárcere*, acessado em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1054-4.pdf em 28/01/2011.

Law on the Execution of Prison Sentences and its Application at Presídio Regional - São João del-Rei: Historical-Juridical Proceedings

Abstract: This article aims at analyzing the conditions under which prisoners are held at Presídio Regional (previously "Cadeia Pública do Mambengo", under the administration of Secretaria de Estado de Defesa Social – SEDS –, represented by Subsecretaria de Administração Prisional – SUAP – since April 17, 2007), in São João del-Rei and nearby. The prison population of that correctional facility, in the year of 2011, was of 400 inmates, divided into three regimes, namely open, semi-open and closed. Our study attempts to describe the conditions of the system by taking into account the typology of crime and the profile of the criminals by means of a study on the prison situation after its nationalization in order to verify changes and continuities of the system after the period under administration of local government. This paper also aims at demonstrating that, since their beginning, correctional facilities have already been having problems caused by overcrowding, execution of sentences concerning the individual, and low rates of reintegration, problems that still occur unresolvedly. Our objective is to analyze the Law on the Execution of Prison Sentences, and some of its institutes, evaluate their applicability and establish procedures in order to avoid the occurrence of such facts in the ambit of São João del-Rei County.

Keywords: Execution of Prison Sentences – Work – Education – Regime Progression – Imprisonment

Que és filosofia?

José Mauricio de Carvalho – UFSJ
Pós-Doutorado em Filosofia
E-mail: mauricio@ufsj.edu.br

Vanessa da Costa Bessa – PIBIC
E-mail: vane_bessa@hotmail.com

DATA DE RECEPÇÃO: 05/09/2013
DATA DE APROVAÇÃO: 19/09/2013

ORTEGA Y GASSET, José. ¿Qué es Filosofia? *Obras Completas*. 2. ed. Tomo VII. Madrid: Alianza, 1993.

O filósofo espanhol José Ortega y Gasset nasceu em Madri e faleceu naquela cidade há pouco mais de meio século (1883-1955). Sua filosofia teve importância decisiva no desenvolvimento do pensamento filosófico contemporâneo da Espanha. Contudo, suas investigações não são estudadas somente no referido país. O filósofo é considerado um dos pensadores mais originais do século XX, e muitas são as teses sobre ele, conforme noticia a *Revista de Estudios Filosóficos* da Fundación Ortega y Gasset. Reagindo às correntes que afirmam a supremacia da razão e àquelas que situam a verdade fora do mundo sensível, o filósofo construiu um sistema baseado no que chamou de "razão vital". A palavra expressa a racionalidade como função da vida, isto é, como algo que não pode ser separado das condições físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. A verdade também só é alcançável da perspectiva pessoal, pois como dizia, eu sou eu e minha circunstância.

Entre suas obras fundamentais está o livro *O que é a Filosofia?*Trata-se de trabalho que não pode ser desconhecido em nossos dias pelos estudiosos da Filosofia. Apesar de ter sido escrito na primeira metade do século passado, o livro não tem grande divulgação entre nós. Ele se encontra no tomo VIIdas *Obras Completas* de Ortega y Gasset publicadas pela Alianza Editorial, de Madri, com segunda reimpressão no ano de 1993.

A obra surgiu de um curso oferecido pelo autor na Universidade de Madri, em fevereiro de 1929, e se propõe a fazer um apanhado geral sobre a filosofia, de forma clara e compreensível. Não se trata propriamente de uma introdução à Filosofia, mas, como explica o autor, de submeter o filosofar a uma análise. Ele afirma: "Não me proponho a fazer uma introdução elementar da filosofia, mas sim o contrário. Vamos tomar o conjunto da Filosofia, o filosofar mesmo, e vamos submetê-lo a uma rigorosa análise" (p. 287).

A obra está dividida em onze capítulos, nos quais o autor faz um contínuo aprofundamento de temas. Ele afirma que a melhor forma de aproximação aos problemas filosóficos é por círculos concêntricos. Assim, retorna várias vezes aos mesmos assuntos e, a cada nova volta, aponta outros ângulos do problema. Ao final do processo, apresenta uma nova teoria filosófica com a qual espera responder aos questionamentos do seu tempo.

