



EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

VOL. 1

ORGANIZADORAS

Ana Maria de Barros

Ana Maria Tavares Duarte

Risonete Rodrigues da Silva

Tânia Maria Goretti Donato Bazante



OLYVER

**EDUCAÇÃO, POLÍTICA E
DIREITOS HUMANOS**
Diálogos Emancipatórios

Volume 1

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Profª Dra. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Dra. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Dra. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Dra. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguai)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Profª Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Júlio César Ferreira Lima

Instituto Federal do Ceará | Campus Fortaleza | IFCE (Brasil)

Prof. Dr. Helder Remigio de Amorim

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen | UJAEN (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y Políticas | Asunción
(Paraguay)

Profª Dra. Mariana Annecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de
La Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

ANA MARIA DE BARROS
ANA MARIA TAVARES DUARTE
RISONETE RODRIGUES DA SILVA
TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE
- ORGANIZADORAS -

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

Volume 1

Maceió-AL
2020

 EDITORA
OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Ana Carolina de Souza Silva

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S295p

BARROS, Ana Maria de. DUARTE, Ana Maria Tavares. SILVA, Risonete Rodrigues da. BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato

Educação, Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios. (Volume 1) [recurso digital] / Ana Maria de Barros. Ana Maria Tavares Duarte. Risonete Rodrigues da Silva. Tânia Maria Goretti Donato Bazante. (Orgs) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

ISBN: 978-65-87192-46-8

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Política. 2. Direitos Humanos. 3. Cidadania. 4. Democracia. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
RELAÇÕES ENTRE O AMOR MUNDI E A EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT Eloyse Rayanne Pereira Maria Betânia do Nascimento Santiago.....	14
HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: A Representação dos Povos Indígenas na Historiografia Brasileira. Alan Nascimento Ana Maria de Barros.....	37
CLIENTELISMO, EDUCAÇÃO MUNICIPAL E PODER LOCAL Ana Maria de Barros Ana Maria Tavares Duarte Tânia Maria Goretti Donatto Bazante.....	59
O CONCEITO DE ALTERIDADE COMO FORMA DE PENSAR OS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA Andrezza Maria Barros Dantas Ana Maria Tavares Duarte.....	87
DIREITOS HUMANOS E DIREITOS NÃO-HUMANOS: Uma Reflexão Sobre a Proteção Animal na Contemporaneidade Edmilson da Silva Amorim Ana Maria de Barros.....	104
GÊNERO, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - DIÁLOGOS E INQUIETAÇÕES A PARTIR DO LIVRO PROFESSORA SIM, TIA NÃO: Cartas a Quem Ousa Ensinar de Paulo Freire Elba Ravane Alves Amorim Tânia Maria Goretti Donato Bazante.....	126
EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO Iolanda Ferreira de Moraes Lucília Coelly Carvalho Lopes Monteiro Thayane Ferreira de Nascimento.....	145

EDUCAÇÃO MUNICIPAL, CLIENTELISMO POLÍTICO E PODER LOCAL: Quando a Profissão Docente Vira Moeda de Troca e Instrumento Eleitoral Joais Martins Silva Ana Maria de Barros.....	161
BULLYING NA ESCOLA: Práticas de Violação do Direito da Pessoa Humana Lindinaldo Alves de lima Ana Maria de Barros.....	197
PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO POVO FULNI-Ô: As Marcas Desta Identidade no Processo do Ensino Aprendizagem nas Escolas Marcelo Fernando Cordeiro Quintas Ana Maria de Barros Maria Joselma do Nascimento Franco.....	227
ADOÇÃO JURÍDICA DE CIDADÃOS PRESOS: Quando a Extensão Resgata a Cidadania do Aprisionado e Contribui Para a Formação do Discente Numa Perspectiva Crítica e Humanizadora Maria Perpétua S. Dantas Adrielmo de Moura Silva.....	254
SENTIMENTOS COMPARTILHADOS: Reflexões Além de Diálogos e Relatos de Experiências Acerca da Inclusão Escolar de Pessoas Com Deficiência e da Formação de Professores Risonete Rodrigues da Silva.....	277

APRESENTAÇÃO

O atual cenário político global acendeu temas que pensávamos vencidos nas atuais democracias. Mas, os ventos autoritários da política global trouxeram de volta fantasmas extremistas ligados a supremacia branca, a intolerância religiosa, ampliou a hostilidade às pautas emancipatórias dos movimentos sociais. No Brasil, estas forças avessas a democracia, tomaram o poder pelo voto nas eleições presidenciais de 2018 e vem produzindo um terrível desmonte das conquistas dos movimentos sociais e da sociedade brasileira.

É nesse cenário caótico, de crescente hostilidade a pauta de luta em defesa dos Direitos Humanos que resolvemos publicar mais esta obra, a terceira coletânea de nosso grupo de pesquisa, que é também, um espaço de resistência e esperança, de homens e mulheres que acreditam que não podemos abrir mão das liberdades tão duramente construídas, apesar das desigualdades e do momento complexo em que vivemos.

Essa obra, é resultado das ações do Grupo de Pesquisa, Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq que vincula pesquisadores e estudantes da Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste) e do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE (Campus) Recife e da Faculdade do Belo Jardim (AEB/FBJ). São trabalhos oriundos de artigos de conclusão de disciplinas do Mestrado em Direitos Humanos, de estudantes da graduação em Pedagogia da UFPE e da Faculdade do Belo Jardim - AEB/ FBJ e pessoas externas a UFPE, mas que frequentam nossos grupos de pesquisa e extensão.

Vale salientar que os textos apresentados neste livro são autônomos e, portanto, podem ser lidos isoladamente e que o estilo de escrita de cada autor e autora foram preservados. São frutos de orientações, experiências e conhecimentos das atividades profissionais dos autores e autoras, em diversas linhas de pesquisas, mas que dialogam diretamente com a questão dos Direitos Humanos. Assim,

podemos transitar entre os mais variados temas de acordo com nosso interesse, pois não há um roteiro pré-definido para lê-los.

A produção científica foi organizada em dois volumes. Nesse volume 1, trazemos treze artigos científicos, desenvolvidos nos últimos dois anos de trabalho do coletivo de pesquisadores que realizam o diálogo entre o campus do Agreste em Caruaru- PE, com o Mestrado em Direitos Humanos em Recife. Descrevemos em seguida cada um dos trabalhos que compõem esta obra e sua relevância para os estudos de Direitos Humanos na atualidade.

No primeiro artigo *Relações Entre o Amor Mundi e a Educação no Pensamento de Hannah Arendt*, as autoras: Eloyse Rayanne Pereira e Maria Betânia do Nascimento Santiago nos trazem a importante contribuição de Hannah Arendt para a educação, sua atualidade e os valores que fundamentam sua perspectiva filosófica, da importância da educação e da escola na formação de sujeitos conectados aos valores democráticos e os valores fundamentais aos Direitos Humanos que colidem com o totalitarismo ou qualquer forma de negação da vida e dos Direitos Humanos dos sujeitos.

No trabalho *A Representação dos Povos Indígenas na Historiografia Brasileira*, os autores: Alan Marcionilo Nascimento e Ana Maria de Barros mostram como os povos originários são tratados na historiografia brasileira e os impactos dessa representação no imaginário nacional sobre os povos indígenas, refletindo variados preconceitos que ainda estão arraigados na percepção social sobre os povos indígenas.

No artigo *Educação, Clientelismo e Poder Local*, as autoras: Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte e Tânia Maria Goretti Donato Bazante trazem as reflexões sobre as relações de favor e tutela a que estão submetidos os educadores e a educação no cenário de educação municipal dominado poder político local. Nesses espaços dominados por chefes políticos locais, vereadores, cargos comissionados e contratos temporários, a inexistência de concurso público favorece a dominação política autoritária e as violações das liberdades individuais e coletivas dos educadores, transformando o

ambiente escolar em espaços autoritários avessos ao diálogo e a democratização.

No trabalho *O Conceito de Alteridade como Forma de Pensar os Direitos Humanos na Sociedade Contemporânea*, as autoras: Andrezza Maria Barros Dantas e Ana Maria Tavares Duarte refletem sobre a importância do outro na relação em sociedade, compreendendo a alteridade como fundamento essencial para os valores difundidos na garantia dos Direitos Humanos. Para as autoras nos completamos na relação com o outro, relação necessária para ultrapassar a barbárie e construir relações humanas saudáveis e democráticas.

No artigo *Direitos Humanos e não-humanos: Uma Reflexão Sobre Proteção Animal na Contemporaneidade*, os autores Edmilson da Silva Amorim e Ana Maria de Barros apresentam elementos para essa discussão emergente nos Direitos Humanos, trazendo a relação entre antropocentrismo e biocentrismo e a importância desse debate vinculado ao reconhecimento da natureza como sujeito de direitos e o respeito as mais variadas formas de vida no planeta.

No ensaio *Gênero, Educação e Docência – Diálogos e Inquietações a partir do Livro: “Professora Sim, Tia Não e Cartas a Quem Ousa Ensinar”* de Paulo Freire, as autoras: Elba Ravane Alves Amorim e Tânia Maria Goretti Donato Bazante nos trazem reflexões essenciais de Paulo Freire que orientam uma prática pedagógica avançada, emancipadora, humanizadora baseada no respeito ao outro e nos valores fundamentais dos Direitos Humanos.

No artigo *Educação, Direitos Humanos e a Formação para a Emancipação*, as autoras: Iolanda Ferreira, Lucília Coelly C. L. Monteiro e Thayane Ferreira do Nascimento nos trazem a importância da Educação em Direitos Humanos no processo formativo do ser, mas principalmente na construção da cidadania dos sujeitos: Docentes e discentes, e a educação como força e potência articuladora dos processos emancipatórios.

No trabalho ***Educação Municipal, Clientelismo e Poder Local: Quando a Profissão Docente Vira Moeda de Troca e Instrumento Eleitoral***, os autores: Joais Martins Silva e Ana Maria de Barros apresentam o cenário da Educação Municipal no Nordeste e suas implicações na vida do educador na medida em que a profissão docente se transforma em instrumento de barganha política/eleitoral, fonte do sistema de favor e tutela que enreda educadores municipais na trama do clientelismo político e impacta em relações de perseguição, dominação, silenciamento e tutela da liberdade de expressão e de ausência de democracia nos ambientes escolares.

No artigo ***Bullying na Escola: Práticas de Violação do Direito da Pessoa Humana***, os autores: Lindinaldo Alves de Lima e Ana Maria de Barros nos trazem a importância do estudo do Bullying na seara dos Direitos Humanos e principalmente na educação, em função dessa prática ser uma das principais fontes de violação de direitos de crianças e adolescentes no ambiente escolar, partem do estudo da realidade, apontando os impactos sobre as vítimas e seus agressores e a necessidade de ações educativas que apontem para o seu enfrentamento no ambiente escolar

No ensaio ***Preservação da Identidade Cultural do Povo Fulni-ô: As Marcas Dessa Identidade no Processo de Ensino-Aprendizagem***, os autores: Marcelo Fernando C. Quintas, Ana Maria de Barros e Maria Joselma do Nascimento Franco trazem a partir da experiência dos saberes e processos educativos próprios do Povo Fulni-ô as marcas de sua identidade e a importância de seu currículo específico, diferenciado e intercultural na preservação da história, da identidade, do território e do bilinguismo.

No artigo ***Adoção Jurídica de Cidadãos Presos: Quando a Extensão Resgata a Cidadania do Aprisionado e Contribui para a Formação do Discente Numa Perspectiva Crítica e Socializadora***, os autores: Maria Perpétua S. Dantas e Adrielmo de Moura Silva traçam importante trajetória do Programa de Extensão universitária que comandam desde 2001, atuando numa perspectiva da função social do Direito, numa formação interdisciplinar dos estudantes e professores,

numa perspectiva da educação em Direitos Humanos, numa formação constante desmistificando a hostilização sobre a pessoa humana do apenado para sua condição de sujeito de direitos e do necessário acesso ao judiciário e a justiça.

No artigo que encerra essa coletânea SENTIMENTOS COMPARTILHADOS: Reflexões Além de Diálogos e Relatos de Experiências Acerca da Inclusão Escolar de Pessoas Com Deficiência e da Formação de Professores, a autora: Risonete Rodrigues da Silva traz a importância da formação dos professores, do reconhecimento da escuta, da partilha e de que esses sujeitos de direitos sejam ouvidos e respeitados nos processos de educação e inclusão social.

Diante da variedade de temas abordados neste livro, agradecemos a contribuição dos autores e autoras por nos brindar com textos críticos, reflexivos que faz o leitor trilhar por caminhos outros despertando um olhar diferenciado sobre o ser humano que deve ser visto em sua integralidade como cidadãos e cidadãs, sujeitos e sujeitas de direitos independentes de sua etnia, religião, gênero ou condições físicas, sociais e econômicas, cujos direitos devem ser efetivados, protegidos e garantidos e essa é tarefa do Estado e da sociedade. Assim, esta obra faz um convite aos nossos leitores e leitoras a descortinar a beleza das interfaces que os Direitos Humanos nos proporcionam. Boa Leitura!

As Organizadoras

RELAÇÕES ENTRE O AMOR MUNDI E A EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT¹

Eloyse Rayanne Pereira²

Maria Betânia do Nascimento Santiago³

Introdução

A contemporaneidade tem sido marcada por um quadro progressivo de isolamento dos seres humanos, em decorrência das significativas transformações que ocorreram no mundo, corroborada pela lógica capitalista. Nesse cenário, a preocupação exacerbada do homem por si ocorre simultaneamente a uma experiência de estranhamento com o mundo, antes reconhecido como seu lar; o lugar onde se podia suprir as suas necessidades vitais, partilhar as vivências em comunidade, gozar da companhia dos demais, diferir em estilos e comportamentos, enfim, o lugar de se reconhecer como homem que vive entre os homens.

Desse modo, o compartilhamento de ações e pensamentos entre membros da comunidade já não é algo palpável, sendo difícil reconhecer hoje um senso comum, como expressão de sentidos compartilhados, a ponto de falarmos em sua perda, como afirma Hannah Arendt (2011). Essa realidade é talvez o sintoma mais claro de uma humanidade que tem caminhado sem bases e sem orientações

¹ O artigo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado no Curso de Pedagogia em 2018.

² Pedagoga, licenciada pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru – PE).

³ Filósofa e Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco – Núcleo de Formação Docente, Centro Acadêmico do Agreste, e do Programa de Pós - graduação em Direitos Humanos – PPGDH/UFPE.

comuns. Ao debruçar-se sobre este retrato deflagrado na era moderna, a autora declara que o mundo, aqui compreendido enquanto o produto da construção humana, o artifício humano de potencial permanência, tem perdido aquilo que por um longo período da história foi a base para toda ação: a tradição e a autoridade.

Esta realidade é também vivenciada no âmbito educacional, mais especificamente no espaço escolar. Nesse campo, a relação professor-aluno, antes marcada pela confiança depositada na figura do professor, por ser ele alguém que conhece e está inserido no mundo há mais tempo que a criança, tem perdido esse sentido. Soma-se a essa fragilidade das relações nos espaços escolares, o fato de o mundo moderno ter crescido junto a perda da tradição e da autoridade, que no processo escolar significa respectivamente a perda de uma base de conhecimento sobre a história da humanidade.

Ao debruçar-se sobre um estudo da crise educacional do sistema americano na década de 50 do século XX, Hannah Arendt (1906-1975) assinala que é necessário retomar a essência da educação de modo que, enxergando o que ela é em sua gênese, se possa minimamente, diferir da realidade com a qual nos deparamos hoje. Considerada um dos principais nomes da filosofia política do século XX, a pensadora germânica de origem judaica, viveu a realidade da Alemanha nazista, experiência que marcou vários de seus escritos. Um pensamento que abarca fenômenos políticos, tematizados no debate sobre o totalitarismo, a responsabilidade, o espaço público e privado que continuam a ser contemporâneos e centrais em inúmeros diálogos da filosofia e da política. Apoiadas nos estudos de Arendt (2010; 2011; 2012), nos debruçamos sobre a problemática da educação no mundo moderno, e sua relação com o *amor mundi*, dimensão tematizada pela autora que podemos compreender enquanto o ponto em que a preservação do mundo e o anseio pela renovação de uma realidade que é estranha ao homem e que tem perdido sua essência de partilha, alcançam “plenitude”.

É a partir deste delineamento que nos propusemos a investigar essa problemática, indagando: Qual o papel que a educação desempenha no amor ao mundo e quais as implicações do binômio tradição e autoridade nessa relação nos estudos arendtianos? Responder a essa questão é o propósito desse trabalho para o qual traçamos como objetivos: caracterizar a problemática do amor ao mundo na perspectiva arendtiana; refletir sobre o lugar da educação no amor ao mundo; e, relacionar a problemática do amor ao mundo ao binômio tradição-autoridade.

O estudo de caráter bibliográfico assume uma abordagem qualitativa da problemática, que tem como sustento a compreensão de significados, considerando para tanto os direcionamentos da fenomenologia hermenêutica. Tratamos de maneira específica das obras de Hannah Arendt *A condição humana* (2010) e *Entre o passado e o futuro* (2011), assim como das contribuições de alguns comentadores, a saber: Almeida (2011), Brayner (2008), Correia (2010), Custódio (2012) e Müller (2012), que nos oferecem uma significativa abordagem da temática possibilitando uma qualificada revisão dela, ao passo que nos auxiliaram no exercício de interpretação da questão estudada.

Adiante o texto se estrutura em duas partes. Na primeira, “A dimensão do *amor mundi* e seu vínculo com a educação”, abordamos o conceito do *amor mundi* bem como as relações com a educação. Na segunda parte, intitulada “Relações entre o binômio *autoridade e tradição* e o amor ao mundo”, traçamos uma discussão sobre o significado da autoridade e da tradição na duração do mundo humano e sobre as consequências da recusa da autoridade e da quebra da tradição para uma educação com vista ao *amor mundi*. Por fim trazemos algumas considerações quanto a construção deste trabalho e as implicações de pensar esse problema na atualidade.

