

Revista Educação e Saúde:

Fundamentos e desafios



Institucional

DIRETOR PRESIDENTE

Dr. Nicolau de Carvalho Esteves

REITOR

Prof. Msc. Ricardo Assunção Viegas

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza

PRÓ-REITORA DE ENSINO E ASSUNTOS ACADÊMICOS

Profª Dra. Maria Tereza Gomes de Almeida Lima

COORDENADORA DE PESQUISA

Profª Dra. Eliane Moreto Silva Oliveira

COORDENADORA DE EXTENSÃO

Profª Msc. Raruza Keara Teixeira Gonçalves

COORDENADORA GERAL DE ENSINO E ASSUNTOS ACADÊMICOS

Profª Esp. Fabíola de Oliveira Alvarenga

COORDENADORA GERAL DE PESQUISA E EXTENSÃO

Profª Msc. Lívia Naiara de Andrade

Editor

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento (UNIPTAN)

Comissão Editorial

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza (UNIPTAN)
Prof. Dr. José Mauricio de Carvalho (UNIPTAN)
Prof^a Dra. Natália Elvira Sperandio (UNIPTAN)
Prof^a Msc. Raquel Auxiliadora Borges (UNIPTAN)

Comissão Científica

Prof. Dr. André Malina (UFRJ)
Prof. Dr. Carlos Jamil Cury (PUC-BH)
Prof. Dr. Barros Dias (Universidade de Évora – Portugal)
Prof. Dr. Carlos A. Cullen Soriano (Universidade Buenos Aires – Argentina)
Prof. Dr. Carlos Alberto Magalhães Mota (UTAD – Portugal)
Prof^a Dra. Cristiana Maria Machado Abranches de Soveral Paszkiewicz (Universidade Nova – Portugal)
Prof^a Dra. Fernanda Camargo (Instituto Federal do RS)
Prof. Dr. Francisco Antônio Vasconcelos (Universidade Estadual do Piauí)
Prof^a Dra. Jaqueline Araújo Civardi (UFG)
Prof. Dr. José Barrientos Rastrojo (U. S. – Espanha)
Prof^a Dra. Maria do Carmo dos Santos Neta (UFSJ)
Prof^a Priscila Turchiello (Instituto Federal Farroupilha)
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho (UFSJ)
Prof^a Dra. Raquel Vaserstein Gorayeb (UES – RJ)

Revisão

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza (UNIPTAN)
Prof^a Dra. Maria Tereza Gomes de Almeida Lima (UNIPTAN)
Prof^a Dra. Natália Elvira Sperandio (UNIPTAN)

Tradução e versão

Prof. Esp. Ronaldo de Freitas Moreira
Prof. Esp. Luciano Isaac (UNIPTAN)

Linha editorial

A Revista *Educação e Saúde: fundamentos e desafios*, é um periódico científico semestral, com objetivo de veicular estudos, pesquisas e experiências nas áreas de educação e saúde, com prevalência de estudos que aproximem essas áreas. Nela se aceitam trabalhos na forma de artigos, resenhas e traduções. Os trabalhos precisam ser inéditos e possuir qualidade científica avaliada pela Comissão Científica da revista. Os trabalhos podem ser publicados em português, espanhol, francês e inglês, contemplando diferentes abordagens do problema. Trata-se de periódico interdisciplinar com o propósito de estabelecer uma ponte entre os estudos de educação e saúde.

A revista organizará dossiês a respeito de determinado tema, problema, área ou autor e pode, eventualmente, solicitar contribuições de destacados pesquisadores para números especiais.

1 – Administração e correspondência:

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves – IPTAN
Avenida Leite de Castro, 1.101 - Bairro das Fábricas
36.301-182 – São João del-Rei – MG
E-mail: coordenacaoposgraduacao@uniptan.edu.br
Fone: (32)3379-2725 Ramal: 219

2 – Redação:

Redator: Prof. Dr. José Maurício de Carvalho
E-mail: jose.carvalho@uniptan.edu.br

Os artigos são assinados e de responsabilidade dos autores. Transcrições e citações podem ser feitas mencionando-se as fontes. Colaborações recebidas não serão devolvidas.

3 – Sítio onde estão depositados os números da revista

<http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/educacaoesaude>

Ficha catalográfica

Educação e Saúde: fundamentos e desafios / Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves – IPTAN – v. 1, n. 2, (2018), São João del-Rei: UNIPTAN, v. 1, n. 2, mar./set. 2018, 124 p.
Semestral
ISSN 2594-3820 – versão eletrônica

Educação – Periódicos. I. Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves

CDU:
CDD:

SUMÁRIO

Ortega y Gasset, uma filosofia da educação para um mundo tecnicista **Erro! Indicador não definido.**

Educar ultrapassa a escola: é a hora!	22
Visões sobre a educação prisional em São João del-Rei	33
O pensamento educativo em Fidelino de Figueiredo.....	49
Uma proposta de educação preventiva infanto-juvenil	80
A integração de pessoas com deficiência	91

Ortega y Gasset, uma filosofia da educação para um mundo tecnicista

José Maurício de Carvalho¹

Mauro Sérgio de Carvalho Tomaz²

Resumo: Neste artigo estudam-se os pontos fundamentais de uma filosofia da educação segundo o filósofo espanhol José Ortega y Gasset. Mostra-se que, mesmo sem se ocupar especificamente de uma filosofia para a educação, toda a filosofia orteguiana tem por objetivo educar o homem capacitando-o a enfrentar os problemas de seu tempo. Para o filósofo espanhol, uma boa educação não pode deixar de olhar para o futuro e assegurar uma formação ampla do educando. Somente assim é possível superar os problemas do homem-massa e da crise de cultura que ele identifica no ocidente. Para superar tais problemas e enfrentar a crise de cultura, ele propõe uma educação ampla e humanista, a única capaz de preparar o jovem para o futuro. Adicionalmente, se mostra que a proposta de reforma do ensino secundário no Brasil, recentemente aprovada, segue a tendência e ratifica os aspectos pedagógicos que o filósofo esperava combater: a tecnologia separada da tradição humanista do ocidente e a especialização bárbara, entendida como a formação do especialista distanciada da visão ampla da cultura.

Palavras Chaves: Educação - Filosofia - Tecnologia - Humanismo - Especialização

1 Considerações iniciais

O filósofo espanhol José Ortega y Gasset foi um atento intérprete do seu tempo. Como pensador, acompanhava as múltiplas filosofias elaboradas para compreendê-lo, procurando contribuir para explicar os dias que viveu. Nesse sentido considerava imprescindível uma filosofia que avaliasse os produtos da cultura, entre os quais a educação. Embora não tenha criado uma típica filosofia da educação, sua compreensão da cultura reuniu ideias fundamentais sobre o tema que parecem essenciais para entender o nosso tempo e suas dificuldades: a especialização desvinculada da compreensão geral da cultura e da excelência.

Essas ideias predominam na reforma do Ensino Médio conduzida pelo governo brasileiro, pautada justamente na especialização inculta e no ensino técnico desvinculado da tradição humanista do ocidente e dos seus fundamentos éticos. São esses últimos, como demonstra Ortega y Gasset, que pelo compromisso com a excelência sustentam o desenvolvimento da técnica no horizonte da cultura.

O papel desempenhado pela técnica no mundo moderno, sua importância crescente para a cultura ocidental foi examinada em *Meditación de la técnica* e a especialização inculta

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Gama Filho, mestre em Filosofia e graduado em Pedagogia, Filosofia e Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Professor aposentado da Universidade Federal de São João Del Rei e professor do Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves.

² Graduado em Filosofia e mestrando em educação pela Universidade Federal de São João del-Rei, com bolsa da CAPES.

dela derivada foi tema de *Misión de la Universidad*, texto no qual o filósofo elaborou um programa educativo de alto nível para enfrentar os problemas da sociedade de massas, devidamente caracterizada por ele em outro texto importante: *La rebelión de las masas*. E como é o homem-massa que emerge no horizonte da história? Ortega responde no livro mencionado. Resumidamente é um especialista que nada conhece do restante da cultura, por isso Ortega o qualifica como um novo bárbaro. Além disso, ele se comporta como criança mimada e senhorio satisfeito. Criança mimada porque tem diante dos olhos uma complexa e rica produção tecnológica e científica, mas não percebe o esforço necessário para criá-la e mantê-la. Ele julga que a cultura se resume a reproduzir algumas técnicas que já estão prontas e disponíveis para seu uso e conforto. Ele vê indústrias funcionando, utiliza seus produtos, viaja pelas estradas e viadutos, passeia pelas ruas e avenidas, usa o computador ou o telefone celular e julga que tudo isto está aí no mundo para ser por ele utilizado surgiu sem qualquer empenho. É como se toda produção cultural brotasse espontaneamente do chão, como brota o capim num campo umedecido pela chuva e aquecido pelo sol. Não que as coisas surjam sem trabalho, mas, para o homem-massa, o trabalho já está pronto, já se sabe tudo o que deve ser feito, sendo necessário apenas transmitir o conhecimento obtido entre as gerações. Ele se beneficia dos bens da cultura, mas desconhece o quanto é difícil desenvolver uma nova técnica ou outro produto cultural quando a vida muda e exige novas respostas.

O homem-massa também se assemelha a um senhorio satisfeito porque vive a ilusão de que pode fazer tudo, que não há limite para seus desejos e foi liberado seu gozo irrestrito e irresponsável. Acredita que tudo lhe é permitido e lhe é devido, enfim é um sujeito de direitos sem deveres. Estas características mostram o perfil do novo bárbaro, um técnico formado, um profissional que se especializou, mas que é um completo ignorante de tudo o mais que integra a cultura, de como ela nasceu, é produzida e se sustenta.

A identificação das características de uma época centrada na especialização profissional e no domínio da técnica não podia, na avaliação de Ortega, prescindir de uma filosofia da educação capaz de situar adequadamente essas características no movimento geral da cultura. Entre os problemas do último século estavam a infantilidade do homem-massa, um bárbaro especialista que conhecia os problemas de um pequeno campo do conhecimento, mas desconhecia solenemente todos os demais aspectos da realidade. E, apesar de ignorante, não se eximia de opinar sobre tudo e desejava decidir sobre os destinos da sociedade. Além disso, esse bárbaro especialista não se dava conta de que a sobrevivência da humanidade dependia da entrega e esforço de cada um na realização de suas tarefas e esse comprometimento não viria

nem do simples conhecimento da técnica, nem do conhecimento limitado de um pequeno campo da ciência. Ortega não condena a inevitável especialização profissional, mas explica que ela não pode se dar fora de uma educação que contemple os aspectos fundamentais da cultura.

A singularidade desse tempo foi acentuada nas últimas décadas, pois a técnica não deixou de ser importante, ao contrário, tornou-se ainda mais com a mundialização do processo produtivo e a globalização dos mercados. O homem contemporâneo manteve as características identificadas por Ortega e se tornou ainda um consumista radical e um hedonista ansioso. ¹ De tal modo consolidou-se a ciência moderna e a técnica a ela associada que seu extraordinário progresso ficou dissonante de outras áreas da vida, como a ética, as crenças e o belo. Assim, é fundamental uma filosofia que pense esse nosso tempo e compreenda o estilo de vida que ele popularizou e os seus limites. Nesse sentido, uma filosofia que pense a educação e esclareça o papel dela na vida da sociedade é fundamental. Entende-se, nesse artigo, que as reflexões de Ortega sobre a cultura e a educação constituem uma crítica ainda válida para a sociedade atual. Ela será capaz de apontar os limites e caminhos para esse nosso tempo.

2 Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017

No segundo semestre de 2016, o governo Michel Temer propôs uma série de medidas com caráter reformista. Três delas provocaram discussões, críticas e protestos: a que institui o Novo Regime Fiscal (PEC 55) através do estabelecimento de um teto para os gastos públicos, a que visa a reforma da Previdência Social (PEC 287) e a conhecida como “Reforma do Ensino Médio” (MP 746, sancionada lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017) embora trate também de aspectos do ensino fundamental. Vamos centrar nossa atenção nesta última, que se refere à mudanças no Ensino Médio. Vejamos, em resumo, o que a lei propõe, destacando principalmente o que nos parece sua função principal, ou seja, alterar os artigos 35-A e 36 da LDB (Lei 9.394/96).

No geral, essa proposta de reforma do Ensino Médio altera a carga mínima anual, que deverá ser gradualmente aumentada de 800 horas para 1.400 horas anuais, o que implicará diretamente na criação do ensino em tempo integral; define também a obrigatoriedade da língua inglesa a partir do sexto ano, bem como práticas obrigatórias de educação física, arte, sociologia e filosofia; acrescenta ao artigo 44 da LDB o reconhecimento de profissionais do ensino com “notório saber” em áreas afins à sua formação; por fim, trata do fomento e apoio financeiro às instituições que tenham se adaptado à nova lei através de dois quesitos: a) a oferta de educação em tempo integral e b) a adequação de seu PPP (Projeto Político-Pedagógico) à nova forma de

organização curricular. É exatamente esta nova organização, cujo conteúdo deve ser, segundo a Lei, organizado pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que comentaremos a seguir. Como deverá se organizar essa base curricular a partir da Lei 13.415/17?

Segundo o texto oficial, a nova proposta de organização do Ensino Médio deve ocorrer em cinco diferentes áreas, as quatro primeiras já observadas na organização do ENEM:

- I - linguagens e suas tecnologias; II
- matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V
- formação técnica e profissional.

Isso nos leva a concluir, já que a redação da Lei não é clara neste sentido, que o jovem estudante do Ensino Médio poderá escolher, no momento inicial de sua caminhada, pelo menos uma destas áreas para se “especializar” em detrimento de outras que “abandonaria” por não serem de seu interesse. Assim, seria possível estudar conteúdos de ciências humanas, sem conhecer aspectos fundamentais das ciências da natureza, ou estudar uma dessas áreas sem se ocupar da linguagem ou das matemáticas. Enfim, trata-se de trazer do nível superior para o nível médio a especialização que ordinariamente só se obtinha ali. A propaganda televisiva do Governo Federal afirma esse modo de funcionamento. Percebe-se, ainda, que é dada ao jovem a possibilidade de escolher, dentre as áreas oferecidas, o item V, “formação técnica e profissional”, que permitirá que ele desenvolva competências necessárias para atuar no mercado de trabalho assim que termine o Ensino Médio. Segundo a redação da Lei, essa preparação técnica ocorreria com base em dois aspectos presentes no artigo 4º, parágrafo 6º: I) “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” e II) “possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Para o jovem que optar pela “formação técnica e profissional”, este mesmo artigo, no parágrafo 11, prevê formas de avaliação específicas, como demonstrações práticas de aptidão técnica, relatos de trabalho supervisionado dentro ou fora do ambiente escolar, ou o oferecimento de cursos, presenciais ou a distância, por outras instituições de ensino reconhecidas.

Essa síntese da lei que regula o Ensino Médio mostra que, apesar de aspectos positivos como a busca do ensino em tempo integral, a direção proposta é aquela que Ortega y Gasset entendia ser a raiz da crise de cultura então instalada: a *barbarie da especialização*, ou o estudo de um pequeno campo da cultura abandonando todo o restante e o *tecnicismo inculto*, a aprendizagem de técnicas laborais desvinculadas dos aspectos teóricos e éticos que sustentam o desenvolvimento da própria técnica e o lugar que ela ocupa na cultura. Essa especialização inculta ocorria na Universidade e Ortega desejou combatê-la. Estamos em pior situação porque a proposta é trazer essas limitações para o Ensino Médio. Aprofundemos as posições orteguianas para explicar os riscos dessa reforma.

3 O bárbaro especialista

No capítulo XII de *La rebelión de las masas* (1930), intitulado *La barbarie del “especialismo”*, Ortega examina um dos aspectos definidores do homem-massa. Para ele, o atual estágio da técnica nasce da junção do capitalismo com a ciência experimental, combinação que se consolida no século XIX. Esse é um caso inédito na história, pois a técnica sempre esteve presente na vida do homem, mas é somente com o desenvolvimento da ciência moderna que ela passa a lhe fornecer esse fundamento, acenando para a possibilidade de um progresso ilimitado da técnica. Assim a técnica associada à ciência, na avaliação de Ortega y Gasset, promoveu o aumento da população europeia, o surgimento de uma sociedade de massas constituída de bárbaros especialistas. Para o autor (ORTEGA Y GASSET, 1994 a, p. 442).

[...] o homem de ciência atual é o protótipo do homem-massa. E não por causalidade, nem por defeito unipessoal de cada homem de ciência, senão porque a ciência mesma – raiz da civilização – o converte automaticamente em homem-massa; quer dizer, faz dele um primitivo, um bárbaro moderno.

Para o filósofo, o trabalho científico promoveu a especialização. Com isso o homem de ciência foi perdendo contato com a “interpretação integral do universo” (idem, p. 443), isto é, com tudo o que se encontra além do seu estreito campo de especialização. A especialização faz com que o procedimento científico se despreocupe do sentido maior da descoberta e atenha-se ao método, à técnica. Como essa leitura, Ortega y Gasset diz que a ciência é feita assim, por homens despreocupados da excelência: não são sábios, nem ignorantes; formam uma categoria intermediária, o sábio-ignorante. Essa qualificação intelectual faz o homem de ciência desconhecer instâncias superiores, mesmo em áreas diversas da sua. E como ele se liga a uma técnica afasta-se do que o compromete com a excelência. Por isso se tornam primitivos e

bárbaros. O problema identificado pelo filósofo é prejudicial para o próprio fazer científico, pois, já que o especialista desconhece a fisiologia interna da ciência e ignora as condições históricas de seu desenvolvimento, ele se torna incapaz de fazê-la progredir. A conclusão orteguiana é de que o especialista inculto é um perigo para a ciência e para a cultura.

4 Considerações de Ortega sobre a técnica

O livro *Meditación de la técnica* (1939), nasceu de um curso universitário ministrado por Ortega y Gasset dois anos antes. Ortega avança questões postas em *La rebelión de las masas* refletindo sobre a técnica. Ele retorna aos tempos em que o homem era guiado quase só pelo instinto, para afirmar que o ser humano, diferentemente do animal, quando a natureza não lhe oferece as condições para sobreviver – alimentação e abrigo, por exemplo – busca modificar seu entorno (“circunstância”) para ter melhores condições de vida. Nesse sentido, o homem, não se conforma com o que o meio lhe oferece, pois ainda que suas necessidades estivessem satisfeitas, haveria ainda muitos outros desafios por viver, coisas que o homem cria para delas se ocupar. E quando as necessidades persistem o homem é o único capaz de ignorá-las temporariamente para tratar de outros assuntos que, para ele, parecem mais urgentes.

Ora, é justamente esse movimento de modificação do entorno, que é parte da circunstância, que ele usa para criar algo que não existe ou não mais existe. Essa atividade é a técnica, ou melhor, um conjunto de atos técnicos que cria um mundo artificial. Diz o filósofo: “é, pois, a técnica a reação enérgica contra a natureza ou circunstância que leva a criar entre esta e o homem uma nova natureza posta sobre aquela, uma sobrenatureza” (ORTEGA Y GASSET, 1994 g, p. 324). Isso leva Ortega a concluir que ao homem não basta o necessário, outras coisas também lhe parecem essenciais. Isso significa que o ser humano não pode apenas *estar*, tem que igualmente *bem-estar*, em outras palavras, ele necessita ser feliz. De modo que à definição anterior de técnica é acrescentada a ideia de produção do supérfluo, uma sobrenatureza de coisas supérfluas que, paradoxalmente, para o homem se tornam as mais essenciais. Desse modo, percebemos que, para Ortega, a técnica é criada para mudar a natureza, no sentido de que vai contra ela, ao mesmo tempo que a amplia.

Com esse entendimento, Ortega passa a comentar o perigo do tecnicismo, que é uma valorização indevida da técnica. Eis como o diz: “não se fale, pois, da técnica como da única coisa positiva, a única realidade irremovível do homem. Isso é uma estupidez, e quanto mais cegos estejam por ela os técnicos, mais provável é que a técnica atual venha ao chão e periclite” (idem, p. 332). Isso não quer dizer que Ortega esteja dizendo que esse modo exclusivamente

humano de agir diante da natureza seja inadequado. Para ele, “o homem começa quando começa a técnica” (idem, p. 342). Sua crítica, no entanto, se volta para o que há na técnica de incultura, quer dizer, na deturpação da ação humana conduzida por um bárbaro especializado. No livro *La rebelión de las masas*, Ortega já comentara sobre o homem do seu tempo como alguém que sabe cada vez mais de cada vez menos a respeito do mundo; que não está à altura de seu tempo; que não está atento ao chamado de seu núcleo insubornável.

Essa desatenção aos apelos íntimos, que significa viver para e por outras coisas, é o mesmo problema que Ortega já comentara antes em *España invertebrada* e que, mais tarde, chamará de “inautenticidade”. Logo no prólogo da segunda edição desse livro lemos que “a Europa padece de uma extenuação em sua faculdade de desejar” (ORTEGA Y GASSET, 1994 h, p. 41). O autêntico desejo, para Ortega, é aquele que movimenta o homem, que o faz buscar a própria realização. Com a exacerbação da técnica, o homem sente-se incapaz de desejar autenticamente, pois está limitado ao conhecimento de uma técnica, ignorando o que se passa em seu íntimo e no mundo. Por isso, diz ele em *Meditación de la técnica*, “[...] a fabulosa potencialidade de nossa técnica parece como se não nos servisse de nada” (ORTEGA Y GASSET, 1994 g, p. 344), pois, completa ele logo adiante, “[...] o homem atual não sabe o que ser, lhe falta imaginação para inventar o argumento de sua própria vida” (ibidem). Isso conduz à conclusão de que é impossível a existência de uma tecnocracia, pois, “por definição, o técnico não pode mandar, dirigir em última instância. Seu papel é magnífico, venerável, mas irremediavelmente de segundo plano” (idem, p. 345). Ao dar toda atenção à especialização profissional – o técnico ignora tudo além da sua formação, mesmo à condução da própria vida. Sua vida fica muito limitada.

Esse comportamento do técnico ocorre no último estágio de desenvolvimento histórico da técnica. Ortega reconhece três deles (idem, p. 360): a técnica praticada pelos homens primitivos e desenvolvida por acaso; a técnica do artesão, que sabe ser capaz de produzir e que se utiliza da técnica como suplemento da vida, e a técnica do técnico, que não assume a tarefa de criar a técnica, mas se torna o suplemento da máquina que a produz. Ortega explica que nos primeiros estágios de desenvolvimento da técnica, o homem ocupa o primeiro plano, sendo, ao mesmo tempo, idealizador e realizador. No terceiro, contudo, ele passa a ter função secundária, separa-se quem idealiza o processo e quem o executa. Outra diferença, talvez a principal, é que nos primeiros estágios, o homem se sabia um ser limitado e utilizava a técnica para suprir esta limitação; já no último, o homem acredita que tudo pode devido à técnica que domina.

Qual é o problema que decorre desse último estágio? A perda de identidade, explica o filósofo. O técnico de hoje, “[...] não sabe já quem é – por que ao achar-se, em princípio, capaz de ser todo o imaginável, já não sabe que é o que efetivamente é” (idem, p. 366) e que “[...] posto a viver de fé na técnica e só nela, se lhe esvazia a vida” (ibidem). Ortega entendia viver numa época intensamente técnica e vazia, daí profetizar: “um dos temas que nos próximos anos se debaterá com maior brio é o do sentido, vantagem, danos e limites da técnica” (Idem, p. 315). Ora, esta discussão retoma o que ele anunciara em *La rebelión de las masas*, pois o técnico atual se adequa à definição de uma das facetas do homem-massa: o primitivismo. Por crescer em um ambiente no qual a técnica é quase onipresente, ele acredita que seus resultados são tão naturais quanto o ar que respira e a grama que nasce entre as pedras, isto é, que nasce sem nenhum esforço da parte dos homens.

Por fim, Ortega tece uma – atualíssima – crítica ao tecnicismo, à valorização do método, ou melhor, da técnica em detrimento do objetivo a ser alcançado, da inovação e da excelência. Quando o homem age assim, ele ignora as outras dimensões do trabalho técnico e que estão além da técnica. O especialismo é o que Ortega criticava desde a publicação de *La rebelión de las masas*. A mensagem continua a mesma: ao agir assim, o homem ignora tudo o que compõe o mundo, torna-se inculto, um novo bárbaro. Assim, dificilmente cultivará valores ligados ao esforço e terá compromisso com a excelência.

5 A educação como resposta à crise do tecnicismo inculto e do vazio de excelência

O tempo das massas é um tempo de crise, sobre isso não há dúvida, explica o filósofo na abertura do livro *La rebelión de las masas*:

Há um fato que, para o bem ou para o mal, é o mais importante na vida pública europeia da hora presente. Esse fato é o advento das massas ao pleno poderio social. Como as massas, por definição, não devem nem podem dirigir sua própria existência, e menos dirigir a sociedade, quer dizer que a Europa sofre agora a mais grave crise que a povos, nações, culturas cabe padecer (ORTEGA Y GASSET, 1994^a, p 143).

O homem-massa é o exemplar de uma época de transição entre o homem moderno e um novo homem que ainda não se estabeleceu de todo. Esse tempo é um período onde se perde o compromisso com a excelência como se resume em *Introdução à Filosofia da Razão Vital de Ortega y Gasset*: “Para Ortega, houve, em todo esse período, um gradual ataque aos valores mais altos da cultura, pois as massas não os vivenciam com ardor. Elas não se entusiasмам com o esforço contínuo e persistente” (CARVALHO, 2002, p. 414). E a educação que ele propõe para esse tempo de transição composto por massas incultas não é uma que forme um

técnico ignorante ou um bárbaro especialista, mas um homem culto, capaz de entender o mundo e seus problemas e que tenha valores e compromisso com a excelência. Todo processo educacional que se comprometa com valores de excelência precisa fazer mais que reproduzir a técnica.

A filosofia orteguiana destaca a preocupação com a excelência que orientou a formação do homem nos períodos mais esplendorosos da humanidade. É essa atenção à excelência, o compromisso com valores, a marca do pensamento pedagógico do filósofo. Especialmente os estudos da primeira fase 2 destacam a necessidade do esforço dirigido para um fim. A questão da excelência, para pensadores próximos da fenomenologia existencial, 3 liga-se ao problema da autenticidade. Em Ortega y Gasset também se passa assim. O assunto se mostra no raciovitalismo orteguiano em dois núcleos temáticos. O primeiro é a fidelidade a si mesmo, base do projeto vital que deve orientar as escolhas de todo homem. Ortega y Gasset o apresenta no ensaio *Ensimismamiento y Alteración*:

La posibilidad de meditar, de recogerse dentro de sí mismo para ponerse consigo mismo de acuerdo y precisasse qui es lo que cree y qué es lo que no cree, lo que de verdad estima y lo que de verdad detesta. La alteración le obnubila, le ciega, le obliga a actuar mecánicamente en un frenético sonambulismo (ORTEGA Y GASSET, 1994b, p. 299).

O segundo é o esforço para não se perder de si mesmo, para não desprezar a própria vocação, como foi resumido no artigo *Ortega y Gasset e a vida autêntica*:

Ortega y Gasset considera este estar em si como aspecto esencial de la vida humana, actuar conscientemente para mantenerse fiel a sí mismo, no confundirse cuanto a lo que cree importante, sino al contrario, poner luces en las creencias, no alejarse de su proyecto, pero resignificarlo, profundizarlo, mejorarlo, redefinirlo si es necesario. El hombre solo se queda seguro de sí cuando es fiel a su vocación. Contra los intentos de ser lo que no es, aclara el filósofo, en la segunda parte de *España Invertebrada*, en la fórmula de Píndaro: "Volvamos la espalda a las éticas mágicas y quedémonos con la única aceptable, que hace veintiséis siglos resumió Píndaro en su ilustre imperativo llega a ser lo que eres" (CARVALHO, 2014, p. 110).

Tanto a construção de si como a vocação precisam considerar a presença do outro. Esse outro eu que está diante de mim e é parte de minha circunstância ajuda a compreender o que significo como eu para os outros eus com quem convivo. Ser pessoa significa conviver com os outros eus numa relação de respeito e consideração.

A discussão sobre a vocação coloca em evidência a necessidade de que algo seja importante para mim para que eu a ela me dedique. E assim chegamos a um ponto importante: as criações culturais importantes não nascem sem grande empenho, como comenta o filósofo

no artigo *Sobre el estudiar y el estudiante*. Nele Ortega esclarece que as verdades contidas nas disciplinas e ciências “foram encontradas por um homem e logo repensadas e reencontradas por outros que somaram seu esforço ao do primeiro” (ORTEGA Y GASSET, 1994c, p. 546). E aí temos um grande problema, pois o homem que faz ciência, que desenvolve uma nova técnica precisa estar completamente dedicado a tais tarefas. O estudante comum não terá o mesmo empenho que o cientista ou o criador da técnica, pois os conteúdos curriculares que ele precisa aprender parecem-lhe aborrecidos já que não nascem de suas exigências. O problema descrito pela ciência foi um desafio para o cientista, emenda o filósofo: “que a sente autêntica e tem sincera necessidade dela” (Idem, p. 549). Porém, para o estudante não é tarefa vital. Sendo assim, seria possível pensar um sistema de ensino que oferecesse o mínimo ao estudante que não tem vocação para ser cientista ou tecnólogo? Ortega pensa exatamente o oposto já que ser estudante significa: “ver-se obrigado a interessar-se diretamente pelo que não lhe interessa” (Idem, p. 550). Nesse sentido, o estudante é uma falsificação do homem autêntico e não terá sucesso simplesmente tentando reproduzir algo que para outro foi vital, mas que para ele é aborrecido. E os conteúdos da ciência e da técnica somente começarão a interessar ao estudante se ele conhecer as razões da atividade científica. Para que o estudante possa ter sucesso em sua vida escolar ele precisa conhecer a importância da ciência e do seu significado social antes de começar a aprender seus conteúdos. Precisa também conhecer um pouco a cultura onde nasce a ciência. E nela, mesmo sem ser desafio vital o jovem terá que estudar, pois é crescente o número de informações que a ciência continuamente acrescenta. Conclui o filósofo: “ensinar não é primária e fundamentalmente senão ensinar a necessidade de uma ciência, e não ensinar a ciência cuja necessidade seja impossível de fazer sentir ao estudante” (Idem, p. 554). Portanto, um ensino puramente técnico não será capaz de comprometer o aluno com o desenvolvimento da técnica e da ciência, quando muito aprenderá procedimentos que utilizará em seu trabalho, mas que o desqualifica para viver em sociedade. Um comentário de Margarida Amoedo sobre o propósito educativo de Ortega vem bem a calhar:

Daí que ensinar uma ciência tenha como requisito prévio a necessidade desta, não sendo tal necessidade característica do estudante, este terá primeiro de a aprender; e esta aprendizagem, por sua vez, só será bem-sucedida se o estudante passar, não a fingir ou a aceitar, mas a sentir intrinsecamente a necessidade dessa ciência. Então, assim, aprenderá algo e, entregando-se ao saber por motivação própria, cultivá-lo-á com a autonomia que distingue o estudioso do estudante vulgar (AMOEDO, 2002, p. 577).