O que ele denomina "primeira volta" consiste em explicar qual é o lugar da Filosofia e em desmistificar as verdades universais. O autor afirma que a filosofia é vista de forma diferente a cada geração, pois não há relação entre as verdades e o tempo. Em seguida, diz que o período que se estende de 1840 a 1900 constituiu uma das temporadas menos favoráveis à Filosofia, já que nesse momento a Física emergiu como a grande ciência, e a ciência como o único saber válido. Ortega y Gasset observa que a Filosofia não é uma ciência, é algo mais, é um saber que busca o que existe com independência. O filósofo afirma que a verdade é histórica – cadageração parte de pressupostos diferentes, mesmo quando é contemporânea de outras. Ele explica: "Todos somos contemporâneos, vivemos o mesmo tempo e atmosfera, porém contribuímos para formar um tempo diferente" (p. 290). Em cada momento da história coexistem três gerações: os jovens, os homens maduros e os velhos. Do debate entre essas gerações nasce a mudança dos tempos, ou seja, a geração dos filhos é sempre diferente da dos pais, e representa um novo nível desde o qual se sente a existência.

Na "segunda volta" ele trata da especificidade da Filosofia frente às outras abordagens do conhecimento, como a fornecida pela ciência. Embora diferente da ciência, a Filosofia é imprescindível. Ela busca como realidade o que é independente de nossas ações. Ortega y Gasset define a "Filosofia como o conhecimento do Universo e de tudo que há" (p. 335).

Cada ciência tem o seu objeto, porém o objeto da Filosofia é o que não pode ser dado. Conhecimento no sentido estrito e primário significa solução positiva concreta de um problema. A filosofia é um saber sem suposições; posto que toda a filosofia é paradoxal, ela não se justifica pela utilidade, mas ela é necessária ao intelecto. O autor finaliza essa segunda volta dizendo que a inteligência não é o fundo do nosso ser.

Na "terceira volta", o assunto principal são os erros das antigas filosofias. Para o autor, a filosofia deve ser baseada na intuição, ou seja, ela é evidência intuitiva. Ele identifica três classes de coisas: as que não sabemos que existem; as que pensamos que existem, mas não existem; e as que existem mesmo. A situação específica do homem é ele saber que não sabe – isso faz dele um animal divino, pois vive carregado de problemas. A dúvida está na base da Filosofia. O filósofo considera como desafio de seu tempo superar o idealismo e a redução que ele representa no saber a realidade. O idealismo é uma teimosa e tenaz marcha contra o curso da vida. De acordo com Ortega y Gasset, o idealismo desvitalizou a vida, sendo importante superar os limites que ele representa. Nem realismo grego, nem idealismo alemão, nosso tempo pede outra filosofia, uma filosofia da vida.

Na "quarta e última volta", o autor sugere qual seria essa nova Filosofia e aponta o erro do idealismo dizendo que as coisas não dependem apenas da minha subjetividade, já que a subjetividade não se afasta do entorno. Ele propõe a vida como o problema a ser investigado. Viver é coexistir com o entorno – éver algo que não sou eu, amar outro ser, sofrer o sentido das coisas. O viver é a condição fundamental do homem. O ser estático das filosofias antigas vai ser substituído por um ser atuante, dono de um projeto vital. "O filósofo antigo busca o ser das coisas e inventa conceitos que interpretam seu modo de ser" (p. 393), o contemporâneo busca entender a vida. Vida é o que somos e o que fazemos com as circunstânciasem que estamos mergulhados. Em outras palavras, viver é o que fazemos e o que se passa conosco. Viver é, além do mais, uma revelação, "é encontrar-me no mundo" (p. 424). O espírito, para viver, necessita de assassinar o seu passado, mas também precisa ressuscitar o que matou. E finaliza: vida é preocupação, e não somente nos momentos difíceis, mas o é sempre e, em essência, não é mais do que isso – preocupar-se em cada instante em ter que decidir o que vamos fazer no instante seguinte, o que vai ocupar a nossa vida. É, portanto, ocupar-se antecipadamente, é preocupar-se e arriscar-se. Como se trata de realidade em movimento e que precisa ser efetivada num tempo exíguo, a vida é pressa.