A dimensão do *amor mundi* e seu vínculo com a educação.

A compreensão do vínculo entre a problemática do *amor mundi* e a educação nos escritos de Arendt nos alerta primeiramente para o estranhamento entre o homem e o mundo na sociedade moderna. O homem inicia um processo de retirada do mundo para si mesmo, tornando o espaço das ações e interações humanas, atrofiado e deserto. A partir deste delineamento encontramos no *amor mundi* a resposta arendtiana de enfrentamento da crise no mundo moderno, de modo que seja possível diante de tal crise, refletir sobre a essência do mundo, apostando na sua renovação por meio de cada novo ser que aponta no mundo.

Nesse cenário, compreendemos a educação, enquanto via pela qual se pode introduzir e apresentar as novas gerações a um mundo que lhes é anterior, unindo à esta construção a demanda por uma responsabilização dos adultos para com o mundo e para com as crianças, e voltando-nos especificamente para o educador, como aquele que potencialmente representa o mundo para os novos.

A retirada do mundo: o estranhamento moderno entre o homem e o mundo

O mundo tematizado nos escritos de Arendt, está para além do espaço físico no qual reside a espécie humana, mas diz do espaço construído entre os seres humanos através do trabalho e da ação onde este é “tanto um construto da mão humana como o sumo (*Inbegriff*) de todos os assuntos que acontecem somente entre os homens e que aparecem de modo tangível no mundo fabricado” (ARENDT apud ALMEIDA 2011, p.25). Assim, a relação humana com o mundo é sempre a manipulação de uma herança, e a vida entre os homens é um constante partilhar entre os seus contemporâneos e os que lhes precederam. É nesse sentido que a relação homem-mundo é de caráter

intergeracional, pois o mundo que encontramos hoje, foi sendo redefinido e reafirmado por sucessivas gerações. Nesse caso, se o hoje é o produto de um passado, temos significativas evidências de que em algum momento da história o homem se desfez de sua relação com o mundo, pois o desejo de não pertencimento a este tem se mostrado na alienação do homem e em sua retirada para si mesmo.

Estamos diante de um mundo instável onde “não há garantias de que todos possam ter um lugar nele, onde cada um está preocupado antes de mais nada com sua sobrevivência, porque nada lhe garante que ele não possa ser substituído por outro a qualquer momento” (ALMEIDA 2011, p.48). De fato, o mundo parece estar fora dos eixos, os homens já não se sentem seguros no lugar que ocupam nele, do mesmo modo que o atrofiamiento de um mundo comum e da relação entre os homens é uma realidade. Porém, como advoga Arendt (cf. 2011, p. 223), toda crise carrega em si a potencialidade de fazer-nos voltar à essência das coisas, e aqui, retomarmos a essência do mundo humano, e a condição que nos coloca diante dele é de necessidade urgente.

O estranhamento dos homens diante do mundo, não deriva de um acontecimento histórico, mas, antes, é resultado de um processo que teve início na era moderna. Arendt (2010) demarca três grandes invenções nesse contexto que desencadearam um processo que gerou uma alienação da terra: a descoberta de novos continentes, a reforma protestante, e a invenção do telescópio. O homem passou a ser não só habitante de seu país, mas do mundo, e, por fim, do universo. A invenção do telescópio, o menos alarmante de todos os eventos, conferiu ao homem a “assombrosa capacidade humana de pensar em termos do universo enquanto permanece na Terra” (ARENDT 2010, p.329) e se deparar com algo que sua visão antes não lhe permitiu. Ao encontrar-se enganado por sua própria percepção, antes compartilhada com outros homens, o moderno empreendimento humano voltou-se para o desenvolvimento da ciência: o homem antes enganado, precisa validar a verdade de todas as *coisas* de modo que o próprio universo infinito é traduzido em fórmulas e estruturas humanas.

Nesse sentido, Arendt defende que a secularização não resultou da valorização do mundo, mas da desconfiança de tudo fora do indivíduo e na exaltação da razão solitária. Logo, se a única segurança se encontra dentro de nós, não haverá nenhuma na relação com o outro. É nesse cenário que foi gerado o processo de atrofiamento do espaço público onde, entre outros aspectos, a diluição da comunicação entre os homens, somada a moderna ideia de propriedade privada, junto ao acúmulo de capital corrobora com a retirada constante do homem para si mesmo em busca do crescimento individual.

Nesse processo de atrofiamento do espaço público, ação e singularidade são desconsideradas. A ação, ligada a condição humana da pluralidade, está relacionada ao discurso em meio a outros também capazes de discurso e ação. Assim, à medida que age, o ser humano revela quem é, de modo que sua singularidade se apresenta em meio à pluralidade de homens. Tendo em vista esse esfacelamento, Arendt (2010, p. 49) afirma:

Ao invés de ação a sociedade espera de cada um de seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária.

Esse contexto de perda da singularidade, de impossibilidade de pertencimento ao mundo, uma vez que apenas na “*pluralidade somos capazes de estabelecer nossa singularidade*” (CORREIA, 2010), encaminha o indivíduo para o deserto anunciado por Arendt (2012): O moderno crescimento da ausência-de-mundo, a destruição de tudo que há *entre* nós, pode ser também descrito como expansão do deserto. A retirada desse mundo entre os homens, é o inserir-se no deserto, naquilo que não é próprio da condição plural a qual os homens estão condicionados enquanto seres políticos.

Entretanto, por estranho que seja o homem existir desconexo de tais aspectos (ação, singularidade e pluralidade), o deserto em seus mecanismos de acomodação, acaba por vezes desconstituindo o homem do estranhamento ante a realidade não humana dessas relações; anestesiando-o diante do sofrimento de uma vida não mundana, e até não humana. A insegurança e o não reconhecimento de um lugar no mundo são aspectos que apontam para a desresponsabilização frente aos mais novos, que precisam conhecer esse mundo e sentir-se parte dele, mas que de modo algum podem ser considerados como justificativa. Arendt ao exemplificar tal situação, afirma:

É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo nem mesmo nós estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem” (ARENDT, 2011, p.241).

A dimensão do *amor mundi* para Arendt

É no conceito de amor ao mundo que Hannah Arendt localizará sua resposta à destruição do mundo, e a possibilidade de reconciliação do homem com esta dimensão que hoje se encontra fora dos eixos. O *amor mundi* tematizado pela pensadora, não se refere a um sentimento, ou a uma expressão bucólica, mas antes uma decisão consciente que demanda ação. Os sentimentos, segundo Arendt, são um aspecto biológico como qualquer outra necessidade ou pulsão e, é nessa perspectiva que Almeida (2011, p. 83) afirma: “*O sentimento, além de oculto, é mudo, e somente quando transformado por meio de outras capacidades se torna comunicável*”. É nesse sentido que Arendt afirma que diante dos sentimentos não há escolhas nem liberdade.

O amor, entretanto, não é puro sentimento, e Arendt vai buscar a gênese dessa definição para sua tese nos escritos de Santo

Agostinho, dos quais extrai a seguinte afirmação: *“Nada mais significa amar do que desejar uma coisa por ela mesma”, “porque o amor é um certo desejo”* (ARENDT Apud ALMEIDA, 2011, p. 87). Conforme Almeida (cf. 2011, p.87), o desejo para Agostinho, se inicia na insuficiência humana, que a todo instante carece de algo que venha a torná-lo pleno. Assim, para Arendt, é somente por intermédio da ação que o homem através de atos e palavras se faz entre os demais, de modo que este espaço comum lhe constitui verdadeiramente humano, possibilita ao homem sua realização máxima. Nessa perspectiva, a plenitude do homem torna-se um fato à medida que ele é colocado entre outros em um espaço comum onde agem, dialogam, e partilham um mundo comum. É nesse sentido que Almeida (2011, p. 87-88) argumenta:

O amor mundi diz respeito a realização do ser humano que sozinho pode muito bem ser animal laborans ou homo faber, mas sem se dirigir a outros por meio de atos e palavras deixa de constituir esse espaço comum que lhe permite tornar-se realmente humano.

É também a partir do amor e de seu caráter não mundano, que é possível o poder do perdão.

O amor não é realista (não faz parte da realidade do mundo), num duplo sentido. Por um lado, é cego diante do mundo, já que só enxerga a outra pessoa e não leva em conta a realidade, constituída pela e entre as pessoas. Por outro lado, as exigências do amor são de tal radicalidade que, de modo geral, é impossível cumpri-las. Arendt aponta que Jesus, radicalizou os antigos mandamentos hebraicos quando por exemplo, acrescentou o amor ao próximo o “Amai os vossos inimigos” (Mateus 5,44). (ALMEIDA, 2011, p. 84).

Nesse sentido, o perdão é a forma de nos posicionarmos diante dos erros do passado, e somente através dele, retomar não o erro, mas a capacidade de correção. Assim, reconciliar-se com o mundo, torna-

se uma investidura do *amor mundi*, para então reconciliados, agir com vista à renovação.

Na atualidade, a escolha de cada homem não se encontra puramente em amar o mundo ou retirar-se dele para o *self*. Hoje a escolha tomou a forma de desafio, pois no mundo contemporâneo, amar o mundo implica romper com uma cadeia sucessiva de alienação da sociedade de massa; encontrar-se verdadeiramente humano nas relações entre-homens, e apostar no mundo na esperança de tê-lo ainda enquanto bem a ser transmitido às demais gerações. No dizer da própria Arendt (2012, p. 269): “*o mundo humano é sempre o produto do amor mundi do homem, um artifício humano cuja potencial imortalidade está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o constroem e à natalidade daqueles que vêm viver nele*”. É nessa perspectiva que compreendemos a centralidade que o tema da educação assumirá no pensamento da autora, como uma exigência própria da política.

As implicações de uma educação comprometida com o amor ao mundo

A educação encontra-se marcada pela tensão, pelo paradoxo ante a responsabilidade de garantir e salvaguardar “*a singularidade que renova o mundo por meio da ação*”; mas, também com a tarefa de convidar aos que nele se inserem “*à responsabilidade do amor mundi*” (CORREIA, 2010, p. 819). É na apresentação do mundo aos mais novos que a relação entre as gerações assume um caráter educativo, como afirma Almeida (2011, p. 20): “*é por meio da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em seu modo específico de existência*”. Assim, o processo de introdução da criança no mundo, antes de qualquer coisa, deve ocorrer na apresentação progressiva, bem como na inserção gradual no mundo público, ensinando aos mais novos aquilo que o mundo é; dando-lhes a oportunidade de fazer escolhas sobre como se portar diante desta construção dos homens.

Assim esse educar deve ocorrer sempre considerando a preservação da herança que nos foi legada, possibilitando à criança o conhecimento dessa herança, para futuramente agir sobre ela. Arendt resgata o sentido da educação para as comunidades humanas, que se encontra no respeito e na responsabilidade das antigas gerações pelas mais novas (MÜLLER 2012, p.58), de modo que seja inconcebível que os adultos se abstenham do papel de responsabilidade pelas crianças diante do mundo.

É nessa compreensão que Arendt (2011) apoia sua crítica ao sistema de ensino norte-americano na década de 50 do século XX, que guarda ainda muitas semelhanças com a realidade da educação brasileira na atualidade. A autora aponta três pressupostos que direcionaram a crise na educação naquele contexto. O primeiro é a existência de um “mundo da criança”, onde estas são postas sob o jugo tirânico da maioria de seus iguais e não mais sob os cuidados de um adulto. Assim, a essência desse pensamento considera o grupo e não a criança individual. Nesse quadro, a autoridade de um grupo, ainda que de crianças, chega a ser tirânica, visto que a criança se encontra sob o jugo da maioria, e se poucos adultos conseguem lidar com tal realidade, imagina-se que as crianças são incapazes de suportá-la. Nesse cenário, a autora coloca em debate o papel do adulto, enquanto educador e representante do mundo para os mais novos. Ele deve apresentá-lo a esses novos, protegendo-os em sua singularidade para que as barbáries do mundo não lhes sejam destrutivas em seu processo de devir.

O segundo pressuposto diz respeito às velozes substituições nos modelos de ensino com base na psicologia da infância sob os princípios do *pragmatismo*, de modo que a formação do professor agora recai sobre a prática do ensino havendo uma negligência no domínio dos conteúdos de ensino. Nesse sentido, afirma Arendt (2011, p. 231):

Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que seja dada a isso da forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz (ARENDT 2011, p.231).

Associado a essa questão a autora apresenta o terceiro pressuposto, assinalando a convicção difundida de que só aprendemos aquilo que fazemos. Desse modo, o ensino é reduzido a ensinar a aprender de modo que o conteúdo antes considerado é colocado em segundo plano, face às habilidades de aprendizagem. Estes pressupostos tendem a tornar absoluto o mundo da infância, adiando a maturação progressiva da criança e seu conhecimento de mundo real.

A responsabilidade pela educação da criança volta-se até certo ponto contra o mundo, e se dá em dupla posição, pois, defende Arendt (2011, p. 235):

A criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém, o mundo também necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo, que irrompe sobre ele a cada nova geração.

A proteção da criança é então confiada à vida privada da família, de modo que ela seja abrigada da luz do mundo público (cf. ARENDT, p.236). Desse modo, é preciso que os mais novos sejam introduzidos no mundo gradativamente. Normalmente isso ocorre através da escola, entretanto é importante entender que a escola não é o mundo, e sim a instituição posta entre a esfera privada do lar, e o mundo público, caracterizada aqui no Estado.

Nessa linha, a autora se posiciona a respeito do lugar que a escola ocupa enquanto instituição responsável por apresentar o mundo aos mais novos, e ser também para eles canal de inserção nesse mundo. Arendt (cf. 2011, p. 240) localiza a escola no espaço pré-político, uma vez que os aspectos públicos e políticos da educação

dizem respeito aos conteúdos a serem ensinados. Mas, a escola, de modo algum pode ser considerada o espaço da política, e sim o lugar de apresentação do mundo público.

Dessa forma, contrariando as defesas das correntes progressistas pedagógicas, a escola não é um lugar político, uma vez que as crianças não são dadas à autonomia, nem estão capacitadas a agirem livremente. Do mesmo modo que a escola não é para elas um lugar da democracia, pelo simples fato delas não estarem preparadas para agirem autonomamente sem sofrerem grandes lesões dada a sua imaturidade. A escola é *“a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”* (ARENDT 1990, p.238), de modo que se cultive princípios e capacidades que possibilitem a futura participação dos alunos na esfera pública. Esta mesma distinção se dá na relação professor aluno. Enquanto no espaço público lidamos com iguais, na relação pedagógica se caracteriza a desigualdade entre professor e aluno, dada não somente nos conhecimentos desiguais, mas nas responsabilidades desiguais, seja frente ao processo educativo, seja frente ao mundo (ALMEIDA 2011, p.38).

Arendt afirma que na educação, a responsabilidade pelo mundo assume o caráter de autoridade, de modo que a autoridade do educador se dá não somente na sua qualificação e no domínio de sua área de conhecimento (é claro que este é um fator fundamental), mas está diretamente relacionada à responsabilidade que ele assume por este mundo, sendo aos olhos da criança, alguém que representa o que o mundo é. Logo, a recusa quase que geral de assumir responsabilidades pelo mundo é uma recusa da autoridade, sendo um dos maiores equívocos da educação contemporânea, a *“pretensão de libertar as crianças da autoridade dos adultos, [...] e por consequência isentar os adultos de decisões – que somente a eles cabem – a respeito do processo educativo”* (ALMEIDA, 2011, p.43).

A negação da autoridade une-se à quebra da tradição no mundo moderno, e consequentemente se reflete na educação. O

passado é assim, destituído de sua importância no processo educativo, tendo sempre em vistas ao futuro de cada indivíduo. Entretanto, adverte Almeida (2011, p. 38), *“se a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado, os novos também não poderão cuidar do mundo futuro. Com a perda do legado, resta apenas a subjugação às necessidades incessantes”*. É importante considerar que dar continuidade ao mundo não significa manter o que já existe, pois, ao anunciar a natalidade enquanto essência da educação, Arendt sustenta a própria capacidade singular que contém cada novo ser humano, de modo que a aposta nesse novo de cada um seja a possibilidade de recriar e refundar o mundo.

Assim, o processo educativo deve gerar em primeira instância a compreensão de que a vida humana na terra é um constante estabelecimento de vínculos; vínculos com as heranças herdadas, saberes, artefatos, linguagens, simbolismos, o que se torna o canal que também vincula os que fazem uso desta herança, com aqueles que às fundaram. É nesse sentido que Arendt afirma que o mundo *“é o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que estiveram antes e com aqueles que virão depois”* (2010, p.67).

Portanto, ao carregar em seu seio o desejo de permanência, o desafio do amor ao mundo hoje, reside em encontrar nesse mundo deserto a essência do que o mundo é, e agir para que essa essência, que é condição humana, seja renovada e permaneça às demais gerações. De tal modo, é na educação que decidimos se amamos o mundo o suficiente para nos empenharmos em contagiar os mais novos com este amor, a ponto que também estes queiram agir com vistas à preservação e a renovação de um mundo comum. É no processo educativo que essa experiência pode se consolidar, como demarca Correia (2010, p. 819): *“Se há alguma possibilidade de ensinar para o amor mundi, [...], ela reside no compromisso e na responsabilidade pelo mundo traduzida naqueles que o apresentam”*.

Relações entre o binômio *Autoridade e Tradição* e o amor ao mundo

A compreensão da problemática do binômio autoridade e tradição na relação com a dimensão do amor ao mundo nos alerta sobre o caráter de durabilidade do mundo humano, que mesmo habitado e construído por homens que são efêmeros, possui o potencial de permanência, uma vez que as ações por se darem no espaço público, tendem a eternizar os feitos de cada geração. Entretanto, este caráter de durabilidade se encontra dia após dia mais fragilizado em razão dos avanços de uma sociedade atomizada que se preocupa cada vez mais com o crescimento individual, descaracterizando aquilo que é próprio da condição humana: a pluralidade e a ação.