E para assegurar o sucesso da aprendizagem, além de estar consciente do desafio representado pela ciência, o estudante deverá atentar à própria vocação que no livro *Entorno a*

Galileo se expressa, no capítulo VII, pela coincidência entre o que se faz e o que se é. A vida do homem-massa é inautêntica, justamente por que está afastada de si mesmo. Uma sociedade de homens-massa é uma coletividade que se comporta como criança. Diz o filósofo:

A vida de cada um é a única coisa para cada indivíduo é realidade radical [...]. Cada qual tem, queira ou não, que justificar para si mesmo seu emprego. Se faz isso e não aquilo é por algo. Não vale supor que se dedicar a uma ocupação intelectual não necessita justificação, porém o necessita dedicar-se ao jogo de xadrez e a embriaguez. Não é pura arbitrariedade (ORTEGA Y GASSET, 1994e, p. 83).

Num pequeno ensaio intitulado *Sobre las carreras*, publicado no jornal *La Nación*, em setembro-outubro de 1934, Ortega y Gasset distingue as carreiras, entendida como ocupação profissional, daquelas outras formas de ocupação na qual o homem está vitalmente comprometido com aquilo que faz. Ele afirma: “notem vocês a distinção entre as carreiras e a vida, a vida que há que escolher é a vida de cada um, portanto, uma linha ou perfil individualíssimo de existência” (ORTEGA Y GASSET, 1994 e, p. 169). Para Cícero, a escolha profissional precisava estar em perfeita harmonia com o que se é, portanto, a carreira é uma trajetória singular, uma atuação única. Com o tempo as carreiras foram se padronizando como forma comum de ocupação, uma atuação padronizada, uma profissão. As duas coisas se separaram, chegando em nossos dias à ideia de que a profissão é algo que permite ganhar dinheiro sem conexão com a vida íntima de quem a exerce ou com um vínculo superficial com ela. Ora, o que Ortega espera resgatar é o sentido original que as carreiras tinham para Sêneca na Roma antiga, algo que envolvia completamente o indivíduo, não se restringindo à responder às necessidades da sociedade.

Para superar a vida inautêntica, ou a vida como ocupação pouco fiel de si mesmo, era necessário aprender a pensar. Esse é o maior desafio do estudante. Isso é o que deve ocupar mais o estudante do que a aprendizagem de uma técnica ou a recolha de informações, que, num mundo com cada vez mais conhecimento disponível e de fácil acesso, não qualifica ninguém para nada. Por isso, o projeto educacional do filósofo espanhol parece hoje em dia ainda mais atual, pois se a informação está ao alcance de todos na rede mundial dos computadores, o que distingue as pessoas é saber trabalhar a informação disponível para que ela possa, cada vez mais, responder aos novos desafios que surgem no horizonte da história.

A qualificação e formação desejada por Ortega necessitava da consciência dos elementos formadores da cultura para o que o conhecimento da história do ocidente era fundamental. **4** Ortega esperava incrementar justo aquele tipo de conhecimento que a recente reforma do Ensino Médio pretendeu retirar. Avalia Ortega que no estudo da história da cultura se

encontram as melhores chances de alcançar uma educação ampla. Diz o filósofo em *Miseria y Esplendor de la Traducción*: “a educação histórica, a qual não consiste em saber a lista dos reis e descrição das batalhas, e a estatística dos preços e o valor da jornada de trabalho neste e no outro século, senão que requer uma viagem ao estrangeiro, que é outro tempo muito remoto e outra civilização” (ORTEGA Y GASSET, 1994f, p. 449).

A meditação sobre a história da cultura é o que está na base de uma educação para o futuro, para o preparo do estudante que, mesmo não estando capacitado para resolver uma questão concreta e imediata dos dias atuais, pode estar muitíssimo habilitado a enfrentar os problemas que o presente e o futuro trouxerem, como lembra Amoedo no texto que se segue:

Por paradoxal que se julgue, os indivíduos que não são expressamente preparados para responder a certos problemas concretos, que hoje em dia se configuram, pode ser os melhor preparados para os grandes desafios do presente e do futuro que, não sendo passíveis de uma solução pré-determinada, exigem, sim uma base sólida de conhecimentos, e também de atitudes e valores menos sujeitos às contingências temporais (AMOEDO, 2002, p. 595).

Por essa preocupação com a identidade cultural do ocidente, Ortega propôs em *Misión de la Universidad* a construção de um Instituto de Cultura que tornasse culto o universitário. Na formação do aluno de nível médio, o Instituto de Humanidades cumpriria essa função apresentando ao estudante uma síntese das disciplinas que examinam a realidade do homem. Esse desafio parecia-lhe mais gritante nos Estados Unidos que na Europa, já que no país das Américas a ênfase nas ciências naturais era maior que no velho continente. Por isso, Ortega foi convidado a preparar em Aspen uma escola que realizasse seu projeto cultural em terras norte americanas.

Ao levar adiante seu projeto o filósofo colocou-se em confronto com os behavioristas e tecnólogos americanos, pois queria não apenas a construção do saber técnico e comportamentos observáveis, mas aprofundar a contraposição entre cultura e natureza, problema que o filósofo brasileiro Tobias Barreto antecipara no século XIX. Essa questão ganhou força na Alemanha nas primeiras décadas do século XX quando Ortega esteve lá estudando.

6 Considerações finais

A crítica orteguiana ao tecnicismo inculto e ao especialismo bárbaro mostram-se de extrema atualidade. São importantes como alerta ao ocidente, especialmente ao Brasil. A reforma do Ensino Médio aprovada recentemente pelo governo brasileiro, calcada numa

espécie de tecnicismo, parece fadada a perder de vista a consciência da técnica e as exigências morais de sua criação e manutenção.

Por sua vez, um grupo de pessoas com visão ampla da cultura terá o desafio de enfrentar, mais cedo do que pensam, as posições dos tecnólogos incultos. 5 E o problema consiste em que a crise de cultura nasceu não do insucesso da ciência, mas de seu resultado extraordinário no entendimento e controle da natureza. O problema é que um tecnólogo inculto não garante a continuidade do desenvolvimento da ciência. Também não significa que esteja preparado para viver comprometido com valores fundamentais do ocidente e com a excelência pessoal que orienta a vida ocidental desde os gregos.

A reflexão crítica de Ortega sobre os limites de uma educação pautada na barbárie do especialismo e no tecnicismo inculto revelam, portanto, extraordinária atualidade. Essa atualidade se mostra quando se tem em conta a proposta de reforma do Ensino Médio brasileiro que ratificou os procedimentos que Ortega identificou na cultura há mais de cinquenta anos quando identificou esses elementos como as marcas do homem-massa que estava se multiplicando no século passado. Esse, por sua vez, estava na raiz da crise de cultura que o filósofo examinou em seus múltiplos trabalhos, alguns dos quais aqui examinados.

Notas

1 No livro *Ética*, especialmente no capítulo VIII, esse novo homem-massa foi estudado de forma detalhada, o texto que se segue nos dá uma ideia dele (Carvalho, 2010, p. 163-4): “Esta é a circunstância em que vive o homem-massa de nossos dias. Ele não apenas foge do esforço, do empenho para mudar as coisas, do esforço para a auto-realização, não é apenas o medíocre pretensioso como o caracterizava Ortega y Gasset. Ele se tornou o consumista compulsivo, sorvendo tudo o que dá prazer imediato porque teme a falta de sustentação do crescimento econômico e a emergência de dificuldades econômicas que reduzam o enriquecimento global. Esse homem mantém relacionamentos humanos superficiais porque é consciente das mudanças da vida e se ocupa pouco de aprofundar seu entendimento das coisas e de suas possibilidades, pois visa apenas o lucro rápido ou prazer imediato. Assume e radicaliza o egoísmo hedonista presente no liberalismo desde John Locke, “mas esquece os limites ao consumo, luxo e esbanjamento impostos pela ética protestante e que no fundo, também estavam inseridos na proposta de Locke” (p. 32). É que o capitalismo favorece o enriquecimento e o consumo, mas também estimula a poupança e planejamento dos gastos. Este segundo aspecto não é facilmente aprendido pelas massas de nosso tempo, além de exigir uma liderança moral que ela não reconhece e não se dispõe a imitar. O consumo de bens materiais alcança níveis inimagináveis para nossos avós e sua fruição é buscada por puro prazer. O homem-massa quer consumir o mais que conseguir, o mais rapidamente possível e de forma crescente em todo o mundo, fato que foi observado por Sébastien Charles no artigo *Da pós-modernidade a hipermodernidade*”

2 Os estudos contemporâneos sobre a obra orteguiana estabelecem duas navegações, ou duas fases quando se trata de considerar a evolução intelectual de Ortega y Gasset. No estudo do livro *La idea de principio en Leibniz*, Jaime Salas menciona (2003, p. 15): “um segundo período do pensamento orteguiano que começa em 1932” para distinguir dos trabalhos da primeira etapa que se iniciam em 1914 com *Meditaciones del Quijote*.

3 Javier San Martín Sala adotou como ponto fundamental de investigação entender em que medida Ortega y Gasset é um fenomenólogo, uma vez que no Prólogo para os Alemães, Ortega se apresentou como crítico da fenomenologia. Ele mostra de forma clara que Ortega está muito próximo dos textos de Husserl da segunda fase no seu principal trabalho da segunda fase de seu pensamento. Diz o comentarista (2007, p. 22): “Refiro-me à diferença na crítica de Ortega à fenomenologia no Prólogo para Alemães e em *La idea de principio en Leibniz*, que passou despercebida, porém que encerra profundo significado”. Em toda essa comunicação e no livro *Fenomenologia y Cultura en Ortega* (Madrid, Tecnos, 1998), o autor mostra claramente as afinidades do pensamento orteguiano com a segunda fase do pensamento de Husserl, ficando cabalmente esclarecida a questão.

4 No extenso capítulo que dedicou à Ortega y Gasset em seu livro *História da Filosofia*, Julian Marías explica a importância da história da cultura na filosofia da razão vital do mestre espanhol, incluindo a noção de geração como o espaço de tempo por volta de quinze anos para frente e para trás de uma determinada data onde prevalecem crenças, ideias, usos e problemas. Comenta Marías (2004, p. 511): “o indivíduo humano não estreia a humanidade. Desde o começo encontra em sua circunstância outros homens e a sociedade que entre eles se produz. É por isso que sua humanidade, a que nele começa a se desenvolver, parte de outra que já se desenvolveu e chegou a sua culminação, em suma, acumula a sua humanidade um modo de ser homem já forjado, que ele não tem que inventar, mas simplesmente instalar-se nele, partir dele para seu desenvolvimento individual”.

5 No artigo *Reflexiones sobre la crisis de la vida colectiva en La Rebelión de las Masas*, Maria Cristina Pascerini menciona a esperança de Ortega de vencer as limitações de uma sociedade de massas vencendo a lógica das massas ou da incultura (2001, p. 266): “Ortega, mais otimista que Dante, mantém a esperança no homem de sua época, e confia em que é possível resgatar a sociedade da crise que sofre por culpa do império das massas, se aceita novos projetos que lhe dêem vitalidade”.

6 No artigo *El papel de la Universidad contra la barbarie*, Margarida I. explica como seria necessário organizar um ensino para vencer as limitações do tecnicismo inculto. Ela escreveu (2001, p. 115): “Na frente das tarefas está o ensino das grandes disciplinas culturais, que deveriam integrar o currículo de todos os cursos e assegurar, como consequência, a todos os alunos o conhecimento atual da imagem física do mundo, da estrutura do funcionamento da sociedade, assim como o conhecimento do universo de uma perspectiva filosófica. Alimentadas, respectivamente, pela Física, Biologia, História, Sociologia, Filosofia, essas disciplinas básicas que fariam parte de uma Faculdade de Cultura”.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, n. 35, 17 fev. 2017. Seção I, p. 1.

AMOEDO, Margarida I. Almeida. El papel de la Universidad contra la barbárie. **Revista de Estudios Orteguianos**. Madrid, Fundación Ortega y Gasset, 111-118, 2, 2001.

CARVALHO, José Mauricio de. **Introdução à filosofia da razão vital de Ortega y Gasset**. Londrina, CEFIL, 2002.

_____. **Ética**. São João del-Rei, UFSJ, 2010. 240 p.

_____. Ortega y Gasset e a vida autêntica. **Haser, Revista Internacional de Filosofía Aplicada**. Sevilla, Universidad de Sevilla, 107-125, 5, 2014.

MARÍAS, Julian. **História da Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 2004. 589 p.

ORTEGA Y GASSET, José. España Invertebrada. p. 37- 128. **Obras Completas**. v. III, 2. reimpresión, Alianza, Madrid, 1994 h.

_____. La rebelión de las masas. p. 113-310, **Obras Completas**. v. IV, 2. reimpresión, Alianza, Madrid, 1994 a.

_____. Sobre el estudiar y el estudiante. p. 545-554, **Obras Completas**. v. IV, 2. reimpresión, Alianza, Madrid, 1994 c.

_____. Ensimismamiento y Alteración. p. 295-315, **Obras Completas**. v. V, 2. reimpresión, Alianza, Madrid, 1994 b.

_____. Entorno a Galileo. p. 13-164, **Obras Completas**. v. V, 2. reimpresión, Alianza, Madrid, 1994 d.

_____. Sobre las carreras. p. 167-183, **Obras Completas**. v. V, 2. reimpresión, Alianza, Madrid, 1994 e.

_____. Miseria y esplendor de la traducción. p. 433-452, **Obras Completas**. v. V, 2. reimpresión, Alianza, Madrid, 1994 f.

_____. Meditación de la técnica. p. 317-375. **Obras Completas**. v. VI, 2. reimpresión, Madrid: Alianza, 1994 g.

PASCERINI, María Cristina. Reflexiones sobre la crisis de la vida colectiva en La rebelión de las masas. **Revista de Estudios Orteguianos**. Madrid, Fundación Ortega y Gasset, 265-272, 2, 2001.

SALA, Javier San Martín. Ortega como fenomenólogo. In: AMOEDO, M.I.A.; BARROS DIAS, J.M. e DELGADO, A.S. **José Ortega y Gasset: leituras críticas no cinquentenário da morte do autor**. p. 21-41, Évora, Universidade de Évora, 2007

SALAS, J. e ÁLVARES, L.X. La última filosofía de Ortega y Gasset en torno a La idea de principio en Leibniz. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2003. 321 p.

Ortega y Gasset, a philosophy of education for a thecnicist world

Abstract: In this paper, are studied the key points of a philosophy of education according with the Spanish philosopher José Ortega y Gasset. It is shown that, even without to care about a philosophy of education, all orteguian philosophy has like objective to educate the man empowering him to face the problems of your time. To the Spanish philosopher, a good education can't leave to look at the future and assure for the student a broad formation. Only this way is possible surpass the problems of mass-man and of the crisis of culture that he identifies in West. To surpass these problems and stare at the crisis of culture, he proposes a broad and humanista education, the only one capable of to prepare the youngster to the future. Additionally, it is shown that the propose of reform of high school in Brazil, recently approved, follow the tendence and ratifies the pedagogic aspects that the philosopher expected to combat: the technology separated of the West humanist tradition and the barbarian specialization, understood like the specialized formation distanced of a broad vision of culture.

Key-Words: Education – Philosophy – Technology – Humanism – Special

EDUCAR ULTRAPASSA A ESCOLA: É A HORA!

Tiago Adão Lara¹

Resumo: O processo de educação é processo de humanização. E se dá na complexidade do processo cultural, que para nós, é o processo da cultura ocidental, na qual os grandes horizontes de convivência humana se circunscreveram historicamente a partir da *polis* grega, da cristandade medieval, do humanismo renascentista e iluminista e que ameaçam perder seu vigor, na crise civilizacional em que vivemos.

Palavras-chave: Educação – Processo de subjetivação – Cultura – Horizontes axiológicos – Crise civilizacional

Convidaram-me a escrever algo sobre a educação. Um grande desafio esse, pois aceitá-lo é dispor-se a entrar em uma conversa, que vem de longe, muito longe. Conversa, por outro lado, cheia de questionamentos e de “perguntidades”, como diria João Guimarães Rosa. Conversa-escrita, na qual, as interrogações e reticências, as vírgulas e os parêntesis se multiplicariam; algum ponto-e-vírgula, raro e tímido, se justificaria; mas na qual jamais encontraria lugar justificável um ponto final. É essa perspectiva do inacabamento da obra-conversa-escrita-educação que possibilita entrada discreta a quem quer participar e colaborar. Entro, pois, nela e me apresento dizendo sem pejo algum: o que realmente trago são apenas desejos, sonhos e muitas perguntas. Apesar dos avançados anos já vividos, na “função de educador”, vejo-me hoje envolvido numa situação como a descrita por Fernando Pessoa, no poema *Nevoeiro*:

*Nem rei nem lei, nem paz nem guerra,
Define com perfil e ser
Este fulgor baço da terra
Que é Portugal a entristecer
Brilho sem luz e sem arder,
Como o que o fogo-fátuo encerra.
Ninguém sabe que coisa quer.
Ninguém conhece que alma tem,
Nem o que é mal nem o que é bem.
(Que ânsia distante perto chora?)
Tudo é incerto e derradeiro.
Tudo é disperso, nada é inteiro.
Ó Portugal, hoje és nevoeiro...
É a Hora!
Valete, Fratres. (PESSOA, 2010, pag. 96.)*

¹ Membro do Núcleo de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia(NEC) da Faculdade de Educação (FECD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Esse poema foi escrito em 10-12-1928 e refere-se a Portugal. Contudo, ele diz muito, para nós brasileiros, que enfrentamos hoje não apenas nevoeiros, mas borrascas sociais violentas. O poeta parece-nos dizer, no fecho do poema: “apesar de todos os pesares, o que importa mesmo é que **a Hora é esta.**” A hora é desafio e chance.

Hora de quê? perguntar-se-á. A resposta insinua-se, na saudação final em latim, com a qual Fernando Pessoa se despede do leitor: “Valete, Fratres”, o que significa literalmente: “valei irmãos; tende coragem, valentia; sede fortes e valorosos; sede saudáveis”. Tudo isso está implícito na etimologia do verbo latino *valeo*, do qual provém a forma optativa *valete*, pois *valeo* é valer, que tem tudo a ver com valor.

Se se pode entender o desafio do poeta como dirigido a qualquer leitor, muito mais sentido tem referi-lo a educadores. Como humanos, têm eles de se convencer de que a educação é tarefa radical; requer valentia; envolve-se em algo mais do que preparar ou dispor recursos para que se aprenda o necessário ou útil para um determinado setor da vida humana. A educação visa a muito mais, ao valor da própria existência, enquanto tal; ao humano que a humanidade representa, no concerto dos outros seres; ao humano que faz do conjunto dos animais, que os homens são, diferença substantiva e não só adjetiva, no universo. É por isso que a educação tem de ser vista não só em referência à Escola; e, na Escola, não pode ser referida só à aprendizagem do saber já elaborado; e ser vista, apenas, como preparação ao mundo do trabalho. Ela é muito mais. Fora da Escola – na vivência do processo cultural que envolve todo ser humano – e na Escola, na qual esse processo é explicitado, refletido, criticado e feito presença falante, o que está em jogo, em cultivo, em processo de criação inventiva é a própria maneira de ser humano de cada criança ou de cada jovem que a ela acorre.

Valei, sede valorosos, valentes, tende coragem, sede saudáveis, pois a Hora é esta: hora de agir, de inventar mundos novos, novos processos de subjetivação; semear a mancheias, sentidos para viver e conviver; gerar saúde, em contraposição à doença que grassa pelo mundo, doença da violência e do medo.

Acontece que tempos não saudáveis afetam também os educadores. Pensar, pois, a educação é pensar – diria eu, em primeiro lugar – na saúde deles. Pensar as feridas profundas que, muitas vezes, os machucam e os desnorteiam e que não têm chances de serem pensadas. Tomo, aqui, o verbo pensar também neste sentido que se encontra no dicionário: o de cuidar de uma ferida.

Veio-me, então, à mente pensar a trama histórica que se constituiu como cultura ocidental, com seu resultante processo de subjetivação. É nessa trama histórica, que podem se tornar mais claras para nós as determinações de mentalidade, de sensibilidade e de disponibilidade, que configuraram para nós, até bem pouco tempo atrás, o nosso “ser educador”. É essa configuração histórica, que hoje está também em crise, no bojo da crise civilizacional a que assistimos. Tenho para mim, que os educadores - sobretudo pais e profissionais - assinariam sem reservas estes versos do poema de Fernando Pessoa: “ninguém sabe o que quer / ninguém conhece que alma tem / nem o que é mal, nem o que é bem / ... tudo é incerto e derradeiro / tudo é disperso, nada é inteiro / ... hoje é nevoeiro.” O que está acontecendo conosco e com o mundo que é, ao mesmo tempo, nossa obra e o ventre que nos gera continuamente? Que dores nos afligem? Que sementes de esperança

podem ainda convidar-nos a uma resposta afirmativa aos desafios que se apresentam?

2. Para nós ocidentais, a conversa explícita sobre a educação nasceu no mundo grego, justamente no momento em que ele passou por uma grande crise cultural.

A maneira de os gregos se perceberem, se imaginarem e de se determinarem, como um diferencial, na história dos outros povos da antiguidade, expressou-se na instituição da *polis*. Qual a novidade que ela representou? Que problemas práticos e teóricos daí surgiram? Inspiro-me, novamente aqui, em Fernando Pessoa, para início de conversa. Inspiro-me em um poema de sua autoria, que recebeu o nome *Ulisses*, herói da *Ilíada* e da *Odisseia*. Ulisses, na tradição lendária portuguesa, teria sido o fundador de Lisboa. A essa lenda refere-se Pessoa e escreve de maneira linda: “o mito é o nada que é tudo. / ... assim a lenda se escorre / a entrar na realidade / e a fecundá-la decorre” (PESSOA, 2010, pag. 23). Ulisses pode não ter existido ou jamais ter aportado em Lisboa. A lenda Ulisses no entanto, teve sentido para os portugueses e atuou em sua história.

Os gregos, como os demais povos da antiguidade, criaram seus mundos materiais, institucionais e simbólicos e os marcaram de significados, valores e normas, cujas origens remontariam a divindades ou a homens extraordinários (os heróis do passado). O relato dessas origens e das façanhas desses heróis se chamou mito, que quer dizer: palavra, narrativa. Esses relatos foram assumidos como fundantes da existência e do dinamismo histórico desses povos; foram transmitidos (tradição) como legado sagrado; de certa maneira, definidores do *ethos* de cada grupo humano.

O mito é o nada, a que se refere Fernando Pessoa, se estivermos preocupados com a existência fática dos acontecimentos e das personagens nele envolvidas. Mas, por outro lado, na sua força simbólica, propulsora de criação de sentidos e valores existenciais, os mitos são dotados de pujança vital, produtora de realidades históricas incontestáveis. É por isso que Fernando Pessoa acentua: “assim a lenda se escorre / a entrar na realidade / e a fecundá-la decorre.”

No período arcaico da história da Grécia (séc. XII – VIII a.C.), séculos que precederam à existência das cidades-estados (séc. VII – IV a.C.) Homero e Hesíodo como que canonizaram a tradição mítica do mundo grego. Nessa tradição, a palavra *areté*, que pode, mais ou menos imperfeitamente, ser traduzida por *virtude*, representou o ideal de educação dos nobres. Virtude tem de ser entendida, aqui, como predominantemente, coragem, valentia, qualidades importantes para os conquistadores, em tempos nada fáceis para a sobrevivência. Nesses tempos, ainda não bem compreendidos em toda a sua complexidade, é que também se deu, aos poucos, o desaparecimento da função dos reis e foram se impondo condições variadas, para o surgimento das cidades gregas autônomas, na Ásia Menor, nas ilhas do Mar Egeu e na Grécia. Era o surgir das cidades-estados helênicas.

Para uma experiência de convivência, que resultou em nova organização política, já não falavam mais os mitos, com seus deuses e heróis; nem a tradição se impunha com a força do passado a determinar o presente. Perdiam as tradições míticas a força de convencimento, diante da experiência rica do envolvimento de todos, na produção de uma obra (a *polis*), da qual se julgavam responsáveis. Abria-se o espaço profano (fora do templo) da atuação humana no processo conflituoso da convivência. À consciência disso e à maneira histórica de existência dele resultante chamou-se o *humanismo* helênico. Constituiu-se o espaço para se pensar a realização histórica do ser humano, como tarefa primordial do existir. A educação das novas gerações de nobres visava justamente o preparo para o exercício da cidadania.

A *paidéia*, nome que se deu à práxis (arte) do cuidado com a formação das novas gerações, em vista de sua saudável integração ao grupo, também ela se tornou objeto explícito de reflexão (teoria) aprofundada. Surgiram então os educadores profissionais: os sofistas. Não invocaram mais o passado mítico do povo, mas a realidade concreta da *polis*

que precisava de guias preparados para o governo. E como as grandes decisões se davam nas assembleias, a arte do discurso (retórica) se impôs como necessidade primordial.

Em geral, temos uma ideia muito negativa dos sofistas, encarando-os simplesmente como educadores, que cobravam para ensinar e usavam a habilidade retórica, para atingir o poder. A realidade, porém, não é totalmente essa. Houve, sim, os que se aproveitaram dos tempos de mudanças para satisfazer a seus interesses egoístas. Platão os combateu insistentemente. No entanto, diante de Protágoras (sec. V a.C.), colocou-se Platão em posição de respeito. Deve ter reconhecido o porquê de sua proposta e a seriedade com que a defendia. Dialogou com ele, tornando-o protagonista de uma de suas obras, que leva justamente o título: *Protágoras ou os Sofistas*.

Protágoras, diz-nos a história, é o autor da seguinte asserção: “*o homem é a medida de todas as coisas, das que existem porque existem; das que não existem porque não existem.*” Com isso o “absoluto” da tradição, que remontaria a deuses e a heróis do passado, cedia lugar ao “relativo” do processo histórico, que coloca os homens diante da tarefa contínua de conviverem em contendas, entre acertos e desacertos. Era a compreensão do espaço político – expressão suprema da realização humana – como o espaço do contraditório.

A *paideia* continuava, para os sofistas, a ser considerada como educação dos cidadãos para a virtude. Mas virtude adquiria, então, a conotação principal de habilidade retórica, necessária para o cidadão se posicionar nas assembleias, onde se decidia a vida da cidade. Lembremo-nos de que esse ensaio democrático helênico tinha grandes limitações, uma vez que excluía as mulheres, presas à tarefa da maternidade e ao governo do lar; excluía os escravos, é claro; mas excluía também o trabalhador livre, incapaz de gozar do ócio, que lhe proporcionasse o tempo para educar-se e participar do governo. Na mentalidade, então dominante, era situando-se bem, no lugar social que a natureza o colocou, que cada um ajudava a construir a cidade, e atingia com dignidade a felicidade que lhe era possível.

Contrapondo-se a Protágoras, Platão em *Leis*, um outro diálogo seu, faz a seguinte afirmação, com endereço certo: “*a divindade há de ser a medida de todas as coisas, e em maior grau possível: muito mais que o homem, como se costuma dizer por aí*” (Platão, 1977, no. 716).

3. Podemos afirmar que Platão e Protágoras explicitaram para o Ocidente, o caráter problemático da tarefa humana de conviver com a seguinte pergunta: onde encontrar os critérios últimos do agir humano, em vista da realização da humanidade do homem?

Platão acabou apelando para uma transcendência divina, à qual se teria acesso pelo ápice do pensar crítico, a que ele deu o nome de Dialética.

Diferenciava-se assim dos mitos, altamente comprometidos com a intuição imaginativa. A pergunta-objeção que se pode, no entanto, levantar é esta: como garantir que pessoas e instituições, que se proclamam detentoras de um saber especial de interpretar o que é bem ou mal para os homens, não se sirvam de tal investidura, para acobertar despotismos que, pretensamente esclarecidos, na realidade se constituem em grilhões de tirania?

Protágoras, pelo contrário, a partir da experiência das cidades-estados gregas, colocava, na imanência da própria conversa humana, da qual as cidades surgiram e pela qual subsistiram, a fonte última dos princípios e critérios do conviver. Uma convivência conflituosa, que não apelasse para instância transcendente a si mesma; e que se submetesse às peripécias da discussão continuada. Aqui, o risco é o de uma discussão nas quais os espertos ou mais fortes se impusessem; ou, então, a desordem social.

A experiência das cidades-estados gregas durou pouco. O império alexandrino foi o início de seu desfazimento. A implantação dos reinos, que resultaram da divisão desse império, com a morte precoce de Alexandre (323 a.C.), criou espaços políticos novos, abertos a tradições orientais de cunho religioso.