O tema da obra *O que é a filosofia?* é uma questão de incalculáveis respostas. No entanto, nenhuma delas é absolutamente certa ou errada, já que cada uma diz respeito a outra questão particular. Todas as grandes doutrinas filosóficas se negam mutuamente, e é esse fato que serve de ponto de partida para quem examina a história da filosofia. Os

filósofos elaboram seu sistema respondendo sistematicamente, a partir de certos princípios de base, às suas questões fundamentais. Vários o fizeram, como Aristóteles ou Hegel. Outros não se decidiram por uma aproximação sistemática, privilegiando, sobretudo abordagens críticas, como Nietzsche.

A filosofia e os filósofos opõem-se constantemente a diversas questões a partir de diferentes princípios e de suas consequências. Desse modo, a Filosofia é um perpétuo recomeço, porque no seu seio não podemos encontrar respostas definitivas ou universalmente válidas. Ortega y Gasset tinha uma concepção dinâmica do mundo e da vida humana, além da ambição de revolucionar a tradição filosófica. Para ele, todas as coisas estão em permanente processo de mudança. Por isso, do início ao fim a vida é um aprendizado. Fiel a esse princípio, sua obra é uma ininterrupta investigação dos grandes temas das ciências humanas, sem simplificações, mas escrita de modo a ser compreendida por leitores não especializados.

O livro *O que é a Filosofia?* nasceu de um curso de filosofia escrito como um ensaio, no qual o autor aprofunda antigas teorias, aprendendo com os erros cometidos pelos maiores filósofos. É uma obra magistral, pois apresenta numa linguagem acessível conceitos filosóficos complexos. Ele consolida toda a história da filosofia em poucas páginas, ligando eras e abordagens, e também apresenta a filosofia de forma acessível e prática, fornecendo uma visão abrangente do que significa existir e viver, num sentido prático e palpável.

Normas para
Publicação
Saberes
Interdisciplinares

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA *SABERES INTERDISCIPLINARES*

1. Modalidades das publicações

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

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

2. Normas para Publicação

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

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

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

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

• Título do artigo – centralizado no topo da página – deve indicar, resumidamente, o conteúdo do trabalho.

• Nome do autor – seguido da titulação, departamento e/ou programa e instituição a que estiver vinculado, com endereço eletrônico.

• Resumo (NBR-10520) – apresentação concisa dos pontos relevantes do trabalho, localizado antes do texto, na língua original, e em inglês, ao final do texto (Abstract), limitando-se a 250 palavras (mais ou menos dez linhas), com apenas um parágrafo inicial.

• Palavras-chave – seleção de palavras e expressões que indiquem o conteúdo do trabalho (também em inglês (key words), recomendando-se o mínimo de três e o máximo de cinco palavras-chave).

• Introdução – deve estabelecer com clareza o objetivo do trabalho, preferencialmente relacionando-o com outros do mesmo campo e apresentando, de forma sucinta, a situação em que se encontra o problema investigado.

• Numeração progressiva (NBR-6024) – os títulos das divisões e subdivisões dos artigos devem ser precedidos de numeração progressiva: 1, 1.1, 2, 2.1 e assim por diante.

• Citações (NBR-10520) – as citações formais (transcrição) curtas devem vir inseridas no texto, entre aspas. Citações longas, com mais de três linhas, devem constituir um parágrafo independente, recuado, em espaço 1. A indicação da referência (fonte) de onde foi retirada a citação deve constar de sobrenome do autor, data e página(s). Exemplo (SOUZA, 2006, p. 41-45). A indicação bibliográfica completa deverá constar das referências ao final do trabalho.

• Siglas e abreviações – deverão estar seguidas de suas significações, por extenso, na primeira menção no texto.

• Notas – as notas explicativas, quando necessárias, devem vir numeradas de acordo com o seu aparecimento e colocadas ao final do texto.

• Referências (NBR-6023) – devem estar imediatamente após o texto, em ordem alfabética, contendo as referências completas das obras citadas no artigo.

Exemplo:

Artigo consultado de periódico

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

Livro

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

Artigo retirado de jornais

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