Quanto a essa realidade, compreendemos a autoridade e a tradição enquanto vias de durabilidade do mundo humano, e a crise deste binômio no mundo moderno, tem favorecido o processo de isolamento e superficialidade das relações humanas, levando a uma perda progressiva do estabelecimento de vínculos com as gerações passadas, e as que virão. Essa crise “*denota justamente a perda dos sentidos compartilhados que possuíamos e que, em grande parte, ligavam-se à tradição legada por nossos antepassados*” (CUSTÓDIO, 2012, p. 8). Tal compreensão nos permite lançar um olhar para os efeitos desta crise na educação com vistas ao *amor mundi*, e os desafios que os professores enfrentam nesse processo.

Autoridade e tradição como via de durabilidade do mundo humano

O amor, enquanto desejo que parte da insuficiência humana, que tem levado o homem sempre a querer que aquilo que ama permaneça, é o pano de fundo a partir do qual Arendt tematiza o *amor mundi*. Tal afirmação nos encaminha à primeira impressão sobre o

amor ao mundo: o desejo de que o mundo permaneça. Os homens vêm e vão, à medida que o mundo permanece no renovar das gerações. Entretanto o caráter de durabilidade do mundo não é absoluto, pois para além do desgaste de seu uso, está vicejante a natalidade de cada novo ser. Cada novo nascimento que irrompe sobre o mundo traz uma novidade impetuosa, capaz de recriar e lançar novas ações no mundo humano, e a partir do momento em que algo novo é criado, permanecerá na memória para as futuras gerações.

À medida que tematiza sobre o significado da autoridade na história, Arendt correlaciona essa discussão ao aspecto de durabilidade do mundo. Sob o viés da tradição ela traz ao leitor a percepção de que amar o mundo é desejar a sua permanência, bem como esforçar-se por renovar as ruínas de um mundo que se encontra fora dos eixos. Ao tratar do mundo político ocidental, Arendt (2011) afirma que ele tem suas bases no mundo romano, no qual, tradição e autoridade se constituíram enquanto colunas de toda e qualquer ação, fosse ela no espaço privado ou público, por ter sempre em vista a sacralização da fundação. Participar da política era preservar a fundação de Roma. Nesse sentido, destaca:

Foi nesse contexto que a palavra e o conceito de autoridade apareceram originalmente. A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação (ARENDT (2011, p. 163).

A autoridade construída sobre o passado, contribuiu para a durabilidade de que necessitam os homens, para conhecerem e agirem sob o mundo. É nesse delinear que tradição e autoridade estão ligadas, e compõe uma relação de cuidado para com o mundo, o que demanda responsabilidade. Somos mais capazes de nos responsabilizarmos por alguém ou algo à medida que o amamos.

Assim, a memória garante continuidade de uma história por ter a potencial capacidade de fazer o homem olhar sempre para sua

origem e seu estado de devir, compreendendo-se à medida que compreende sua história em meio a história maior da humanidade. É então na ligação temporal entre as gerações que se deve educar a geração presente para a durabilidade do mundo, pois como afirma Arendt (2010, p. 67): “*se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais*”. Assim, a autoridade vincula-se ao diálogo entre as gerações de uma cultura, sendo o caráter transcendente do mundo público e a responsabilidade pela durabilidade do mesmo que autoriza o lugar do educador no processo pedagógico.

A recusa da autoridade, a quebra da tradição no mundo moderno e seus impactos na educação com vista ao *amor mundi*

O cenário que se configurou com a ascensão do homem moderno, manifesta a recusa a qualquer tipo de tradição, bem como a perda sucessiva da autoridade, onde o imediatismo e o *phatos* do novo (bem como a alienação em que o homem moderno se coloca diante do mundo), constituem a negação do que antes fora aplicado com bom senso no legado da história humana. Nesse contexto, Arendt (2011) aponta que embora a crise da autoridade seja de caráter público e político, dada no entremeio das relações entre homens, sua severidade se encontra ao nos depararmos com sua intromissão nos âmbitos privados e pré-políticos da vida humana, a saber, família e educação.

Nessa perspectiva, a recusa da autoridade dos mais velhos em relação aos mais novos, é similar a recusa de responsabilidade pela durabilidade do mundo, bem como pelo processo de devir das crianças, onde nos colocamos como auxiliares de sua maturação, negando a elas o legado cultural que conferiu sentido ao mundo. Tal ação demanda uma responsabilidade, de uma relação que é fundada na

autoridade daqueles assumem a “*condição de representante do mundo, de porta-voz do legado cultural de nossos antepassados*” (CUSTÓDIO, 2012, p. 10).

É importante ter em mente que, diferente do que afirmam os discursos modernos a respeito da tradição e da autoridade serem limitadoras da liberdade humana, negando a legitimidade da sua presença no espaço público, e agora também privado, o fim de uma tradição não significa a perda de conceitos tradicionais, pelo contrário esses conceitos são revestidos de tirania à medida que se perde a força da memória. Um exemplo para isto é a confusão moderna em equiparar autoridade e violência, ou sistema autoritário com tirania, por ambos levarem à obediência. A respeito das confusões correntes quando se trata de autoridade, Arendt (2011), no exercício de compreender o seu sentido específico, válido no mundo ocidental em um largo período, reconsidera o que a autoridade foi historicamente e parte da afirmação do que ela não é.

A autoridade por requerer obediência, é comumente confundida com a violência, entretanto, onde há o uso de forças externas de coerção a autoridade fracassou. Ela é também incompatível com a persuasão, pois onde se utilizam argumentos a autoridade está em suspenso. Assim, a autora coloca que “*se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo então, tanto em contraposição a coerção pela força, como à persuasão através de argumentos*” (ARENDT, 2011, p.129). Em concordância com Mommsen, a teórica refere-se a ela como sendo “mais que conselho e menos que uma ordem; um conselho que não se pode ignorar sem risco” pois, “*as ações das pessoas, assim como as das crianças, são sujeitas a erro e engano e necessitam, portanto, de ‘acréscimo’ e confirmação através da assembléia dos anciões*” (MOMMSEN, apud, ARENDT, 2011, p.165).

Por isso a autoridade se torna fundamental no processo educativo. Em meio a esse construto, que não é de fácil compreensão, os mais novos precisam ser acolhidos por alguém em quem depositem

sua confiança, alguém que assuma a tarefa de guiá-los no mundo que lhes é anterior em significados e história.

Atribuindo fundamental importância à autoridade na educação, Arendt faz uma crítica aos discursos educacionais que tendem a negá-la, apontando que esse fato está intimamente ligado a ausência de autoridade no espaço político. Segundo Arendt, que vai buscar as bases dessa definição na república romana, a autoridade não opera por meio da coerção, nem da persuasão, mas se baseia no reconhecimento da legitimidade aos envolvidos (cf. ALMEIDA, 2012, p. 42). Logo, a recusa quase que geral de assumir responsabilidades pelo mundo é uma recusa da autoridade, sendo um dos maiores equívocos da educação contemporânea a *“pretensão de libertar as crianças da autoridade dos adultos, [...] e por consequência isentar os adultos de decisões – que somente a eles cabem – a respeito do processo educativo”* (ALMEIDA, 2011, p. 43).

A negação da autoridade une-se a quebra da tradição no mundo moderno, e consequentemente reflete na educação. O passado é, portanto, destituído de importância no processo educativo, tendo sempre em vista o futuro de cada indivíduo. Entretanto, se o processo educativo se despreocupa com as heranças que constituíram o mundo, os novos estarão incapacitados de cuidar do mundo no qual estão inseridos.

Diante do discurso moderno sobre uma “educação tradicional”, perde-se de vista a tradição enquanto elemento fundamental do ensino, pois nela se concentra uma herança construída que resulta no mundo que hoje estamos inseridos. Inspirado numa narrativa de Umberto Eco, Brayner (2008, p. 142-44) se utiliza de uma experiência pessoal com teatro vivida por aquele escritor, quando ainda jovem, momento em que *“era obrigado a abandonar a sala antes do fim do espetáculo para não dormir ao relento”*, como metáfora para ilustrar o lugar que a tradição deve ocupar na educação. Almeida (2011, p. 47), sintetiza esse olhar:

Vir ao mundo, aponta ele, é como entrar numa peça de teatro depois de ela ter começado. Para participar do enredo, isto é, para se tornar um ator no palco do mundo público, é necessário saber o que ocorreu antes, qual o sentido da encenação e quais as regras a serem seguidas. Isso não significa que a peça siga um roteiro pronto ou predeterminado (com a atuação dos novos atores, ela pode tomar rumos inesperados), mas demanda que se ofereça aos recém-chegados condições mínimas de se orientar e movimentar no palco.

À educação, é confiada a missão de esclarecer os que chegam agora nessa peça, sobre a história que a constituiu até então, para que ancorados naquilo que se passou, os mais novos possam entrar em cena, agindo de modo a dar continuidade a esse enredo.

Relacionando autoridade à responsabilidade no campo educacional, Arendt coloca que a “autoridade do educador se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (1992, p.239). Com isso, faz da educação o ponto em que decidimos amar ou não o mundo e os mais novos.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (ARENDT 1992, p. 247)

Assim, responsabilizar-se pelo mundo e pelas crianças, é talvez o primeiro passo para quem decide apostar em um mundo que se encontra fora dos eixos, e é nesse sentido que o *amor mundi* se torna a resposta de enfrentamento à crise do mundo para Arendt.

Arendt reconhece a natalidade como a essência da educação, mas é preciso entender que esse termo não se aplica somente ao nascimento biológico de cada ser humano, mas ao desabrochar para o mundo, de modo que esse novo e inédito que traz cada novo ser, possa gerar um início no mundo público através da ação. *“O nascimento é representativo para a ação humana, pois confere a todo ser humano – singular, único – a possibilidade de novos começos, de novos inícios”* (MÜLLER 2012, p.61). Quanto a esse aspecto, podemos dizer que há uma correlação entre natalidade e ação, atividade política por excelência. Recorremos à própria autora para delinear o sentido desse vínculo: *“o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”* (ARENDT, 2010, p. 11).

Assim, todo nascimento representa a possibilidade do novo em um mundo velho que é pré-existente à cada criança. Como afirma Arendt em *Que é liberdade?*: *“No nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem a um mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo”* (ARENDT, 2011, p.216). Este começo de que o homem é capaz se refere a ação, e está ligada à liberdade potencial de cada homem, de modo que na liberdade de sua ação em meio a outros, o ser humano revela quem é. Ao escrever sobre liberdade Arendt retoma a gênese desse conceito, onde antes de ter se tornado um atributo do pensamento ou da vontade, era entendida como um estado do homem livre. Dois pontos fundamentavam a liberdade: a liberação, para ser livre o homem precisava ser liberado das necessidades da vida; e a companhia de outros que estivessem no mesmo estado reunidos em um espaço público, organizado. Liberdade e política, portanto, coincidem e estão relacionadas, e porque não dizer, são interdependentes, atingindo ambas, sua finalidade na ação. Por isso, torna-se de grande necessidade proteger o novo que traz cada criança, para que quando adulta possa aparecer em sua ação espontânea exercendo sua liberdade.

Considerações Finais

No desenvolvimento deste trabalho nos propusemos a compreender o papel que a educação desempenha no amor ao mundo, e as implicações do binômio *tradição* e *autoridade* nessa relação nos estudos arendtianos. De modo que a compreensão do mundo enquanto o artefato das construções humanas, sejam elas materiais ou não, orientaram a perspectiva de mundo aqui traduzidas.

O amor ao mundo, distinto de uma compreensão romântica, pautada nos sentimentos, refere-se ao desejo humano de que o mundo persista, tornando-se a via pela qual se pode apostar na renovação de um mundo comum que se encontra fora dos eixos. Este mundo atingiu na atualidade teias de desgastes tão complexas que os homens, que antes o tiveram como o lar, hoje já não se encontram seguros em seu lugar no mundo. O resultado disso se dá no estranhamento entre homem e mundo, como consequência da quebra da tradição e da autoridade nas relações públicas e privadas da vida humana que se configura na era moderna. Vimos então no *amor mundi* enquanto o ponto em que decidimos entrar no mundo das relações humanas visando sua permanência e a renovação daquilo que se encontra destruído.

Por ser a educação a ação que torna possível às demais gerações o acesso àquilo que constituiu o mundo humano, enxergamos nela não somente uma preparação para a vida, mas uma possibilidade de provocar nos mais novos a participação no mundo comum. É preciso contagiar as crianças com o amor ao mundo no processo de formação, de modo que elas encontrem, em meio aos escombros desse mundo dito pós-moderno, algo pelo qual valha a pena lutar e empenhar-se na renovação dessa herança.

Outro elemento constitutivo desse estudo, diz respeito à problemática do amor ao mundo ao binômio tradição-autoridade, onde é possível compreender que o caráter de durabilidade do mundo está imbricado na dimensão do *amor mundi*, uma vez que este leva a

desejar que aquilo que é amado permaneça, relacionando-se assim com a problemática da tradição e da autoridade em Hannah Arendt. A tradição compreendida como fio condutor da história da humanidade, foi recusada no mundo moderno, juntamente com a autoridade, aqui entendida como um “conselho” ao qual nos submetemos por confiar naquele em que depositamos autoridade. Essa crise da autoridade torna-se mais severa ao adentrar os espaços pré-políticos das relações humanas, como a educação. Concordamos com Arendt (2011) ao afirmar que um dos maiores desafios dos educadores na atualidade é, pela natureza do processo educativo, não poder abrir mão da tradição e da autoridade para exercer sua função de esclarecer os mais novos a respeito de uma construção histórica que lhes antecede; porém se encontram em um mundo que não é nem estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição.

Por fim, construímos aqui, a partir da perspectiva arendtiana, uma maior compreensão da realidade fragilizada das relações humanas no mundo moderno, onde a retirada do mundo para o *self* conduz, a cada dia, ao atrofiamento do espaço público da interação entre os homens. Enxergamos na educação, o ponto pelo qual se torna possível contagiar os mais novos com o amor ao mundo, de modo que este possa ser renovado pelo novo que traz cada ser, ainda que esta tarefa seja hoje um grande desafio, implica que assumamos com as crianças, relações diferentes das que temos assumido com o mundo nas últimas décadas.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt:** entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **A Promessa da Política.** Organização e Introdução de Jerome Kohn. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. 4ª. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

ARENDT, **Entre o passado e o futuro**. 7ª. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARENDT, **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRAYNER, Flávio. **Educação e Republicanismo**. Experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

CORREIA, Adriano. Natalidade e *amor mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. In: **Educação e Pesquisa**. v.36, n.3, p. 811-822, set/dez 2010.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. Educação e passado: reflexões sobre um sentido possível para o ato educativo em Hannah Arendt. In. **Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 35. 2012, Pernambuco.

MÜLLER, Maria Cristina. Respeito e responsabilidade para com os recém-chegados. In. FAVERO, A. A.; CASAGRANDA, E. A. (orgs.). **Leituras sobre Hannah Arendt: Educação, Filosofia e Política**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação continuada do Educador).

HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS:

A Representação dos Povos Indígenas na Historiografia Brasileira.

Alan Nascimento⁴
Ana Maria de Barros⁵

Introdução

O presente artigo são algumas considerações iniciais sobre a pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco, onde buscamos identificar as possíveis representações dos povos indígenas brasileiros na historiografia nacional, com o objetivo de refletir sobre as questões étnicas na contemporaneidade e a lutas dos povos indígenas brasileiros por seus direitos fundamentais.

Aqui seguiremos a trilha de José Carlos Reis, (2006) refletindo a partir da obra *“As identidades do Brasil”*, sobre as questões étnicas presentes em quatro clássicos da historiografia e do pensamento social brasileiro; *“História geral do Brasil”*, de Varnhagen. *“Capítulos de História Colonial”*, escrito por Capistrano de Abreu. *“Casa grande & Senzala”*, de Gilberto Freyre. *“Raízes do Brasil”* de Sérgio Buarque de Holanda.

A produção historiográfica brasileira é marcada por diversas perspectivas teóricas, contribuindo para que variados autores construíssem diferentes visões da formação do Brasil. Temos durante o século XIX uma forte influência positivista e, portanto uma história vista com um olhar europeizado.

Ao mesmo tempo que temos uma historiografia fortemente positivista durante o século XIX, podemos já identificar algumas

⁴ Mestre em Direitos Humanos pelo PPGDH e Professor.

⁵ Orientadora do Mestrado em Direitos Humanos do autor, Dra. Em Ciência Política, Professora Associada 1 da UFPE.

rupturas com essa forma de escrever a história, como a obra do historiador cearense Capistrano de Abreu, que flerta entre o positivismo francês e o historicismo alemão.

É quase unanimidade entre os historiadores considerar a obra de Varnhagen, em especial o livro *“História Geral do Brasil”*, produzido pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) como sendo o início da produção científica da História brasileira, sendo Varnhagen um historiador ligado a família real, e produzindo uma história de elogio a colonização portuguesa e aos feitos dos portugueses na América. (Reis, 2007.)

Já na passagem do século XIX para o século XX, a obra de Capistrano de Abreu trouxe novos olhares para a formação do Brasil, ao contrário de Varnhagen, o autor cearense, escreve sem grandes vinculações ao pensamento das elites nacionais e sem compromissos com os portugueses ou a família imperial brasileira.

Nas primeiras décadas do século XX o pensamento social brasileiro está focado em buscar compreender a formação da nossa sociedade, o papel dos diferentes grupos étnicos na construção do Brasil, assim como elaborar explicações para as tensões sociais da época e as perspectivas de futuro para a nação brasileira.

Portanto na primeira metade do século XX, surge uma necessidade dos cientistas sociais brasileiros de elaborarem uma imagem para a nação, de construir os caminhos históricos trilhados pelo Brasil e as potencialidades da sua gente. Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, além de outros, ao buscar elaborar a sua história do Brasil, irão construir diferentes imagens dos índios brasileiros, e devido a importância de suas obras, contribuirão para as diversas maneiras pela qual as pesquisas sociais se guiarão, quando tiverem como objeto de estudo as relações étnicas no Brasil.