Com a hegemonia de Roma, a partir da segunda metade do século II a.C., sobre todas as regiões mediterrâneas, abriu-se porta para uma difusão da mentalidade política romana. Roma se impôs, não apenas pela força de suas legiões, mas também pela capacidade de elaborar um corpo de leis, as quais passaram a ter influência decisiva, na mentalidade e na sensibilidade do homem ocidental. Elaboradas, na imanência de um processo histórico lento e persistente, as leis se tornaram o caminho reto, direito, para uma boa convivência. Adquiriram um halo de transcendência e até de sacralidade. Eis o que escreve Châtelet a respeito da política imperial romana:

O Império – como forma política – inscreve-se no destino de Roma; é em seu quadro e graças ao tipo de ordem que ele exerce que a cidade irá realizar sua virtude e difundir universalmente sua civilização. O poder que ele define, juntamente com a sacralidade que cedo se lhe acrescentará, atualiza de modo exemplar a tripartição das funções sociopolíticas que é característica – segundo Georges Dumézil – da cultura indo-europeia. Sob a tutela de César Augusto onipotente, equilibram-se – segundo a hierarquia – as três “forças” constitutivas da comunidade: a) no topo, a classe sacerdotes-reis, os senadores, os magistrados civis, que têm o encargo de se comunicar com os deuses e de administrar a república, sob a invocação de Júpiter; b) a classe dos guerreiros que defendem a cidade e, sob a invocação de Marte, estende sua glória; 3) Quirino, a classe dos agricultores e dos artesãos, que proveem as necessidades materiais. (CHÂTELET, 2000, p.25).

Pouco mais adiante, Châtelet observa como se tornou problemática a estrutura desse poder imperial ao afirmar: *“A ideia (originária da filosofia clássica grega e do antigo estoicismo) de um cálculo racional, que permite guiar a conduta, é substituída paulatinamente por uma doutrina da dignidade que consiste em se conformar com a virtude e em aceitar o destino, a despeito da loucura dos homens e da história”*. (idem, p.26). Ora, essa atitude é uma capitulação diante da história. É um entregar-se à transcendência de maneira humilhante, por mais que se queira fazer dela o ápice da atitude ética. A história é a Hora, para a humanidade, e é preciso aprender a conviver com ela e não entregar-se a ela como vítima.

Parece ter sido a decisão de assumir a Hora, tal qual ela se apresentava, como tarefa a realizar-se historicamente, aquilo que levou uma minoria religiosa, perseguida durante

quase três séculos, a constituir-se, tanto do ponto de vista ideológico, como do ponto de vista institucional, como força irrompente no Império, a ponto de forçá-lo a uma aliança consigo.

O cristianismo tornou-se, então, parceiro do Império; e passou a ser a sua religião oficial, com a sanção de Constantino (313) e de Teodósio (381), imperadores romanos, já então sediados em Constantinopla. E é, das mãos do papa Leão III, em Roma, que Carlos Magno recebe a coroa imperial, na noite de Natal do ano 800. Retomava-se, assim, no Ocidente, o sonho de uma unidade europeia, sob o título de Sacro Império Romano Germânico. O “Germânico” do título era o reconhecimento da presença, então, no Ocidente, dos povos germânicos, chamados pejorativamente bárbaros. Estabeleceram-se esses no território do Império Romano e aí se organizaram politicamente.

A aliança com o Império levou o cristianismo a acentuar muito mais a sua dimensão de transcendência, sobretudo nas suas celebrações litúrgicas ao gosto da época; igual esmero não se notou em acentuar que a transcendência do cristianismo baseado no “Verbo que se fez carne”, portanto história; e no Cristo (Messias), que morreu na cruz, aponta, com radicalidade para as realidades de imanência histórica, conclamando os cristãos a uma atitude ética de empenho no trabalho de construção de uma convivência humana, baseada na justiça social. O senso crítico, no entanto, esteve sempre vivo ao menos em minorias cristãs, apelando com insistência para reformas e para retorno ao espírito primeiro da mensagem cristã.

O que nos está a peito, no entanto, aqui, é enfatizar que o cristianismo passou a fazer parte relevante, junto com os elementos das culturas grega e romana, do conjunto de forças que operam no processo de subjetivação do ser humano ocidental: da sua maneira de pensar, de sentir, de imaginar (de sonhar) e de agir, enfim, da sua maneira histórica de realizar-se. O horizonte de realização humana, para gregos e romanos, era a própria cidade. Também o império romano foi concebido como aliança de cidades com Roma. Daí a possibilidade de um cidadão, de qualquer parte dele, poder ser agraciado com o título de cidadão romano. Podemos, então, afirmar que a dimensão política da vida cidadã marcou o lugar e a maneira de realizar-se humanamente, para os gregos e os romanos.

O horizonte de realização para o medieval era, pelo contrário, demarcado pela dimensão religiosa da sua vida, uma vez que, para além das várias nacionalidades e de seus governos próprios, a unidade da Europa, enquanto cristandade, é que era pensada e que definia o ser histórico europeu.

4 – A partir do século XIV, a cristandade começa, no entanto, a desfazer-se e, nos séculos XV e XVI, a Europa se abre para novas e diferenciadas experiências: Alargam-se para ela os horizontes marítimos, descobrem-se terras e continentes, antes desconhecidos ou ignorados; o saber crítico se inova com o aparecimento das ciências empíricas, diferenciadas da teologia, da filosofia e do direito. Nova mentalidade e sensibilidade vão se impondo, das quais são expressões significativas o Humanismo renascentista e a Reforma protestante.

Um trecho de Pico della Mirândola, tirado do que veio a chamar-se: *A dignidade do homem*, toca no que pode ser considerado ponto central das mudanças então em ato.

Pico o escreveu em 1486, quando ele tinha apenas 23 anos de idade. Depois de referências à bíblia e ao diálogo platônico *Timeu*, escreve Pico della Mirândola que Deus, após ter criado o mundo todo, quando se tratou de criar o homem, sentiu-se embaraçado. Os arquétipos tinham se esgotado. Então, o que fez Deus? Dirigiu-se ao homem da seguinte maneira:

A ti, ó Adão, não te temos dado nem uma sede determinada nem um aspecto peculiar, nem um múnos singular precisamente para que o lugar, a imagem e as tarefas que reclamas para ti, tudo isso, tenhas e realizes, mas pelo mérito de tua vontade e livre consentimento. As outras criaturas já foram prefixadas em sua constituição pelas leis, por nós estatuídas. Tu, porem, não estás conectado por amarra nenhuma. Antes, pela decisão do arbítrio, em cujas mãos te depositei, hás de predeterminar a tua complexão pessoal. Eu te coloquei no centro do mundo, a fim de poderes inspecionar, daí, de todos os lados, da maneira mais cômoda, tudo o que existe (MIRÂNDOLA, 1988, p.6).

O texto de Pico della Mirândola aponta para uma perspectiva que desmonta a interpretação essencialista platônica de textos bíblicos, referentes às origens, segundo a qual a humanidade (homem-mulher) é apresentada como que plenamente constituída, no horizonte de um mundo já bem organizado. Ao que parece, numa leitura mais completa e global desses textos, Mirândola afirmava, pelo contrário, o caráter histórico do constituir-se da existência humana, à luz da qual poderíamos dizer que a nudez do primeiro casal, em vez de ser tomada como sinal de plena integração inicial, desfeita por culpa de ambos, sinalizaria, ao contrário a situação de finitude, a que a história submete o homem. Ele está sim, no centro do mundo, mas está igualmente urgido a olhar em todos os lados e, a partir daí, criar as relações (as vestes) que lhe são necessárias e oportunas, para a sobrevivência. Ele tem de se dar um mundo, sem o qual sua existência não subsiste. Tem de reverter-se com as vestes de uma cultura, tem de cultivar-se. Eis a obra prima (cronológica e axiologicamente falando) a realizar-se pela humanidade. De si e de seu mundo o homem é chamado a ser responsável e fruidor (ou sofredor).

A obra e a atitude de Pico della Mirândola, enfrentando a mentalidade e a sensibilidade da época, sinalizou, por sua vez, os anseios de mudanças radicais, aos quais ele foi sensível. O humanismo renascentista e a reforma religiosa pleiteada nestes anos com insistência e que culminou com a tomada de posição de Lutero (1517), convergiam no sentido de enfatizar a dignidade e a liberdade do ser humano, diante de instituições esclerosadas e castradoras da criatividade do homem. Era a mentalidade humanista que avançava ainda mais que a realidade histórica concreta, da qual era expressão e a qual exerceu influência relevante daí para frente, deu-lhe suporte adequado.

De fato o Ocidente passava por um momento rico em transformações radicais. Alargavam-se os horizontes geográficos da Europa, principalmente com a descoberta das Américas. O ouro e a prata que se tornaram a riqueza fácil de se conquistar, movimentou multidões. Surgiram novos saberes, preocupados com o conhecimento da natureza e que facilitaram a intervenção do homem nela, à cata de maiores facilidades e mais produtividade no trabalho. Na Idade Média, a teologia, a filosofia e o direito eram os saberes em maior apreço e cultivo. A esses saberes substituíram, em importância e aceitação a partir do séc. XVII, a física e outros saberes similares, enquanto saberes empíricos ou positivos, empregados na invenção e produção de meios mais sofisticados e eficientes de locomoção e de trabalho. Caminhou-se a largos passos para o surgir da industrialização, que juntamente com o comércio, beneficiou principalmente a burguesia, que acumulara capital, condição indispensável para o investimento.

Passava-se, assim, de uma sociedade eminentemente agrícola e religiosa, para uma sociedade mais diversificada e em processo de laicização; e na qual a burguesia, outrora na periferia do mundo medieval, passava a ser a classe hegemônica, tanto no comércio como na indústria.

É nesse contexto, que nasce o Estado moderno, herdeiro e substituto do antigo regime, mas ainda bastante impregnado dos significados que consubstanciaram os ideais da Idade Média.

A partir, contudo, da ruptura definitiva de Lutero com Roma (1520), desapareceu o que constituía a unidade da cristandade. Essa unidade supunha a profissão de uma mesma fé. Surgiram, no entanto, outras igrejas no seio do cristianismo católico. O clima de concorrência religiosa se impôs, gerando uma guerra de religiões, que se estendeu até 1648. Nesse ano, um tratado assinado, em Westefália na Alemanha, punha termo à guerra, mas oficializava também o fim da cristandade. Cada Estado, daí para frente, estava livre para determinar a qual denominação cristã dava o seu apoio. Isso significou, sem dúvida, um passo avante na laicização do Estado.

Com o Iluminismo e a Revolução Francesa, em fins do século XVIII, o processo de laicização do Estado atinge o seu cume. A Revolução introduziu a Razão, na pessoa de uma atriz famosa, na catedral de Notre Dame, em Paris. Em lugar do Deus cristão, entroniza-se o Homem racional, esclarecido, segundo a convicção profunda do Iluminismo. Ele seria capaz de construir uma Ordem social saudável e encaminhar-se para um Progresso, ao infinito, das ricas potencialidades de que ele é investido. A Europa atingia, pensava-se então, a maturidade humana da racionalidade; e tornava-se luz para si mesma e para o mundo. O Estado passou, a ser concebido, sem referência alguma à religião e, até frequentes vezes, em rivalidade com a mesma, sobretudo no que diz respeito à educação formal nas escolas.

O que resultou de todo esse otimismo sabemos-lo bem. Sem dúvida, grandes feitos marcaram e justificaram a fé e a esperança, que a modernidade depositou na razão. A aposta, porém, de que o convencimento racional garantiria o surgimento de uma ordem perfeita ou, ao menos, mais razoável, de convivência humana, foi desmentida pelos séculos XIX e XX; e continua a desafiar-nos hoje, nesses inícios do século XXI. Vivemos uma grave crise civilizacional no Ocidente, com ressonâncias no mundo todo, uma vez que a globalização econômica e financeira, levada a efeito sob o impulso tecnológico principalmente do Ocidente, envolve a humanidade inteira num mesmo destino histórico.

Para muitos estudiosos, hoje o estado moderno foi, ou está sendo, engolido pelas forças internacionais do poder econômico, ou seja, pelo mercado, contra o qual não há projeto, valor e força diferentes que lhe constituam obstáculos relevantes. Para a “ordem” mundial do mercado o que a humanidade tem de querer e de poder, hoje, é aumentar, ao infinito, a sua capacidade ou disponibilidade de produzir mercadorias e consumi-las. Essas se tornaram, realmente, o fetiche, ao qual se atribui o valor máximo existencial. Grandes valores, que a modernidade produziu ou endossou ao longo do seu processo cultural, o mercado sacrifica, pois fogem do seu horizonte axiológico. É a morte do homem.

É nos inícios da modernidade que o Brasil e, em geral, as Américas entram na história do Ocidente. Propriamente falando, não entraram, mas sofreram o impacto invasor de uma

cultura, que chegou como a senhora da civilização, a dona do sentido da vida, investida pelo Império e pela Igreja, pela espada e pela cruz, como portadora de salvação. Os indígenas foram declarados menores; e, pouco depois, por aqui aportaram povos africanos, trazidos à força, como butim de guerras, também elas justificadas em nome da salvação. Vieram, na realidade, atendendo às necessidades do mercado mundial da época, que precisava de mão de obra barata, para produzir as riquezas de que a Europa carecia.

Não negamos, com essas afirmações, que os valores de humanidade, para além desses interesses que se impuseram hegemonicamente ao longo da história, tenham também feito o seu caminho, na formação dos povos que somos. E o fizeram, na resistência heroica. Os traços hegemônicos, porém, aqui levantados, continuam a pesar sobre a produção do ser humano, que estamos sendo, ou acontecendo, ou seja, sobre o processo de subjetivação, ao qual devemos a nossa maneira de existir.

5. Tracei, de maneira bem sumária e, portanto, correndo os maiores riscos, o que me pareceu fundamental, na compreensão do processo cultural que é o horizonte maior da nossa vivência-convivência brasileira; e isso em referência, sobretudo, ao mal-estar, em que nos encontramos, nos dias atuais. Resumindo, podemos afirmar que a grande experiência vivida pela *polis* grega, na época clássica da sua história (séc. VII – IV a.C.), marcou a cultura do Ocidente, daí para frente. Não à maneira de modelo a ser imitado, mas à maneira de força, que a penetrou, alastrou-se e, apesar de todos os reveses históricos sofridos, continua como semente aberta a novas performances de convivência humana, pelas quais nos sentimos desafiados.

Na *polis* grega materializou-se a convicção de que a realização humana se perfaz no empenho, para a construção de uma convivência cidadã, da qual todos participam e da qual se sentem igualmente responsáveis; pois é aí, que o ser humano se distingue do bruto. A cidade realiza e expressa o compromisso ético-político de convivência, a qual se dá, na conversação contínua, para construção de acertos inevitáveis do conviver. O espaço ético-político-educativo é o espaço do contraditório, pois é o espaço das diferenças de liberdades finitas, no esforço de uma certa unidade frágil, enquanto fazedura em ato; rica, porém, enquanto expressão última da própria vida.

O cristianismo, fonte precípua de inspiração na Idade Média, pelo fato de ser uma proposta religiosa de interpretação da vida, é encarado, em geral, como contraposto àquilo que acabamos de afirmar, ou seja, apreço e acolhida da experiência humanista do helenismo. Teria ele até significado mortificação desse ideal. No entanto, se estivermos atentos às diferenças que, no campo religioso como em qualquer outro campo, têm de merecer atenção dos estudiosos, o cristianismo significou na história do Ocidente, um duplo papel. Foi, sem dúvida, um contestador do Império, naquilo que esse representou de produtor e mantenedor das forças anti-humanistas. Defendeu a dignidade e a liberdade de todo ser humano. Teve seus mártires, nessa luta que se estendeu por quase três séculos. De outro lado, o cristianismo significou acolhimento da rica reflexão filosófica greco-romana, como também do Direito Romano. Acolhimento ativo, criativo, no campo teológico, de cujos resultados os filósofos da modernidade se aproveitaram fartamente.

Na Idade Média, a vivência-convivência humana materializou-se num jogo ambíguo e bipolar de poderes. De um lado, o poder eclesiástico apelava para o caráter finito da razão humana, a qual só encontraria sua realização plena, na aceitação de uma complementação

que lhe viesse de fora do processo histórico, ou seja, da revelação divina. De outro lado, o poder civil estava preocupado era com os aspectos bem imanentes no existir concreto e histórico da humanidade. Era daí que esperava os recursos de racionalidade capazes de atuar na tarefa de construir uma sociedade razoável. E, tecendo todas essas lucubrações, estavam os poderes constituídos de ambas as partes, cheios de interesses nobres e mesquinhos, vitais e mortíferos. Esse jogo perdurou ao longo de toda a Idade Média, com episódios significativos de hegemonias, partilhando espaços e tempos variados de realização, até que, a partir do século XIV, o poder secular se impôs e assumiu a função de orientador do espaço público de convivência humana. Como vimos atrás, é nesse contexto que, no Ocidente, o Estado advoga a si, o direito de pensar a educação e organizá-la formalmente. Como durante o medievo essa tarefa fora atribuída historicamente à igreja, que lhe imprimiu caráter também religioso e clerical, na modernidade a educação formal proposta apresentou-se como laica. Negativamente, essa expressão significava não clerical (de uma classe determinada), mas laica de *Laos*, termo grego que significa povo. Educação laica, portanto, deve ser entendida, no sentido de democrática, aberta a todas as classes. Esse é o sentido que parece aceitável a todo ser humano, que fez a experiência da sua relatividade no jogo da convivência humana e abandona a pretensão de obter certezas absolutas, a cargo de mentes privilegiadas. Foi no entanto a duras penas que o Estado capitalista conseguiu manter preocupações outras que não fossem só as do fomento à produção de riqueza material; e atendesse, ainda que depois de lutas renhidas, travadas com os trabalhadores, às exigências de institucionalização de regras mais decentes de convivência humana, no campo do trabalho. Ao longo do século XX, começou a surgir, no Ocidente, um Estado de bem-estar social relativo.

Atualmente esse Estado do bem-estar social começou a ser desmontado, sob o pretexto de que ele se tornou inviável, impossível. A pretensão é voltar à racionalidade pura da força dos interesses humanos, agindo naturalmente no mercado. Nesse contexto, a educação formal só pode ser entendida sob a luz da profissionalização tecnológica mais sofisticada, em função justamente do empreendedorismo e da empregabilidade. Claro que não estamos contra o uso da tecnologia. Ela é hoje elemento fundamental para a vida e para a educação. Mas a técnica, o que ela pode clarear e para o qual ser útil, não é o todo da vida humana. As tendências oficiais, em termos de educação, têm de passar, portanto, pelo crivo de uma avaliação mais rica, nas instâncias que assumiram a responsabilidade da educação formal. A grande pergunta que cabe aos educadores fazer a si mesmos: “estamos preparados para nos constituirmos força deliberativa nas questões que dizem respeito à educação, ou nos sentimos apenas funcionários do Estado?” É fundamental a tomada de consciência, por parte dos educadores profissionais, de que eles não representam o Estado, mas a Sociedade Civil. São os pais que delegam aos professores “o poder” de colaborar com eles nesses primeiros anos da vida de seus filhos. Ao menos esse é o pressuposto, que brota claro do princípio republicano da laicidade da Escola pública. Ela não está fechada em princípios, em instrumentos e nos rituais impostos por uma determinada concepção ideológica. A escola é o espaço e o tempo livre institucionais, em que a criança e a juventude possa fazer a experiência da riqueza das manifestações da vida de seu povo. Crianças e jovens vão aprender a ler e a escrever, a partir dos desafios que a beleza ou a crueza da vida humana forem lhes revelando. A escola será, pois, espaço e tempo de encontros; e encontros machucam também, de uma maneira ou de outra; é preciso aprender a saber (saborear) como experimentá-los positivamente. Em síntese diria que o que está em jogo, na escola é o aprimoramento do paladar, que leva ao gosto pela vida.

A história da cultura ocidental pode levar o Ocidente a, finalmente, superar uma concepção ingênua de seu papel privilegiado na história da humanidade. Não há como constituir-se referência única e instância última, no processo histórico, de valoração e justificação da vida. Esse foi o desejo ou o sonho do Ocidente. Apелou-se para a religião, para a filosofia, para a ciência e finalmente para a tecnologia. Chegou-se, no entanto a uma espécie de decepção, expressa hoje com um quase pós-tudo: pós-verdade, pós-deus, pós-homem, pós-modernidade. Decretou-se a morte de Deus, a morte do homem, o fim da história e, de maneira brutal, decreta-se hoje a toda hora a pós-vida. Mata-se friamente. No entanto a vida continua. Na brecha que ela nos abre, como chance e desafio, acontece a Hora da decisão em favor de novas maneiras de convivência para a humanidade.

Referências

CHÂTELET, François. *História das ideias políticas*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

LARA, Tiago Adão. *Educação*. Juiz de Fora: Gryphon Edições, 2016.

MIRÂNDOLA, Pico della. *A dignidade do homem*. Trad. Luiz Feracine. São Paulo: Edições GRD, 1988.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Abril, 2010.

PLATON. *Obras Completas*. Trad. Maria Araujo e outros. Madrid: Aguilar, 1977.

EDUCATING GOES BEYOND SCHOOL: TIME HAS COME!

Abstract: The process of education is a process of humanization. And it takes place in the complexity of the cultural process, which, for us, is the process of Western culture, where the great horizons of human coexistence have been historically circumscribed by the Greek polis, medieval Christianity, the Renaissance and Enlightenment humanism, all of which threaten to lose their vigor in the civilizational crisis which we go through.

Keywords: Education - Subjectivation process - Culture - Axiological horizons - Civilizational crisis

O PENSAMENTO EDUCATIVO DE FIDELINO DE FIGUEIREDO: “ENSINO EDUCATIVO” E “ESPÍRITO HISTÓRICO” (1908-1928)

Ernesto Castro Leal

Resumo: Este artigo pretende analisar o pensamento educativo de Fidelino de Figueiredo durante a primeira fase do seu trabalho intelectual (1908-28). Ele propôs a educação integral e articulou as suas reflexões com base nas ideias de “ensino educativo” e de “espírito histórico”, e foi influenciado por ideias filosóficas, psicológicas e históricas de Herbert Spencer (evolução), Frédéric Queyrat (abstracção), Alfred Fouillée (ideia-força), Émile Boutroux (contingencialismo cultural), Henri Berr (síntese histórica), e Benedetto Croce (espiritualismo, historicismo). Valoriza-se neste artigo a análise da relação entre educação, história e política dentro do seu pensamento, o que é original em relação aos estudos realizados sobre este autor.

Palavras-chave: Fidelino de Figueiredo. Educação. História. Memória.

1. Introdução

O intelectual português Fidelino de Sousa Figueiredo (1888-1967) nasceu e morreu em Lisboa, tendo permanecido no Brasil entre 1938 e 1951 como professor da então Universidade do Brasil no Rio de Janeiro (1939-41) e da Universidade de São Paulo (1941-51). Formado em 1910 no Curso Superior de Letras com o Curso Geral (Secção de História e Geografia) e o Curso de Habilitação ao Magistério (Liceal), produziu um profícuo pensamento, editando centenas de títulos em monografias e publicações periódicas – 796 títulos registados num catálogo português (BIBLIOTECA NACIONAL, 1989, p. 53-107) –, sobre diversos temas, com incidência na Literatura, mas também na História, Filosofia, Educação, Crítica Literária e Estética, Ficção e Memorialismo, ou Política. Jacinto do Prado Coelho diria que “Raro encontraremos aliança tão íntima de sólida erudição e densa experiência vital” (COELHO, 1984, p. 333) e Hernâni Cidade periodizou o tempo longo do seu pensamento criativo em três fases – 1910-28, 1928-51 e 1951-67 (CIDADE, 1972, p. 432).

Se é certa a precocidade na escrita literária, sendo exemplos de ficção – *Maria* (1905), *O órfão* (1905), *Os amores do visconde* (1906) e *Os humildes* (1908) – e de outros textos – *Notas elucidativas aos poemas “Camões” e “Retrato de Vénus” de Almeida Garrett* (1906) e *Os melhores sonetos da língua portuguesa* (1907) –, o primeiro momento de reflexão crítica ocorreu com o folheto *Arte moderna (Miragem crítica)* (1908), seguido das conferências sobre *Antero de Quental. A sua psicologia, a sua filosofia, a sua arte* (1909) e sobre *Herculano, crítico, poeta e romancista* (1910). Compartilhamos a posição de Mário Carneiro que, para a análise global do seu ideário, antecedeu em dois anos a periodização da primeira fase do pensamento (1908-28) (CARNEIRO, 2000, p. 403-06).

Este é o arco temporal do presente artigo, que corresponde, entre 1910 e 1927, ao único momento em que Fidelino de Figueiredo acompanhou o trabalho intelectual com a acção política, durante a I República Portuguesa (5-10-1910/28-5-1926) e inícios da Ditadura Militar (28-5-1926/12-8-1927), em sucessivas filiações políticas conservadoras: republicano parlamentar (1910-17), republicano presidencial autoritário (1918-19), monárquico parlamentar (1920-25) e nacionalista autoritário (“ditadura nacionalista”) de perfil presidencialista e integralista orgânico (1926-27); envolveu-se na tentativa de golpe da direita radical em 12 de agosto de 1927, liderado por Filomeno da Câmara e Fidelino de Figueiredo (“golpe dos Fífis”), o que conduziu ao exílio em Espanha até 1930, sendo professor da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Madrid (LEAL, 1999, p. 94-102, 109-16, 124-25, 138-41, 212-33, 323-28).

Ao longo desses 20 anos da vida portuguesa e europeia, atravessados pela Primeira Guerra Mundial, e que fazem parte do tempo conjuntural de crise do Estado liberal no sul e centro da Europa (c.1890/c.1930), os seus pensamentos educativos, históricos e políticos articularam-se, funcionando como razão instrumental de uma ética pública para criar espírito novo e construir a democracia, assente na liberdade individual.

É justamente esta relação entre educação, história e política que se pretende valorizar no presente artigo, acrescentando conhecimento sobre a vida e o pensamento de Fidelino de Figueiredo entre 1908 e 1928, anos que correspondem em Portugal, respectivamente, ao Regicídio do Rei D. Carlos e do Príncipe herdeiro Luís Filipe e à nomeação de António Oliveira Salazar para o cargo de ministro das Finanças, início da sua presença governamental até 1968, sendo Presidente do Conselho desde 1932.

As mudanças ocorridas no seu pensamento foram apresentadas por si em 1929: “Partindo dum anarquismo juvenil e romântico, logo republicano idealista, através dum tradicionalismo estético, moderador da fúria jacobina, costeei um monarquismo inviável,

com a vetusta aliança do trono e do altar, «mais en faisant mes réserves et sans y adhérer»” (FIGUEIREDO, 1929, p. 156-57). De facto, aderiu: “monárquico é o homem de letras que a organiza e dirige [revista *Portugália*]” (FIGUEIREDO, 1925, p.6). Um dos traços constantes foi a sua concepção “pragmática” da vida e da acção.

2. Fundamentos da Educação

Nos finais de 1910 Fidelino de Figueiredo, então professor de História no Liceu da Lapa (depois nomeado Pedro Nunes) em Lisboa, diagnosticou a “desnacionalização geral” portuguesa e apresentou a sua visão sobre a necessidade de fundamentar a moralidade pública e de promover a cultura científica em Portugal através do “espírito histórico”, da “vista filosófica do seu meio e do seu tempo” e de um “fim social”, no livro *O Espírito histórico*, que teve três edições (1910, 1915, 1920) e foi o primeiro volume da Biblioteca de Estudos Históricos Nacionais por si dirigida:

O conceito de evolução, que transforma por completo os juízos, que nos obriga a julgar duma forma inteiramente relativa e causal, e que é o fundamento da educação, os próprios professores primários e secundários não a têm, sendo frequente que o aluno fique até ao fim da sua carreira, sob o peso duma impressão primeira (...). Ora todo o atraso provém da ausência da causa, que noutras sociedades motivaram o progresso: a cultura científica. E dentro desta cultura científica, o espírito histórico foi da mais poderosa influência. Noção de evolução, causalidade, faculdade de abstrair, tudo ele implica (FIGUEIREDO, 1910c, p. 10-2).

Seguindo na generalidade o pensamento evolucionista de Herbert Spencer (1820-1903) (*First Principles*, 1862), inscreveu o conceito de evolução entre os fundamentos da nova educação racional e humanista, com utilidade individual e utilidade social, dando corpo a um plano de educação nacional, “segundo um mesmo espírito filosófico”, quer na educação formal (programas escolarizados de disciplinas lectivas quer na educação popular (programas de conferências públicas), que estavam ausentes da prática educativa: “Tudo tem sido desconexo e pondo de lado a função educativa da instrução. Modernamente, desde Herbart, a instrução vale principalmente como meio de educação e menos como fim, e a essa ideia devem algumas sociedades o seu progresso, entre elas a americana” (*Ibidem*, p. 12).

O filósofo e pedagogo Johann Friedrich Herbart (1776-1841) aderiu à educação integral de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (*Le chant du cygne*, 1826), que visava a criatividade, a consciência e a autonomia individuais (interesse, experiência, discussão) e a melhoria da sociedade. Encontra-se este ideário no pensamento educativo do filósofo e cientista Herbert Spencer (*Education physical, intellectual and moral*, 1861), onde se inscrevem princípios de ensino-aprendizagem como estes, radicados nas leis da evolução biológica e social: comunicar do simples para o complexo e do homogêneo para o heterogêneo; começar pelo concreto até o abstracto e do empírico para o racional; considerar historicamente a humanidade; combinar a instrução de conteúdos (formação intelectual) e a aquisição de competências (utilitarismo de funções) com a educação de princípios morais de conduta (ética do dever).

Influenciado por Pestalozzi, Herbart e Spencer, pelo movimento da “Escola Nova” de Adolphe Ferrière (1879-1960) e por Frédéric Queyrat (1858-1926) (*L'Abstraction et son rôle dans l'éducation intellectuelle. Étude de psychologie appliquée*, 1895), Fidelino de Figueiredo concluiu em abril de 1910 um ensaio sobre a *Educação da abstracção*, onde salientou a importância da psicologia da abstracção na educação intelectual para a elaboração superior do conhecimento, complexificando a restrita consciência imediata dos objectos pela multiplicação de conjunto de representações parcelares. No processo pedagógico de “*ensino educativo*”, após o lugar dominante do método intuitivo sensorial nas primeiras classes do ensino liceal, sem esquecer uma primeira cultura da abstracção, devia intensificar-se progressivamente nas outras classes do ensino liceal os meios educativos mais complexos através do método abstracto dedutivo (FIGUEIREDO, 1910b, p. 272-74).

Essa progressiva complexidade racional começava na leitura, porque já se podia produzir imagens concretas por meio da inteligência e não só pelos sentidos, e continuaria noutras disciplinas de maior alcance educativo, como a gramática, a história, a geografia ou o cálculo mental, terminando no meio mais complexo para desenvolver a abstracção no final do ensino liceal: o “ensino conexo da história e da filosofia” visando a preparação de acesso ao ensino superior ministrado então no Curso Superior de Letras (Lisboa) e na Faculdade de Direito (Coimbra). Em que consistia esse novo meio? Pergunta e responde Fidelino de Figueiredo: “Em discernir na obra de alguns historiadores a equação de sistema filosófico ou moral, a influência das pré-concepções. Não é fazer historiografia crítica, é, muito simplesmente, estabelecendo o sistema ou as ideias pré-aceitas pelo historiador, ir procurar na obra as suas consequências benéficas ou deformadoras da (Lisboa) e na Faculdade de Direito (Coimbra). Em que consistia esse novo meio? Pergunta e responde Fidelino de Figueiredo: “Em discernir na obra de alguns historiadores a equação de sistema filosófico ou moral, a influência das pré-concepções. Não é fazer historiografia crítica, é, muito simplesmente, estabelecendo o sistema ou as ideias pré-aceitas pelo historiador, ir procurar na obra as suas consequências benéficas ou deformadoras da verdade” (*Ibidem*, p. 275). Em 1918-19 reafirmou a necessidade de “penetrar o ensino das humanidades, no liceu, de um pouco de espírito

Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p.33-48, set/mar. 2018

filosófico”, pensando nas disciplinas de História e de Literatura, e defendeu a retirada da Filosofia como disciplina autónoma no ensino liceal, porque “requer um estádio mental” só atingível no ensino superior (FIGUEIREDO, 1918-19, p. 8-9).

No início do regime republicano português, anteviu finalmente a possibilidade de “democratizar o indivíduo”, para criar a democracia no espaço público e o regime livre do sufrágio eleitoral, o que implicava a transformação radical do ensino, tornando-o um “*ensino educativo*”. Definiu deste modo o ideal moderno dos cidadãos: “racionalista sem estreiteza, baseando a sua conduta moral sobre as normas superiores da razão, procurando conciliar a sua máxima liberdade e máxima felicidade com os interesses de conjunto” (FIGUEIREDO, 1911, p. 10). Uma educação inteiramente nova exigia um ensino assente na promoção conjunta da educação científica, da educação histórica e da educação filosófica, evitando a atomização do saber visto que o “ideal a atingir é que o homem moderno se torne, na máxima generalidade, receptivamente enciclopédico, produtivamente especialista” (*Ibidem*, p. 17-8).

A adesão filosófica às ideias modernas de evolução, de causalidade e de abstracção conduziram Fidelino de Figueiredo a defender a necessidade do uso educativo do “*método psicológico*”, com a finalidade da educação ser uma “psicologia aplicada, que procura, subsidiando-se das disciplinas, duma maneira adequada, favorecer e orientar nesse sentido o desenvolvimento individual” (*Ibidem*, p. 11). Para o desenvolvimento integral da consciência individual, o educador devia ter em atenção três dimensões basilares dos educandos – pensamento, sentimento e vontade –, pelo que era necessário dispor de uma sólida educação psicológica e de metodologias e instrumentos de ensino adequados (*Ibidem*, p. 14).

Aplicou as suas ideias modernas de “*ensino educativo*” e de “*método psicológico*” na proposta de revisão dos programas de História do ensino secundário (liceu), que elaborou em finais de 1914 a convite do ministro da Instrução Pública, José de Matos Sobral Cid, professor de Psiquiatria forense na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, membro do Governo republicano de Bernardino Machado. Não chegou a entrar em vigor essa proposta devido à constituição pouco tempo depois de um novo Governo sem a presença desse ministro. Quanto às bases essenciais, destaque-se:

- A História, como quase todas as disciplinas liceais, tem um propósito *instrutivo* (transmissão de elementos fundamentais da cultura) e *educativo* (formação espiritual), adequado a determinada sociedade;

- A História transporta especiais recursos para dar à educação um carácter nacional, dentro da política de “nacionalização do ensino”, formando um carácter enérgico e uma inteligência viva;

- Na primeira secção (1ª, 2ª e 3ª classes), o ensino histórico é essencialmente moral e patriótico, ministrando-se um “conhecimento integral da história pátria”, primeiro decomposta nas suas principais individualidades, depois reunida e coordenada;

- Na segunda secção (4ª e 5ª classes), o ensino histórico visa transmitir os elementos

essenciais da história universal, dividida em “épocas”, começando pela Idade média, para preparar a integração histórica de Portugal, continuando na Idade moderna e na Idade contemporânea (4ª classe), e, de seguida, a Antiguidade oriental e a Antiguidade clássica (5ª classe), por terem um grau de ensino mais difícil;

- Na terceira secção (6ª e 7ª classes), o ensino histórico aprofunda-se e regressa-se a uma atenção prioritária face à história pátria, introduzindo a novidade da história local, cujo programa devia variar de região para região, para desenvolver a capacidade de investigação e experiência em torno de um pequeno problema de história local e preparar o “espírito municipalista”;

- O professor tinha de apresentar as suas lições em séries cronológicas, explicando a ligação causal dos acontecimentos, atendendo à simultaneidade de acontecimentos e mostrando a não repetição em história, a frequência do “acidente” (acaso) e a ausência de leis fixas no fenómeno histórico, distinguindo a causalidade no campo social e no domínio da natureza;

- Quanto ao material de ensino era indicado um compêndio para cada classe, um atlas de geografia histórica, um álbum histórico e uma máquina de projecções por sala de aula, promovendo-se visitas de estudo a museus, bibliotecas, arquivos e a lugares e monumentos históricos (FIGUEIREDO, 1915, p. 37-44).

Em 1915 Fidelino de Figueiredo aproximou-se da União Republicana, um partido da direita republicana moderada, dirigido pelo médico militar Manuel de Brito Camacho, a que aderiu nos finais de 1917, e esteve também em 1915 na criação da Liga Nacional

dirigida pelo capitão-tenente António Pereira de Matos, uma associação cívico-política em que participaram personalidades republicanas, monárquicas e católicas moderadas, nacionalistas indiferentes à forma de regime político e monárquicas antiliberais. Em 1917 tornou-se sócio da Comissão Central 1º de Dezembro, associação que evocava a memória histórica da Restauração de 1640.

Nos inícios de 1918 aderiu ao Partido Nacional Republicano, fundado para apoiar a República Nova presidencialista de Sidónio Pais, foi eleito deputado e nomeado director da Biblioteca Nacional e chefe de gabinete do ministro da Instrução Pública, José Alfredo Mendes de Magalhães, professor de Dermatologia e Sifilografia na Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Voltará a ser novamente director da Biblioteca Nacional em 1927, no regime de Ditadura Militar, nomeado pelo então ministro da Instrução Pública, o mesmo José Alfredo Mendes de Magalhães, repetindo-se por algum tempo a situação ocorrida em 1918.

A colaboração intelectual de Fidelino de Figueiredo na reforma do ensino liceal (decreto 4650, de 14-7-1918), patrocinada pelo ministro Alfredo de Magalhães, está bem visível nas novas ideias pedagógicas dos novos programas das disciplinas (decreto 5002, de 27-11-1918), que este pensador divulgava desde 1910, incorporando no programa de História as ideias do programa que elaborara em 1914. A justificação oficial dessas ideias pedagógicas seguia o seu pensamento educativo, como se pode verificar através da análise que Vasco Pulido Valente fez dos Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p.33-48, set/mar. 2018

pressupostos dessa reforma quanto ao ideal pedagógico das disciplinas:

Por um lado, a importância conferida ao valor “formal” das diversas disciplinas, designadamente à respectiva capacidade para desenvolver as várias faculdades do espírito e para fortalecer o patriotismo dos alunos. Por outro lado, a constante vontade de obedecer às regras spencerianas da boa instrução, mantendo-a ligada à “vida prática” (VALENTE, 1973, p. 89).

A noção de “*imagem-força*” que Fidelino de Figueiredo criou num texto de agosto de 1931 – inspirado no título do incunábulo, *Imago mundi*, de Pierre d’Ailly (1351-1420), académico da Universidade de Paris e cardeal de Paris em 1411, e na noção de “ideia-força” de Alfred Fouillée (1838-1912), desenvolvida em *Psychologie des idées forces* (1893) – seria outro fundamento da educação. Começou por explicar que o acto educativo implicava assimilar o educando à cultura do seu tempo e habilitá-lo a lutar pela vida “a assimilação efectua-se pela transmissão duma imagem actual do mundo, em miniatura, média ou real, numa série de círculos concêntricos, a habilitação para aluta promove-se

pela polarização profissional da individualidade”; e definiu cultura como “sistema de juízos e ideais condutores, deduzidos da imagem do mundo e induzidos da experiência”, decorrentes de cada época (FIGUEIREDO, 1934, p. 45).

Comparando as “ideias-forças” com as “*imagens-forças*”, considerou que as primeiras, segundo a psicofisiologia, tinham um impulso dinâmico imediato e individual, enquanto as segundas, segundo a história, tinham um impulso dinâmico mediato unificador das consciências, podendo ser colectivo: “*Imagem-força* é (...) uma visão do mundo, verosímil ou errada, mas com uma aliciativa actualidade cultural, da qual se extrai um plano de acção ou para lhe suprir lacunas, ou para a desdobrar em corolários ou para a assaltar em crítica” (*Ibidem*, p. 50). Precisava o seu ponto de vista:

A *imagem-força* contém uma metafísica, uma moral, uma política e uma pedagogia, é uma unidade sinérgica, composta de altos esforços de especulação pura e de práticas preocupações quotidianas em cada acto nosso e em cada sugestão educativa, os quais se vitalizam por uma infatigável exegese, como a do Quixote, que filiava todos os seus actos e palavras na sua concepção cavalheiresca da existência (*Ibidem*, p. 51).

Na “*imagem-força*” estava implícito o voluntarismo criativo – “impulso realizador” –, que decorria de um sistema de valores e devia projectar-se em acção (filosofia de acção), desempenhando a pedagogia a função de orientação e estímulo da “criatividade”(refere que esta palavra era do filósofo alemão Hermann Keyserling) para se construir culturalmente a condição humana; recordava que nesse “esforço criativo” tinha que se manifestar “a coragem, o amor do risco ou a confiança na fecundidade do risco. Ortega y Gasset já salientou na *Rebelión de las masas* que a insegurança é companheira de todas as épocas verdadeiramente criadoras” (*Ibidem*, p. 59-60). Dessa visão integrada, “que alia a soberania do espírito à vontade criadora” (*Ibidem*, p. 55), depreende-se uma interdisciplinaridade curricular e um novo método pedagógico.

Os conceitos de evolução e de “imagem-força” foram usados por Fidelino de Figueiredo como importantes fundamentos filosóficos da nova educação, propiciando o desenvolvimento harmónico mas diferenciado de faculdades e qualidades humanas dos educandos dentro de uma reforma geral do ensino primário, do ensino secundário e do ensino superior, devendo exprimir os programas e os métodos das diferentes disciplinas

a evolução etária e psicológica dos estudantes, radicados numa visão do mundo. No ensino superior das Humanidades, valorizou os estudos históricos e os estudos filosóficos, pelas suas “altas funções sociais”, propiciando os primeiros o poder de observação científica dos factos sociais, acima do empirismo vulgar, e os segundos a integração do saber e da actividade nos problemas mais gerais da vida e do mundo (FIGUEIREDO, 1911, p. 21).

O objectivo desta meditação filosófica sobre a nova educação e a reforma educativa geral, considerada urgente nos primórdios da República em Portugal, era o da promoção da instrução e da educação, num sentido psíquico, com vista à formação integral da individualidade, em busca da curiosidade científica e da cidadania:

Só, quando pela educação tivermos formado portugueses de personalidade na pujança máxima, livres, abertos à relatividade das coisas, causalistas e evolucionistas, quando a sua mentalidade se tiver complicado de novos sentimentos e novas noções, só quando a todos os unificar um ideal social bem sentido, convergindo todas as energias numa direcção determinada, só então teremos fundado uma democracia, e evitado os seus perigos, o domínio de alguns, que não os melhores, e o despotismo da multidão votante (*Ibidem*, p. 22).

3. História e Memória

A criação de uma opinião pública esclarecida implicava, para Fidelino de Figueiredo, a educação histórica radicada noutro “*espírito histórico*”, tendo em vista uma nova percepção do processo de formação histórica da identidade nacional. Este pensamento inseria-se nos debates europeus da transição do século XIX para o século XX, onde se manifestaram diversas vias de reflexão crítica sobre a universalização do paradigma racionalista-naturalista (métodos de análise verificáveis aplicados na físico- química e na biologia) para todos os campos científicos, envolvendo o confronto entre progresso e tradição e apresentando a necessidade de distinguir, como ponto de partida, a gnosiologia e a metodologia das “ciências da cultura” face às das “ciência da natureza”, para depois se estabelecer o diálogo e o confronto disciplinares (GODINHO, 1971, p. 239-61; PEREIRA, 1990, p. 235-56).

Questionava-se assim o lugar único da razão científica (monismo) para a observação e a interpretação da realidade e, em alternativa, propunha-se a interligação da razão científica com outros processos analíticos (pluralismo), que faziam uso da intuição

(intuicionismo de Henri Bergson), do sentimento, da experiência e da contingência (pragmatismo de William James) ou da metafísica espiritual da liberdade do espírito (espiritualismo de Benedetto Croce).

O fundo moral e ideológico dessa diversificada área de pensamento crítico do cientificismo enraizava-se numa atitude mental de “desilusão do progresso”, acelerada a partir da década de 1890 – após o tempo da “ilusão do progresso” das décadas de 1850- 70 –, o que configurou uma nova crise profunda no pensamento moderno europeu: a primeira crise (1680-1715) originara os iluminismos; da segunda crise (cerca de 1790) nasceram os romantismos; a terceira crise (1880-1920) colocará em confronto novos racionalismos e novos idealismos face à atitude a ter perante a humanidade e as suas realizações culturais, científicas e políticas, debatendo-se o estatuto da natureza (matéria e antimatéria), do sobrenatural ou do sujeito cognoscível. Fidelino de Figueiredo será influenciado, quanto à necessidade de outro “*espírito histórico*”, pelas orientações epistemológicas da *Revue de Synthèse Historique*, fundada por Henri Berr (1863-1954), em 1900, e da revista *La Critica*, fundada por Benedetto Croce (1866-1952), em 1903.

A crítica ao determinismo historicista convocou a valorização do sujeito, o diálogo disciplinar entre as ciências sociais e humanas (relevo inicial para a história, a sociologia e a geografia) e o método positivo (com recusa do positivismo filosófico). Fidelino de Figueiredo foi um importante filósofo da história – do “*espírito histórico*” –, revalorizando o mundo subjectivo das representações individuais e sociais (criatividade, imaginação, memória) não induzido do mecanicismo naturalista, daí ter sido influenciado por Émile Boutroux (1845-1921) quanto à necessidade de articular a atitude positiva com a atitude espiritualista e a liberdade com a contingência, o que remetia também para a “dialéctica dos distintos” de Benedetto Croce:

B. Croce assegura mesmo que é necessário essa atitude subjectiva, porque sem um ideal social, ainda mesmo pessoal, o historiador não atinge mais do que análises sem vida, amputadamente. É para desejar a atitude objectiva neste sentido: o historiador deve ser imparcial, nem arbitrário, nem apaixonado, mas deve ter um ideal social, uma vista filosófica de conjunto. Este mesmo pensamento exprimiu-o M. Boutroux, num pequeno artigo inaugural [*Histoire et Synthèse*] numa revista [*Revue de Synthèse Historique*], quando refere que história e análise implicam síntese, o que verifica até em qualquer juízo lógico (FIGUEIREDO, 1910c, p. 31).

No âmbito do seu historicismo crítico, o objecto da História era a “restituição do passado da sociedade humana”, reconstruindo-se essa evolução no tempo através de uma “síntese histórica” aproximativa das “épocas históricas”, subdivididas em “períodos históricos”, o que exigia a construção do *corpus* documental para estabelecer o “repertório de factos” (*Ibidem*, p. 25). A especificidade dos factos históricos decorria da sua sucessão no tempo e não da sua repetição e o trabalho do historiador aspirava à máxima representação concreta do passado através das relações causais. Deste modo, colocava a impossibilidade de serem formuladas leis históricas ou de serem previstos factos históricos: “E então, claramente, se põe a individualidade da história, não é ciência, nem filosofia, é um processo de conhecimento, como quer M. Henri Berr, director da *Revue de Synthèse [Historique]*” (*Ibidem*, p. 27).

Contrapõe a Sociologia à História, visto que aquela era a “ciência das sociedades e das instituições”, da sua formação, manutenção, evolução e dissolução, ao contrário desta que tinha por objecto as sociedades que mantinham uma sequência no tempo e uma continuidade de cultura; considerou que a Sociologia utilizava o método objectivo de indução e de comparação e que podia formular leis sociais de repetição dos fenómenos em identidade de circunstâncias (*Ibidem*, p. 17-22). Já em relação à Política, que “maximamente se preocupa com a previsão”, a História caracterizava-se pela incapacidade de previsão, mas poderá ser uma base essencial para as generalizações da Sociologia e para as aplicações práticas da Política (FIGUEIREDO, 1914, p. V).

A noção de “valor” em História – “atingir elementos de valor reconhecido por todos os homens” (FIGUEIREDO, 1910c, p. 26) – abria o campo da Memória enquanto *locus* de representação identitária individual e colectiva, contribuindo para o enraizamento e a utilidade social do conhecimento histórico. Na sua visão da História de Portugal desde o século XII, estabeleceu em 1914 uma periodização moderna, que já não era dividida pela sucessão das dinastias reais mas sim pelas dimensões estruturais de cada “época histórica”, com alusão a conjunturas, acontecimentos e inovações: primeira época – formação territorial; segunda época – organização interna; terceira época – expansão marítima e colonial; quarta época – domínio castelhano; quinta época – reorganização interna e colonização do Brasil, constitucionalismo [monárquico] e situação contemporânea [republicana] (FIGUEIREDO, 1915, p. 43-4).

A *Revista de História* (1912-28), dirigida por Fidelino de Figueiredo, com 16 volumes totais, exprimiu o trabalho intenso da Sociedade Portuguesa de Estudos Históricos, criada em 1911, por Fidelino de Figueiredo, Cristóvão Aires (1853-1930),

David Lopes (1867-1942) e José Leite de Vasconcelos (1858-1941), com o objectivo de activar os estudos históricos nacionais, e inseriu-se no campo dos nacionalismos de investigação e de crítica cultural e espiritual (LEAL, 2002, p. 32-4). Considerou ser de grande importância as revistas e os jornais como mediadores imprescindíveis entre a História, “consciência de um povo”, e a Opinião Pública, “idiossincrasia colectiva” (FIGUEIREDO, 1919, p. 1). A relação entre História e Memória estava bem patente no *Manifesto* dessa Sociedade, datado de 1 de abril de 1912:

É a memória dos feitos ilustres uma das qualidades que nos elevam acima da animalidade e se bem atentarmos, veremos que os povos modernos mais fortes são os que melhor conhecem o seu passado.

Não descansemos, porém, com a leitura dos nossos historiadores mais ou menos contemporâneos dos factos que narram. As obras estão por assim dizer mortas, é preciso que nelas entre a vida que impeça o torpor e a estagnação. Assim o que sucede nas ciências naturais que nunca cessam de renovar as suas teorias e aumentar os seus conhecimentos deve também ser o método aplicado às ciências do espírito (SOCIEDADE PORTUGUESA DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 1912, p. 1).

Entre os sócios iniciais da Sociedade Portuguesa de Estudos Históricos encontramos

elementos da elite intelectual com filiações espirituais, filosófica se políticas diversas, como por exemplo, Francisco Xavier Teles (presidente), Fidelino de Figueiredo (secretário), Pedro de Azevedo (relator do projecto de estatutos e do manifesto), Anselmo Braamcamp Freire, António Sérgio, António Aurélio da Costa Ferreira, Cristóvão Aires, David Lopes, Damião Peres, Fortunato de Almeida, Gustavo Cordeiro Ramos, João Lúcio de Azevedo, José Leite de Vasconcelos ou José Maria Rodrigues. Assinale-se também o Abade do Baçal (Bragança), a Sociedade Martins Sarmento (Guimarães), José Pereira de Sampaio (Bruno) (Porto), o Instituto de Coimbra, António Ribeiro de Vasconcelos e Joaquim Mendes dos Remédios (Coimbra). O período da Primeira Guerra Mundial mobilizaria argumentos históricos identitários para a justificação de posições ideológico-culturais e geopolíticas. Fidelino de Figueiredo interveio no debate público com o livro *Portugal nas guerras europeias* em finais de 1914. O objectivo era activar outro “*espírito histórico*” português sobre as guerras da Restauração contra Espanha (1641-68) e a participação portuguesa nas guerras da Sucessão de Espanha (1702-14), dos Sete Anos (1756-63) e contra a França revolucionária e as Invasões napoleónicas (1803-15). Reflectindo sobre esse passado histórico de guerras, com uma intenção declarada do seu uso instrumental no presente vivido, recordou que Portugal tinha adoptado desde 1640 (restauração da independência) um sistema de política internacional ao lado da Inglaterra, apesar de não ser “sempre consciente, clara, franca, leal, sequente, mas foi sempre a praticada” (FIGUEIREDO, 1914, p. 67).

Na sua opinião, a Primeira Guerra Mundial traduzia fundamentalmente um confronto entre o Império Alemão e o Reino Unido, provocado pelo motivo principal da rivalidade económica (comercial), mas considerou também existir uma rivalidade de modelos morais e político-sociais (“autoritarismo monárquico centralista” *versus* “regime liberal”). Concluiu que, no ambiente guerrista europeu de 1914, havia a necessidade de se apresentar em Portugal, “como programa nacional, a política da aliança com a Inglaterra. Por parte da república [República Portuguesa], essa política não é mais do que uma retribuição – que o digam os dirigentes políticos. Fechando, uma vez mais, Portugal vai intervir numa guerra europeia” (*Ibidem*, p. 84).

Esta posição era formulada com cautela táctica, evitando a precipitação da intervenção de Portugal na frente europeia da Primeira Guerra Mundial, em virtude das dificuldades financeiras, da crise social e da deficiente força militar. Face à política dos intervencionistas radicais do Partido Republicano Português/“Partido Democrático” (dirigido por Afonso Costa), que conduziu à ida do primeiro Corpo Expedicionário Português para Flandres em janeiro de 1917, Fidelino de Figueiredo seguiu a posição dos intervencionistas moderados da União Republicana (dirigida por Brito Camacho) e aderiu a esse partido conservador em outubro de 1917, sendo candidato (não eleito) pela lista desse partido às eleições municipais de Lisboa no dia 4 de novembro desse ano.

Após a Primeira Guerra Mundial, Fidelino de Figueiredo reorientou o seu pensamento político para o monarquismo conservador e católico e foi candidato a deputado (não eleito) pela Causa Monárquica, em 1921, 1922 e 1925, ao mesmo tempo que participava nas actividades da Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p.33-48, set/mar. 2018

Cruzada Nacional D. Nuno Álvares Pereira, associação cívico-política conservadora criada em 1918, sob a direcção do capitão João Afonso de Miranda, tendo reunido personalidades republicanas e monárquicas, católicas e maçónicas. Acentuou entre 1925 e 1927 uma cultura política de matriz tradicionalista dinâmica: “regresso a uma mentalidade reconstrutiva, tradicionalista, sem imobilização, que é a morte na vida do espírito e das sociedades, e progressiva, sem incendiárias ideologias, que a morte são, só mais rápida” (FIGUEIREDO, 1925, p. 06).

Em junho de 1926 exprimiu o seu radicalismo político no opúsculo *O pensamento político do Exército*, do qual se afastou em 1928, contra o demo- liberalismo parlamentar e defendeu o nacionalismo político autoritário: tradicionalismo antidemocrático na organização do Estado e da família; propriedade vinculada; trabalho corporativo; crítica aos políticos profissionais; fortalecimento do poder central; antiparlamentarismo; aproveitamento dos valores portugueses e revisão da história pátria. O que exigia uma direcção política forte, sob a forma de “ditadura nacionalista”, transitoriamente exercida por militares, sendo, do ponto de vista jurídico-político, devedora do presidencialismo (doutrina política estadual da República Nova de Sidónio Pais) e do integralismo (doutrina orgânica societária do Integralismo Lusitano de António Sardinha) (FIGUEIREDO, 1926, p. 35-50).

Descrente na orientação política do regime de Ditadura Militar, passado um ano do golpe militar de 28 de maio de 1926, acentuou a sua “desilusão da democracia” e a incapacidade dos governantes orientarem decididamente o poder político para a promoção de uma obra de fomento económico e para a “organização da nação sobre bases antiparlamentares”, alicerçada nas “bases inabaláveis da firmeza moral e duma mentalidade declaradamente contra-revolucionária”: “É um momento crucial este na história portuguesa. Ou vence a autoridade, a ordem, a tradição (que não quer dizer de modo nenhum regresso, nem de regime nem de processo), a moralidade administrativa, a justiça (...), ou a vaga demolidora a todos subverterá” (FIGUEIREDO, 1927, p. 3-4).

Entre 1910 e 1928 o trabalho de Fidelino de Figueiredo sobre a construção da história e da memória portuguesas dirigiu-se para a revisitação crítica da historiografia da Literatura (clássica, romântica e realista), mas também das historiografias da História e da Filosofia, produzindo novas interpretações. Inspirou-se eticamente em duas individualidades portuguesas – o historiador e romancista Alexandre Herculano (1810-77) (FIGUEIREDO, 1910a) e o filósofo e poeta Antero de Quental (1842-91) (FIGUEIREDO, 1909) – e assumiu-se, de facto, como um orientador social: “são os pensadores, os sábios e os artistas que, lá fora, orientam a opinião” (FIGUEIREDO, 1910c, p. 11). Ao longo desse seu trajecto de reflexão intelectual e de acção política parece comprovar-se o que escreveu em meados de 1926 sobre os tempos da história humana: “É mais verosímil a teoria dos ‘corsi e ricorsi’, de G. B. Vico, do que a lei dos três estados de Augusto Comte [...]” (FIGUEIREDO, 1926, p. 40).

4. Conclusão

Durante os anos de 1908 a 1928, Fidelino de Figueiredo pertenceu a uma geração intelectual que se preocupou com a revisitação e a reconstrução das tradições culturais e da experiência histórica portuguesa, mobilizando a memória contra o esquecimento, com a intenção de criar cidadania consciente. Esta lógica racional pretendia evitar a entropia da sociedade, sendo necessário articular o local e o global com o objectivo de impedir a divulgação do nacionalismo estreito ou do cosmopolitismo largo. Em 1922 advertiu para o perigo de, na crítica ao “romantismo nacionalista e patriótico”, se enveredar por um “cosmopolitismo hipercrítico, bem longe da aproveitada economia com que modernamente se recolhem todos os esforços das velhas gerações” (FIGUEIREDO, 1922, p. 7).

O novo “*ensino educativo*” e o outro “*espírito histórico*”, que Fidelino de Figueiredo teorizou, inscreviam-se na redefinição do processo cultural e civilizacional português, que a proclamada República em Portugal, no dia 5 de outubro de 1910, teria que promover para ser uma verdadeira democracia. Optimista até 1917 quanto a esse processo de mudança dentro do regime republicano parlamentarista, alimentou a ilusão de uma República Nova presidencialista em 1918 (foi deputado), mas afirmaria a sua descrença republicana a partir de 1920, através da colaboração com grupos políticos monárquicos e nacionalistas até ao golpe militar de 28 de maio de 1926, tendo acentuado o tópico doutrinário do “nacionalismo forte, mas crítico”, que devia ser, no entanto, aliado a um “cosmopolitismo curioso e incessante”, na organização da mentalidade conservadora (FIGUEIREDO, 1925, p. 6-7).

A perspectiva filosófica de evolução, de harmonia social e de reconstrução nacional orientou o pensamento conservador de Fidelino de Figueiredo para a definição de um projecto para Portugal, mobilizando a relação entre educação, história e política. Contudo, nesta fase do seu pensamento (1908-28), inquietou-se com uma busca permanente de novos caminhos e novas atitudes, muito marcada pela vontade livre de reflexão e de acção, que analisou, retrospectivamente: “a flutuação, melhor diria a peregrinação e crescente libertação do meu espírito, formado no evolucionismo spenceriano, no determinismo histórico e no racionalismo político (...), foram-me conduzindo a um tradicionalismo político e eclesiástico” (FIGUEIREDO, 1929, p. 155). Desde 1910, existiram, no entanto, constantes éticas e ideológicas no pensamento conservador de Fidelino de Figueiredo: moral cristã, tradição nacional como solidariedade viva do passado, nacionalização do espírito histórico, curiosidade cosmopolita, apologia do indivíduo face aos perigos multitudinários e estatizantes, educação integral para a cidadania, temor dos extremos derrotistas cépticos e optimistas apologéticos, governo de competências políticas e técnicas, domínio colonial e vocação marítima de Portugal, ou concorrência harmónica entre propriedade, capital e trabalho.