No debate atual dos Direitos Humanos, o destaque dado aos povos indígenas, assim como o próprio fortalecimento dos movimentos sociais encabeçados por esses grupos étnicos, ainda sofre a influência dessas visões clássicas sobre o Brasil, mesmo com as

rupturas epistemológicas no campo da história, ocorridas principalmente a partir da década de 1970⁶.

Torna-se relevante nesse debate a forma como a sociedade brasileira ver e trata os indígenas, sendo muitas dessas visões reverberações de ideias presentes em obras clássicas do pensamento social, que ainda não foram desconstruídas, como a romantização ou selvagerização dos índios.

O respeito à diversidade étnica da sociedade brasileira, o apoio às agendas de luta dos movimentos indígenas, como; demarcação de terras, educação diferenciada, liberdade religiosa, etc. caminha lado a lado com a valorização da história indígena e com a desconstrução de visões estereotipadas sobre o que é ser índio e sobre o papel do índio na formação do Brasil.

A história sempre é uma produção do presente, portanto traz na sua materialidade, na sua forma escrita, traços e vestígios do período em que foi construída. Nessa perspectiva uma história escrita no século XIX é influenciada pelos valores de sua época, assim como a historiografia de início do século XX traz em si as principais indagações de homens e mulheres do respectivo período.

Os anseios de cada época norteiam a escrita da história, sendo assim a história é sempre reescrita, o passado é sempre repensado. Daí nossa preocupação em identificar como as questões étnicas foram discutidas na historiografia e no pensamento social brasileiro em diferentes momentos, pois essas representações expressam tanto a opinião de um sujeito, nesse caso o historiador ou cientista social, como também da sociedade na qual este sujeito está inserido.

A visão de Varnhagen sobre o Brasil e os povos indígenas, mesmo com as idiosincrasias do autor, é uma visão inserida no contexto do século XIX, como também a visão de Capistrano de Abreu está ligada a passagem do século XIX para o século XX. O

⁶ Esses novos paradigmas recebem influência de importantes pensadores, como o filósofo Michel Foucault e o Historiador Edward Thompson, além de importantes escolas de pensamento historiográficos, como a *nouvelle histoire*.

mesmo podemos afirmar em relação a obra de Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda.

Para Jose Carlos Reis (2007), a história é reescrita em cada época, porém não sem a influência de um tempo anterior, ou seja, a escrita da história se dar de uma forma dialética. E em cada uma das obras analisadas está também um projeto de futuro. Nessa linha de pensamento, o que foi dito pelos intérpretes do Brasil, no que diz respeito a nossa formação social e étnica, traz em si também um projeto de futuro, tanto para o país, quanto especificamente para os povos indígenas brasileiros.

Pensamos a escrita da história a partir de um diálogo com os Direitos Humanos. A historiografia enquanto uma produção dinâmica, que constrói diferentes representações sobre o passado pode contribuir para o debate sobre os Direitos Humanos, elaborando explicações que valorizem as lutas sociais, que deem destaque aos direitos fundamentais tanto de indivíduos quanto de grupos específicos.

Portanto, uma historiografia, que valorize o protagonismo indígena na história do Brasil; os processos de lutas desses povos e a sua importância na formação da sociedade brasileira, pode servir como elemento de construção/reconstrução da identidade indígena, assim como proporcionar o apoio de não indígenas a luta dos índios no Brasil.

O Brasil de Varnhagen e Capistrano de Abreu.

Em uma época na qual a produção de conhecimentos ainda não tinha como principal centro as universidades, os institutos de pesquisa exerciam relevante papel nas investigações sociais no Brasil, portanto a obra de Varnhagen, tem ligações diretas com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, (IHGB) que por sua vez era financiado pela monarquia brasileira.

O imperador Pedro II precisava de uma História do Brasil na qual a monarquia fosse protagonista, que defendesse a unidade do reino, principalmente após os conflitos e rebeliões que ocorreram

durante o período regencial. Era de suma importância que historiadores escrevessem uma História genuinamente brasileira, tendo como centro principal a elite governante do país, valorizando os feitos dos portugueses nos trópicos e traçando um futuro para o Brasil no qual a tradição fosse mantida.

O IHGB foi fundado em 1838, logo lançando propostas para que o Brasil de então fosse entendido, para que pesquisas pudessem ser realizadas com o intuito de traçar um perfil histórico e geográfico para a nação brasileira ainda em processo de construção.

Em 1840 o IHGB lançou um prêmio para quem elaborasse o melhor projeto para construção de uma pesquisa histórica sobre o Brasil, o vencedor foi o botânico alemão, Karl Philipp Von Martius, que traçou o caminho pelo qual os historiadores deveriam trilhar para escrever a história do Brasil, caminho esse que será seguido por Varnhagen. (Reis, 2007)

Von Martius dará ênfase à história dos indígenas. Quanto ao negro, ele será breve, oferecendo poucos dados e propondo algumas poucas questões. A questão principal, quanto ao negro, segundo ele, seria esta: o Brasil teria tido um desenvolvimento diferente sem a introdução dos negros escravos? Ao historiador, de responder se teria sido para melhor ou para pior... essa pergunta atormentará os historiadores brasileiros, que darão a ela uma resposta negativa, isto é, “foi pior”, até a chegada de casa grande & Senzala. (Reis, 2007, p. 27)

Varnhagen será o historiador que seguirá o plano de Von Martius, elaborará uma história do Brasil que privilegia a unidade nacional, elogiando a importância da monarquia brasileira, assim como da ação colonizadora dos portugueses, que foram capazes de construir uma nova nação nos trópicos, unindo diferentes povos em um ambiente bastante diversificado.

O livro de Varnhagen, *“História Geral do Brasil”* é desde o início uma apologia à elite branca brasileira, formada por portugueses ou descendentes de portugueses, que com sua capacidade governativa

fundaram os alicerces de uma nação que teria tudo para ocupar espaço privilegiado entre as nações do mundo, para isso bastava manter viva suas tradições, manter a monarquia, e fazer do Brasil um novo Portugal. O Brasil ideal para Varnhagen seria um Brasil neoportugues, uma nação lusa na América.

À pergunta inicial de Von Martius, sobre um Brasil sem a presença dos negros escravos, Varnhagen dará uma resposta enfática; o futuro da nação teria sido muito melhor sem a presença degenerativa dos negros, principalmente na condição de escravos. Para Varnhagen a escravidão no Brasil deveria ter sido uma escravidão indígena, pois não teríamos tido os dissabores da presença negra, ao mesmo tempo, que seria possível transmitir de uma forma mais eficiente os valores da civilização europeia e do cristianismo para os povos “selvagens” que habitavam o Brasil.

Quando fala sobre os indígenas, especificamente logo no início da obra, após descrever as características naturais do território brasileiro, Varnhagen quer mostrar tudo aquilo que é necessário superar, e que já vinha ocorrendo de forma eficiente pela ação dos portugueses. Os índios na visão de Varnhagen são povos bárbaros, que não conhecem as benesses da civilização, com costumes selvagens como a antropofagia, com uma ociosidade contrária ao ritmo necessário para se produzir riquezas, são simplesmente um amontoado de gentes que precisam da ação colonizadora dos portugueses para encontrar os caminhos da civilização.

Varnhagen não dispensa críticas aos padres jesuítas, pois segundo ele, os jesuítas atrapalharam o projeto da coroa portuguesa de escravizar os índios do Brasil, em nome de um filantropismo hipócrita, pois nos aldeamentos comandados pelos padres, mulheres e homens indígenas eram escravizados. Essa ação dos jesuítas foi decisiva para a vinda de escravos africanos, acrescentando um elemento racial negativo na formação do povo e da nação brasileira.

Os caminhos para o Brasil, como já foi dito antes, segundo Varnhagen, passavam pelo branqueamento da população. O cruzamento de raças em território brasileiro serviria para o triunfo da

raça branca, para a sedimentação da vitória portuguesa na América. Em meados do século XIX, era isso que o historiador ligado a monarquia via ocorrendo no país. Se os índios estavam diminuindo sua população, o motivo não era o extermínio perpetrado pelos colonizadores, pois quem primeiro matou foram os índios, os portugueses apenas defendiam-se dos povos que encontraram na América. A quantidade de indígenas diminuía sim, porém pelo encontro de duas raças distintas, onde o português atraía a mulher indígena, seja por questões físicas, ou para que esta fugisse da opressão que sofria junto ao seu povo. Desse encontro o europeu, enquanto raça superior iria apagando o elemento indígena da sociedade brasileira.

Seguindo a interpretação de José Carlos Reis, (2007) o olhar de Varnhagen para o Brasil é o olhar do colonizador, um olhar que busca valorizar a obra dos portugueses no Brasil, que busca legitimar a monarquia brasileira e fazer da nova nação uma Lusitânia nos trópicos.

Também filho do século XIX, mas de um momento posterior ao de Varnhagen e já produzindo na passagem para o século XX, está Capistrano de Abreu. A obra de Capistrano nos interessa por lançar um novo olhar à história do Brasil, por trazer novas perspectivas quanto a formação da sociedade brasileira e das relações étnicas que se estabelecem no seio dessa sociedade.

Capistrano de Abreu era cearense, se não era pertencente as camadas mais populares da sociedade brasileira, também estava distante de pertencer a uma elite dominante, e aí já temos uma primeira diferenciação entre Capistrano e Varnhagen. Filho e neto de pequenos proprietários de terra, Capistrano chegou a corte onde procurou se estabelecer, exercendo a profissão de professor e escrevendo para alguns jornais da época, da pena de Capistrano nascerá uma nova interpretação do Brasil, que talvez devido ao seu lugar social, não reproduzia a visão dos colonizadores, como seu antecessor Varnhagen.

O Brasil de Capistrano é o Brasil que se formou nos sertões, no interior do país, não o Brasil do litoral, é um Brasil mais mameluco do que mulato, mais do cruzamento entre índios e os portugueses do que entre os portugueses e os africanos. (Reis, 2007)

A História de Capistrano de Abreu, em “*Capítulos de História Colonial*”, é uma história mais econômico-social do que política, Capistrano não se debruça diretamente sobre as grandes personalidades históricas do país, Capistrano quer traçar uma história do povo brasileiro, uma história escrita a partir do Brasil, com o protagonismo de seu povo.

As rebeliões brasileiras, as revoltas contra a opressão da monarquia portuguesa durante o período colonial, que não apareceram com destaque na obra de Varnhagen, ou quando apareciam eram vistas como algo ruim, como expressão de setores fracassados que buscavam no governo português um bode expiatório para suas decepções, são valorizadas na interpretação de “*Capítulos de História Colonial*.”

Os primeiros anos da colonização foram marcados pelo encontro de três raças diferentes, três povos de regiões distantes em um espaço que trazia mais desafios do que possibilidades de harmonia. Mas já no século XVI começam a florescer elementos de um novo povo, do Brasileiro que se formou a partir do encontro de indígenas, europeus e africanos.

Nesse encontro o indígena é para Capistrano o principal grupo da formação nacional brasileira, é o que já estava instalado no território, ao contrário dos outros que chegaram como elementos externos, invadindo e transformando a dinâmica dos povos que já habitam o território do Brasil.

Capistrano lança as primeiras pinceladas de tinta no que diz respeito ao perfil psicológico dos povos que formaram a sociedade brasileira, que depois será desenvolvida por pesquisas como as de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. No que diz respeito ao português, Capistrano não interpretará as fontes como Varnhagen, não ver nesse grupo étnico o sedimento que deverá servir como estrutura para a sociedade brasileira, pelo contrário, seus elogios as rebeliões

coloniais mostram claramente que o futuro promissor do Brasil passa pela ruptura com as instituições e formas de exploração que os portugueses implantaram na América.

O Brasil de Capistrano é filho dos sertões. O mameluco, resultado do encontro dos portugueses com as mulheres indígenas, para Capistrano era rejeitado tanto pelo lado materno, pois para os povos indígenas a descendência advinha do pai, como também pelo lado paterno, por não ser um branco puro, não ser um europeu. Essa condição fez com que surgisse no mameluco um sentimento novo, um sentimento de brasilidade, já que este não se via nem como índio nem como português.

Através da entrada pelos sertões nasceu o Brasil, resultado da exploração e extermínios dos povos indígenas. Essa visão quanto ao extermínio dos indígenas, feito pelos portugueses, exemplifica sua diferente visão quando comparado a Varnhagen, já que como foi destacado antes, Varnhagen não considerava que os índios estavam ou haviam sido exterminados, mas sim que passaram por um processo de integração pacífica a sociedade brasileira, e quando essa integração não ocorria de forma pacífica era resultado da própria rebeldia dos indígenas, que muitas vezes incitavam portugueses a agirem com violência.

Para José Carlos Reis, (2007) na primeira parte de *“Capítulos da História Colonial”* Capistrano tem uma visão otimista quanto ao futuro do Brasil, uma visão otimista quanto a revolução brasileira, que já teria seu germe desde as revoltas do período colonial, desde as lutas específicas em algumas províncias para romper os laços com Portugal, como ocorreu em Pernambuco e em Minas Gerais, desde as lutas contra outras nações europeias, como a expulsão dos holandeses da Região Nordeste, fato este que Capistrano via como de grande importância no processo de unificação do povo brasileiro e surgimento de um sentimento de brasilidade.

Mas ao término da obra Capistrano mostra-se decepcionado com o desenrolar da história brasileira. A independência tutelada pela família real portuguesa, que ainda mantinha laços de exploração com

o Brasil, a dispersão do povo que não tinha um projeto político e não se importava com a política nacional, fazem com que Capistrano diminua a sua euforia com uma possível revolução brasileira capaz de romper com as estruturas de dependência e exploração que foram construídas pelos portugueses durante o processo de colonização.

O Brasil de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

Gilberto Freyre escreve *“Casa Grande & Senzala”* durante a década de 1930, torna-se a partir dessa obra um dos Cidadãos brasileiros, de maior prestígio e largamente premiado nas universidades do mundo. *“Casa Grande & Senzala”*, seja para se criticar ou elogiar, torna-se uma das principais referências da historiografia mundial quando o assunto é a escravidão.

Para José Carlos Reis, (2007) *“Casa Grande & Senzala”* é uma obra neovarnhageniana, Freyre escreve a partir da Casa Grande, é um filho das elites em decadência da região nordeste, escreve em um momento que o Brasil ainda busca suas identidades, não mais em uma monarquia, como escreveu Varnhagen, agora em uma república, porém para Freyre as identidades do Brasil estão no passado, e o futuro promissor do Brasil se desenvolverá justamente com a preservação desse passado, da tradição brasileira.

Gilberto Freyre assim como Varnhagen ver na escravidão um problema para a sociedade brasileira, mas aí já se opera uma profunda diferença quanto ao pensamento do historiador do século XIX, para Freyre o problema não é necessariamente o negro, pelo contrário, o negro até trouxe um melhor espírito para a formação brasileira, o grande problema é a instituição da escravidão, que degenera os homens. Mesmo com a crítica da escravidão, Gilberto Freyre defende a sua existência no Brasil, pois segundo ele depois do fracasso do indígena como mão de obra, qual seria a alternativa para os

portugueses? Não restaram opções que não fosse a importação de mão de obra africana na forma de escravidão.

Gilberto Freyre ao mesmo tempo em que é conservador também é revolucionário, ele trará uma nova perspectiva para a presença negra no Brasil, procurando escapar das análises que privilegiavam o conceito de raça, para se utilizar de uma análise cultural, além de valorizar a presença dos negros no Brasil, o que para a maioria dos intérpretes do Brasil anterior a ele, foi algo negativo.

A miscigenação no olhar de Freyre não foi um mal para o Brasil, foi antes de tudo uma possibilidade de surgir o homem ideal para viver nos trópicos, o português desprovido de racismo, não temeu se misturar com os indígenas e os africanos, soube construir uma nova civilização na América, foi flexível a ponto de compreender os desafios que o esperava, assim como Varnhagen, Freyre elogia a colonização portuguesa, a capacidade do português de empreender e construir uma nova nação.

Freyre defende a tese de que se os brasileiros são fisicamente inferiores a outros povos, isso não resulta da miscigenação, mas sim dos hábitos desenvolvidos desde o período colonial. A monocultura, que impossibilitava a diversidade de alimentos, a falta de higiene que levava a várias doenças como a sífilis, hábitos rústicos, como o de comer terra, dentre outras questões, eram os principais fatores responsáveis por essa inferioridade física do Brasileiro comum, entretanto através da educação, da mudança de hábitos isso deveria se transformar, com os brasileiros mostrando para o mundo a beleza de um povo miscigenado.

Um ponto polêmico defendido por Freyre e que desencadeou diversos debates ao longo do tempo, foi sua defesa de uma democracia racial existente no Brasil. Para Freyre devido o caráter flexível do português, seu contato com outros povos antes da colonização, sua localização geográfica próximo do continente africano, influíram para que os portugueses não tivessem preconceito racial no Brasil, para que desde cedo houvesse um encontro democrático entre portugueses, indígenas e africanos.

A presença de escravos dentro da casa grande, as mulheres africanas que cuidavam dos filhos de seus senhores, tornando-se amas de leite, ou até mesmo mulheres brancas que amamentavam filhos de escravos que tinham perdido a mãe no parto, as crianças crescendo e brincando juntas, independente de serem brancas ou negras, formaram uma sociedade na qual não era possível ter um racismo como o da sociedade norte-americana, um regime de apartheid nunca poderia vingar no Brasil por conta dessa relação democrática que se instaurou por aqui desde os primeiros anos de colonização.

Entretanto Freyre ressalta o caráter mandonista da presença portuguesa, além de um certo sadomasoquismo, por parte de escravos ou trabalhadores livres pobres, que sempre preferiram um líder forte, que lhes protegesse, que lhes trouxesse segurança, sentindo um certo prazer em estar nessa condição, sentindo conforto em manter um tipo de relação social estruturada no mando. Para Freyre isso impossibilitaria de construir uma democracia como nos outros países, o tempo do brasileiro era lento, a estrutura social tinha como base a família e o autoritarismo do pai, tudo isso fazia parte da tradição brasileira, sendo o futuro do Brasil uma continuação dessa tradição.