Referências bibliográficas:

AMORA, António Soares. **O essencial sobre Fidelino de Figueiredo**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1989.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Fidelino de Figueiredo (1888-1967)**. Coordenação de António Braz de Oliveira. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1989.

CARNEIRO, Mário. Fidelino de Figueiredo. In: CALAFATE, Pedro (Dir.). **História do Pensamento Filosófico Português**. V. V, t. 1, p. 402-24. Lisboa: Caminho, 2000.

_____. **O pensamento filosófico de Fidelino de Figueiredo**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.

CIDADE, Hernâni. **Portugal histórico-cultural**. Lisboa: Arcádia, 1972.

COELHO, Jacinto do Prado. Fidelino de Sousa Figueiredo. In: COELHO, Jacinto do Prado (Dir.). **Dicionário de Literatura**. 3.^a ed. V. 2, p. 333-34. Porto: Figueirinhas, 1984.

FIGUEIREDO, Fidelino. **Antero de Quental. A sua psicologia, a sua filosofia, a sua arte**. Lisboa: Liga de Educação Nacional, 1909.

_____. **Herculano – crítico, poeta e romancista**. Lisboa: Sociedade de Geografia de Lisboa, 1910a.

_____. **A educação da abstracção**. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Lisboa: Sociedade de Geografia de Lisboa, 29.^a série, n. 9, p. 270-78, set. 1910b.

_____. **O Espírito histórico. Introdução à Biblioteca. Noções preliminares – Programa**. V. I. Lisboa: Biblioteca de Estudos Históricos, 1910c.

_____. **A educação na futura democracia portuguesa**. Lisboa: Cernadas & C^a – Livraria Editora, 1911.

_____. **Portugal nas guerras europeias. Subsídios para a compreensão dum problema de política contemporânea**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1914.

_____. **O Espírito histórico. Introdução à Biblioteca. Noções preliminares – Programa**. 2.^a ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1915a.

_____. **Programas de história no ensino secundário**. *Revista de História*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estudos Históricos, v. 4, p. 37-44, 1915b.

_____. **História da Literatura Portuguesa. Manual escolar**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1918-19.

_____. **Jornalismo**. *O Jornal*, Lisboa, 3 dez., 1919, p. 1.

_____. **O Espírito histórico. Introdução à Biblioteca. Noções preliminares – Programa**. 3.^a ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1920.

_____. Noção de sociologia. In: *Idem. Estudos de Literatura. Artigos, discursos e conferências*. 3.^a série (1918-20), p. 141-53. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1921.

_____. **Para a história da filosofia em Portugal. (Subsídio bibliográfico).** Porto: Empresa Literária e Tipográfica, 1922.

_____. **Compromisso.** *Portugália: revista de tradição, cultura e renovação nacional*, Lisboa: s.n., v. I, n. 1, p. 5-8, out. 1925.

_____. **O pensamento político do Exército.** Lisboa: Empresa Literária Fluminense, 1926.

_____. **Novos e Velhos.** *Alma Nova*, Lisboa: s.n., 5ª série, n. 1, p. 3-4, 15 jun. 1927.

_____. **Notas para um Idearium Português. Política e Literatura.** Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1929.

_____. **Imagem-força: um conceito para a filosofia da educação.** *Boletín de la Universidad de Santiago de Compostela*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, n. 20, p. 45-60, abr.-jun. 1934.

GODINHO, Vitorino Magalhães. As ciências humanas e um novo humanismo. In: GODINHO, Vitorino Magalhães. **Ensaaios.** V. IV, p. 239-61. Lisboa: Sá da Costa, 1971.

LEAL, Ernesto Castro. **Nação e Nacionalismos. A Cruzada Nacional D. Nuno Álvares Pereira e as origens do Estado Novo (1918-38).** Lisboa: Cosmos, 1999.

_____. **Nacionalismos portugueses: cultura e política no século XX.** *Revista da Faculdade de Letras*, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 5ª série, n. 26, p. 29-39, 2002.

PEREIRA, José Esteves. A tensão entre progresso e tradição. In: REIS, António (Dir.). **Portugal Contemporâneo.** V. II, p. 235-56. Lisboa: Alfa, 1990.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE ESTUDOS HISTÓRICOS. **Manifesto.** Lisboa: s.n., 1912.

VALENTE, Vasco Pulido. **O Estado liberal e o ensino. Os liceus portugueses (1834- 1930).** Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais do Instituto Superior de Economia da Universidade Técnica de Lisboa, 1973.

Fidelino de Figueiredo's thought on education: “educational teaching” and “historical spirit” (1908-1928)

Abstract: This article aims to analyse Fidelino de Figueiredo's thought on education during the first phase of his intellectual work (1908-28). He propounded integral education and articulated his reflections based on the concepts of “educational teaching” and “historical spirit”, having been influenced by the philosophical, psychological and historical ideas of Herbert Spencer (evolution), Frédéric Queyrat (abstraction), Alfred Fouillée (“idée force”/power idea), Émile Boutroux (cultural contingentism), Henri Berr (historical synthesis), and Benedetto Croce (spiritualism, historicism). The analysis of the relationship between education, history and politics within his thinking is valued in this paper, which is original regarding the present studies carried out on this author.

Keywords: Fidelino de Figueiredo; Education; History; Memory.

VISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM SÃO JOÃO DEL-REI

Heberth Paulo de Souza¹

Lilian Aparecida Ferreira D'Ângelo²

Resumo: O objetivo do presente artigo é apresentar os resultados da pesquisa monográfica sobre a educação prisional na cidade de São João del-Rei. Buscou-se identificar qual é o impacto da implementação de programas educacionais dentro do sistema penitenciário a partir da percepção que os responsáveis pelo sistema têm sobre a importância, os objetivos e a eficácia da educação prisional. A metodologia adotada foi o estudo de caso. E o procedimento para recolher os dados a serem analisados foi através de questionário semiestruturado. Utilizou-se como referenciais teóricos as análises de Michael Foucault sobre o nascimento da prisão e as discussões de Fernando Anjos na sua análise crítica da finalidade da pena na execução penal. Conclui-se que os responsáveis pelo sistema prisional possuem uma visão complexa sobre as possibilidades e limitações da educação prisional assumindo a posição de que é um fator determinante para a ressocialização do apenado e a sua reinserção qualificada na sociedade.

Palavras-chave: educação prisional, São João del-Rei, ressocialização, reinserção.

1. Introdução

A inclusão social pela educação é um conceito antigo, inclusive no Brasil. Através da Educação, o indivíduo pode buscar uma vida melhor, através da sua formação como cidadão ou da sua capacitação para competir no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu para atender àqueles que, por algum motivo, não concluíram – ou nem iniciaram - no tempo apropriado o ensino fundamental e médio. A população carcerária estaria entre o público da EJA. O objetivo do presente artigo é apresentar aspectos importantes para embasar uma discussão sobre a eficácia do trabalho pedagógico promovido através da metodologia EJA entre os apenados. O objetivo principal é identificar qual é o impacto da implementação de programas educacionais dentro do sistema penitenciário a partir da percepção que os responsáveis têm sobre a importância, os objetivos e a eficácia da educação prisional. Compreender os programas de educação prisional é uma forma de compreender o lugar do apenado

na sociedade, uma vez que a formação escolar está ligada à formação de sujeitos sociais. Sendo assim, o presente artigo é uma reflexão acerca da formação pedagógico-social do indivíduo atendido pela metodologia EJA.

Em relação a essa realidade fica clara a compreensão de quão significativa é a importância da inclusão da educação e ressocialização dos apenados em regime fechado e semiaberto, o que cria a possibilidade e é contribuição para a reinserção qualificada e significativa: pode fazer com que o apenado se torne uma pessoa motivada para viver novamente em sociedade e produtiva para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a própria instituição, que serve para punir, também pode servir de recomeço para uma vida honesta e próspera. Sobre isso Onofre e Julião (2013, p. 52) apontam:

a educação na prisão deve ser vista pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas.

O sentido do direito à educação na ordem constitucional de 1988 está intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil. A educação como direito, mesmo que em ambiente recluso, contribui para o indivíduo reconhecer sua própria condição humana. De acordo com Fagundes, Souza e Conceição (2013, p. 10), a educação em sistemas penitenciários iniciou-se nos anos 50 do século XX. Até o século XIX, a prisão era exclusivamente para encarceramento de indivíduos que cometeram crimes. Acreditava-se que a privação de liberdade, por si só, transformaria os encarcerados. Falar sobre a educação em sistemas prisionais como instrumento de transformação traz à luz a necessidade de uma educação libertadora, conceito criado pelo educador Paulo Freire.

Para Freire, a libertação do homem oprimido, tão necessária a si e ao opressor, será possível mediante uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação. Freire propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Ao invés disso, buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização. (LINHARES, 2008, p. 10143)

Diferentes fatores levam um indivíduo a não concluir ou nem mesmo iniciar sua vida escolar. Muitos nem ao menos chegam a ser alfabetizados. De acordo com

dados do INFOPEN (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) divulgado em 2015, 53% dos presidiários brasileiros possuem o ensino fundamental incompleto, 9% são alfabetizados sem curso regular e 6% são analfabetos (BRASIL, 2014). Se a educação convencional não atingiu esses indivíduos, há que se pensar na metodologia EJA para cumprir este papel dentro das penitenciárias.

As políticas voltadas para o desenvolvimento de projetos que consigam atrair os apenados visando a ressocialização e conscientização da importância de sua formação escolar começaram a permear o discurso jurídico no país. Concomitantemente, aos profissionais da educação, cabe a preocupação científica de repensar o ensino, buscar alternativas para promover o saber no meio carcerário, alcançando aqueles que a educação regular não alcançou uma vez que os profissionais envolvidos no ambiente prisional precisam estar inseridos e conscientes de sua importância no processo de ressocialização, mas também da importância do papel na construção pedagógica do indivíduo.

A primeira parte do presente artigo consiste em uma discussão teórica construída a partir da revisão bibliográfica sobre o nascimento da prisão moderna e a sua função, em seguida faremos uma discussão sobre as concepções retributiva e ressocializadora do papel da justiça e do sistema penitenciário. No tópico seguinte será analisada como a educação prisional é concebida no mundo, a partir das concepções da Organização das Nações Unidas e como a educação prisional é concebida no Brasil. Utilizaremos para tanto os documentos e relatórios publicados pela ONU e a legislação, pareceres e resolução publicados no Brasil. Na terceira parte, apresentaremos os números do INFOPEN sobre a realidade do sistema prisional brasileiro e da educação prisional. Na parte final deste artigo faremos uma análise das falas de um juiz de direito e do diretor do presídio X sobre como eles concebem o sistema prisional brasileiro e a educação prisional.

A metodologia adotada nesta pesquisa é o estudo de caso. O estudo de caso consiste em pesquisa cujo objeto é uma ou poucas unidades, seja um ambiente, local, pessoa ou grupo de sujeitos, no caso específico, que possibilita analisar um problema específico de forma mais aprofundada, no caso aqui apresentado, o grupo de pessoas responsáveis pelo sistema prisional na cidade X (GIL, 2010). Os dados foram obtidos através da aplicação de questionário semiestruturado.

2. O nascimento da prisão moderna

Michael Foucault (1987) propõe analisar as relações de poder que são construídas entre os indivíduos e dentro da sociedade. Dentre os lugares de manifestação do poder, a prisão constitui-se em objeto de análise privilegiado.

Foucault ao investigar o funcionamento da prisão ao longo dos séculos XVII e XIX e o surgimento das prisões modernas se debruça sobre o exercício do poder como a construção dos saberes disciplinares em diferentes instituições como a prisão e as forças armadas (instituições repressivas), as fábricas (instituições econômicas) e até mesmo nas escolas (instituições pedagógicas). O poder manifesta-se não através da pose privada por pessoas no topo da hierarquia da instituição, mas como um exercício difuso no conjunto das relações hierárquicas entre as pessoas.

Em sua análise, Foucault identifica que os significados atribuídos à punição e à prisão se transformaram ao longo da história: até o século XIX, a única função da prisão é isolar o apenado da sociedade, impedir que ele fuja e aplicar uma rigorosa punição sobre o corpo como uma forma de controlá-lo.

Com a prisão moderna, o mecanismo de poder adotado é o disciplinar. O poder disciplinar é aquele em que técnicas e mecanismos disciplinares criados pelas instituições são utilizados para garantir o controle e a vigilância dos indivíduos que fazem parte da sociedade. Esses mecanismos agem sobre os corpos, isto é, buscam modificar comportamentos para transformá-los em dóceis e úteis.

A vigilância é uma técnica de exercício de poder que tem como objetivo controlar os gestos, as atividades, a aprendizagem e as ações cotidianas das pessoas. A vigilância faz com que o poder disciplinar esteja em toda a parte não deixando nenhuma parte da vida das pessoas fora do seu controle, ao mesmo tempo, em que também controla aqueles que são os responsáveis pelo controle. Funciona continuamente sem que possa ser diretamente identificado, já que funciona como um poder relacional autossustentado pelos olhares calculados (FOUCAULT, 1987). Marinho e Reis (2004, p. 72) explicam que para Foucault, a vigilância

consiste em um dispositivo de poder em que a visibilidade a que o sujeito é exposto gere nele uma obrigação com as regras. Um instrumento que, ao mesmo tempo em que permite ver, leve a efeitos de poder, ficando claro àqueles que devem sujeitar-se a ele.

Junto à vigilância, utilizam-se também técnicas de sanções normalizadoras cuja função é que as regras estabelecidas para o funcionamento e o controle sejam cumpridas de forma homogeneizada (FOUCAULT, 1987). As sanções

normalizadoras são conjuntos de medidas e de punições essencialmente corretivas que funcionam como medidas para a correção dos comportamentos “desviantes”. O sistema de punição funciona através de gratificação-sanção para fazer com que o processo de treinamento e de correção aconteça de forma eficiente. Para Foucault (1997), esse sistema com dois mecanismos permite qualificar os comportamentos e os desempenhos através de dois valores opostos, porém associados, de bem e de mal.

Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 1987, p. 159-160)

Para Foucault, é essa transformação nas formas de exercer o poder e os seus recursos disciplinares que são uma característica fundamental da modernidade. O poder é exercido através de uma pressão constante para que nenhum desvio seja cometido através da observação e das sanções aplicadas a cada indivíduo observado sem que sejam necessárias as demonstrações espetaculares da força. (MARINHO e REIS, 2004)

Um dos dispositivos disciplinares mais importantes surgidos para colocarem em prática essas novas formas de controle é o panóptico¹. Segundo Marinho e Reis (2004, p. 70), o panopticismo

é um tipo de poder que se exerce sobre os indivíduos sob a forma de vigilância individual e contínua, sob a forma do controle, do castigo e da recompensa e sob a forma de correções, ou seja, da formação e da transformação dos indivíduos em função de certas normas.

A observação contínua faz com que a disciplina seja internalizada subjetivamente sem que seja efetivada diretamente em seu exercício. O encarcerado é coagido, porque é induzido a pensar que está sendo observado. Assim, permite agir sobre os indivíduos e coagi-los sem os inconvenientes de uma intervenção direta. Para Foucault (1987, p. 127), “o panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina”.

No panóptico, todos os indivíduos poderiam ser observados ao mesmo tempo, o que permitia que uma pressão constante fosse exercida sobre os prisioneiros ao mesmo tempo que qualquer desvio das normas de conduta pode ser inibido e punido. No panopticismo, assim, os indivíduos são observados constantemente para terem seus comportamentos controlados.

À vista disso, o dispositivo panóptico executa uma dominação silenciosa e opressora. Os indivíduos são inconscientemente levados a obedecer, haja vista que a dominação não se dá de maneira explícita. Os indivíduos obedecem sempre, porque temem estar sendo observados todo o tempo. O princípio do poder apresentado pelo panóptico é invisível, exercido pelo próprio dominado, baseado na suposição de que pode estar

sendo vigiado. O mecanismo de poder é internalizado no indivíduo, que passa a controlar a si mesmo. O poder disciplinar internaliza a dominação a ponto de dispensar a figura do controlador, ou seja, a ameaça dispensa a punição. (MARINHO e REIS, 2004, p. 75)

Uma das consequências é infundir no vigiado um constante temor de punição, porque qualquer desvio em sua conduta seria observado pelo olhar atento de um vigia, que, contudo, é invisível. A internalização e a conscientização que se está em um estado constante de visibilidade seria a maneira pela qual o sistema de poder é internalizado, assim, os indivíduos fazem com que as regras de conduta funcionam em si mesmo.

Nessa lógica corretiva de internalização das normas de conduta adequada, a prisão busca, através de uma “manipulação refletida” exercida sobre o corpo e a alma do indivíduo, corrigi-lo.

O ponto de aplicação da pena não é a representação, é o corpo, é o tempo, são os gestos e as atividades de todos os dias; a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. O corpo e a alma, como princípios dos comportamentos, formam o elemento que agora é proposto à intervenção punitiva. Mais que sobre uma arte de representações, ela deve repousar sobre uma manipulação refletida do indivíduo: (FOUCAULT, 1987, p. 148)

O objetivo do encarceramento quando do nascimento das prisões modernas é, assim, fundamentalmente “pedagógico”, no entanto, não no sentido emancipatório que algumas teorias contemporâneas como a de Paulo Freire propõem, mas no sentido de um “sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele”. (FOUCAULT, 1987, p. 148)

Quanto aos instrumentos utilizados, não são mais jogos de representação que são reforçados e que se faz circular; mas formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. E finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo

sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. Duas maneiras, portanto, bem distintas de reagir à infração: reconstituir o sujeito jurídico do pacto social — ou formar um sujeito de obediência dobrado forma ao mesmo tempo geral e meticulosa de um poder qualquer. (FOUCAULT, 1987, p. 148).

De acordo com Souza (2013), aprendizagem de um ofício na prisão é uma forma de aprendizagem das regras fundamentais para a vida em sociedade, assim, essa aprendizagem tem uma dupla função: aprender um ofício produtivo para que quando ganhar a liberdade possa exercê-lo para contribuir com a sociedade e um exercício de conversão do indivíduo moral. Assim, as práticas disciplinares que são exercidas na prisão buscam alcançar muito além dos muros da instituição para se espalhar pela sociedade.

3. Punição e ressocialização na construção do sistema prisional brasileiro

Podemos identificar duas concepções sobre a função do sistema prisional. A primeira compreende a função da pena como uma forma de punição. A segunda é a concepção ressocializadora que compreende a função da pena como uma forma de adequar novamente os presos às normas e formas de convivência da sociedade. Neste tópico analisaremos brevemente essas duas concepções teóricas para no próximo tópico analisar a concepção presente na legislação brasileira.

Essa visão tradicional da prisão e o encarceramento como um sistema para a punição não é a dominante entre os governantes, mas ainda hoje é um discurso presente entre membros eminentes do Ministério Público brasileiro. De acordo com o promotor de justiça no Estado de Minas Gerais, André Luiz Alves de Melo, que defende a concepção tradicional da punição:

Não é ensinando os presos a fazerem artesanato, nem ensinando a trabalhar na construção civil que serão ressocializados, pois Direito Penal não é direito de qualificação profissional. Essas atividades têm sua finalidade nobre e romântica, mas não diminuirão a criminalidade. Afinal, o que diminui criminalidade é punição e se o Direito Penal perde o controle social de punição, então a reincidência aumenta. (MELO, 2013, s. p.).

Nessa concepção, conhecida como teoria da retribuição, a ideia fundamental é que a pena e o encarceramento são uma compensação para o delito cometido. A única justificativa para a pena é a “vingança”, a “reprimenda” pelo ato cometido que não estava de acordo com as normas da sociedade, é um “mal”. Não existe

nenhuma preocupação com a prevenção de crimes que possam vir a ser cometidos posteriormente. Segundo Anjos (2009), a pena, de acordo com a justiça retributiva, um “fim em si mesma” e existe apenas para que o domínio da justiça, da lei, da ordem, impere.

E a ressocialização passa a ser um ato da vontade do apenado ou objeto da assistência religiosa e não do Estado cuja incumbência é apenas a de punir e fazer com que a ordem impere.

Existe uma contradição patente expressa entre as normas constitucionais e a concepção de Estado de Direito defendida pelo Estado e a visão da sociedade sobre os apenados e a função do Sistema Prisional.

Dizem que o Direito evolui de acordo com a sociedade. Hoje, tem-se uma Constituição que deve servir de base para todo o ordenamento e para as ações do corpo social, que prevê a garantia dos direitos fundamentais, proíbe as penas cruéis, garante a integridade física e moral, enfim, o respeito à dignidade do ser humano. E a sociedade? Na contramão da sua própria história, continua exigindo o fuzilamento de qualquer acusado, cujo crime tenha um pouco mais de notoriedade. Isso é um retrocesso no Direito. Vai contra todas as conquistas universais. É preciso ir muito além para ver no preso um ser humano dotado de direitos e garantias, até porque também não é lícito ser julgado por quem não tem a função de julgar, como ainda insistem em fazer as pessoas descomprometidas e despreocupadas com a proteção e eficácia dos direitos fundamentais. (DEMARCHI, 2008, s. p.).

Mesmo que esse não seja o discurso dominante da maior parte dos juristas, do Estado e dos órgãos internacionais, na prática, portanto, é a punição a prerrogativa dominante na sociedade brasileira. Em recente pesquisa feita pelo DATAFOLHA a pedido do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2016, p. 125) constatou-se que 57% dos entrevistados concordam com a afirmação de que “Bandido bom é bandido morto”, um aumento em relação ao ano passado em que 50% responderam afirmativamente à questão. Essa visão sobre a criminalidade e o sistema de punição acaba tendo consequência para a prática e a estrutura do Sistema Penitenciário como a escassez de vagas, a violência praticada e tolerada nos presídios, a falta de acesso educação, assistência social e saúde entre outros inúmeros problemas (BRASIL, 2014; VALE, 2012; DEMARCHI, 2008).

Já no final do século XIX surge uma concepção sobre a finalidade da pena e do encarceramento que não se pautava na ideia de retribuição, mas na ideia de reabilitação e preparação para o trabalho produtivo e que, com o desenvolvimento das ideias sobre os direitos humanos fundamentais, desenvolveu-se para a concepção de ressocialização. Discutiremos brevemente essa concepção em seguida.

Em oposição em relação à ideia retributiva da justiça surge a concepção ressocializadora da pena e do Sistema Prisional. A ideia de ressocialização, no entanto, pode ser subdividida em duas vertentes principais: o programa máximo de ressocialização e o programa mínimo de ressocialização (ANJOS, 2009, p. 48 ss).

De acordo com o programa máximo, o Estado deve intervir em toda a vida do prisioneiro de forma a conformá-la para que não pratique mais crimes. O objetivo da pena e do encarceramento é corrigir o indivíduo para adequá-lo aos padrões morais que são “desejáveis” pela sociedade. A ressocialização, nesse sistema, é imposta pelo Estado como uma condição para o término da pena, isto é, o apenado é libertado para retornar ao convívio social apenas quando a sua ressocialização estiver totalmente cumprida. Assim, o apenado é visto como objeto da pena que deve e pode ser moldado pelo Estado até alcançar o conceito de normalidade imposto por este (ANJOS, 2009, p. 49). Nesse modelo não há qualquer consideração pelos direitos fundamentais do apenado, no entanto, diferentemente da concepção de retributiva, a pena não é vista como uma forma de vingança.

Por outro lado, no programa mínimo de ressocialização, busca-se respeitar a dignidade e os direitos fundamentais do preso no processo de ressocialização. A execução penal tem que respeitar a dignidade humana e o Estado tem que oferecer condições para os apenados se ressocializarem através da mudança de sua consciência e de seu comportamento para se reintegrarem à sociedade. A função do Estado, portanto, não é moralizar o preso, mas oferecer condições dignas para alterar seus “esquemas de valores”, sua consciência social e moral e o seu comportamento para que seja possível a sua reintegração no convívio social (ANJOS, 2009, p. 51). Segundo Anjos (2009, p. 51, grifado no original), “pelo programa mínimo há o oferecimento ao condenado do tratamento ressocializador. Por sua vez, o tratamento tem como objetivo a reforma da atitude social do apenado, para que ele não cometa mais crimes, não importando se ele intimamente respeita ou não os valores sociais.”

A concepção mínima da ressocialização é baseada nos princípios da dignidade de todo o ser humano como o fundamento mínimo para a vida em sociedade e a existência do direito. Parte da ideia de que todo o ser humano tem a possibilidade de modificar o seu comportamento e os seus esquemas de valores desde que lhes seja oferecido condições mínimas. Mazzoni (2013, p. 13) resume exemplarmente essa concepção:

O ser humano, essencialmente, é um ser que está integrado ao seu contexto. Ao ter a oportunidade de estudar dentro do presídio, o preso

retoma o direito de participar do mundo, mesmo encarcerado. A situação do encarceramento o induz à acomodação e ao ajustamento tornando-o um corpo dócil, fácil de ser domesticado. [...] A escola prisional intenciona trazer de volta ao preso a sua dignidade. Ao mesmo tempo serve como um ponto de referência, na qual ele cria um vínculo, um sentimento de pertencimento.

A concepção ressocializadora, portanto, busca resgatar a humanidade e a dignidade do apenado, com o objetivo de transformá-lo e levá-lo novamente ao convívio harmonioso no corpo social. É a partir dessa perspectiva que as teorias contemporâneas defendidas em organizações internacionais como a ONU e pelo Estado brasileiro em sua esfera legal pensa a educação prisional.

Apresentaremos no próximo ponto a concepção da educação prisional tal como formulada pela ONU e pelo Estado brasileiro. No entanto, cabe deixar explícito que a teoria, nesse caso, não é convergente com a prática que se tem observado no interior dos presídios como a análise dos dados do INFOPEN mostrará.

4. A educação prisional

A inclusão social é uma preocupação que envolve diferentes âmbitos da sociedade: os organismos internacionais, o Estado em suas diferentes esferas de atuação e a sociedade civil. Uma sociedade inclusiva tem que se organizar para fomentar o respeito e permitir o acesso aos diferentes bens sociais para todos, nesse sentido, precisa oferecer um atendimento especial em espaços educacionais não escolares (hospitais, presídios, casas de ressocialização etc.). A construção desse caminho de ressocialização e inclusão é dificultada, por um lado, pelas concepções retrógradas sobre a educação prisional e sobre o lugar do apenado na sociedade, que é considerado como um pária social e, por outro lado, pelos problemas institucionais do sistema escolar e prisional.

A educação desenvolve-se em diferentes espaços para atender às demandas da população. A educação em presídios tem como objetivo oferecer aos apenados as condições para o processo de aprendizagem e a reintegração à sociedade ao final da pena (BRASIL, 1984; ONU, 1999).

A Organização das Nações Unidas (ONU) no *1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes*, que aconteceu em Genebra no ano de 1955, determina as regras mínimas para o tratamento de prisioneiros entre as quais estão o acesso à educação e a obrigação da alfabetização dos jovens e adultos.

1. Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.
2. Tanto quanto possível, a educação dos presos estará integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação. (ONU, 1957, art. 77).

A educação prisional, segundo a resolução da ONU, é um direito dos apenados, uma obrigação do Estado através das suas instituições e, principalmente, uma forma de fazer com que esses presos possam continuar o processo educacional após cumprir a sua pena. Ressalta-se, no entanto, que a preocupação com a ressocialização e reinserção positiva do apenado na sociedade está apenas implícita nesse texto.

A *Declaração de Hamburgo*, resultado da Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, realizada pela ONU na cidade de Hamburgo em 1997, inclui o direito à educação do recluso. Nessa declaração, tem-se uma visão mais aprofundada sobre a função da educação para jovens e adultos e, por consequência, para presos, como uma forma da sua plena integração como membros participativos da sociedade.

O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, em realidade, bastantes grupos ainda estão dela excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos - o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas. (ONU, 1999, Título VIII, Parágrafo 43, p. 50-51)

A *Declaração de Hamburgo* constitui a concepção internacional sobre o tema e é aprovada pelos signatários. Essa concepção fundamenta-se na ideia de que a reclusão leva a uma perda da liberdade, mas que os seus direitos universais ainda permanecem. E o direito à educação é considerado como um direito universal (MAZZONI, 2013, p. 12). Além disso, aponta como o seu objetivo principal preparar o apenado para a sua reintegração na sociedade tentando evitar a sua reincidência ou a sua exclusão do convívio social mesmo que em liberdade. Segundo Muñoz (2011, p. 58), “a aprendizagem na prisão [...] é considerada um instrumento de mudança, e o seu valor é estimado à luz de sua repercussão na reincidência, na reintegração e, mais concretamente, nas oportunidades de emprego após a libertação.”

No documento *A educação básica nos estabelecimentos penitenciários*, publicado pela ONU em 1995, a educação prisional pode ter três objetivos distintos dependendo da visão que se tem sobre a finalidade do sistema prisional. Uma visão afirma que o objetivo da educação prisional é manter os apenados reclusos; outro objetivo seria melhorar a qualidade de vida dos apenados; e também pode ser o treinamento para se conseguir uma ocupação ou o acesso a conhecimentos de níveis superiores (aprender uma profissão, obter um conhecimento específico, modificar as suas atitudes sociais e seu comportamento) após cumprir a pena. Cada uma dessas visões tem objetivos diversos:

Los dos últimos objetivos forman parte de un objetivo más amplio de reintegración social y desarrollo del potencial humano. En cuanto al primer objetivo, podría considerarse que se alcanzará necesariamente si se logran los otros dos, pero éstos no siempre se alcanzarán si se da la prioridad al primero, aunque la capacitación en trabajos manuales mediante el empleo en la prisión puede contribuir también a un cambio de actitudes y comportamiento de los reclusos. (ONU, 1995, III, A).