Outro intérprete do Brasil que produziu parte de sua obra na década de 1930 e nos interessa para vermos as representações étnicas no pensamento social e na historiografia brasileira é Sérgio Buarque de Holanda, tomaremos como referência a obra *“Raízes do Brasil”*.

Sérgio Buarque representa um novo momento da produção historiográfica brasileira, se até então as pesquisas na área de história tinham como principais referências os institutos de pesquisa, na década de 1930, Sérgio Buarque já escreve a partir das universidades, influenciado pelo movimento modernista, com a semana de arte moderna que ocorreu em 1922, e os desejos de compreender o Brasil com a construção de uma teoria social que coubesse na realidade brasileira e não fosse apenas mimetismo de teorias que cabem bem em outros contextos, mas não no contexto do Brasil à época.

Sérgio Buarque de Holanda busca construir uma história do Brasil através do singular, daquilo que é específico, traçando um perfil

psicológico do Brasileiro e do português colonizador. Cria tipos ideias, que se não correspondem fielmente a realidade, são caminhos possíveis para entendermos as formas de pensar e agir dos atores sociais no processo de colonização do Brasil.

A grande ênfase que Sérgio Buarque de Holanda vai dar no livro *“Raízes do Brasil”*, diz respeito ao português, as características psicológicas singulares do povo português, bem como suas instituições administrativas, que ao serem colocadas em prática aqui no Brasil, criaram uma sociedade nova, com características particulares que devem ser levadas em conta na hora de tentar compreender a história nacional, e mais do que isso na hora de construir um projeto de futuro para o Brasil.

A colonização portuguesa será o que Sérgio Buarque chama de colonização por aventura, que ocorreu sem grandes projetos, sem profunda racionalização e uso de técnicas. O português trazia a perspectiva da riqueza fácil, sem grandes esforços, sem a intenção de fixar-se na nova terra, mas sim de explorar o máximo, e quando não mais pudesse exercer essa exploração buscar novos locais onde pudesse fazer o mesmo. As cidades brasileiras se desenvolvem de forma desordenada, as leis por mais das vezes não correspondem a realidade, o privado torna-se o centro de organização do Brasil, em detrimento do público.

Essas características da colonização portuguesa no Brasil fazem surgir o que Sérgio Buarque chamou de homem cordial, não cordialidade no sentido de bons modos, educação e relação pacífica com o outro, mas sim uma cordialidade que esconde por trás da afetividade um espírito de desrespeito ao bem público, uma forma de burlar as regras de bom convívio social, de fazer do espaço público um espaço de reprodução das relações privadas, de mando e proteção.

Nem os negros e muitos menos os indígenas foram capazes de mudar essa realidade, não foram capazes de com suas características culturais transformar o espírito do brasileiro que estava em construção, pelo contrário, adaptaram-se ao modelo de sociedade portuguesa acentuando seus principais traços. Fica claro na obra de

Sérgio Buarque de Holanda, como dito antes, uma preferência e ênfase no poder do colonizador ao construir uma nova civilização.

Porém mesmo com essa ênfase no caráter português, Sérgio Buarque difere claramente de Gilberto Freyre, pois ao contrário desde não olha com saudosismo para o passado brasileiro, não ver com bons olhos o tipo de sociedade aqui construída, não idealiza um possível encontro democrático entre três povos diferentes, pelo contrário, Sérgio Buarque olha para o passado do Brasil almejando construir um novo futuro, romper com a tradição ibérica e construir um Brasil moderno e democrático.

O Brasil português é um Brasil familiar e rural, a política está centrada nas grandes famílias, as cidades dependem do campo, o que diferencia o Brasil das nações modernas, onde o campo é que depende da cidade. O senhor de engenho e o fazendeiro são as referências na política. O brasileiro ao invés de buscar uma racionalização das instituições, busca a proteção, prefere as benesses que pode conseguir com esse sistema do que construir um espaço de livre concorrência.

Procurar analisar as relações étnicas em *“Raízes do Brasil”* é ver o destaque que o seu autor dar ao povo português, talvez até negligenciando a presença negra e indígena quanto a possibilidade de também terem construído as características psicológicas do povo brasileiro, entretanto o mais significativo é que apesar do destaque dado ao português, Sérgio Buarque não o elogia, pelo contrário, o coloca como o responsável pelo atraso brasileiro, predizendo um tipo de revolução que deveria romper com as estruturas e instituições implantadas aqui no Brasil, que tem suas raízes na península ibérica.

Os Povos Indígenas e os Direitos Humanos.

Se as questões étnicas não são necessariamente o centro de debate dos autores analisados anteriormente, fica claro a partir do rápido esboço aqui feito por nós, que não tem como falar da História do Brasil, da formação do povo brasileiro sem os diferentes povos que aqui se encontraram e construíram uma nova nação.

Cada um dos intérpretes do Brasil que aqui elegemos para analisar, ao construir uma história do país, também cria uma identidade para negros, índios e portugueses. Essa identidade construída a partir das Ciências Humanas no Brasil permanecerá influenciando diversas pesquisas sociais, principalmente até a década de 1970, bem como o senso comum da população brasileira.

No que diz respeito aos povos indígenas, foco da nossa pesquisa, é de grande importância pensar como esses povos foram representados na historiografia brasileira, além de refletirmos sobre o quanto essas representações ainda estão presentes no senso comum, até que ponto essas representações podem fortalecer as lutas dos movimentos indígenas, ou pelo contrário, enfraquecer essas lutas.

De um modo geral na historiografia clássica os índios foram vistos como povos que precisavam ser assimilados pela sociedade brasileira, mesmo aqueles autores que tiveram um olhar de respeito e valorização pelos indígenas brasileiros acreditavam que a extinção dessas etnias era um processo irreversível, por isso a necessidade de integrá-los ao restante da sociedade.

Entretanto nas últimas décadas vem ocorrendo um movimento totalmente contrário ao que o pensamento clássico previa, os povos indígenas além de não estarem desaparecendo, ainda estão aumentando a sua população, essa tomada de rumo na história, faz com que sejam repensadas as principais teorias que pensaram o Brasil e os grupos étnicos que formam nossa sociedade, bem como as lutas dos índios no que diz respeito aos seus direitos fundamentais, como demarcação das terras, liberdade religiosa e educação diferenciada.

Os movimentos sociais indígenas ao se fortalecerem a partir da década de 1970 e principalmente 1980 no período de criação da nova Constituição Federal foram de grande importância para garantia de alguns direitos básicos, inclusive presentes na nova constituição, que infelizmente estão sendo desconstruídos no Brasil atual.

Diante do protagonismo indígena nas lutas sociais, historiadores, sociólogos, antropólogos, além de outras áreas da ciência, passaram a dar um maior destaque a história dos indígenas,

bem como sua participação na política brasileira. Repensando inclusive o conceito de etnia, passando está a ser vista como o resultado de uma identificação histórica e política, não sendo mais caracterizada por laços sanguíneos ou aspectos culturais.

O Nordeste brasileiro nas últimas décadas vem se tornando uma região onde o ressurgimento de grupos indígenas é bastante forte, em um processo que é chamado por pesquisadores de etnogênese, onde etnias até pouco consideradas desaparecidas, voltam a ter representantes reivindicando o pertencimento a determinadas comunidades. O processo de etnogênese funda-se justamente na perspectiva de olhar para a etnia como uma construção histórica e interesses políticos em comum, mas não necessariamente em elementos culturais ou de ancestralidade, no caso dos indígenas brasileiros a luta pela terra é um elemento de unificação étnica.

A valorização da cultura e da história indígena, torna-se importante na perspectiva de construção ou avivamento do sentimento de pertença a comunidade, que pode ter resultados positivos no que diz respeito as lutas políticas contemporâneas, além de fortalecer a identificação étnica dos atores sociais envolvidos nos movimentos indígenas.

As novas pesquisas historiográficas destacam o protagonismo dos povos indígenas na História nacional. Se durante muito tempo esse protagonismo não foi ressaltado, ocorreu pelo fato de historiadores não considerar os povos originários do Brasil como povos que possuem história. A História dos povos indígenas era destacada apenas em momentos de contato com o colonizador europeu, e sempre na condição de vítima submissa e explorada.

Não apenas os historiadores vendaram os olhos para os povos indígenas, mas também outros pesquisadores como os antropólogos. Estes preocupados em estudar culturas puras e autênticas, viam nos povos brasileiros, indígenas aculturados, que em contato com outros povos perderam sua essência, portanto deixaram de ser objeto de estudo de interesse para esses pesquisadores.

Mudanças teóricas e metodológicas na história e na antropologia trouxeram para o palco principal estudos sobre os povos indígenas brasileiros, pesquisas que não tinham como objetivo traçar o perfil de povos em vias de extinção, mas sim de mostrar como o protagonismo indígena foi latente em vários momentos de nossa história, bem como o crescimento dessas comunidades no Brasil contemporâneo, fazendo insurgir a necessidade de fortalecimento das lutas dos movimentos indígenas.

A ideia de que os grupos indígenas e suas culturas, longe de estarem congelados, transformam-se através da dinâmica de suas relações sociais, em processos históricos que não necessariamente os conduzem ao desaparecimento, permite repensar a trajetória histórica de inúmeros povos que, por muito tempo foram considerados misturados e extintos. Não é o caso de desconsiderar a violência do processo de conquista e colonização. A mortalidade foi altíssima, inúmeras etnias foram extintas e os grupos e indivíduos que se integraram a colônia ocuparam os estratos sociais mais inferiores, sofrendo preconceitos, discriminações e prejuízos incalculáveis. Apesar disso, no entanto, encontraram possibilidades de sobrevivência e souberam aproveitá-las. (Almeida, 2010. p. 23)

Portanto considerar o protagonismo dos povos indígenas na história do Brasil não é minimizar os efeitos da invasão europeia ocorrida no continente americano, mas sim ressaltar que os indígenas resistiram a essa colonização, souberam fazer alianças que possibilitassem saídas menos dramáticas as novas condições que estavam surgindo.

Na própria mitologia de vários povos indígenas o surgimento e a superioridade tecnológica dos brancos não é uma obra do acaso, mas sim resultado das escolhas realizadas pelos mais diferentes povos. Os povos Krahô e os Canela (por exemplo) explicavam a desigualdade no que diz respeito as tecnologias dizendo que no surgimento da humanidade ao invés de escolherem a espingarda e o prato, preferiram o arco e a cuia. Talvez uma escolha equivocada, mas que mostra como

mesmo na estrutura de pensamento indígena houve a possibilidade de escolher, sendo suas histórias o resultado de seus atos. (Cunha, 2012.)

A perspectiva de protagonismo indígena traz possibilidades para pensarmos que no tempo presente esses povos também são senhores de suas lutas, que buscam do Estado uma proteção para seus direitos conquistados ou para a garantia de novos direitos, mas não uma tutela por serem incapazes de gerir seus destinos.

Inclusive, muitas das mudanças, ocorridas no olhar de pesquisadores, quanto aos povos indígenas brasileiros, não diz respeito unicamente a um movimento interno na área das ciências humanas e sociais, mas também da pressão dos movimentos indígenas e indigenistas para que fossem ouvidos e considerados como agentes políticos.

Um dos pontos de debate hoje, principalmente na sociedade estruturada a partir do senso comum, é com relação aos critérios que dizem o que é ou não ser Índio. Se para a ciência os critérios raciais estruturados em condições genéticas já estão superados, e a própria definição a partir da cultura também vem sendo questionada, entre os não índios é ainda muito comum buscar-se a identidade indígena nesses critérios.

Levando em conta os contatos humanos, e de que pouquíssimos grupos estão isolados a ponto de não terem trocas genéticas, seria quase impossível caracterizar um grupo étnico por essas características, sejam indígenas ou não. Por sua vez o critério cultural torna-se tentador, principalmente em um primeiro momento, quando no início do século XX começam a ser desconstruídas as explicações biológicas como critério de identidade das comunidades humanas. Entretanto pode tornar-se uma armadilha, quando a cultura passa a ser vista como algo estático, quando os discursos dizem que para ser índio é necessário viver como esses povos viviam há 100 anos, ou até mesmo como viviam antes da colonização. A cultura é dinâmica, todos os povos passam por mudanças, sejam por questões internas ou contatos com outros povos, portanto querer caracterizar o índio apenas por sua cultura é adentrar no campo simplista que retira

inúmeras possibilidades. No mais, um símbolo cultural pode transformar-se, ou até mesmo deixar de existir, mas a estrutura que a produziu continuar. Por exemplo; determinado povo pode abandonar o uso de certo adereço, por achar que não lhe é mais conveniente, porém a estrutura de pensamento que correspondeu ao surgimento do adereço pode continuar existindo.

A forma mais usual em caracterizar os povos indígenas contemporâneos é o processo histórico de continuidade entre as comunidades atuais e os povos pré-colombianos, o que não significa dizer que essa continuidade mantém uma essência, seja de caráter biológico ou cultural. Pois se assim fosse recairíamos, nos mesmos erros antes apontados. Outro critério é a auto-identificação, quando o indivíduo se ver pertencente a um grupo que se diferencia da sociedade ao redor, e esse mesmo grupo que possui características próprias, considera o indivíduo específico como um dos seus. Nas palavras da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha:

Comunidades indígenas são pois aquelas que, tendo uma continuidade histórica com sociedades pré-colombianas, se consideram distintas da sociedade nacional. E índio é quem pertence a uma dessas comunidades indígenas e é por ela reconhecido. Parece simples. Só que se conserva às sociedades indígenas o direito soberano de decidir quem lhes pertence. (Cunha, 2012. p. 103)

Por trás dos critérios para definir quem são ou não os indígenas no Brasil existem objetivos políticos. Tomar como base critérios genéticos e culturais, retirando o poder de decisão dos índios, é jogar para o Estado e para as grandes empresas o direito de determinar quais comunidades devem ter proteção por serem indígenas e quais podem ter seus recursos saqueados. Modelos platônicos de identidade (Cunha, 2012) acabam por reduzir a um número mínimo as comunidades indígenas, deixando as terras à deriva para exploração.

A questão da terra é crucial no tempo presente, pois se durante a colonização a mão-de-obra dos índios era o grande objetivo dos colonizadores, escravizando os povos originários da América, hoje são as terras que possuem riquezas naturais que podem ser exploradas e destruídas pelo grande capital que mais atrai os exploradores contemporâneos.

Considerações Finais

A escrita da história nunca é neutra, por mais que apregoem que seja necessária uma neutralidade científica do historiador. As batalhas sobre as interpretações do passado têm um caráter político que reverbera no tempo presente.

O Historiador que busca fazer da sua produção historiográfica uma produção conscientemente política, não deve fugir dos debates nem negar qual o seu posicionamento na seara de reinterpretar o passado, mas sim ter uma postura que deixe claro, quais são os seus objetivos. Isso não significa que o passado deve ser utilizado discriminadamente pelo historiador para alcançar seus objetivos políticos no presente, significa sim, uma postura da qual o historiador sabe que aquilo por ele produzido terá repercussões, que mais do que trazer o passado para o presente, o historiador constrói o passado a partir do presente. Nessa reconstrução o mote do historiador deve ser a ética, que o impossibilita de dizer inverdades ou manipular os dados de forma não científica para defender aquilo que ele acredita, mas não pode ser a neutralidade, pois esta não existe.

Creio serem importantes essas considerações quanto o ofício do historiador, para que possamos nos situar dentro do debate dos Direitos Humanos, especificamente no caso desse artigo quanto aos Direitos dos povos indígenas.

Uma historiografia preocupada com o fortalecimento da luta dos povos indígenas deve ter como horizonte uma reconstrução da história desses povos onde eles mesmos sejam protagonistas, bem como desconstruir estereótipos ou visões, muitas vezes presentes na

historiografia clássica, que apenas serviram para os colonizadores e hoje servem para aqueles que buscam explorar as terras indígenas.

Além dessa reconstrução da história indígena a partir de historiadores não índios, também é de suma importância que esses povos possam contar as suas próprias histórias, cada um a seu modo produzir materiais que registrem suas ações no tempo, as mudanças e continuidades da qual fazem parte, as relações que estabelecem com o meio no qual estão inseridos. Por mais das vezes todos os povos possuem a sua história, nos faltando sensibilidade para que possamos a escutar.

Como dito no início esse artigo é apenas um esboço da pesquisa que foi realizada no PPGDH (UFPE), mas que acreditamos ser de suma importância para pensarmos sobre a reconstrução de uma nova história indígena e principalmente as consequências políticas para esses povos a partir dessa história que vem sendo reinventada nas últimas décadas.

Referências:

ALMEIDA, Maria Celestino de. Os Índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v.1, nº 2, p. 21-39 – 2012.

ALMEIDA, **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro. FGV. 2010.

ALMEIDA, **O lugar dos índios na história**: A contribuição de John Monteiro. *Fronteiras e debates*. Macapá, v.2, N.1, Jan/Jun. 2015. [acesso, 07 de setembro de 2016] disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>> ISSN 2446-8215

ARANHA, Gervacio Batista. **A História renovada**: A emergência dos novos paradigmas. *Saeculum*, p 41-73 – 1998/1999.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil: História, Direitos e cidadania.** São Paulo. Claro Enigma. 2012.

MONDAINE, Marco. Direitos Humanos. *In.* Pinsky, Carla Bassanezi (org) **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo. Contexto, 2013.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 1: De Varnhagen a FHC.** Rio de Janeiro, FGV, 2006.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 2: De Calmon a Bomfim.** Rio de Janeiro, FGV, 2007.

FREYRE, Gilberto, **Casa Grande e senzala.** São Paulo: Global, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** Companhia das letras, 1995.

MOTA. Carlos Guilherme. **Viagem Incompleta: A experiência Brasileira/Formação, Histórias.** São Paulo: Editora Senac, 1999.

MOTA. Carlos Guilherme. **Viagem Incompleta: A experiência Brasileira/A grande transação.** São Paulo: Editora Senac, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro.** São Paulo. Companhia das letras, 2006.

CLIENTELISMO, EDUCAÇÃO MUNICIPAL E PODER LOCAL

Ana Maria de Barros⁷

Ana Maria Tavares Duarte⁸

Tânia Maria Goretti Donatto Bazante⁹

Introdução

Após a ditadura militar falamos de Estado de direito no Brasil apenas a partir da Constituição de 1988 que exige para o ingresso no Serviço Público o concurso público, que parecia ter resolvido o sistema de favor e tutela no acesso ao emprego público em nosso país. No entanto, se mantém a contratação de servidores públicos sem concurso tanto nos governos municipais e estaduais, situação que vem ampliando o trem da alegria usado por governantes, estratégia eficiente de manter o eleitorado fiel e submisso.

Os contratos temporários de trabalho; a distribuição de cargos comissionados principalmente na esfera pública municipal possibilitou a manutenção do sistema de favor e de tutela, e as relações de

⁷ Profa. Associada 1 da Universidade Federal de Pernambuco Brasil (UFPE) - CAA, Profa do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE – CAC, Pesquisadora na área de Educação e Direitos Humanos e Clientelismo Político, Vice – Líder do Grupo de Pesquisa UFPE – CNPq: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Email: anamaria.ufpe@yahoo.com.br.

⁸ Profa Associada 1 da Universidade Federal de Pernambuco Brasil (UFPE), Doutora em Psicologia (Universidade de Deusto - Bilbao - Espanha), pesquisadora na área de Educação Inclusiva, Gênero, Inclusão Social e Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Email: familliaduarte@uol.com.br.

⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da UFPE no Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente (CAA/NFD) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE/CAA). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Clientelismo, Educação Municipal e Resistência: Um estudo no Agreste de Pernambuco(UFPE/CAA).e-mail: taniabazante@gmail.com.

clientelismo foram reforçadas, mesmo em espaços e momentos ditos “democráticos”. Neste artigo, a partir das reflexões sobre coronelismo, clientelismo e populismo, analisaremos os limites da ação educativa do professor municipal, frente à perseguição política, a obediência pelo medo de perder o emprego e os limites de uma prática educativa autônoma no cotidiano do educador municipal que se mantém atrelado às amarras de relações políticas autoritárias e negadoras do exercício da sua cidadania.

Coronelismo, Clientelismo e Populismo na seara política municipal / local: Algumas reflexões

No Nordeste as relações políticas são marcadas culturalmente por elementos ligados ao coronelismo, clientelismo político e à herança populista. Elementos profundamente arraigados no nosso cotidiano, cuja continuidade é mais presente do que possamos imaginar. Por coronelismo são designadas práticas políticas e sociais próprias do meio rural e das pequenas cidades do interior brasileiro, não apenas no Nordeste. Para compreendê-lo é necessário retroagir ao período regencial brasileiro, especificamente 1831 com a instituição da Guarda Nacional, caracterizada como uma corporação paramilitar, que arregimentava homens livres e funcionava como o braço armado do poder civil. Acabou reproduzindo, em grande parte, as diferenças sociais, de renda, de propriedade e prestígio. A guarda nacional tratava desde a manutenção da ordem local ao combate às rebeliões. Mesmo posteriormente, quando seu poder cedeu ante a organização do Exército e das milícias profissionais estaduais, após a sua extinção em 1922, o título de coronel passou a ser utilizado para indicar “chefe político”.

LEAL (1975) define o coronelismo como uma forma de adaptação entre o poder privado e um regime político de extensa base representativa. Enquanto, QUEIRÓZ (1976) percebe-o caracterizado por uma relação de compromisso entre ambos, tendo como

consequência o falseamento do voto e a desorganização dos serviços públicos locais.

É uma fonte específica de poder, que floresceu durante a 1ª república, e cujas raízes remontavam ao império; já então os municípios eram feudos políticos, que se transmitiam por herança, não configurada legalmente, mas que existiam de maneira informal. (LEAL, 1975, p. 20)

O coronelismo é uma das formas adotadas pelo mandonismo local no Brasil, assumindo algumas variações regionais: em grande parte do Brasil e no Nordeste, entendido como coronelismo e no Rio Grande do Sul como caudilhismo. É uma afirmação do poder privado, onde uma elite é controladora do poder político, social e econômico, encarnada no proprietário rural, ocasionalmente no burocrata, comerciante ou profissional liberal, no domínio familiar ou público. De acordo HOLANDA (1985) num contexto em que o eleitorado crescia de forma quase abrupta e em que se aprofundava a lentamente a diferenciação social (com a urbanização e a industrialização), o coronel passa a ter um número maior de votos confiáveis para controlar e negociar com as instâncias políticas estaduais e nacionais. O controle do coronel sobre os meios ou recursos de sobrevivência é ainda maior; tinha a prerrogativa de indicar ou afastar ocupantes de importantes cargos federais e estaduais (juízes, fiscais, policiais, coletores de impostos, professores, entre outros).

E o que tem a educação com isso? O papel do professor na política republicana será fundamental. O voto estava ligado à condição de ser “alfabetizado”, na realidade o eleitor teria que saber assinar o seu nome. E dessa forma, na cidade e zona rural, ensinar os camponeses e a população pobre a assinar o nome, constituiu-se num elemento de difusão do ensino, polarizador da vida social e política dos municípios, centros de decisões, e óbvio contribuiu para a formação do estereótipo popular do coronel na medida em que eles patrocinaram nos municípios essa “alfabetização para a cidadania” (voto). De acordo com LEAL (1975) o coronel não vacilava em

manipular as eleições, de acordo com os seus próprios interesses, padrinho que protegia os seus afilhados e fazia justiça com as próprias mãos. Foram imortalizados na tradição oral, nos romances, no cinema, nos cordéis, dominaram o seu eleitorado através dos cabos eleitorais. Se fizermos uma análise mais aprofundada dos resquícios do coronelismo em nossa sociedade, perceberemos que alguns aspectos de nossa vida cotidiana contribuíram decisivamente para o desenvolvimento desse tipo de mandonismo em nosso país, tais como: a dificuldade financeira da metrópole de administrar todo território brasileiro incentivando uma colonização de caráter privado e individualista com isolados núcleos de povoamento, a cana-de-açúcar e a pecuária que exigiam grandes extensões de terras para o seu desenvolvimento, áreas afastadas dos centros de decisões.

A experiência coronelista direta ou transmitida do eleitorado urbano brasileiro permitiu, no entanto, o surgimento de formas de fidelidade e adesão políticas, ainda permeadas da lógica do voto-mercadoria. Há chefes políticos tipicamente urbanos que pautam suas carreiras, visando atender benefícios eleitorais como empregos, obras públicas, acesso facilitado às instituições públicas, através do tráfico de influência, tendo em troca a garantia de votos, dando continuidade a uma política de clientela. Há uma diferença entre o clientelismo do coronel rural para o chefe político urbano. O segundo não é necessariamente monopolizador de recursos e meios de existência da população e do eleitorado (principalmente nas médias e grandes cidades). Podem até encaminhar os votos com considerações ideológicas, assumindo papéis progressistas, fundindo elementos como nacionalismo, populismo e clientelismo político (como é o caso do grupo Queiroz – Lyra em Caruaru e os Coelhos em Petrolina, no Estado de Pernambuco).

A falência econômica do coronel, associada à carência do poder político assentado em novas bases, criam o espaço adequado ao processo de barganha que começa a se desenvolver. No âmbito do localismo, o coronel enfeixa a ambigüidade de uma reação polarizada: de um

lado o mandonismo e do outro o clientelismo. De um lado, age o senhor durão que ameaça e pune os adversários. Do outro lado, o magnífico protetor que dá arrimo aos seus jurisdicionados e acoberta os crimes mais hediondos, desde que garantam a incolumidade do seu poder e do seu prestígio. (GARCIA, 1991, p. 27)

Outro elemento necessário à análise é o populismo, fenômeno que nasceu para combater o coronelismo, mas incorporou os elementos clientelistas. O populismo nasceu na América Latina, se desenvolveu a partir da crise de 29 e foi marcado por mudanças políticas que objetivaram a ruptura com formas tradicionais de dominação autoritária: o getulismo no Brasil e o peronismo na Argentina. Ainda é um forte elemento da constituição das relações políticas Brasil.

GERMANI (1962) inclina-se a ver o populismo como consequência das defasagens ou falta de sincronia do processo de modernização das sociedades latino-americanas, principalmente quanto a promoção de altos índices de mobilização social (com a consequente produção de massas “disponíveis” em um contexto urbano, ainda vinculada a valores tradicionais e suscetíveis de corresponder a ideologias autoritárias elaboradas por elites). Em relação aos processos de integração das novas estruturas sociais geradas pelos processos de urbanização e industrialização. TELLA (1974) define o populismo como resultante de uma aliança entre setores populares e urbanos mobilizados pela “revolução das aspirações” e alguns segmentos de camadas mais favorecidas portadoras de motivações contra o status quo e capazes de formular uma ideologia fortemente emocional.

JAGUARIBE (1973) destaca o tipo carismático, entre a liderança individual e as massas urbanas, de que resultam fortes limitações ao conteúdo e a estabilidade das mudanças sociais aparentemente usados por esses movimentos em suas etapas iniciais. WEFORT (1968) encara o populismo como resultado e poderoso agente de transformações registradas no sistema econômico, na

estrutura de classes e nos padrões de domínio político na América Latina. Transformações essas que tiveram seus episódios desencadeantes, primeiro no impacto da crise mundial de 1929 e, posteriormente, nos rápidos processos de industrialização originados pelos efeitos internos dessa crise em quase todos os países latino-americanos. O caráter eminentemente urbano dos sustentáculos políticos do populismo o que imprime uma importante diferença entre os movimentos aos quais foram aplicados estes termos em outras partes.

O período populista é extremamente ambíguo e instável, pois, de um lado, contribuiu para a liquidação de formas tradicionais de domínio, no entanto renunciaram outras, que continuam expressando a subsistência de problemas, desigualdades, pobreza, dependência e rigidez sociais, que o populismo, pelo menos nos seus momentos iniciais, pareceu disposto a solucionar. Barbosa Lima Sobrinho, ao prefaciá-lo texto de Victor Nunes Leal, **Coronelismo, Enxada e Voto** faz algumas observações as quais considero importantes para melhor compreensão de tal herança política em nosso cotidiano.

O coronelismo em 1975, não será a mesma coisa que o de 1949. Dia a dia o fenômeno social se transforma, numa evolução natural, em que há que considerar a expansão do urbanismo, que liberta massas rurais vindas do campo, além de modificações profundas nos meios de comunicações. A faixa do prestígio e da influência do “coronel” vai minguando, pela presença de outras forças, em torno das quais se vão estruturando novas lideranças, em torno de profissões liberais, de indústrias ou de comércios venturosos. O que não quer dizer que tenha acabado o “coronelismo”. Foi, de fato recuando e cedendo terreno a essas novas lideranças. Mas a do “coronel” continua apoiada aos mesmos fatores que a criaram ou produziram. Que importa que o “coronel” tenha passado a doutor? Ou que seus auxiliares tenham passado a assessores ou técnicos? A realidade subjacente não se altera, nas áreas a que ficou confinada. O fenômeno do “coronelismo” persiste, até mesmo como reflexo de uma situação de distribuição de renda, em que a condição econômica dos proletários

mal chega a distinguir-se da miséria. O desamparo em que vive o cidadão, privado de todos os direitos e de todas as garantias, concorre para a continuação do “coronel”, arvorado em protetor ou defensor natural de um homem sem direitos. (LIMA SOBRINHO, apud, LEAL, 1975, p. 4)

LEAL (1975) sobre o coronelismo no Brasil enxerga uma relação de compromisso entre o poder privado decadente e o poder público fortalecido. Pois, o grau de dependência que se denota dos dois, demonstra suas fragilidades que tornam necessária a aliança. É preciso percebê-lo como característico da República, mesmo que a sua origem remonte o período regencial.

Não é, pois, de se estranhar que o “coronelismo” seja um sistema político essencialmente governista. Com a polícia no rastro, mal garantidos pela justiça precária, sem dinheiro e sem poderes para realizar os melhoramentos locais mais urgentes, destituídos de recursos para despesas eleitorais e não dispondo de cargos públicos nem de empreitadas oficiais para premiar os correligionários, quase nunca têm tido os chefes municipais da oposição outra alternativa senão apoiar o governo. Como todavia, não é possível apagar completamente as rivalidades há sempre “coronéis” oposicionistas, a quem tudo se nega e sobre cujas cabeças desaba o poder público, manejado pelos adversários. Daí, a crônica truculência da facção local governista, acompanhada muitas vezes de represálias; daí também o favoritismo em relação aos amigos do governo, tão pernicioso para a regularidade da administração local. (LEAL, 1975, p. 254)

As cidades do interior do país, particularmente do Nordeste, guardam a tradição da política brasileira, muitos dos elementos apontados anteriormente, quando buscamos definir brevemente coronelismo e populismo. No entanto, seria um grave equívoco tentar mostrar que todos os elementos do populismo e do coronelismo do passado se refletem tal e qual na atualidade e na vida política das cidades nordestinas. Seria desconsiderar a dialética natural das coisas,

a dinâmica da sociedade. Os efeitos que a modernização do país trouxe para as cidades brasileiras produziram mudanças e estabeleceu novas relações, como: o crescimento do comércio, a industrialização, a substituição de um modelo de desenvolvimento agrário-exportador, por um modelo de desenvolvimento urbano industrial e que produziram não apenas mudanças políticas, mas mudanças de comportamento e de mentalidade. Nas cidades do país, em particular do interior do Nordeste brasileiro, essa nova realidade econômica, traz consigo os novos chefes urbanos, em substituição aos velhos caciques políticos. Assim os educadores e a Escola passam a ocupar um importante papel na reprodução do poder do Estado (município), remanescente da herança cultural do clientelismo político, nas suas relações de submissão e resistência. Os elementos do cotidiano da Escola Municipal nos possibilitam identificar não apenas os elementos de alienação, mas também de contestação e resistência que possibilitem a formação de uma consciência crítica, onde o exercício da cidadania seja a base para a construção de uma nova mentalidade, de uma nova sociedade.

BARROS (2002) demonstra que as escolas e os educadores no Nordeste através dos contratos temporários de trabalho e dos cargos comissionados são aprisionados no sistema de favor e de tutela do poder público municipal, tornam-se aliados das lideranças políticas, perdem na submissão ao chefe político autonomia e poder de resistência. Os antigos coronéis rurais foram substituídos por comerciantes e industriais urbanos, herdeiros dos esquemas de dominação. Garantindo a sua clientela apoio moral e material, cuidando dos “interesses” do eleitor e de sua família, empregos públicos e atenção especial. O que garante muitas vezes ao chefe político controle e retribuição eleitoral. Visto que as relações políticas que determinam o acesso ao serviço público ainda são marcadas pelo autoritarismo remanescente do clientelismo político em seu sistema de favor e de tutela.

As práticas locais interferem no dia-a-dia da Escola Pública, impondo comportamentos, no patrulhamento dos chefes políticos locais, através de seus cabos eleitorais infiltrados nas escolas. Esse patrulhamento se dá a partir do momento em que o acesso ao cargo de professor, auxiliar de serviços gerais, todos os cargos ocupados pelos servidores municipais, não são obtidos via concurso público como reza a constituição, mais sim, através da distribuição de **“cargos comissionados”**, **“contratos temporários”** ocorrendo à distribuição de empregos e a manutenção do trem da alegria. A perseguição política se dá como demissão por traição política, ou transferência para local de difícil acesso. A vingança do chefe político pode significar a perda do espaço, das benesses, dos privilégios da proteção política, pelo abandono do protetor.

O Poder e a Organização do Ensino

A escola e o poder estão intimamente ligados na política brasileira. Basta observar a forma como se origina e evolui o poder político no Brasil e as implicações para a evolução da educação, já que de forma espontânea ou deliberada, esta se organiza e se desenvolve para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura de poder. Dessa forma, a composição das forças representadas no poder político, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino, atuando na esfera de poder local e nas esferas mais amplas do poder central.

O regime político cujas bases de sustentação estejam fortemente implantadas no poder local, dificilmente consegue organizar um sistema de ensino capaz de executar suas diretrizes centrais. Neste caso, inexistente uma política educacional definida em termos e estrutura unificadora para toda a nação. Geralmente o reforço do poder local se faz segundo uma política de clientela que mina pela base qualquer tentativa de organização do ensino, segundo normas, regras e princípios nacionais. (ROMANELLI, 1978, p. 29)

ROMANELLI (2006) analisa que a sobrevivência desse sistema de poder, está ligada a dependência da ordem social vigente, e por outro lado, mantém relações com o conteúdo da escola existente. Tendo esse conteúdo apenas um caráter de ilustração, tão comum nas sociedades oligárquicas, onde as bases são definidas na hipertrofia do poder local, definindo também um papel político para a escola: onde apenas as camadas dominantes mantenham a sua posição.

Além disso, a política de clientela, própria deste tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que autoridade dos donos do poder. a construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a vinculação de verbas da esfera do poder local obedecem em muito ao grande prestígio e força dos que controlam este último.” (ROMANELLI, 2006, p. 29)

É necessário compreender a evolução da estrutura de poder no Brasil, analisando-o desde o predomínio do poder local, até a supremacia do poder central. Percebendo que em algumas épocas estes grupos precisaram fazer concessões mútuas para garantir a governabilidade do país e sua correlação de forças.

Como se deu por exemplo, com o pacto coronelista da política dos governadores - e momentos em que os conflitos entre uma esfera e outra se tornaram evidentes como na decadência da mineração. mas em quase todo o curso da história brasileira, em bases políticas assentaram-se mais no poder real dos donos da terra, nos interesses do latifúndio e numa minoria aristocrática agrária”.(ROMANELLI, 2006, p. 30)

A instrução dada pela escola qualificava o representante do poder político local; o monopólio da cultura letrada, oferecido pela escola, era a garantia mais elevada atuação vida política e administrativa do Estado. O caráter de classe e aristocrático dessa educação concorreu para manter inalterada a estrutura de classes, e sua relação de dominação, serviu também como instrumento de

ascensão social para os grupos privados da propriedade da terra, mas que através dessa educação conseguiam ascender na esfera social.