A ONU e os signatários dos seus tratados, portanto, concebem a educação prisional como um direito fundamental do apenado, e é uma obrigação do Estado promovê-la. A sua finalidade principal é capacitá-lo com conhecimentos, habilidades, capacidades para com isso mudar suas atitudes e comportamentos a fim de oferecer condições para que seja possível que haja a reintegração ao convívio social com uma melhoria na sua qualidade de vida evitando, assim, que possa ocorrer casos de reincidência.

5. A educação prisional e a legislação brasileira

A Constituição Federal de 1988 garante no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, artigo 205 como um direito fundamental de todas as pessoas, o direito à educação. A educação é dever da família e do Estado cuja promoção é incentivada em colaboração com a sociedade com o objetivo de preparar as pessoas para o exercício da cidadania e para o exercício profissional qualificado. O Art. 214 da Constituição Federal garante que o Poder Público tem a obrigação de universalizar o atendimento escolar (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), LDB, institui que para garantir o acesso à educação e à plena aprendizagem, o Poder Público deve oferecer diferentes formas de organização para o atendimento escolar das pessoas que não podem acessar os ambientes escolares tradicionais (BRASIL,

1996). Embora o apenado não possa acessar o sistema de ensino tradicional não há nenhuma referência na LDB sobre a educação prisional.

O fato da LDB não contemplar a educação prisional pode ser explicado de três modos: 1) Segundo Graciano e Schilling (2008, p. 111), não incluir a educação prisional em seus artigos leva a concepção de que ela se insere na modalidade de educação de jovens e adultos, contudo, as autoras ressaltam que mesmo no capítulo que trata da educação de jovens e adultos não há nenhuma consideração explícita sobre os apenados (SCHILLING; GRACIANO, 2008, p. 114). 2) Pode ser que não houve a inclusão da educação prisional na LDB em razão dela ser tratada na Lei de Execuções Penais. 3) Segundo Mazzoni (2013, p. 15), não incluir a educação prisional seria uma “falha” que representa uma concepção de educação “elitista e tradicionalista” voltada apenas para as pessoas que se enquadravam em padrões mais ou menos constantes e da qual as pessoas à margem da sociedade estão excluídas (PAULON, FREITAS, PINHO, 2005). Em consonância com essa visão, Vaz (2010, p. 1) afirma que:

Sabe-se que há muito a educação e a cultura assumiram um papel elitista na sociedade. Basta um olhar singular para a história da educação brasileira, bem como para as políticas públicas adotadas em cada período histórico, para isso se comprovar. Uma educação dirigida para poucos, portanto restritiva, exclusiva e excludente, enfim, uma educação que agia ou age a fim de fornecer privilégios a uma elite dominante, ora representada pela igreja, ora pela nobreza e nos últimos séculos pela burguesia.

Nesse sentido, acreditamos que a principal razão para que a educação prisional não tenha sido incluída na LDB, a lei que cria as diretrizes para a educação brasileira, seja a visão, ainda retrógrada, que não coloca a educação como uma prerrogativa para os apenados ainda considerados como indivíduos que não “merecem” essa “regalia” (MAZZONI, 2013).

No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que a Lei de Execução Penal promulgada em 1984 contempla a educação como um direito dos detentos e internos.

No art. 3 da Lei Execução Penal afirma-se que o apenado mantém todos os seus direitos que não são objeto da sentença ou da lei (BRASIL, 1984). Assim, o direito a educação, entendido como um direito universal e social, não é afetado por uma sentença, a menos que a lei assim imponha, o que não é o caso. Considera-se, portanto, na mesma linha da ONU que embora o apenado precise cumprir a sua pena que envolve a perda do direito à liberdade isso não significa a perda dos outros direitos que ele possui. Fragoso (s.d, p. 22-23) explica que

[...] reconhece-se hoje por toda parte que os presos conservam todos os direitos que não são afetados pela perda da liberdade. Trata-se de ultrapassar o entendimento desumano, que tem estado mais ou menos implícito no sistema, de que a perda da liberdade para o preso acarreta necessariamente a supressão de seus direitos fundamentais.

No Art. 83 institui-se que o estabelecimento penal deverá oferecer os serviços de educação e instalar em suas dependências salas de aulas destinadas ao ensino básico e alfabetização. A lei também estabelece que frequentar escola durante o período de cárcere é uma forma de diminuir os dias da pena. Uma medida importante para incentivar a participação nas classes.

Na Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação, a educação prisional passou a ser vista com maior interesse pelo poder público. Na meta 17 do Plano, a implantação de programas de jovens e adultos passa a ser obrigatória em todas as unidades prisionais cujo objetivo seria oferecer o ensino fundamental e médio.

No entanto, Graciano e Schilling (2008, p. 118) chamam a atenção para o fato de que os órgãos burocráticos-administrativos, inclusive as secretarias estaduais de educação e os gestores envolvidos na área, priorizam a canalização dos recursos para o ensino regular, o que faz com que os recursos do sistema educacional penitenciário sejam retirados. Sena (apud GRACIANO, SCHILLING, 2008, p. 118) afirma que:

As autoridades educacionais priorizam a rede regular de ensino, sobretudo o Ensino Fundamental. Havendo crianças fora da escola, espantam-se com a perspectiva de formular políticas para os presos, temendo que este tema – que consideram alheio à sua responsabilidade ainda lhe retire recursos. Não têm postura ofensiva, no sentido de reivindicar recursos do Fundo Penitenciário para esse fim.

A partir de 2006, a preocupação com a educação prisional ganha nova visibilidade com a realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões em Brasília. Nesse seminário constatou-se que no plano teórico e legal, a educação era considerada um direito de todos e que existia a concepção da necessidade da implantação de políticas públicas direcionadas para a população que era histórica e estruturalmente fragilizada, na qual os apenados se encaixam, mas que os resultados alcançados são insuficientes (BRASIL, 2006).

Com as discussões do Seminário Nacional, no entanto, o Governo passou a elaborar normas e leis específicas para a educação prisional que levou à:

- 1) Aprovação da Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais aprovada pelo Ministério da Justiça, no Conselho Nacional de

Política Criminal e Penitenciária. No Art. 3 da resolução, estabelece-se que a oferta da educação prisional envolve a gestão, articulação, mobilização, formação de profissionais e questões pedagógicas.

- 2) Aprovação da Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010, pelo Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Nessa resolução fica estabelecido a forma de financiamento da educação prisional e institui-se que a responsabilidade pela mesma é da secretaria de educação dos estados em articulação com os órgãos responsáveis pela administração prisional, salvo no caso das penitenciárias federais.

Essa resolução consiste em um avanço significativo na compreensão sobre o papel da educação para o apenado e para o conjunto da sociedade ao considerar a necessidade de oferecer o atendimento especial para aqueles que dele necessitam. Consiste em um avanço na medida que o preso não é visto como um pária social que deve ficar isolado da sociedade, mas que ele deve ser atendido na medida das suas necessidades.

Art. 3 - IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida. (BRASIL, 2010b).

- 3) O Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, entende a educação como um processo que leva à ao desenvolvimento das potencialidades das pessoas em qualquer esfera ou condição social e, por consequência, é um processo que pode levar à transformação do comportamento e do desenvolvimento do potencial dos apenados. Para tanto, o espaço das prisões não deve ser visto como um espaço de exclusão ou de vingança, mas como um espaço educativo. E os colaboradores que nele trabalham fazem parte e são responsáveis pelo processo educativo do preso.

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, um ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. (BRASIL, 2010a, p. 14)

- 4) E, finalmente, na promulgação do Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Nessa resolução determina-se claramente que o objetivo da educação prisional é “Art. 3 - I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação”. E no Art. 6 – III determina que se deve “fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais”.

É possível identificar, nos últimos anos, um esforço do Estado em suas diferentes esferas, sobretudo, no âmbito do Executivo e dos Ministérios da Educação e da Justiça para a construção de Diretrizes Nacionais e a elaboração de políticas públicas para a educação prisional que atendam às demandas pela ressocialização dos presos e, principalmente, como uma forma de diminuir a criminalidade (ONOFRE, 2012).

6. Panorama geral em números da educação prisional no Brasil e em São João del-Rei

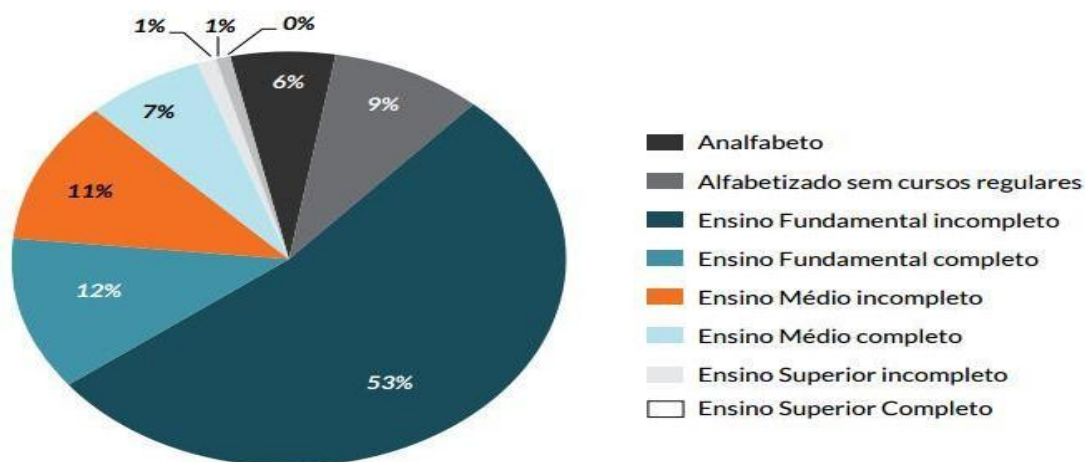
O Departamento Nacional Penitenciário faz o levantamento nacional de informações penitenciárias através do INFOPEN. A partir dos dados levantados podemos fazer um quadro geral sobre a educação prisional brasileira.

No Brasil, a população carcerária é formada por cerca de 579.423 presos no ano referência de 2014. O Sistema Prisional possui o número de 376.660 vagas e apresenta um déficit de cerca de 231.062 vagas. A taxa de ocupação dos presídios é de cerca de 161% acima da sua capacidade (BRASIL, 2014). Esses números já mostram a grave situação em que se encontra o sistema penitenciário nacional que nem mesmo consegue oferecer o número de vagas necessários para o manter os apenados no Brasil. Por si só, os dados quantitativos das penitenciárias brasileiras já mostram o quão reduzido é a capacidade do sistema para atender às demandas por trabalho, saúde e educação dos apenados (BRASIL, 2014; VALE, 2012). A precariedade da estrutura do Sistema Prisional Brasileiro está relacionada à ideia retributiva e vingativa que ainda impera na sociedade, como discutimos anteriormente.

Não é por acaso que a arquitetura da maioria dos estabelecimentos penais não prevê espaços destinados às atividades consideradas de reabilitação, pois é preciso manter absoluta prioridade à disciplina e segurança, a fim de que a ordem seja estabelecida. Quando são oferecidas atividades consideradas de reabilitação, como por exemplo, educação escolar, cursos, recreação, esportes, elas ficam em segundo plano. (VALE, 2012, p. 45)

A maioria dos apenados, 53%, possuem o ensino fundamental incompleto somados a 6% de analfabetos. O gráfico abaixo identifica o nível de escolaridade dos presos:

Gráfico 1 - Nível educacional dos presos - Brasil

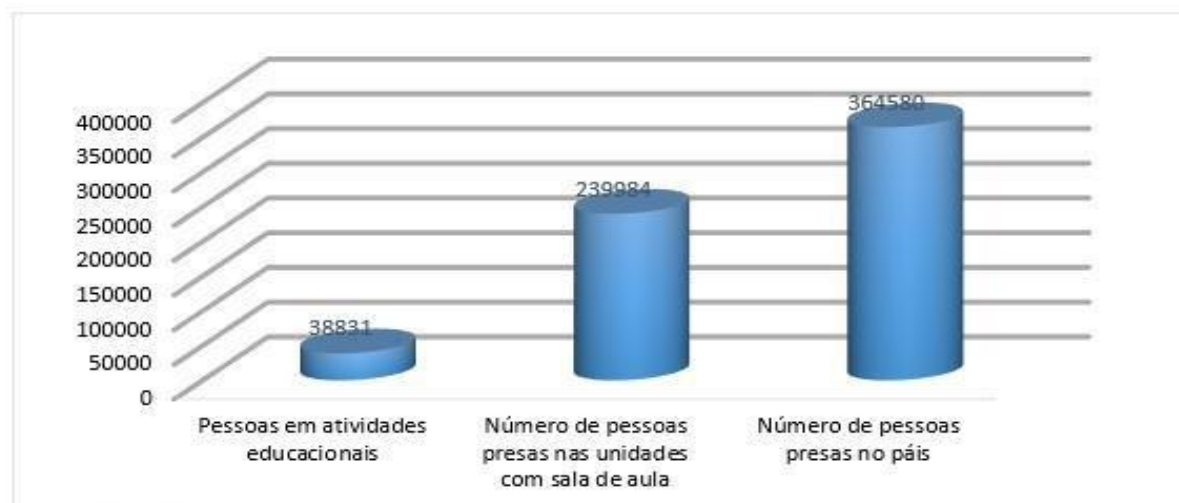


Fonte: Infopen, junho/2014

No Brasil, embora o ensino prisional seja uma obrigação do Estado, ele atende apenas a 38.883 da população carcerária, do total de 364.580 presos em julho de 2014². Em outras palavras, somente 16% dos presos estão encarcerados em instituições que possuem salas de aulas e apenas 11% estão participando de alguma atividade educacional.

² Os dados para o Estado de São Paulo não foram informados com relação ao quesito de educação.

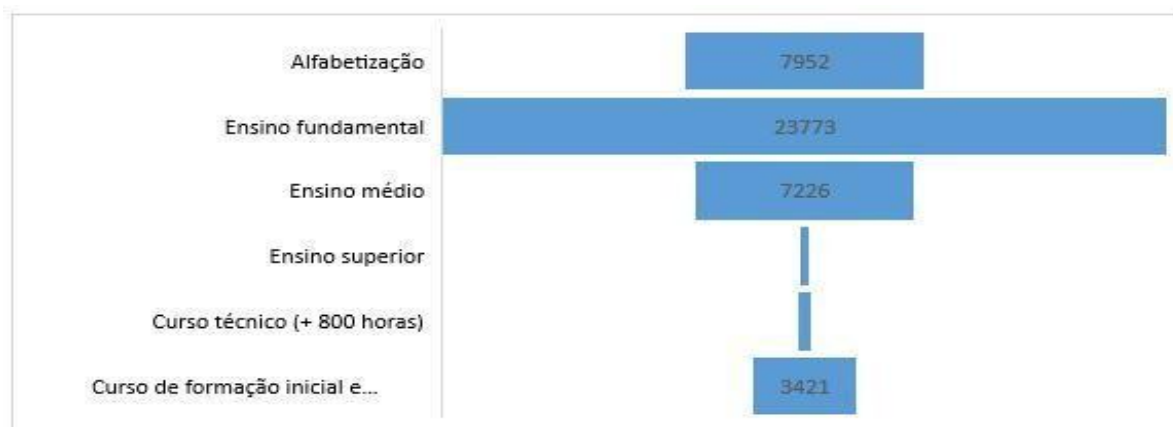
Gráfico 2 - Número de presos



Fonte: [Infopen](#), junho/2014

Em relação ao tipo de atividade educacional que os apenados estão participando, constata-se que 61% cursam o ensino fundamental. O número total de apenados que não possuem o ensino fundamental, por sua vez, soma 68% do total da população carcerária. Por outro lado, apenas 0,8% estão cursando o ensino superior e 1,2% cursam o ensino técnico.

Gráfico 3 - Número de presos em atividades educacionais por nível de ensino



Fonte: [Infopen](#), junho/2014

Embora a legislação brasileira vem avançando nos últimos anos em relação à organização, estruturação, administração e financiamento da educação prisional, os dados do INFOPEN, ao contrário, mostram que a realidade encontrada nos cárceres brasileiros ainda está muito distante do determinado legalmente e do idealizado pelas organizações internacionais como a ONU.

O desrespeito aos direitos humanos, encontrado em muitas instituições penais, evidencia a múltipla penalização imposta aos criminosos. Além da privação da liberdade, são ainda penalizados com castigos corporais, exposição ao uso de drogas e ao contágio a várias enfermidades. Juntamente a isso, há o descumprimento dos dispositivos legais que regulamentam a privação de liberdade, no que diz respeito ao andamento do processo e também no que toca à questão da superlotação, da possibilidade de trabalho e da educação formal do detento. Essas privações desconstroem o valor da dignidade humana, assim como a possibilidade de reinserção social, que é uma das interfaces da atuação social embasada na prática dos Direitos Humanos. (CABRAL, JOO, SILVA, 2014, p. 15)

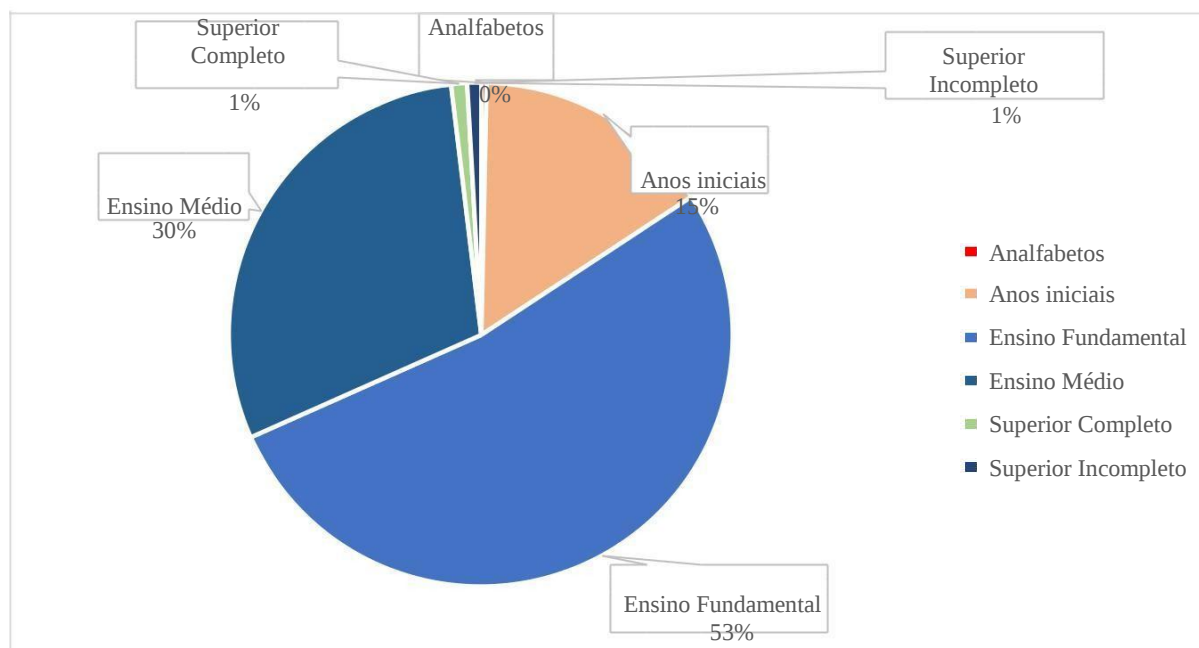
A realidade da grande maioria dos presídios brasileiros é a da desconstrução do valor da dignidade humana e não a da sua promoção. Dentro desse contexto geral, a educação prisional ainda não é uma realidade prática que possa ser vivenciada por todos os presos, nesse sentido, pode-se falar que ainda não são oferecidas pelas instituições condições adequadas para a ressocialização pela educação (VASCONCELOS, QUEIROZ, CALIXTO, 2011).

Pode-se afirmar que o Sistema Penitenciário Brasileiro não está conseguindo atingir o objetivo de ressocialização dos apenados, assim, mesmo que haja a intenção do Estado em buscar superar a antiga tradição do sistema penitenciário, a realidade presenciada aponta para um grande fracasso (ONOFRE, 2012; VASCONCELOS, QUEIROZ, CALIXTO, 2011; TEODORO, LINHARES, 2010).

O Sistema Penitenciário de São João del-Rei atualmente possui uma população formada por 592 detentos na data de referência de novembro de 2016.

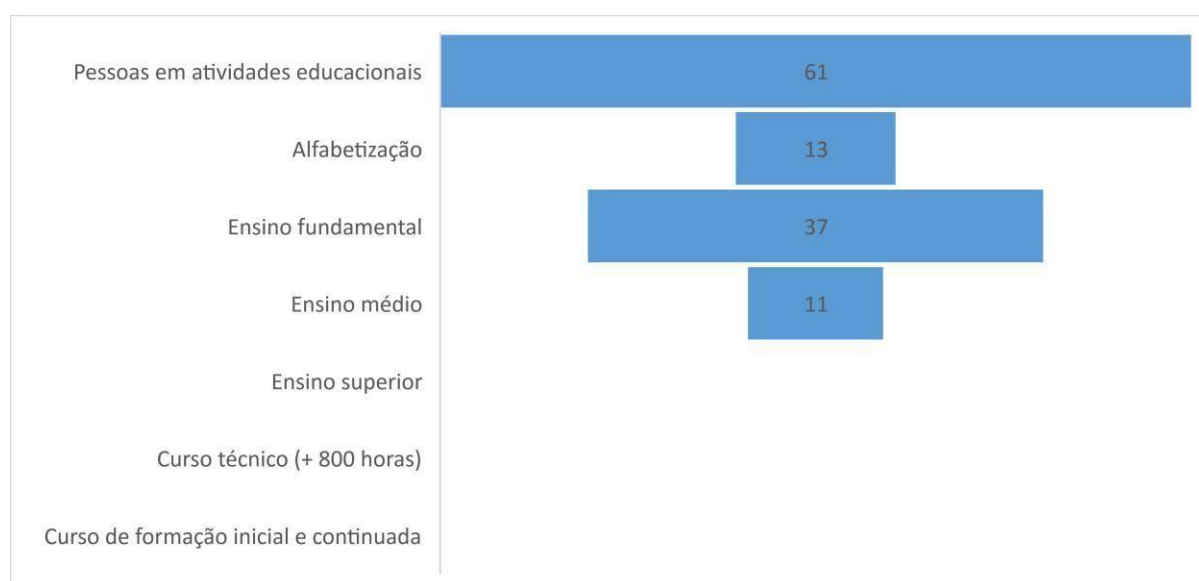
A maioria de apenados, 68%, possuem os anos iniciais somando ao número de detentos que possuem o ensino fundamental. Apenas dois são analfabetos. 30% possuem o ensino médio incompleto ou completo. E 2% possuem ensino superior incompleto ou completo. O gráfico abaixo identifica o nível de escolaridade dos presos.

Gráfico 4 - nível educacional dos presos em SJDR



Em relação ao tipo de atividade educacional que os apenados estão participando, constata-se que cerca de 10.30% participam de alguma atividade educacional. Sendo que do total dos 61 apenados em atividades educacionais cerca de 21.20% cursam o ensino fundamental, 60.65% cursam o ensino fundamental e 18% cursam o ensino médio. Não existem indivíduos cursando outras modalidades educacionais.

Gráfico 5 - número de presos em atividades educacionais por nível de ensino em SJDR



7 A educação prisional sob a perspectivas dos seus responsáveis

Com o objetivo de confrontar as teorias analisadas no texto com a visão com que os responsáveis pelo sistema jurídico e prisional possuem sobre esse sistema, propomos dois questionários a serem respondidos por um juiz de direito e por um diretor de presídio.

A visão que os juízes possuem sobre a educação prisional é extremamente importante, pois são eles que, de acordo com as normas legais estabelecidas, absolve ou condena um acusado a cumprir pena. O questionário enviado ao juiz constituiu-se de oito questões gerais sobre a educação prisional.

Em relação a sua formação, o entrevistado declarou-se formado em 1) Técnico de Contabilidade; 2) Administração de Empresas; 3) Ciências Jurídicas e Sociais – Direito; 4) Especialização em Processo Civil. A formação do magistrado, com esses cursos, não é exclusiva no âmbito jurídico, mas envolve também uma ampla formação gerencial e administrativa.

Em relação a sua atuação, o entrevistado declarou-se Juiz de Direito da 2ª Vara Criminal e de Execução Penal, Juiz Titular da Turma Recursal, Juiz Eleitoral no biênio 2015/17 e professor universitário a mais de dezesseis anos. Possui experiência de vinte e cinco anos em processos penais (desde o recebimento da denúncia até a sentença) e na execução penal, proferindo despachos e sentenças.

Em seu relato, o magistrado descreve as ações educacionais que estão ocorrendo nas instituições carcerárias e de recuperação na comarca de sua jurisdição. Essas ações envolve o ensino regular e cursos técnicos para pessoas do sexo masculino e feminino. O ensino regular de primeiro e segundo grau é ofertado é vinculado a uma escola estadual. Os cursos técnicos são oferecidos nas APACs que envolvem a área de culinária, mecânica, elétrica, construção civil, beleza, artesanato, costura e outros. Além desses cursos, existem recuperando frequentando cursos superiores a distância e apenados que participaram do ENEM 2016.

O juiz assume abertamente a posição segundo a qual a educação é uma forma de evitar a reincidência e de como a educação prisional pode modificar vidas.

A educação é obrigatória em todos os estabelecimentos prisionais. [...] Acho que a educação é muito importante para evitar a reincidência penal. Muitos jovens vão para a criminalidade por falta de oportunidade. (Resposta à Questão 3)

Nas APACs de São João del Rei, além do ensino regular (1º e 2º grau e também o ensino superior), há o ensino técnico que visa formar profissionais capazes de se inserir no mercado de trabalho sem maiores dificuldades, evitando que voltem à criminalidade. Como já disse, muitos jovens só enveredaram pelo crime por falta de oportunidade; de uma família estruturada, etc. (Resposta à questão 6).

A importância da educação prisional para a ressocialização dos apenados foi constatada in loco pelo próprio magistrado que relata o seguinte acontecimento:

Há um caso em particular que me chamou atenção: alguns anos atrás foi preso por furto um senhor de mais idade e quando fui tomar sua assinatura no termo de audiência ele me disse que não sabia escrever e após sua digital no documento; passado algum tempo ele recebeu o livramento condicional; lembrei dele e peguei de imediato a esponja de tinta para que ele pudesse apor sua impressão digital; aí veio a surpresa e alegria, pois ele me disse: “não precisa, agora eu sei escrever meu nome”. Pegou a caneta e foi escrevendo seu nome. Este episódio marcou minha vida, pois naquele momento percebi que para aquele senhor a “cadeia não foi simplesmente uma cadeia”, mas uma etapa em sua vida. Parodiando a contabilidade: para cada débito há um crédito. Assim, se de cada episódio ruim da nossa vida conseguirmos tirar algo de bom, não será apenas um episódio ruim. (Resposta à questão 3).

Nesse relato, pode-se constatar a importância da educação prisional para mudar as condições de vida de um apenado, que antes de ter sido preso não sabia nem ler, após o cumprimento de parte da sua pena já havia aprendido essa habilidade.

Na concepção do referido juiz, a prisão não foi apenas uma forma do indivíduo pagar por um “mal” que cometeu para a sociedade, mas, além da punição, foi uma etapa na sua vida que acabou levando a seu crescimento, pelo menos, no sentido de ter aprendido algo que será importante para o resto da sua vida.

De acordo com Andrade *et al* (2015, p. 32), em estudo realizado para o IPEA e que entrevistou diversos operadores do sistema prisional, em três casos gerais. No primeiro caso, os operadores do sistema prisional acreditavam que a recuperação do apenado somente era possível com se houve a valorização da pessoa humano, contudo, nem todos os apenados “teriam a vocação” para se reintegrarem a sociedade e que essas pessoas deveriam ser excluídas das ações voltadas para a reintegração social. No segundo caso, as dos operadores do sistema prisional também apresentavam essa dicotomia entre os apenados eram classificados entre “os de boa índole” e “trabalhadores”, que possuem uma série de características morais que se trabalhadas permitiram a mudança de conduta. Já os “bandidos”, por

outro lado, possuiriam características morais que não permitem a mudança o que inviabilizaria a sua reinserção social. No terceiro caso, os apenados eram classificados como aqueles que escolheram o caminho da criminalidade e que não querem mudar e os que querem.

É importante notar que embora a fala do juiz entrevistado, a sua posição parece poder ser interpretada em uma via um pouco diferente. Ao afirmar que “para cada débito há um crédito. Assim, se de cada episódio ruim da nossa vida conseguirmos tirar algo de bom, não será apenas um episódio ruim” parece entender que os episódios ruins vivenciados pelas pessoas podem ser transformados em algo bom, proveitoso e a frase tem tom generalista e não exclusivista como os casos classificados no referido estudo.

Em relação à concepção de justiça e punição, o entrevistado manifesta uma complexa posição que envolve os dois lados das teorias da punição que discutimos. Para o juiz, a pena possui um caráter de punição. Essa característica é, na sua visão, muito importante, porque ela impõe nos possíveis criminosos o temor de ter a sua liberdade retirada. Nesse sentido, a pena seria uma forma de manutenção das regras legais e teria o efeito de dissuadir possíveis indivíduos que pudessem infringir essas regras caso não houve a possibilidade da punição.