Uma vez que a economia não fazia exigências a escola em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento, provenientes da Europa; que a estratificação social predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas a parte da aristocracia ociosa; que essa demanda de educação, mesmo quando engloba no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou ter status, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual”. (GUIRALDELLI, 1979, p. 46)

De um lado o crescimento da demanda social de educação e do outro uma demanda por recursos humanos, quebraram o equilíbrio. A evolução do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial alterou o equilíbrio dos elementos influentes do sistema educacional brasileiro. O novo modelo econômico reclamava do sistema educacional que preparasse recursos humanos, para que ocupassem funções do modelo agrário-exportador predominante até então.

Uma vez estabelecido o desequilíbrio que se acentuou sobretudo a partir de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu numa escala evolutiva, o jogo de forças que esses fatores mantinham entre si. Esse jogo, naturalmente, capitalismo. Nesse processo, a herança cultural atuou desfavoravelmente na mentalidade, tanto dos dirigentes que organizaram a escola, quanto das próprias camadas que passaram a pressionar o sistema escolar. (ROMANELLI, 2006, p. 46-47)

A crise política delineada neste período aparece como uma necessidade de reajustar o aparelho do Estado à nova realidade urbano-industrial. Desse período destacamos o importante papel do movimento tenentista, sem uma ideologia definida que poderia tê-lo dado maior sustentação, resumiu-se numa série de reivindicações que

se situaram entre a necessidade de implantação de uma ordem econômica e social de caráter capitalista e a moralização das eleições, até a implantação de mudanças radicais, possíveis somente com a implantação de um governo forte, coeso e de cunho nacionalista.

Praticamente, a maior parte do organismo social participante ou consciente do processo político e econômico, que se desenrolava, estava descontente com o sistema vigente. As elites que se mantinham no poder viam minadas, dia-a-dia, suas bases de sustentação, e o governo perdia visivelmente, sua autoridade. As eleições de 1930 para a Presidência da República, realizada em um clima de grande agitação, imperou como de costume a fraude, dando vitória ao candidato da situação. Resultando em conjunto com o assassinato do candidato a vice-presidente oposicionista João Pessoa, motivos concretos para a implementação de um movimento armado. (ROMANELLI, 2006, p. 56)

É a partir deste período que os setores médios e proletários urbanos, rurais começam a participar mais abertamente da vida política do país como categoria política. O florescimento da cultura nacional se deu a partir dos anos 20, com a semana de arte moderna, o movimento tenentista, o movimento dos pioneiros da educação, a Revolução de 30 que foram indícios da criação de novas modalidades de consciência nacional.

Esses acontecimentos não são apenas políticos, nem estritamente internos. Eles são em geral, manifestação das relações, tensões e conflitos que os setores novos ou nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio. (FREITAG, 1979:54)

O processo de modernização tecnológica começou a cobrar da escola mais qualificação profissional, na intensificação da importação tecnológica. A escola não foi convocada a desempenhar papel relevante, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica:

foi a responsável pelo treinamento e qualificação da mão-de-obra. A formação de pesquisadores, como o desenvolvimento da pesquisa aplicada, não foi alvo das preocupações do Estado nem dos educadores envolvidos nos processos de mudanças.

As relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico, são assim, mais profundas: elas se medem não apenas em termos de defasagens, mas, também em termos de exigências reais do modelo econômico. Ambas determinam o grau de desenvolvimento (avanço ou atraso) da escola. (ROMANELLI, 2006, p. 56)

Apesar do desenvolvimento econômico do Sudeste brasileiro neste período é importante lembrar que o próprio colapso do modelo de substituição das importações se deu pela inelasticidade do mercado interno. Dada a predominância da população rural, marginalizada da sociedade de consumo, em relação à população urbana. A inserção de um maior contingente populacional no novo sistema econômico se deu basicamente pela manutenção de uma estrutura arcaica e pelos baixos níveis dos salários da grande maioria da população. A característica política essencial para a análise deste período é a evolução e destruição do populismo. Marcado em Getúlio Vargas, por tendências nacionalistas e pela criação de um mito e de um modelo.

Se ruptura houve, nesse período, do ponto de vista de político, esta se deu com o aparecimento da política de massas, que ligou diretamente as camadas populares aos líderes políticos de forma carismática. Essa política de massas é compreensível na medida em que se leva em conta a composição rural-urbana do proletariado industrial. Seus horizontes e valores culturais são profundamente marcados pelos valores e padrões do mundo rural. Neste predominam formas patrimoniais e comunitárias de organização do poder, de liderança, submissão, etc. (ROMANELLI, 2006, p. 78)

Alguns elementos estavam no universo do trabalhador agrícola, como o misticismo, a violência e o conformismo como soluções tradicionais, perfil este que se altera na vida na cidade modifica-se na indústria só que de forma parcial e contraditória. Essa massa que se amplia nos centros urbanos é a fonte de alimentação do populismo. Ligando-se através da relação entre o líder e a massa, através da ideologia do nacionalismo econômico, é como se consolida o populismo de Vargas. Juscelino Kubistchek tentou conciliar o populismo de massas no plano político, abraçando o desenvolvimento industrial baseado na política de associação com empresas estrangeiras, o que acabou enfraquecendo o modelo populista.

O impasse a ser enfrentado era o de compatibilizar os modelos econômicos e políticos: optando pela manutenção da orientação econômica e mudança na orientação política. Ou optando pela manutenção da orientação política e mudança na orientação econômica. (OLIVEIRA, 1981, p. 62)

Opção feita de forma menos consciente por Jânio e talvez mais consciente por Jango, o último tentando compatibilizar, mantendo o modelo político (nacional-desenvolvimentista) e modificando a orientação econômica que havia assumido o populismo no Brasil, realizando alguns ajustes, que passaram necessariamente pela redefinição do papel do Estado como incentivador da economia, intervindo drasticamente na esfera rural-agrícola, reaproximando os interesses da burguesia nacional com os do proletariado.

O golpe de 1964 foi desencadeado pelos grupos que acreditavam na conveniência da opção inversa, ou seja, na compatibilização, mantendo-se a orientação econômica (com base no capital externo) e mudando-se a política, abandonando-se o nacional-desenvolvimento em benefício de um modelo associado. (OLIVEIRA, 1981, p. 65)

É importante destacar deste período as importantes mobilizações populares, o crescimento da participação popular de forma mais consciente e engajada na vida do país, através das Ligas Camponesas, do Movimento Sindical, dos partidos de esquerda, do Movimento Estudantil, dos setores mais avançados da Igreja Católica. Só que ao mesmo tempo se desenvolve no país e no mundo a campanha anticomunista, patrocinada pelos E.U.A, buscando brecar o avanço do socialismo no mundo, e especificamente na América Latina, tentando evitar que a exemplo de Cuba que outros países adotassem o socialismo. A campanha anticomunista encontrou no Brasil terreno fértil para a sua pregação, através dos setores reacionários da Igreja Católica, dos latifundiários que temiam a Reforma Agrária e dos militares golpistas. Enfim, todos os opositores do modelo populista nacionalista adotado no governo Jango. Após a queda de Jango pela ditadura militar de 1964, ocorreu um aprofundamento do domínio das antigas oligarquias aliadas aos interesses do regime militar. A ação política do regime militar teve como base assegurar através da educação e da manipulação dos meios de comunicação o **“consenso”** para aceitação do novo regime, associado às práticas de perseguição política, torturas, prisões ilegais, patrulhamento ideológico, bipartidarismo, etc. O acesso ao serviço público passou a ser privilégio dos protegidos dos defensores da ditadura militar, reforçado no Nordeste pelo modelo clientelista. Mesmo com o fim da ditadura militar, assistimos hoje, as práticas clientelistas ainda determinarem o acesso ao serviço público na esfera municipal. O emprego público continua nas cidades do interior do Nordeste a se constituir em uma mercadoria de troca de voto.

O clientelismo apresenta-se como um mecanismo restritivo da democracia brasileira. A outra restrição é imposta pelo populismo, aliado aos resquícios da ditadura e da repressão. Tomando como referência a História da política brasileira, identificaremos o **clientelismo\coronelismo** como mecanismo que dissimula a participação formal, como fenômenos de origens rurais, que atuam na esfera do privado, e o populismo, como fenômeno urbano e que opera

na esfera do público. *“O pêndulo do Estado para uma postura mais democrática ou mais ditatorial resulta do nível de ameaça que o modelo capitalista enfrenta”* (GARCIA, 1991, p.30).

Entendemos que só é possível analisar as relações de poder na educação municipal no Nordeste a partir dos elementos que historicamente marcaram as relações políticas no país e que ligam o Nordeste ao restante do Brasil, englobando-o em um contexto capitalista mais amplo, como um dos caminhos para tentarmos contribuir para o debate das realidades das escolas municipais e o sistema de favor e tutela em que se inserem os educadores.

Os Educadores e o Clientelismo na Seara do Poder Local

Arelados ao clientelismo político em função da dívida pelo emprego arranjado, os educadores estão subordinados ao poder de mando dos chefes políticos e seus cabos eleitorais. Nesse caso, seu compromisso não é com a comunidade, nem com a melhoria da qualidade do ensino, mas com aqueles (as) que lhes deram acesso ao emprego. Não são profissionais leigos de baixa escolaridade, enquadram-se no campo dos interesses pessoais na teia de relações e revelam variadas formas de comportamento: por vezes contraditórias, ou lógicas.

Nas escolas municipais os educadores divergem, discordam, falam em democracia, em cidadania, usam o pensamento de Paulo Freire para subsidiar a prática educativa. Porém, na prática das relações cotidianas, nas quais se inserem nas relações com o Estado (Prefeitura), realizam pouco esforço para saírem da retórica denunciatória para atuarem mais efetivamente como intelectuais orgânicos. Não são alienados do processo, apenas se negam a modificá-lo, ou oferecerem uma significativa contribuição para a mudança do quadro constatado. O boicote torna-se a forma de resistência mais comum entre os educadores inseridos nas relações de

clientelismo. Ao ser subjetivo, não declarado, este tipo de boicote será também menos retaliado, não resultando em perseguição política.

Parece-me que o que se deve levar em consideração no intelectual não é, portanto, “o portador de valores universais”, ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades (...) os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. (FOUCAULT, 1979, p. 13)

É necessário registrar que o fato de ter sido determinado um piso nacional para os salários dos docentes, foram evidenciados movimentos grevistas em muitas cidades do interior de Pernambuco pelo cumprimento do piso nacional, e esta tem sido a principal razão dos movimentos de confronto que nos últimos dez anos tem sido o meio de organização da categoria para se confrontar as práticas políticas locais, como também, tais movimentos tem surtido maior processo de politização do que na década de 90 do século XX de maior apatia política, mas não tem redundado em debates a cerca das políticas educacionais, de denúncias de clientelismo ou perseguição política, poucos são os sindicatos que provocam o Ministério Público para que acompanhem e fiscalizem as prefeituras e os contratos temporários e a obrigatoriedade do concurso público.

De acordo com GRAMSCI (1989) O problema dos funcionários, coincide em parte, com o problema dos intelectuais. Mas, se é verdade que cada nova forma social teve necessidade de um novo tipo de funcionário, também é verdade que os novos grupos dirigentes, jamais puderam prescindir, pelo menos durante certo tempo, da tradição e dos interesses constituídos, isto é, das formações de funcionários já existentes.

Os vícios da política tradicional estão muito presentes no cotidiano da escola e das cidades do interior. A maior parte dos benefícios do poder público, como conseguir um caminhão de água

para a comunidade, um emprego, aterro para as construções, dependem da mediação de um chefe político ou de um cabo eleitoral. Sejam aqueles mais tradicionais (à direita) ou mais modernos (à esquerda). Os coronéis modernos estão mais ligados a mediação da população com o direito a uma laquiadura de trompas ou distribuição de terrenos e casas populares.

GRAMSCI (1989) faz uma referência importante para a compreensão do papel do Estado numa sociedade de classes. Para ele a classe burguesa situa-se como um organismo em intenso movimento capaz de absorver toda sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico: toda função do Estado se transforma: o Estado torna-se “educador”. Nesse sentido, mesmo o oprimido sendo consciente da exploração pode suportá-la em função de colocar os seus interesses pessoais acima dos interesses coletivos. Assim, também os educadores fortalecem os sistemas de dominação, mesmo tendo consciência dele.

A resistência dos educadores ao clientelismo não ocorre por alienação, mas ocorre pelo boicote. Pela lentidão na realização dos trabalhos, pela negativa de participar de ações realizadas pela escola ou governo. Não participar das atividades da escola, comentários nos corredores (a fofoca), a comunicação visual, através de uma linguagem de gestos, sorrisos irônicos, e práticas não discursivas. “*Sem o domínio do conhecimento, não é possível incursionar no desconhecido*” (SAVIANI, 1985, p.51). São linguagens conhecidas no cotidiano escolar, e aparecem como resistências mudas. Os movimentos subjetivos são o marco da resistência nos professores ao clientelismo, se processa por uma linguagem muda, que comunica, e se entende.

De acordo com BARROS (2002) esse tipo de linguagem se dá em função do medo e do pavor que sentem os educadores de perderem seus empregos, à medida, que conhecem de perto inúmeras histórias de educadores que foram transferidos ou demitidos pelas administrações por serem combativos e críticos. Ainda afirmam que a desarticulação dos professores municipais, associado ao peleguismo dos seus sindicatos municipais (cooptados pelo clientelismo

municipal) são alvos fáceis de perseguição. *A função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica* (SAVIANI, 1985, P. 93). A desmobilização política que afeta até os sindicatos mais fortes do país, tem que ser compreendido dentro do contexto de desenvolvimento da política neoliberal. Para os trabalhadores do mundo inteiro o pior em todo esse processo, é o desemprego, a falta de expectativas de soluções para o problema, que tornam incertas as esperanças e a crença de um futuro tranqüilo.

Os trabalhadores têm pouco controle formal sobre seu trabalho e essa centralização do controle está crescendo nos escritórios, nas lojas, nas escolas e universidades, nas fábricas e em outros locais. Benefícios de aposentadoria estão sendo eliminados, e outros benefícios durante conquistados estão sendo diminuídos. Embora os empregos estejam crescendo, outros empregos estão desaparecendo à medida que empresas em fuga transferem suas fábricas para áreas com uma força de trabalho menos organizada, mais barata e mais dócil. (APPLE, 1989, p. 23)

Se nas áreas metropolitanas mais fortes economicamente, o movimento de contestação se encontra momentaneamente desaquecido, nas cidades de interior, onde os movimentos de contestação eram fortuitos e efêmeros a situação é bem mais grave. Ampliam-se os discursos conformistas, os comportamentos acríticos, mesmo nos grupos mais politizados.

A sociedade precisa de trabalhadores dóceis; as escolas através de suas relações sociais e seu currículo oculto, garantem de alguma forma a produção dessa docilidade. Trabalhadores obedientes no mercado de trabalho são espelhados no mercado de idéias da escola. (APPLE, 1989, p. 83).

APPLE (1989) analisa que, na medida, em que as condições dos empregados do Estado tornam-se menos seguras por causa da “crise de acumulação”, à medida que o trabalho educacional entrar cada vez mais nas arenas política e econômica, isso deverá aumentar a possibilidade de ação organizada autoconsciente. No caso dos municípios a organização dos professores torna-se mais difícil pela proximidade do poder (a prefeitura / a secretaria de educação) o poder assim próximo produz uma vigilância inevitável, e uma certeza da perseguição política dos chefes políticos e cabos eleitorais. Cabo eleitoral que poder ser o diretor (a) da escola, o porteiro, a merendeira, ou um membro da comunidade que atue como os olhos e ouvidos do *“moderno coronel”*. Dentro desse cenário de autoritarismo e tirania em que se encontram as escolas municipais no Nordeste, a resistência muda passa a ocupar o lugar da resistência efetiva, se transformando em um artifício que disfarça o confronto; complica as discussões e torna os relacionamentos hipócritas; onde se cumprem as regras e se satisfaz a vigilância, mesmo com cinismo em relação a elas.

É justamente a regra que permite que seja feita a violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. Em si mesmas, as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou aquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns e outros (...) o papel do intelectual não é mais de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é; ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber da “verdade” da “consciência”, do discurso (FOUCAULT, 1979, p. 13-71)

PONCE (1982) nos faz refletir que em geral o ideal de educação que temos é o ideal da classe dominante, que devemos enxergar nos nossos alunos parte de nossa situação de excluídos, resistindo a esse modelo e exigindo uma cidadania que insira os alunos como parte importante. Hoje, cada escola é uma ilha, onde não se discutem as relações de trabalho, relações de poder, discriminação e

democracia. O diálogo, o questionamento feito abertamente são caminhos essenciais para o anúncio de outra prática pedagógica. A resistência muda, realizada por gestos, simbologias, passa despercebida por quem não se interessa em alterar o quadro de apatia e desencanto, ela precisa ser explicitada e ser registrada em atos claros para ser levada em consideração.

O ritual que integra o cotidiano da escola e a sua relação com a cultura, é uma maneira de mostrar a dimensão simbólica impressa na organização social e institucional. O ritual traz, portanto, um significado para além de si mesmo, conferindo às rotinas e aos hábitos presentes na escola um sentido mais amplo, que não se esgota em sua repetição. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 38)

A construção de uma nova prática pedagógica depende não só do compromisso, mas da ação político-pedagógica de todos que estão envolvidos no processo educativo. APLLE (1989) nos diz que essas lutas locais nas escolas e agências do Estado precisam ser conectadas às lutas por justiça econômica e política, levadas por outros grupos organizados, tais como trabalhadores nas fábricas e escritórios, mulheres que estão começando a se organizar em escritórios e lojas, movimentos sociais, ONGs, Ministério Público, grupos que possam contribuir para o aprofundamento das lutas por direitos. Esses vínculos são essenciais para propiciar uma base tanto de legitimidade quanto de poder aos reivindicantes.