A punição é necessária sobre o aspecto de imposição do temor de ter sua liberdade restrita. Lembremo-nos de que não há conduta social sem que haja uma punição pelo descumprimento. Regra sem punição pela infração, deixa de ser uma regra jurídica e passa a ser uma regra moral. O nosso direito é punitivo e não proibitivo. (Resposta à questão 9)

A pena como punição tem também a função de “pacificação social”, isso é, tem a função de causar a sensação de justiça nas vítimas e na sociedade. Porque “A vítima (ou seus familiares) espera uma punição para quem lhes fez mal.” (Resposta à questão 9)

Contudo, o juiz entende que a função do sistema prisional não é somente a punição, que, na realidade, é preciso que esse sistema atue de forma a evitar que apenado volte a cometer crime e que para isso é preciso que ele seja ressocializado. (Resposta à questão 9)

A questão então que emerge na discussão é se o sistema prisional de fato consegue atingir as suas duas funções sociais: a punição e a ressocialização. De acordo com o relatório de Andrade *et al* (2015, p. 33),

Pairava a dúvida sobre a eficácia da prisão na transformação dos indivíduos. Principalmente devido às condições de cumprimento de pena, o cárcere possuía uma capacidade limitada de ressocialização, deixando

espaço para uma política de execução centrada na punição, ainda que, idealmente, seu papel fosse de punir e reeducar, simultaneamente.

A ineficácia do atual sistema prisional para a ressocialização também é uma preocupação do juiz.

Lamentavelmente, no regime comum (prisional) não há ressocialização. Todavia no método APAC o sistema é bem empregado e valorizado, conforme já foi dito. (Resposta à questão 9)

Essa percepção sobre o regime prisional comum é reforçada pelos dados sobre a reincidência prisional no Brasil que, de acordo com os dados do IPEA para os processos analisados, fica em torno de 24,4% (IPEA, 2015, p. 23). No entanto, mesmo com os números apresentados pelo IPEA e a própria posição do magistrado, existem muitos casos de sucesso da recuperação dos apenados, principalmente, nas APC's como o próprio juiz deixa bastante evidente:

Há vários presos e recuperandos que entraram no sistema mal sabendo escrever o nome e que saíram com o 2º grau completo. Alguns presos e recuperandos, hoje de livramento condicional, ou até mesmo egressos do sistema cursam ensino superior. Procuramos valorizar os presos e recuperandos oferecendo a eles emprego na própria instituição, como já disse. O gerente da APAC Masculina (com 180 recuperandos) é um ex- detento. O ex-gerente da APAC, atualmente trabalhando na FBAC (entidade nacional que congrega as APACS). Este ex-gerente já ministrou palestras em vários Estados e recentemente na Itália. Vários ex-recuperandos, que antes na acreditavam na religião, voltaram-se para a religião havendo vários que são pastores. (Resposta à questão 7)

Os casos de sucesso na recuperação dos apenados está relacionado ao método adotado pelas APACs. Esse método pressupõe que todo o ser humano pode ser recuperado desde que seja oferecido um tratamento adequado (FARIA, 2011). O método consiste de doze passos: 1) participação da comunidade; 2) recuperando ajudando recuperando; 3) trabalho; 4) religião; 5) assistência jurídica; 6) assistência à saúde; 7) valorização humana; 8) a família; 9) o voluntário e sua formação; 10) Centro de Reintegração Social – CRS; 11) mérito do recuperando; 12) a Jornada de Libertação com Cristo. De acordo com o Tribunal de Justiça de Minas Gerais/TJMG (MINAS GERAIS, 2009, p. 17), a APAC é:

[...] uma entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade. O trabalho da APAC dispõe de um método de valorização humana, vinculada à evangelização, para oferecer ao condenado condições de se recuperar. Busca também, em uma perspectiva mais ampla, a proteção da sociedade, a promoção da Justiça e o socorro às vítimas.

O objetivo das APACs, assim, é humanizar as prisões e faz com que o processo de ressocialização possa ser mais efetivo. Segundo reportagem do Conselho Nacional de Justiça a reincidência de crimes nas APACs podem ser cerca de dez vezes menores do que nas prisões comuns (CNJ, 2014) como a própria fala do entrevistado nessa pesquisa também evidencia.

Nas APACs, o trabalho de recuperação envolve a formação humanística que valoriza a educação prisional associado a valorização da família e da religião buscando incentivar à vida em coletividade (Resposta à questão 6). Sendo que a instituição desenvolve mecanismos institucionais que buscam fazer com que os apenados consigam trabalho seja o trabalho com carteira assinada, o trabalho na própria instituição ao o trabalho no sistema de limpeza pública da cidade através de convênio com a prefeitura. Além disso, desenvolve-se um trabalho de reintegração com a família através de encontros coletivos no final de cada mês. (Resposta à questão 6). Esse modelo de ressocialização além de mostrar ser bastante eficiente tem a aceitação por parte dos apenados. “Posso afirmar que na APAC o método de ressocialização é muito valorizado e aceito pelos recuperandos.” (Resposta à questão 6)

Tivemos um caso também interessante em que o 1º colocado no curso de mecânica era um preso que mora em Rondônia. Com recursos do Conselho da Comunidade conseguimos pagar passagem de avião de ida e volta para ele visitar sua família em Rondônia. Ele foi o voltou no prazo marcado. Quando voltou eu o questionei o que o motivou a voltar, pois ele poderia ter fugido. Aí ele respondeu: nunca fui tratado com a dignidade e respeito com que sou tratado na APAC. Assim quero cumprir minha pena e voltar para a sociedade. Graças a isso ele conseguiu uma transferência definitiva para Rondônia onde irá ser precursor da APAC em Ji-Paraná. (Resposta à questão 7)

O segundo questionário analisado foi respondido pelo diretor geral do presídio. A visão do diretor do presídio representa uma visão da pessoa responsável por tomar a frente nas decisões imediatas sobre a organização do sistema prisional, claro que cumprindo todas as determinações legais e normativas. É ele que está em contato direto com o funcionamento de todo sistema. O questionário para o diretor do presídio consistiu em de doze questões divididas em duas partes. Na primeira parte, as questões eram referentes aos dados quantitativos sobre o presídio e na segunda parte, estavam questões sobre a visão do diretor sobre a educação prisional.

Em relação a sua formação, o entrevistado declarou-se formado em direito e com experiência de dois anos como diretor. A função exercida é a Direção Geral que busca promover e garantir:

o clima de estabilidade, integração, disciplina e harmonia entre as Diretorias da Unidade Prisional (Segurança, Ressocialização, Atendimento, setor administrativo, Inteligência, Produção) orientar, promover, acompanhar e avaliar as ações realizadas nas áreas de atendimento e ressocialização, segurança, inteligência e administrativa, a fim de garantir a qualidade dos serviços prestados no âmbito do Sistema Prisional. (Resposta à questão 2).

Em relação aos objetivos sociais dos programas educacionais e a sua eficiência para a ressocialização dos presos, o diretor defende que esses programas possuem a função de preparação para o mercado profissional para que após a sua libertação, o egresso da prisão esteja pronto para as oportunidades que possam surgir. Os programas também são importantes na medida em que ajudam os apenados a melhorarem a sua autoestima (Resposta à questão 7). A melhora da autoestima se torna um fator muito significativo para a ressocialização dos presos na medida em que permite ao detento acreditar em si mesmo, nas suas capacidades, sentindo-se seguro para alcançar os seus objetivos de vida.

Em relação à concepção sobre os programas de educação prisional, o entrevistado manifesta que esses programas fazem parte de um sistema de ressocialização pautado sempre na legalidade e no humanismo que busca “o postulado da progressiva humanização e liberação da execução penitenciária.” (Resposta à questão 9).

Contudo, o diretor alerta para as dificuldades que esses programas ainda enfrentam e da necessidade que o presídio enfrenta de se construir uma infraestrutura que possa promover a educação com maior qualidade. (Resposta à questão 8).

8 Considerações finais

Nesta pesquisa buscamos identificar qual o impacto da implementação de programas educacionais dentro do sistema penitenciário a partir da percepção que os responsáveis por esse sistema a nível municipal têm sobre a sua importância e eficiência. Assim, a pesquisa traz elementos importantes para embasar a discussão sobre a eficácia do trabalho pedagógico promovido com os apenados.

A discussão sobre a função do sistema prisional e da pena pauta-se em duas concepções teóricas. A primeira compreende a pena como uma forma de punição e,

em casos extremados, vingança. A segunda é uma concepção pautada nas teorias humanistas e dos direitos humanos que compreende a pena como um mecanismo de ressocialização em que o apenado possa se adequar novamente à normas e às formas de convivência da sociedade.

A concepção ressocializadora tem como objetivo maior resgatar a humanidade e a dignidade do apenado, com o objetivo de transformá-lo e levá-lo novamente ao convívio harmonioso no corpo social. É a partir dessa perspectiva que as teorias contemporâneas defendidas em organizações internacionais como a ONU e pelo Estado brasileiro em sua esfera legal pensa a educação prisional. Nesse sentido, a educação prisional é um direito dos apenados, uma obrigação do Estado através das suas instituições e, principalmente, uma forma de fazer com que esses presos possam continuar o processo educacional após cumprir a sua pena

A educação prisional é uma forma de aprendizagem das regras fundamentais para a vida em sociedade. Nesse sentido, possui tanto a função de fazer com que o apenado aprenda um ofício produtivo para que quando ganhar a liberdade possa exercê-lo para contribuir com a sociedade e um exercício de conversão do indivíduo moral. Assim, as práticas educacionais que são exercidas na prisão buscam alcançar muito além dos muros da instituição para se espalhar pela sociedade.

Os responsáveis pelo sistema prisional entrevistados para essa pesquisa mostraram uma visão bastante complexa sobre a função da pena e da educação prisional como forma de ressocialização. O juiz entrevistado mostrou-nos que a pena possui simultaneamente duas funções: de ressocialização quando é oferecido ao apenado condições de dignidade como a educação prisional, mas também a função de “pacificação social”, isto é, a imposição de que ao descumprir a conduta social legalmente permitida haverá uma penalidade, o que pode dissuadir o indivíduo de persistir na intenção de manter essa conduta e tem a função de causar a sensação de justiça nas vítimas e na sociedade.

O trabalho de ressocialização através da educação é apontado como muito importante para que ao ser libertado, o preso possa se reintegrar na sociedade sem que volte a cometer crimes. No entanto, na sociedade brasileira ainda é muito difundida a ideia da pena e do cárcere como uma forma de vingança. Os ranços dessa visão ainda influenciam a forma como a sociedade como um todo considera e trata os apenados.

Contudo, as experiências relatadas por quem coordena o sistema mostra que a educação é um fator determinante para a recuperação dos apenados e a sua reinserção na sociedade.

Referências

- ANJOS, F. V. **Análise crítica da finalidade da pena na execução penal: ressocialização e o direito penal brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984**. (Lei de execução Penal.) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100_29-lei-7210-11-julho-1984&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jul. 2016
- _____. **Lei nº 10.172/2001** (Plano Nacional de Educação). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016
- _____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Seminário Nacional pela Educação nas Prisões**. 2006. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147583por.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016
- _____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução nº 03, de 11 de Março de 2009**. (Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais). 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100_28-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 Ago. 2016
- _____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº 4/2010**. (Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais). Brasília: MEC/CNE/SECAD, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=444_5_pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 ago. 2016
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 19 de Maio de 2010**. (Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais). Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=514_2_rceb002-10&Itemid=30192>. Acesso em: 05 ago. 2016
- CABRAL, R. P.; JOO, C. U. S.; SILVA, A. V. Políticas Públicas de Reintegração Social do Sistema Penitenciário na Região Metropolitana do Estado de Goiás: A percepção do Egresso. **8º Encontro da ANDHEP: Políticas Públicas para a Segurança Pública e Direitos Humanos**. São Paulo: 2014. Disponível em

<http://www.encontro2014.andhep.org.br/resources/anais/1/1397604716_ARQUIVO_RESUMO_COMPLETO_ANDHEP_RUTH_CABRAL_GT12.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. CNJ recomenda expansão das APACs para a redução da reincidência criminal no país. Reportagem publicada em 15/04/2014 - 15h03. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/61552-cnj-recomenda-expansao-das-apacs-para-a-reducao-da-reincidencia-criminal-no-pais>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

DEMARCHI, L. P. Os direitos fundamentais do cidadão preso: Uma questão de dignidade e de responsabilidade social. **JusBrasil**. Disponível em <http://www.lfg.com.br> 9 setembro, 2008. Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/106771/os-direitos-fundamentais-do-cidadao-preso-uma-questao-de-dignidade-e-de-responsabilidade-social-lizandra-pereira-demarchi>>. Acesso em: 07 out. 2016.

FAGUNDES, S. P.; SOUZA, R. F. F.; CONCEIÇÃO, D. A. A EJA em presídios: a perspectiva de ressocialização. **Revista Saberes em Rede**. jul./dez. 2013. P. 9-16. Disponível em <http://www.cefaprocuiaba.com.br/revista/up/1%20-%20A%20EJA%20EM%20PRES_DIOS%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20RESSOCIALIZA____O.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FARIA, A. P. APAC: Um Modelo de Humanização do Sistema Penitenciário. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 87, abr 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9296>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario-2016-03nov-final.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FRAGOSO, H. C. **Perda da Liberdade (os direitos dos presos)**. p. 1-37 Disponível em: <http://www.fragoso.com.br/ptbr/arq_pdf/helene_artigos/arquivo71.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987. GIL, A. C.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, SP, v. 13, n. 25, pp.111- 132, 2008. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Graciano-e-Schilling-2008.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016

IPEA. **Reincidência Criminal no Brasil**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: IPEA, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

LINHARES, L. L. Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista. **Educere**, 2008. p. 10141-10154. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf>. .

MARINHO, M. S.; REIS, L. A. . O panoptismo como dispositivo de controle social: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Pergaminho**, 5, p. 69–76. 2004. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/599489/O+panoptismo+como+dispositivo+de++controle+social+-+um+breve+estudo++%C3%A0%20luz+do+pensamento+de+Michel+Foucault.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016

MAZZONI, D. S. A. **Pedagogo Prisional**: entre o fazer burocrático e o fazer pedagógico. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei: UFSJ, 2013.

MELO, A. L. A. O mito da ressocialização. **Consultor Jurídico**, 2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-jan-01/andre-luis-melo-ressocializacao-ato-vontade-cidadao>>. Acesso em: 21 jul. 2016

MINAS GERAIS, Tribunal de Justiça. Agravo em Execução Penal nº. 1.0000.00. 341049-5/000: Pretensão de remição ficta ou presumida da pena. Relator desembargador Demival de Almeida Campos. Alfenas, 09 de novembro de 2010. Disponível em: <www2.mp.pr.gov.br/cpcrime/boletim84/cep_b84_j_16.doc>. Acesso em: 05 nov. 2016.

MUÑOZ, V. O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 24., n. 86, p. 57-74, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

ONOFRE, E. M. C. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... Um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.205-219. Set.2012. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048>>. Acesso em: 28 out. 2016

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, L. F. A **Educação na Prisão como Política Pública**: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. Regras mínimas para tratamento dos presos. **1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos**, Genebra, 1955. Aprovado pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro4/c7.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016

_____. **La educación básica en los establecimientos penitenciarios**. Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/3.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Declaração de Hamburgo**. Agenda para o futuro. Brasília, DF:

SESI/UNESCO, 1999. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L. F.; PINHO, G. S. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SOUZA, K. Foucault: das práticas do suplício ao surgimento da prisão.

Aproximação, n. 6, 2013, p. 62-75. Disponível em

<<http://aproximacao.ifcs.ufrj.br/artigos/foucaultprisao.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

TEODORO, M.; LINHARES, A. Educando para a liberdade: A natureza da educação carcerária e a (re)socialização de presidiários. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 30, 2010, 57-73.

VALE, A. S. **A cultura escolar em prisões distintas**: contraste e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2012. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Alessandra%20dos%20Santos%20Vale.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

VASCONCELOS, E. D. S.; QUEIROZ, R. F. F. Q.; CALIXTO, G. A. M. A

precariedade no sistema penitenciário brasileiro – violação dos direitos humanos. **Âmbito Jurídico**, XIV(92), 2011. Acesso em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?artigo_id=10363&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 15 ago. 2016.

VISIONS ON PRISON EDUCATION IN SÃO JOÃO DEL REI

Abstract: The purpose of this article is to present the results of the monographic research on prison education in the city of São João del Rei. The aim was to identify the impact of the implementation of educational programs within the penitentiary system, based on the perception of those in charge of the system about the importance, objectives and effectiveness of prison education. The methodology adopted was the case study. And the procedure to collect the data to be analyzed was through a semi-structured questionnaire. We used as theoretical references the analyzes of Michael Foucault on the birth of the prison and the discussions of Fernando Anjos in his critical analysis of the purpose of the sentence in the criminal execution. It is concluded that those responsible for the prison system have a complex view on the possibilities and limitations of prison education, assuming the position that it is a determining factor for the resocialization of the prisoner and his / her qualified reintegration into society.

UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PREVENTIVA INFANTO-JUVENIL

Selvino Antonio Malfatt
Therezinha de Jesus Elgart Maydana

Resumo: A prevenção é um processo educativo que envolve a sociedade como um todo: família, escola, poderes públicos, organizações públicas e não governamentais. No entanto, é no seio da família que a prevenção é mais presente e pode se tornar mais eficiente. Comumente se associa a prevenção à dependência de produtos químicos ou substâncias psicoativas.

Palavras-chave: Prevenção – Crianças e Adolescentes – Amor-Exigente

1 Introdução

Neste artigo, propomos algumas ações que visem preservar jovens e crianças da dependência quer física, quer psíquica.

Com efeito, atualmente, em nossa sociedade, sempre mais e mais, principalmente a família, mas também professores, religiosos e profissionais de várias especialidades enfrentam o problema da dependência. Este fenômeno generalizado está causando seríssimos danos em todos os setores da sociedade. Os casos mais extremos, e não são poucos, desestruturam os núcleos familiares, deixam os setores educacionais sem ação e enchem as delegacias de polícia.

Nossa proposta envolve tão somente a prevenção através de intervenção no processo educativo na sociedade como um todo. Será, portanto, uma proposta preventiva e não terapêutica nos moldes desenvolvidos pela medicina. Antecipar-se antes que aconteça. O período mais suscetível às drogas é a adolescência. Por isso, a ideia é antecipar-se a ela fazendo a prevenção na infância e ter continuidade na adolescência. (CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, 2010, p. 13).

A prevenção é um processo educativo que envolve a sociedade como um todo: família, escola, poderes públicos, organizações públicas e não governamentais. No entanto, é no seio da família que a prevenção é mais presente e pode se tornar mais eficiente. Comumente se associa a prevenção à drogadicção, à dependência de produtos químicos ou substâncias psicoativas. O conceito, porém, é mais lato, podendo estender-se ao fumo, bebida, alimentação, ao sexo, fisicamente, mas há também dependência psicológica como orgulho, avareza, ira, inveja. O prevenir significa antecipar-se evitando que ocorra. Nesse sentido, pode ser entendido como desviar alguém da rota da dependência ou muni-lo com habilidades que por si mesmo possa evitá-la. Prevenir significa, portanto, intervir no processo que leva à dependência. Pode-se citar o absterse à experimentação, ao uso ocasional ou social, ao uso regular, os quais conduzem à dependência.

A experiência nos ensina que o começo é o começo. Portanto, a experimentação é o ponto de partida. Se este primeiro ato, de alguma forma tiver sido prazeroso, é muito provável que se volta para fazer uso novamente. Nesse momento, inicia-se o processo que, paulatinamente, leva a atrair de tal maneira que não consegue mais deixar de usar. Estamos diante da compulsão, gerados por comportamentos repetidos os quais levaram as pessoas a serem impelidas irresistivelmente a praticar

determinados atos. Eles são acompanhados de ansiedade e obsessões. A partir daí estamos diante da dependência.

A prevenção, portanto, será uma ação para evitar a iniciação. Como? Reduzindo os riscos da iniciação. Para tanto se propõe a atuar em três frentes:

1º Primária ou geral, quando envolve toda sociedade, tornando mais atraentes outros experimentos que dão mais prazer que tabaco, álcool ou outras drogas. É promover uma qualidade de vida em toda sociedade através da informação, do esporte, arte, música, dança, lazer, cultura entre outros.

2º Secundária ou seletiva quando interfere diretamente no processo, visando interrompê-lo através de diagnóstico e encaminhamento a órgãos especializados.

3º Terciária quando se intervém para diminuir os danos do usuário e tentar a reabilitação.

O objetivo deste artigo é a prevenção primária. Como tal, envolve o global, local, família e indivíduo cujo foco de dependência abrange o ponto de vista de familiares, professores, médicos e segurança.

O ambiente em que se desenvolve a dependência é tripartido. Há a matéria - que é o objeto do desejo - o que deseja é o hospedeiro – e o mediador, o que fornece. A dinâmica da dependência envolve estes três elementos. A prevenção irá atuar somente sobre o segundo elemento que é o hospedeiro. Portanto, não influirá diretamente sobre a matéria objeto de desejo, nem sobre o mediador da matéria. Claro que deverá esclarecer ao hospedeiro a matéria e do mesmo modo sobre o mediador. (MENEZES, 2014, p. 27- 30).

Alguns lineamentos são propostos como sugestão para prevenir a dependência. Podemos classificá-los em três grupos:

I- Repressivos.

1. Medo – Parte da hipótese de que, se algo for considerado temível, os jovens e crianças evitarão. No entanto, pode-se pensar o inverso: crianças e jovens são curiosos por natureza e por isso mesmo se aproximarão.

2. Legalidade – Acredita-se que se patentear a ilegalidade das drogas e as consequências legais que podem advir, jovens e crianças a evitarão. Mas surge a questão: por que algumas são legais ou ao menos não proibidas?

3. Políticas de Preço – Aumentar o preço pode ser uma boa política em algumas drogas. Mas, quando ocorrer a dependência, a busca é a qualquer preço.

4. O acesso físico – Quanto menor o número de locais de acesso e permissividade a eles tanto mais diminui. Esta regra segue a anterior, mesmo havendo restrição por idade. 5. Propaganda de mídia-restrição ou proibição de propaganda. Se não forem acompanhadas por um sistema educacional, se tornam infrutíferas. (LARANJEIRA, 2010)

II- Dissuasivos. 6. Informações científicas – Crê-se que, sendo instruídos, jovens e crianças decidirão não usar as drogas porque saberão os malefícios que causam. Acontece que cientificamente muitas

vezes as drogas podem ser usadas para fins medicinais e por isso as informações têm também o outro lado da moeda. Em alguns casos elas são benéficas.

7. Moral – As drogas são anti-valores e por isso devem ser afastadas. Ocorre que, justamente nessa idade, principalmente os jovens, entram na fase de contestação dos valores estabelecidos pela sociedade.

8. Controle da vida dos jovens – Se os pais ou responsáveis ficarem atentos aos atos dos jovens e crianças, vigiando-os, não terão oportunidade de usá-las. No entanto, isso só é possível em parte, pois os sistemas de informação atualmente são tão abrangentes que os jovens que querem podem burlá-los facilmente.

9. Afeto – Doar-se aos jovens e crianças poderia evitar as drogas. Contudo, é preciso estabelecer limites aos jovens e crianças. Alguns pensarão em virtude disso que não são amados pelos pais. Ainda não entendem ou só parcialmente que quem ama protege até mesmo com negativas.

10. Autoestima – Incentivar o amor próprio evitaria que os jovens e crianças procurassem a drogadição. Acontece que o meio social permite aditivos que, repetidos, podem levar à dependência como álcool, cigarro, e mesmo pequena quantidades de maconha.

11. Esporte – A atividade física evitaria o uso de drogas. No entanto, pouco adianta dizer que o uso da droga diminui ou evita as drogas. Exemplos contrários pululam no mundo das competições e esportes

II- Educativas.

12. A opção dos vários caminhos – Mostrar aos jovens várias alternativas e dar-lhes liberdade de escolherem. É um método que muitas vezes dá certo, mas não é infalível.

13. Integração relacional – Esforço no sentido de integrar todas as dimensões dos jovens e crianças - corpo e psique - com o mundo, com o ecossistema, integração social, inclusive dando ênfase aos valores como disciplina, gratidão, doação, generosidade, ética e cidadania. Parece que essa abordagem é a que melhor conduz a resultados satisfatórios. (TIBA, 2017)

Na questão da prevenção a entidade Federação de Amor-Exigente – FEAE - mantém um programa de auto e mútua ajuda que visa à melhoria da qualidade de vida para os próprios participantes e de seus familiares. Trata-se do Programa de Amor-Exigente, já presente em três países: Brasil, Argentina e Uruguai.

O Programa propicia orientações teóricas e práticas para defesa e organização da família através de doze Princípios Básicos e Éticos, Espiritualidade Pluralista, Responsabilidade Social, adotando uma metodologia própria. Depois de formados, os grupos reúnem-se semanalmente coordenados por voluntários previamente capacitados através de treinamento. Possui onze mil voluntários, realizando cem mil atendimentos mensais por meio de reuniões, cursos e palestras. Contam-se mais de mil grupos.

Deste Programa de Amor-Exigente, destinado a adultos, surgiu a ideia de adaptá-lo a crianças e adolescentes objetivando a prevenção às drogas desta faixa etária. Denomina-se “Amor-Exigentino”.

O Amor-Exigentino, embora já institucionalizado, ainda progride, de modo que podemos dizer que ainda está “in fieri”, isto é, aperfeiçoando-se. Em vários pontos do Brasil, há grupos de crianças e adolescentes sendo educados para prevenção da dependência, através do Amor-Exigentino. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende corroborar com a iniciativa, aprofundando a questão.

A dinâmica do encontro de crianças e adolescentes segue o roteiro do encontro das famílias do Amor Exigente, porém com uma linguagem e metodologia adaptadas ao público infanto-juvenil.

Os passos dos encontros dão-se como segue. Inicialmente, há a acolhida em que os participantes são convidados a partilhar um pouco da sua vivência da semana destacando pontos marcantes. Segue o momento da espiritualidade de caráter pluralista.

Após isso, os participantes são convidados a um relaxamento, momento de meditação, com reflexão e interiorização de valores que lhes proporcione paz, serenidade, concentração e bem estar. A seguir, é abordado o Princípio Básico do mês, utilizando atividades lúdicas, que despertem o interesse das crianças e adolescentes. Adota-se a escolha de metas semanais com a finalidade de incentivar os participantes para a prática da responsabilidade e de boas atitudes. No decorrer do encontro, as crianças e adolescentes, espontaneamente, fazem a partilha dos sentimentos, que são ouvidos sem nenhum julgamento.

A metodologia empregada, nos encontros com as crianças e adolescentes, com duração de duas horas semanais, utiliza-se do lúdico, da literatura infantil, da música, do desenho e pintura, do teatro, de brincadeiras e jogos educativos.

A contação de história é uma ferramenta usada no Programa, como uma possibilidade de as crianças e adolescentes descobrirem-se e identificarem os conflitos, as dificuldades, os impasses que vivenciam decorrentes da drogadicção de um familiar. Possibilita, do mesmo modo, visualizar saídas para solução dos problemas, através das vivências dos personagens das histórias.

A arte tem grande importância no programa com o intuito de descobrir talentos e promover a autoestima. Com a utilização das diversas artes, pretende-se também desencorajar a agressividade e a violência e encorajar a cooperação comunitária e familiar.

As brincadeiras e os jogos educativos têm a função de vivenciar valores, como cooperação, partilha, tomada de atitude, respeito mútuo, saber ouvir e promover a interação entre as crianças.

Em que pese serem doze os Princípios do Amor Exigente, divididos em seis teóricos e seis práticos, analisaremos, por ora, os seis primeiros.

PRINCÍPIOS DO AMOR EXIGENTE APLICADOS À PREVENÇÃO INFANTOJUVENIL.

2 Uma Educação Identificadora.

Atualmente, assume sempre maior importância a família, vista num contexto sócio cultural. Diante disso, procuram-se estabelecer estudos para ver se há relação entre a dependência de drogas dos jovens e a família. Pode-se citar como exemplo a dependência por consanguinidade. Se houver na família um antecedente com dependência, a descendência está sujeita a herdar. (TIBA, 2014, p. 41) E ao se constatar que há relação, também se pode pensar em interferir, com um processo educativo na família para prevenir a dependência. Com efeito, verifica-se que nas famílias onde há facilidade de acesso às drogas, a incidência de dependentes é maior. Isto não significa que, se tivermos a presença de dependente nas famílias, teremos famílias coniventes. Apenas se estabelece uma relação entre a permissividade e a dependência. Mesmo famílias zelosas, religiosas, instruídas, de repente se deparam com filhos usuários. Aí advém o pânico, o desespero e perda de rumo. Então, para se salvarem, recorrem aos que têm os mesmos problemas. Formam os grupos de auto e mútua ajuda. Mas por que não se formar grupos antes que aconteça o uso de drogas? Isto é, prevenir? (COSTA, Como Chegar aos nossos Filhos, antes das Drogas?, 2010, p. 4)

Em consequência, uma ação educativa na família ou para familiares, principalmente à população infanto-juvenil, trará vantagens para evitar a dependência. (MATOS, Grupo de Orientação Familiar em Dependência Química: uma avaliação sob a percepção dos familiares participantes, 2008, p. 1-6)

Uma reflexão sobre o contexto sócio cultural do jovem e da criança auxiliará prevenir o uso de drogas, pois elucida o ambiente social que cada um assimilou. Isto porque nascemos e nos criamos numa família. As famílias têm algo em comum entre si e diferenças com outras famílias. Podemos elencar algumas diferenças entre as famílias: tamanho, herança genética, posses, cultura, religião, aspirações e valores. Cada um está inserido dentro de um grupo familiar.

Preliminarmente, devem-se afastar preconceitos, como o modelo familiar, isto é, os núcleos de convivência familiares. Tradicionalmente constituídos por diversidade de gênero, homem, mulher e crianças. Mas, atualmente reconhecem-se outros núcleos, compostos de pessoas do mesmo gênero, e que boa parte adota crianças. (GERHARD, 2014, p. 83-84).

Em que pesem as mudanças estruturais da família não ficou constatado a relação do uso de drogas com o modelo familiar. Por isso a prevenção é mais importante do que a estrutura familiar. Nesse sentido, a ação é dentro da família e não na estrutura da família.

No Amor Exigente a educação para a prevenção inicia com um Raio X da família. Como posso me conhecer na minha família? Como sou eu, o que gostaria de ser? Quais meus defeitos e qualidades? A quem eu dou mais valor? Ao dinheiro, ao sucesso, à beleza? Como eu encaro a questão do respeito, da disciplina, da sinceridade, honestidade, da igualdade?

Nas reuniões, crianças e adolescentes são vistos como coparticipantes, uma vez que o planejamento e a organização das rotinas dos encontros respeitam o campo de interesse da faixa

etária e as particularidades de cada um, descobrindo eles mesmos os seus talentos, as suas aptidões e favorecendo trocas de experiências significativas.

Os encontros são realizados de uma forma participativa, havendo interação das crianças e adolescentes, criando um ambiente agradável, prazeroso e de conhecimento, destacando momentos distintos: acolhida, espiritualidade pluralista, abordagem do Princípio e escolha da meta.

A ação é educativa, no sentido de que está comprometida com as mudanças de comportamentos, prioriza atividades que privilegiem o respeito às diferenças e a construção de relações solidárias: a escuta, o acolhimento, o diálogo e a participação na construção do bem comum.

O intuito é priorizar atividades que favoreçam a vivência de cada Princípio Básico e Ético e que as atividades incentivem o participante a, no final, estabelecer para si, frente ao grupo, alguma meta de mudança de comportamento ou sentimento em relação às reflexões apresentadas.

A abordagem do Princípio Identificador procura trazer à tona os problemas da família suas raízes no contexto atual da sociedade. Incentiva valorizar as raízes culturais da família, em que a criança e o adolescente resgatem os seus valores. Os tópicos das atividades devem focar questões com a história de cada família, o seu modo de ser e a sua composição variada, sem preconceitos. A análise também do mundo em que vivemos, em relação ao consumismo, individualismo, competição e valores, deve ser apresentada como fonte de crítica, reflexão e novos direcionamentos a comportamentos solidários, cooperativos e de cuidado com o outro e com a natureza.

3 Uma Educação de Humano para Humano.

Este Princípio, o Humanizador, pretende enfatizar uma educação humanizadora, criando um ambiente de convivência respeitosa entre os diversos membros da família propiciando bem estar e com isso neutralizar a necessidade de buscar outras compensações como as drogas. Quando as crianças e jovens sentirem-se realizados na família não precisarão de outras compensações.

Em qualquer situação deve-se ter uma visão humana e, em decorrência, realista. Pais não têm nada de sobrenatural, poderes mágicos. Por isso não fazem milagres. As atitudes preventivas não são automaticamente eficientes e efetivas, apenas e, sobretudo, educativas. (PEIXOTO, 2016, p. 6-7)

Por isso, a responsabilidade da família na prevenção da droga é essencialmente educativa através da transmissão de valores éticos e morais. Somente secundariamente assumirá o papel de fiscalização. Devem-se privilegiar ações que visem ao auxílio à família para buscarem razões afetivas e, somente como coadjuvantes, ações fiscalizadoras. (ALVARENGA, 2004, p.145-59.)

O tema Humanizador traz à reflexão que somos humanos, com falhas, imperfeições e despreparados para muitas coisas.

As atividades desenvolvidas nesse princípio devem conduzir as crianças e adolescentes a serem humildes para se reconhecerem seres imperfeitos e despertar a consciência de que erramos, mas também o que devemos fazer quando percebemos o nosso erro. É importante refletir sobre como

Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p.80-90, set/mar. 2018

deve ser nosso comportamento frente ao erro do outro; a compreensão e a correção fraterna devem ser a tônica das reflexões, junto com a solidariedade, autenticidade e respeito.

4 Uma Educação para preservar.

O Princípio Protetor faz uma reflexão sobre os recursos familiares e sociais, que são finitos. Incentiva a organização dos recursos pessoais, do meio familiar e social para adotar regras de convívio em sua família e na escola. Tendo consciência de que os recursos são limitados, podemos traçar metas para avançar, sem ter que enfrentar apuros, podendo crescer, viver melhor e evoluir com equilíbrio e segurança.

É fácil depreender que há recursos que são de cada uma, que há os dos outros e os da sociedade. Todos devem usados com critérios e não esbanjá-los. (RAMOS E CORDÉR, 2013, p. 6-8)

Geralmente se dá prioritariamente valor aos recursos materiais. Mas, mais importante que os recursos físicos ou materiais, são os recursos emocionais ou espirituais. Entre os físicos podem-se citar os do corpo, como saúde, força, tempo de vida. Não desperdiçar a saúde com excessos de esforços, bebidas demasiadas, na comida, fumo e outras adições. Mais graves são as drogas químicas que acabam com o corpo, destroem a saúde e encurtam a vida. (RAHM, 2013, p. 5)

Importantes também são os recursos emocionais como as perdas, as alegrias demasiadas, emoções fortes, proporcionadas pela tecnologia como filmes de terror, esportes radicais, adrenalina demasiada, entorpecentes e todo tipo de droga. Isto tudo torna infrutíferos os recursos emocionais e acarreta perdas irreparáveis.

Nas famílias, grande parte dos pais procura fazer o impossível para que haja o máximo de bem estar. Procura aumentar seus salários com mais trabalho, os pais comprem o que não podem, se endividam até chegarem ao limite. Quando se chega a este extremo, os recursos estão esgotados, tanto os materiais como os emocionais. Advêm, então, as privações. Primeiramente nos supérfluos, depois no essencial. Junto com as privações começam as cobranças mútuas dentro da família: pais entre si, filhos com os pais, irmãos entre irmãos. A família torna-se um ambiente desagradável. Buscam compensações fora de casa. Surgem mãos que alcançam as drogas. Por isso, é preciso tomar consciência não só de que os recursos são limitados como usá-los com parcimônia, tanto os naturais como os criados pela cultura para que não venham faltar no futuro.

5 Uma Educação de dignidade e respeito.

O Princípio Valorizador promove uma distinção, despertando a consciência de que os pais e filhos não são iguais e como tal que papéis cabem aos pais e quais aos filhos. Cada um com suas funções e responsabilidades próprias, sendo possível uma convivência harmoniosa. É importante

Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p.80-90, set/mar. 2018

que, durante as atividades, as estratégias contemplem alguns dos tópicos: deveres e direitos na família, na escola e com os amigos e descobrir os reais papéis de pais e de filhos.

O pressuposto é que todos nós seres humanos somos iguais em dignidade e diferentes individualmente. Temos um núcleo comum e temos ramificações diferenciadas. Em dignidade por que somos um valor único. Como valores não há preço. E temos esta dignidade porque somos de natureza imaterial pela racionalidade, liberdade e livre arbítrio. (MALFATTI, José Maurício de Carvalho e o Despertar da Consciência dos Valores éticos, 2016, p. 135-147). Individualmente somos desiguais pela herança genética, pela capacidade intelectual e física, pelas aptidões, pelas aspirações funções sociais e familiares, bem como posições na esfera social. Tudo isso nos diferencia. Daí que, nas organizações sociais e familiares, diferenciemo-nos em funções, direitos, deveres e status. Pais têm uma temporalidade, da mesma forma que filhos. Passada esta – da infância à juventude – pais e filhos, cada um seguirá seu próprio caminho. Entre ambos, entre pais e filhos, haverá uma hierarquia e não autoritarismo. A liberdade consiste em manter-se dentro dos padrões ético-legais. Fora daí, impera a anarquia, desordem, desrespeito aos respectivos direitos e deveres.

A ação preventiva e educativa dar-se-á justamente na definição de papéis e funções. Nas reuniões de grupos, procurar saber das crianças e adolescentes o que os pais devem fazer e o que os filhos devem fazer. Nos perigos que rondam as famílias como cada um deve agir. Como uma dependência anula a dignidade de um familiar. Se algum membro da família se desviar,, como trazê-lo de volta e como tratá-lo quando retorna?O que se deve fazer para evitar o desvio?

Evidenciar aos adolescentes e crianças que os pais precisam ser pais para os filhos e esses possam ser filhos. A confusão elimina a dignidade de cada um, que é prejudicial a ambos. Nesse sentido, a função de pais é de orientadores, guias e juízes para mostrarem o caminho ético certo e se colocarem como exemplo e mesmo padrão factível que leva à felicidade evitando desvios.

Por isso, ser amigo de seu filho é tratá-lo como pessoa em dignidade e liberdade respeitando as diferenças individuais. (MENEZES, O que é Amor Exigente, 2005, p 37- 38)

6 Autoridade, responsabilidade e culpa.

O Princípio Libertador libera o sentimento de que a culpa torna as pessoas indefesas e sem ação. Nesse sentido despertar na criança e adolescente a importância de reconhecer nossos erros e os dos outros, livre de qualquer tipo de emoção negativa, assumindo sempre a atitude do perdão. Nesse Princípio, trabalhar a ideia de responsabilidade que, diferentemente da culpa, motiva-nos a fazer algo para melhorar uma situação decorrente de um erro nosso. Não havendo possibilidade de haver uma melhora, trabalhar com a ação de pedir desculpas.

Para alguns pensadores, a culpa é uma situação limite; dela o homem não pode furtar-se. Ela é uma atribuição substancial do ser humano. Em última análise, a culpa é um trajeto inexorável. Tudo o que o homem fizer, ele se sentirá culpado. No mínimo pensa que poderia ter agido diferente, Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p.80-90, set/mar. 2018

ou feito melhor. Se fizer o bem, ou se fizer o mal, ou mesmo se não fizer nada, sentir-se-á culpado. A culpa é uma condição humana e por isso ela deve ser superada, pela tomada de consciência.

A educação para prevenção às vezes tem que exigir limites. Isto pode acarretar problemas de consciência que por sua vez desencadeiam sentimentos de culpa. Contudo, se levarmos em conta que pais devem assumir sua responsabilidade, evita que a culpa inocule seu veneno e neutralize ações corretas que levem a uma personalidade forte e madura. Educação supõe o exercício da autoridade que supõe podas por mais dolorosas que sejam. É a prevenção na família. (CAVAZOTTI e FULLEN, 2013, p. 6- 7)

7 Pais e Filhos – Um comportamento de Influência mútua.

O Princípio Influenciador evidencia que atitudes do filho afetam os pais e modo de pensar, agir e sentir dos pais influencia os filhos. Este princípio nos leva a refletir como influenciemos e somos influenciados no meio em que vivemos. Nesse Princípio devem-se desenvolver atividades com as crianças e adolescentes que despertem a crítica e análise de situações e ações não éticas e não fraternas, na sociedade e na família e que muitas vezes são vistas como normais e repetidas por todos.

Na bibliografia de psicologia, educação e mesmo filosofia não encontraremos dois que concordem com questões básicas. Pode haver consenso entre pais e filhos, o que é melhor para ambos, qual a melhor forma de relacionamento?

Vejamos radicalmente a questão: o que falha no relacionamento entre pais e filhos? Uma postura rígida por parte dos pais em relação aos filhos? No reverso encontramos depoimentos de filhos que dizem que os pais foram frouxos em relação aos filhos. Não foram suficientemente coerentes, tergiversando questões essenciais, como, por exemplo, adições. Outros afirmam que os pais não foram suficientemente “amigos” dos filhos. Mas há o reverso que gostariam de ter pais adultos que transmitissem orientações seguras aos filhos. Estes se queixam que alguns pais só pedem perdão e não dizem o que é certo e o que é errado.

Um dos problemas cruciais, mormente para a prevenção, é o acesso fácil e direto às redes sociais. E o pior, há pais que chegam do trabalho e também se conectam com seu celular nas redes. Pais e filhos se enrolam nas malhas das redes das quais nenhum se livra e, é claro, não há como orientar o filho.

Não seria tentar outras formas alternativas com a convivência com os pais e filhos, como passeios, piqueniques, jogos que envolvam as próprias pessoas sem intermediários de tecnologias? Parece que os próprios filhos apreciam isto e é de um proveito imenso no sentido de evitar dependências. (RISSETTO, Sugestões para as Reuniões do Mês, 2014, p.6-7)

8 Conclusão

Com base no conteúdo apresentado, verifica-se que o grande desafio atual, na redução do consumo das drogas é conseguir chegar a criança e ao adolescente antes que venham a ter contato com o mundo das drogas. O Amor-Exigentinho, como uma das alternativas de prevenção, quer antecipar-se oferecendo às crianças e adolescentes valores, informações, formação e capacitação necessárias, para que se tornem resistentes e não “clientes potenciais” na dependência de drogas.

A família é envolvida pelas mudanças comportamentais dos filhos e, pela aplicação da proposta, acabam também participando do programa com palestras feitas pelos voluntários em ocasiões determinadas, direcionadas pelos princípios abordados com as crianças e adolescentes. A família é impactada e entra na proposta de mudança para uma melhor funcionalidade familiar e se envolve no trabalho de prevenção e na busca da qualidade vida com Amor-Exigente.

Bibliografia

ALVARENGA, SH, Luis MAV. A participação da família no processo de tratamento do alcoolista. In: Luis MAV, Pillon SC (organizadores). Assistência a usuários de álcool e drogas no Estado de São Paulo. Ribeirão Preto: Fundação Instituto de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2004, p.145-59.

CAVAZOTTI, Fabio e FULLEN, Vera. A Culpa Torna as Pessoas Indefesas e sem Ação. Revista Amor Exigente. Ano, VI, ed.164, Campinas, FEAE, maio/2013.

CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras. Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina – Departamento de Psicobiologia, 2010. Disponível>http://www.antidrogas.com.br/downloads/vi_levantamento.pdf> Acesso 18 de maio 2017.

COSTA, Dionísio Leite da. Como Chegar aos nossos Filhos, antes da Droga? Amor Exigente. Mogi Mirim, FEAE, Ano VI, ed. n. 126, p. 4, 2010.

GERHARD, Pe. Vitor Hugo. Pensando o Mundo da Dependência Química – a Pessoa – a Família – a Sociedade. Cartilha nº 2, Porto Alegre, 2014.

LARANJEIRA, Ronaldo. Legalização de drogas e a saúde pública. Departamento de Psiquiatria, Universidade Federal de São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000300002. Acesso.> 29/05/2017

MALFATTI, S.A. José Maurício de Carvalho e o Despertar da Consciência dos Valores éticos. In:

TOMAZ, Mauro Sérgio da Carvalho, SILVA, Adelmo José da, ALMEIDA, Paulo, Roberto Andrade de, (Organizadores). Uma Filosofia da Cultura – Escritos em Homenagem a José Maurício de Carvalho. UFSJ, 2016.

MATOS, Maria Teresa Soares (et alii). Grupo de Orientação Familiar em Dependência Química: uma avaliação sob a percepção dos familiares participantes, 2008, Disponível><http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/1384/1020>.> Acesso 18 de maio 2017

MENEZES, Mara Sílvia Carvalho de. Prevenção com Amor Exigente – antes que as coisas aconteçam. 8ª ed., Edições Loyola/FEAE, 2014, p. 27-29.

MENEZES, Mara Silvia Carvalho de. O que é Amor Exigente. 32ª ed., Edições Loyola/FEBRAE, São Paulo, 2005.

PEIXOTO, Flávia Lisboa Nascimento dos Reis. Reaprender a Ser Gente. Revista. Campinas, Ano VIII, Ed. 167, fev/2016

RAMOS, Eliana e CORDÉR, Márcia. Os Recursos são Limitados – Princípio Protetor. Revista Amor Exigente. Ano, VI, ed.162, Campinas, FEAE, mar/2013.

RAHM, Pe. Haroldo. Gente. Revista Amor Exigente. Ano VI, Ed. 162, Campinas, 2013. RISSETTO, Ronaldo L. Sugestões para as Reuniões do Mês. Revista Amor Exigente. Ano VII, Ed. 177, Campinas, FEAE, jun/2014

TIBA, Içami. Educação familiar : presente e futuro . São Paulo, Integrare Editora, 2014.

TIBA Içami. Anjos Caídos. Disponível em <http://www.antidrogas.com.br/prevencao.php>> Acesso 5 de maio 20017

A PROPOSAL FOR PREVENTIVE EDUCATION FOR CHILDREN AND YOUTH

Abstract: Prevention is an educational process that involves society as a whole: family, school, public authorities, public and non-governmental organizations. However it is within the family that prevention is more present and can become more efficient. It is commonly associated with prevention of dependence on chemicals or psychoactive substances.

Keywords: Prevention – Children and Adolescents – ToughLove.

Resenha crítica de:

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. 235 p.

Resenhado por:

José Mauricio de Carvalho
Maria Eunice Pereira
Jackson O. Cabral
Ana Paula Carvalho

A integração de pessoas com deficiências é uma obra da última década do século passado. Ela reúne artigos, relatos e práticas de pessoas envolvidas no processo de integração escolar e social. Apesar de relativamente antiga, a obra trata de um tema ainda atual e traz muitas lições importantes. O livro reúne projetos e experiências de pessoas com habilidades especiais, menciona suas dificuldades, trata dos anseios por uma política de inclusão. A obra é fundamentada em projetos e ideias que estimulam a capacitação e o desenvolvimento de pessoas com habilidades diferenciadas. Superação e conscientização são as palavras-chave da autora para examinar o processo inclusivo. A escola e a família, ela completa, têm grande importância na construção da identidade pessoal e devem caminhar juntas na preparação do indivíduo para exercer sua cidadania. A autora desse livro é Maria Teresa Eglér Mantoan, pedagoga, com mestrado e doutorado pela Unicamp. No livro apreende-se que ela desenvolve projetos de pesquisa e extensão sobre o assunto. O objetivo principal da obra é promover a consciência dos problemas da educação especial e inclusiva.

Ela inicia com uma breve síntese da história da Educação Especial onde mostra que as limitações intelectuais e/ou físicas foram estigmatizadas pelas civilizações primitivas. Os indivíduos com essas limitações eram tidos como incapazes, pois comprometiam o desenvolvimento e a sobrevivência do grupo. Em meados do século XIX, essa mentalidade tão comum entre povos guerreiros e caçadores já havia se modificado com o advento das teorias curativas que passaram a tratar as deficiências como desvios patológicos. O desenvolvimento das pesquisas médicas e psicológicas no século XX modificou novamente o foco da abordagem. As pessoas portadoras de necessidades especiais passaram a ter direitos e oportunidades assegurados nas leis dos diversos países, sendo reconhecida a necessidade de inseri-las nas esferas social, política e cultural.

Para consolidar essa nova mentalidade, ensina a autora, a escola precisa modificar a ação e o pensamento que discrimina. Portanto, ela avalia, que a escola tem papel decisivo na conscientização da sociedade, permitindo que os deficientes superem seus limites e se sintam realizados. O trabalho inclusivo, ela adverte, deve ser feito por uma equipe multidisciplinar, onde cada agente esteja comprometido com a causa e atue eficazmente. Integração não se limita a colocar na mesma sala de aula alunos deficientes e ditos “normais”, pois há demandas diferentes e específicas. O convívio favorece a integração e o desenvolvimento pessoal do aluno portador de necessidades especiais, mas somente se houver uma atuação adequada dos professores esse educando conseguirá desenvolver seu potencial. Por isso não só as escolas públicas precisam acolher pessoas com deficiência, trata-se de tarefa de toda a sociedade.

O que é de fato, a inclusão? Não é simples responder essa questão numa sociedade complexa. Se entre as pessoas consideradas “normais”, qualquer atitude diferente não é bem aceita; imagine a dificuldade de pessoas com dificuldades especiais nos espaços de trabalho e lazer. Como impedir que se discriminem essas pessoas quando o comum é a recusa do diferente? Existe uma comparação permanente entre um indivíduo normal e um deficiente, e o diferente atiza o medo do desconhecido. A autora se baseia no que disse Carlos Alberto Marques para quem a repulsa à pessoa deficiente se origina no desconhecido, nos limites do outro. Para haver real Integração, é necessário que ela se processe em três níveis: no social, no político e no cultural. O caminho da inclusão, continua a autora, inclui a busca de um sentido para a existência humana. Cada homem tem um sentido singular para a vida e isso não é diferente para a criança deficiente. Normalidade e anormalidade não se reduzem ao plano biológico, são muitos os fatores que tornam uma pessoa deficiente.

Em seguida passa a autora a discutir nova questão: quem deve ser integrado? Aqueles com pequeno déficit ou os com grande comprometimento? Num país com tanta dificuldade financeira para enfrentar os problemas corriqueiros de educação e saúde, pode-se cobrar investimentos nesse problema? Algumas instituições conseguem integrar dois ou três dos seus aprendizes, mas e os demais? Ela responde que o treinamento dessas pessoas demanda muito investimento e isso dificulta a integração. É mais fácil e prático ocupar as vagas de trabalho com pessoas “normais”, cujo treinamento é mais fácil, rápido e econômico. A integração, contudo, é uma exigência da ciência e da ética contemporâneas, pois o homem se realiza quando se sente produtivo. Para conseguir a integração é preciso que indivíduos tidos como normais aceitem os com dificuldade. Essa mudança de mentalidade é lenta e exige a tolerância, mas é urgente e necessária.

Normalmente as pessoas portadoras de deficiências vivem marginalizadas, ficam confinadas em hospitais, escolas, centros de reabilitação, oficinas protegidas. Portanto, ainda não se completou a integração delas, avalia a autora. Ordinariamente elas contam apenas com o apoio da família e de poucas instituições e programas. A família consegue fazer com que a pessoa deficiente se adapte à casa onde vivem, mas na via pública elas têm dificuldades de locomoção.

A família, com medo do sofrimento dessas pessoas, as mantém em escolas especiais. Tanto as

Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p.91-94, set/mar. 2018

escolas regulares quanto as empresas ainda não se adaptaram a essas novas exigências. E há a dificuldade de que as pessoas com deficiência preferem não se misturar com as pessoas normais, pois têm medo do preconceito e do desconhecido.

Apesar do preconceito remanescente, ensina a autora, as pesquisas atuais revelam que é no convívio de todos os educandos que se faz uma sociedade melhor.

Ordinariamente as famílias se sentem frustradas e envergonhadas quando têm uma criança deficiente. O que foge à normalidade causa constrangimento, por ser “diferente”, por ser “coitadinho”, “inútil”, por ser “digno de dó”, mas a pessoa deficiente não precisa ser assim considerada.

As empresas estão descobrindo que as pessoas com deficiência podem ser muito úteis. Há de se adaptar o que for necessário para que todos possam demonstrar seu potencial de trabalho e isso independe de terem ou não necessidades especiais.

É importante saber quais cargos podem ser ocupados pela pessoa deficiente explorando o que cada um tem de melhor. Não se deve, por exemplo, oferecer um cargo que dependa de acuidade visual para alguém com dificuldade de enxergar, assim como não se deve exigir grande esforço físico de quem não tenha condições para isso.

Apesar de restrições, pessoas com dificuldades especiais podem concorrer às vagas das empresas, desde que direcionadas para os setores que melhor se adaptem às suas capacidades. O processo de seleção pode ser o mesmo de qualquer pessoa

considerando-se a especificidade dos cargos. O deficiente precisa estar com todas as

possibilidades à sua frente para que ele mesmo, nas suas habilidades, saiba decidir qual o melhor caminho a seguir. Também o treinamento é importante e deve considerar a necessidade de cada candidato. As adaptações no espaço físico da empresa são necessárias para assegurar o direito de ir e vir. É importante que os administradores aprendam o potencial do portador de deficiência porque isso reduzirá o preconceito.

Nossa sociedade ainda não está totalmente preparada para o convívio com os portadores de necessidades especiais, avalia a autora. Os deficientes visuais, por exemplo, não conseguem transitar normalmente pelas ruas, os cadeirantes não dispõem de rampas adequadas em nossas calçadas. Essa realidade dificulta a integração, pois torna muito difícil o deslocamento deles nos espaços públicos, causando desestabilização e trauma aos indivíduos e familiares.

Explica a autora que a integração começa na infância, na escola, com auxílio da família, das igrejas, dos governos e, mais tarde se completa nas instituições de formação profissional. A administração pública municipal e estadual precisam adaptar o mobiliário urbano para favorecer a inclusão. Nesse processo é importante que as universidades revejam seus currículos e preparem profissionais conscientes para trabalhar com os portadores de deficiência. Eles formam uma força de trabalho importante para o país e precisam ser reconhecidos como tal.

Compete à escola realizar parte fundamental da inclusão, criando um ambiente em que o aluno encontre a sua realização pessoal e lhe abra possibilidades profissionais. O maior desafio das

Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p.91-94, set/mar. 2018

políticas públicas é promover uma integração justa e que atenda a singularidade das pessoas. Para isso também é importante a revisão do conceito de normalidade, substituindo o conceito de padronização utilizado pela maioria das pessoas, por outro que favoreça as individualidades.

Nas políticas públicas de inclusão, a integração da pessoa deficiente no mercado de trabalho parece a ação mais necessária, pois produz bem-estar, a realização pessoal e profissional da pessoa com habilidades diferenciadas. Ao mesmo tempo, é necessária a conscientização das empresas e seus gestores para receber profissionais com potencialidades distintas em sua equipe de produção. A demanda por mão-de-obra qualificada é alta, e o mercado, cada vez mais complexo, poderá absorver essa força de trabalho aproveitando suas competências.

Todo processo de inclusão exige aprendizagem contínua, e, sendo a escola a primeira a atuar nesse processo integrador, precisa estimular os alunos a conviverem com o diferente. Essa inclusão depende de ações preventivas do Estado, preparo e aperfeiçoamento dos professores e da equipe pedagógica. Os agentes da educação se forem bem preparados saberão superar o modelo tradicional de ensino, valorizar a capacidade de cada aprendente e dialogar com as famílias.

O livro ajuda a refletir sobre a causa da inclusão da pessoa deficiente. Essa é ainda uma batalha a ser vencida. O desenvolvimento científico e a evolução da sociedade, estão apontando o caminho da educação inclusiva. No entanto, o assunto implica a assimilação dos ideais éticos do humanismo contemporâneo o que é um processo lento e que demanda reflexões e educação. A autora explorou pouco essa dimensão ética. O livro indica que começamos a tratar o assunto de maneira distinta das últimas gerações, mas deixa claro que pessoas portadoras de necessidades especiais ainda não foram plenamente incluídas, o que renova o desafio. Mesmo sem a discriminação observada nas últimas gerações, o preconceito dia ainda é grande e o desafio de integrar essas pessoas permanece atual. Para que esse processo se complete parece necessário que toda a sociedade assuma uma posição inclusiva. A escola, por exemplo, precisa substituir a noção de agregação às salas regulares por uma adaptação efetiva e eficaz dos currículos escolares. Também é importante a transformação das pessoas comuns, dos agentes do mercado, enfim de toda a sociedade. Só quando essa for uma causa de todos a batalha começará a ser vencida.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA EDUCAÇÃO E SAÚDE: FUNDAMENTOS E DESAFIOS

Educação e Saúde: fundamentos e desafios aceita trabalhos de professores e pesquisadores vinculados a instituições de pesquisa, universidades, centros universitários e faculdades, e de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, em co-autoria com professores doutores. Para serem aceitos e submetidos à avaliação dos pareceristas, os artigos devem enquadrar-se na linha editorial da revista e obedecer, rigorosamente, às normas para publicação. Os trabalhos podem ser redigidos em português ou outra língua.

Avaliação dos trabalhos: todos os trabalhos encaminhados à *Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios*, são submetidos ao exame cego de até três (03) pareceristas *ad hoc* que poderão: a) aprovar o artigo sem restrições quanto à forma e ao conteúdo; b) aprovar com restrição quanto ao conteúdo e sugerir modificações; c) aprovar com restrição quanto à forma e sugerir modificações; d) reprovando o trabalho.

Direitos autorais: os trabalhos aceitos e publicados tornam-se propriedade da *Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios* implicando automaticamente na cessão dos direitos autorais. Os autores receberão dois exemplares da revista em que tiver seu trabalho publicado.

Encaminhamento dos artigos: os originais devem ser enviados à *Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios* por e-mail ou pela plataforma da revista. Os trabalhos devem conter entre dez (10) e quinze (15) páginas no formato A4 e ser enviados em versão Word 6.0 (.doc) ou superior, obedecendo aos seguintes parâmetros: fonte tamanho 12; tipo Times New Roman; espaço 1,5 entre as linhas; margens: superior e esquerda - 3 cm - inferior e direita - 2 cm.

Documentação: As ideias e conceitos dos artigos enviados a revista são de responsabilidade dos autores. Por isso quem submete trabalhos à revista deve enviar em anexo uma declaração nestes termos: “Declaro que o artigo, resenha, nota bibliográfica (Título do Trabalho) é de minha autoria e assumo responsabilidade autoral pelo mesmo”. Essa declaração, impressa e assinada, deve acompanhar a versão impressa enviada à revista.

Biobibliografia: cada autor prepara a própria no máximo 10 linhas.

Endereço para o envio do material:

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Revista Educação e Saúde: fundamentos e desafios
Av. Leite de Castro, 1.101 – Bairro das Fábricas
36.301-182 – São João del-Rei – MG
Fone: (32) 3379-2725 Ramal 233
E-mail: coordenacaoposgraduacao@uniptan.edu.br

Estruturas:

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. Deve estar traduzido para o inglês;

• **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, fonte Times New Roman 11, espaço simples. Os textos redigidos em inglês deverão apresentar uma versão do resumo em português ou espanhol.

• **Palavras-chave:** seleção de palavras e expressões que indiquem o conteúdo do trabalho (também em português e inglês – Keywords – recomendando-se o mínimo de três e o máximo de cinco palavras);

• **Corpo do texto:** utilizar fonte Times New Roman 12, espaçamento 1,5;

• **Considerações iniciais:** 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 e com a mesma formatação. Citações longas, com mais de três linhas, devem constituir um parágrafo independente, recuado a 6 cm, em espaço simples e fonte Times New Roman 11. A indicação da referência bibliográfica (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 bibliográficas;

• **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:**

a) **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, v. 5, n. 1, p. 24-32, mar. 1996.

b) Livro

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

c) 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.