Diante do quadro de apatia e desencanto que encontramos no universo escolar, de baixa-estima, são poucas as esperanças de futuro dos professores municipais. Enxergam a vida de forma imediatista; sem projeções de curto, médio ou longo prazo. Essa falta de esperança, passividade, pessimismo amplia a condição da escola como instrumento de reprodução da mediocridade e da despolitização.

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa, repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: mas na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 1989, p. 145)

APPLE (1989) analisando os efeitos do atual quadro social enfrentado pelos educadores, principalmente nos países pobres, analisa que uma visão que percebe a realização da degradação do trabalho, acaba por aceitar, mesmo que involuntariamente o capitalismo e as desigualdades produzidas. Uma ideologia que pode nos levar ao ceticismo ou ao pessimismo a respeito das possibilidades de qualquer ação bem sucedida tanto na arena sócio-econômica quanto na escola. Ou ela pode nos fazer esperar por um evento cataclísmico que repentinamente altere tudo, ou qualquer uma das hipóteses acaba por nos levar à inatividade.

Me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 1996, p. 81)

Os educadores que insistem em acreditar na mudança, que não se deixam embriagar pelo fatalismo que permeia as unidades de ensino, também sentem dificuldades de encontrar outros caminhos querem receitas prontas como costume de outros tempos; só que agora as receitas provaram que não funcionam como prometiam, e o novo desafio é buscar o novo caminho.

A pressão em direção a igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária de conhecimentos disponíveis. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais,

fixos e abstratos, em conteúdos dinâmicos e concretos.
(SAVIANI, 1985, p. 67)

A desconfiança e as incertezas dos professores tornam frágeis as suas perspectivas de mudanças, acreditam mais em ações individuais que institucionais. Desconhecem, ou não querem perceber que são construtores de sua História, e que a história não se constrói fora do cotidiano, é nele que se dá a hegemonia, mas é nele que se realizam as reações contra - hegemônicas.

O conhecimento do poder do cotidiano é, ao nosso ver, fundamental para o homem comum ou profissional de base, pois a partir deste saber ele poderá planejar, e atuar no cotidiano de maneira a preparar mudanças no âmbito institucional. (PENIN, 1995, p. 159)

O medo, a submissão só mantém a situação como está. É possível mudar a relação autoritária na forma de contratação de pessoal nos municípios, sem que estes sejam transformados em cabides de empregos, mas é necessário que os sindicatos e a sociedade civil dêem visibilidade ao problema do subemprego e do sistema de favor em que se sustenta a política e a educação municipal no Nordeste, que as instituições de defesa da cidadania como o Ministério Público, se posicionem, saiam da sua zona de conforto.

Se por um lado, os educadores se sentem intimidados pelo clientelismo, por outro lado, se acomodam no plano pessoal: estão arranjados, possuem um emprego dentro de um cenário de quase inexistência de concursos públicos na esfera pública municipal para a área. Detestam as perseguições políticas, as chantagens realizadas pelos chefes políticos e cabos eleitorais, mas contraditoriamente, “são fiéis e gratos” pelo emprego recebido, situação que denuncia as dificuldades de uma prática crítica e articulada deste educador: rebeldes ou revolucionários nos discursos e submissos e passivos na prática educativa.

Considerações Finais

Tentamos ao longo deste trabalho, trazer à luz a discussão em torno das relações de poder oriundas do clientelismo nas escolas municipais nordestinas, e os entraves à formação de um educador crítico e autônomo, reconhecemos que a escola municipal é apenas um dos muitos cenários públicos do país, onde pode se observar caráter de classe do serviço que presta; a falta de acesso do povo ao seu interior se iguala a falta de acesso do nosso povo aos direitos mínimos de cidadania. Para alterar uma realidade, o primeiro passo é conhecê-la, desvendar as relações do seu entorno, tecer considerações, questionar, analisar e dividir as preocupações, angústias e tentativas de soluções.

Estamos diante de um mundo diferente, instável, onde o fantasma do desemprego, as previsões caóticas rondam nossos cotidianos aumentando a desencanto e as incertezas de um futuro tranqüilo. A redução dos direitos trabalhistas, o desencanto com a política, o crescimento do setor de serviços, a automação, a terceirização da economia, revelam a perda de fôlego dos trabalhadores desde o final da década de 90 do século XX. Entramos no século XXI acompanhados de um pessimismo generalizado, onde as crenças no futuro são muito mais ligadas aos planos individuais mais que coletivos no mundo neoliberal e globalizado.

A escola pública convive com o dilema de conciliar as dificuldades pedagógicas com as novas exigências do mercado e seus novos padrões de qualidade; é o mesmo dilema da sociedade brasileira, a velha conciliação do arcaico com o moderno. Oferecendo uma educação que disfarça e camufla o serviço que não tem oferecido com qualidade, que produz uma inclusão excludente. As escolas de qualidade sejam públicas ou privadas se consolidam como espaços reservados as elites dominantes, garantindo o acesso e a inclusão intelectual e tecnológica de quem já está incluído. Nesse cenário, se inserem as escolas municipais e seus educadores. Cada vez mais pressionados pelas forças políticas locais, são marionetes para a

concretização dos interesses políticos dos novos coronéis no interior do Nordeste.

Os educadores reconhecem seu poder de pressão, mas não se mobilizam por uma participação cidadã em conjunto com a comunidade na decisão dos destinos da escola municipal, apáticos politicamente, vem perdendo as esperanças de lutar com sucesso contra a perpetuação dos interesses clientelistas. A acomodação política é justificada por medo, por falta de compromisso, além dos interesses pessoais que interferem na autonomia do professor no interior da escola, ou na sua ação como cidadão crítico.

No entanto, acreditamos que tais informações ajudam na construção de mais elementos para nos auxiliar no confronto ao clientelismo. Não o aceitando como natural; ele fere os princípios da dignidade humana, fere os direitos civis, substitui a competência pelo apadrinhamento, pelo nepotismo, substitui o direito pelo privilégio, elementos nocivos a convivência democrática.

É necessário descortinar o conflitante espaço institucional que é a escola, de desmentir seu consenso e sua propaganda enganosa como espaço do povo, falando dos dilemas dos professores municipais, presos nas teias do arcaico, fingem não perceber os conflitos que os cercam; por boicote, medo, por mera falta de vontade de reagir, ou reagindo isoladamente por resistência muda, gestual. A busca por uma nova prática pedagógica fundada na concepção dialética de educação que estabeleça uma nova práxis terá de ser parte de nossa vida cotidiana; nosso educador não é ingênuo, tem a dimensão de seu poder, já fez uso dele em momentos outros. Momentaneamente nega-se a assumir o seu papel de intelectual orgânico, permitindo que a escola pública de qualidade continue sendo privilégio dos opressores, mas quando deveria lutar para que se torne um direito inalienável dos oprimidos em sua luta pela transformação da sociedade.

As práticas clientelistas do mandonismo local nas práticas pedagógicas no interior das escolas municipais ocorrem em ações que perseguem, punem, vigiam e transferem os profissionais sem que eles

possam acionar quaisquer instrumentos de defesa, submetem-se aos chefes políticos e reagem de forma discreta ao mandonismo social. São coronéis, perseguidores e reacionários, travestidos de prefeitos, vereadores, secretários de educação, diretores de escolas, e, a escola irá refletir o jogo de poder nada democrático da cidade em que se insere.

A construção de uma escola pública municipal realmente democrática passa necessariamente pelo combate a este tipo de influência política na vida dos educadores para que possam atuar de forma autônoma, formando cidadãos críticos. As relações ocultas do cotidiano escolar, as práticas não discursivas, o boicote em detrimento do confronto são elementos significativos de confronto, são interessantes para serem estudados. No entanto, é necessário que venham à tona, que se objetivem, descortinando a hipocrisia da vida cotidiana. A superação só poderá advir de confronto, do enfrentamento. Como podemos educar para a cidadania se não conseguirmos exercê-la no interior da escola? Discursos politizados sem ação coletiva tornam-nos intelectuais tradicionais a serviço da dominação. Em conjunto com a universidade, com os movimentos sociais e todos que trabalham pela democratização da sociedade brasileira, é que trilharemos o caminho das mudanças que tornem as realidades municipais menos autoritárias, superando a submissão ao clientelismo.

Referências

APLLE, M. W. Trad. de M^a Cristina Monteiro. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ASSUNÇÃO, M^a M, S. de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar.** São Paulo: Polêmicas do Nosso Tempo, Cortez Autores Associados, 1996.

BARROS, A M. de. **Clientelismo e Educação.** Os Educadores e a Educação Municipal no Nordeste. João Pessoa: Idéia, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Coleção Leitura, Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural.** São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1989.

GARCIA, A. (Org). **Pesquisa Mutirão Escolar:** Novos Rumos do Clientelismo Na Paraíba, UFPB, Centro de Educação. Departamento de Habilitações Educações Pedagógicas. João Pessoa 1991.

GERMANI, G. **Política e Sociedade em Uma Época de Transição.** Buenos Aires: Paidós, 1962.

GUIRALDELLI Jr. P. **História da Educação.** São Paulo: Série Formação do Professor, Cortez, 1979.

GRAMSCI, A. **Maquiavel a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 7ª edição, 1989.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d.

JAGUARIBE, H. **Crisis e Alternativas de América Latina:** reforma e revolución. Buenos Aires: Pardo, 1973.

LEAL, V, N. **Coronelismo, Enxada e Voto:** O Município e o Regime Representativo no Brasil. São Paulo: Alfa - ômega, 1975.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola. A Obra em Construção.** São Paulo: Cortez, 1995.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes. Coleção Educação Contemporânea.** São Paulo: Editora Cortez, Autores Associados, 1982.

QUEIROZ, M^a. I, P de. **O Mandonismo Local na Vida Política Brasileira.** São Paulo Alfa - Ômega, 1976.

OLIVEIRA, F. **Elegia Para uma Re(li)gião:** Sudene, Nordeste. Planejamento e Conflitos de Classes. 3.e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, Editora Cortez, Autores Associados, 1985.

TELLA, T. de. **Clases Sociales y Estructuras Políticas.** Buenos Aires: Pados, 1974.

WEFFORT, F. **Classes Populares e Desenvolvimento. Contribuição ao Estudo do Populismo.** Santiago do Chile: Instituto Latino-americano de Planificação Econômica y Social: CEPAL, MIMEO, 1968

O CONCEITO DE ALTERIDADE COMO FORMA DE PENSAR OS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Andrezza Maria Barros Dantas¹⁰

Ana Maria Tavares Duarte¹¹

Introdução

Tem-se a impressão de que a humanidade beira o caos, seja ele por causa dos acontecimentos diários, seja ele pela indiferença ante os problemas do outro. O conceito de ética e justiça tem se degradado em relação ao ideal iluminista e revolucionário, desde a criação dos direitos do homem até sua evolução para a declaração universal dos Direitos Humanos, que preconizava o reconhecimento da diferença e do direito a identidade, até os dias atuais, onde essa universalidade é questionada e a defesa de um nacionalismo exacerbado colocado em primeiro lugar, o outro visto como inimigo, a imposição de um pensamento hegemônico, onde tudo que for de encontro a este pensamento é questionado e principalmente mercê ser combatido.

Através dessa percepção esse artigo pretende lançar uma discussão em torno do ideal de alteridade em Lévinas, no qual reconhece que a humanidade é belicosa, violenta e indiferente e o risco do mal sempre estará presente, mas que pode se prevenir através da visão do outro, do reconhecimento do outro, que além de ser visto,

¹⁰ Mestranda de Direitos Humanos do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UFPE. E-mail: dantas_17@hotmail.com, Agente Penitenciária na Paraíba, Professora de graduação no Instituto de Ensino Superior de Olinda no Curso de Direito.

¹¹ Profa. Da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutora em Psicologia (Universidade de Deusto – Bilbao – Espanha), Pesquisadora na área de Educação Inclusiva, gênero e Direitos Humanos). Email: familliaduarte@uol.com.br.

também deve ser respeitado, propõe uma quebra de paradigma na medida de que a condição humana não existiria se não for pela visão do outro, e com isso a aplicação desse conceito na sociedade contemporânea poderia ser benéfico na medida em que ampliaria o conceito de ética e justiça e causaria uma ressignificação do conceito de Direitos Humanos.

A partir desse tema podemos tirar a seguinte problemática: Como poderia o pensamento de Levinas nos ensinar a ampliar os conceitos de ética, responsabilidade e Justiça e ressignificar os direitos na sociedade contemporânea? Para tanto é necessária uma análise bibliográfica da teoria de Emmanuel Lévinas, bem como de algumas obras e artigos que analisam os conceitos de alteridade, totalidade e infinito, tendo o foco principal na obra *Entre nós*, ensaio sobre a alteridade de Emmanuel Lévinas, fazendo um parâmetro acerca de como a alteridade pode reafirmar os Direitos Humanos, bem como analisando o conceito de ética, justiça baseado no conceito de alteridade, onde o acolhimento do outro e a sua compreensão combateria os problemas da sociedade contemporânea.

Conceito de alteridade e totalidade

Alteridade é uma palavra originada do latim ALTERITAS que significa ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. Assimilamos, portanto, que alteridade “é uma transformação da qualidade atual de uma coisa” (CUNHA, 1997, p.28) ou seja, passar a pensar em nós a partir do olhar do outro, disposição de sentir empatia pelo outro. O conceito de alteridade esta atrelado ao conceito de empatia, embora não signifiquem a mesma coisa, pois a empatia refere-se à capacidade de colocar-se no lugar do outro, sentir a dor do outro, enquanto que alteridade é a capacidade de reconhecer o outro e entender que ele mesmo diferente deve ser respeitado. Empatia é uma palavra originada do grego EMPATHEIA, que significa paixão, estado de emoção, nos dá a entender que empatia significa estar “dentro” de um sentimento, a palavra SYMPATIA, também derivada

do grego, significa tendência ou inclinação que reúne duas ou mais pessoas.

Reconhecer que existem pessoas e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e entendem o mundo de sua própria maneira, ato de enxergar o outro como um ser singular implica reconhecer que o outro é diferente de você, e o reconhecimento dessa diferença faz com que a humanidade exerça o papel da tolerância, onde cada individualidade seja respeitada. O conceito de alteridade também teve um importante papel no que tange o combate à exploração e escravidão de povos, pois através dela se enxerga outras culturas e que essas culturas tenham igual importância que as culturas hegemônicas, pois a partir da alteridade surge a tolerância, o outro fez com que a filosofia se expandisse, pois não faz sentido uma filosofia que pensa apenas quem sou Eu, fechada na individualidade.

A cultura hegemônica com sua herança grega, onde a filosofia era centrada na concepção do ser de Platão, depois substituída pela cultura do Eu, onde se destaca o conceito de eu e de totalidade, a unidade unificadora e totalizante que exclui o confronto e a valorização da diversidade, entendida como abertura para o outro. Segundo Lévinas:

(...) a face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental. Os indivíduos reduzem-se aí a portadores de formas que os comandam sem eles saberem. Os indivíduos vão buscar a essa totalidade o seu sentido (invisível fora dela) (LEVINAS, 2008, p. 8)

A totalidade seria a indiferença no qual se fecha a história ocidental, mais precisamente a do século XX, com a negação profunda do outro, como exemplo pode-se citar os genocídios de judeus, ciganos, homossexuais na Segunda Guerra Mundial, onde esses genocídios são a expressão máxima do fechamento em si e da consequente mistura de egoísmo com a racionalidade (SAYÃO, 2017, P. 50). Os governos totalitários presentes no século XX uniram a

racionalidade com o egoísmo, e a partir dessa união pode-se ver o homem afastando o diferente da ideia de humano, e reunindo o pior, o que tem de mais sórdido, violento e genocida e causando a dizimação de diversos povos. O conceito de ser de Platão levado ao extremo e a valorização do Eu elevado ao seu grau máximo, que leva a desordem, ao caos, ao mal.

A unicidade de cada presente sacrifica-se incessantemente a um futuro chamado a desvendar o seu sentido objetivo. Porque só o sentido último é que conta, só o último ato transforma os seres neles próprios. Eles serão o que aparecerem nas formas, já plásticas, da epopeia. (LEVINAS, p.10)

A alteridade rompe com esse conceito totalitário e capta a essência do outro, e busca romper com a essa filosofia violenta e opressora, incapaz de ver o diferente como ser humano, caracterizada pela lógica da dominação, da neutralização do outro com a consequente retirada da autonomia desse ser, tudo isso corroborado pela manutenção da tradição grega, e a valorização do Eu, do ser. A alteridade indica a presença de um Outrem que não se anula na relação. Independentemente da verdade ou mentira que ele venha a dizer, o seu rosto já é expressão, a alteridade, enquanto relação ética, é anterior a qualquer afirmação, seja ela verdadeira ou falsa. “O signo verbal é posterior à expressão do rosto”. (GUEDES, 2002, p 04)

O outro na visão totalitária é o reflexo da ideia de um modelo ideal de ser humano. É necessário pensar o outro na sua diferença, e através disso acolhê-lo levando em consideração sua realidade e principalmente aprender com esse outro. Na totalidade o ser se volta contra o diferente por entender que tudo possa ser uma ameaça, o outro como ameaça um inimigo em potencial e matar o outro seria uma necessidade de quem deseja permanecer em si mesmo, sem ameaças e riscos. (SAYÃO, 2017, p. 50). A existência do outro se torna por vezes uma benção e outras uma maldição, partindo da premissa de que não se está sozinho no mundo, o outro me obriga a

pensar sobre nós mesmo, sobre ações, atitudes, pensamentos, vontades.

A relação entre o eu e o outro é caracterizado por uma relação de extrema desigualdade, a humanidade perpassou a idade média, a modernidade e chegou a pós-modernidade confundindo o conceito de ética com preceitos morais devidamente aceitos por serem impostos por uma tradição helênica, com a chegada e crescimento do cristianismo a humanidade passou recebeu os ensinamentos de respeito ao outro, ao diferente, muito bem representada na parábola bíblica do bom Samaritano, mas apesar de toda a lógica cristã basear-se no amor ao próximo, sendo esse próximo o diferente ainda se pauta os preceitos éticos da visão etnocêntrica de mundo, onde existe certo e o que não estiver próximo a isso deve ser combatido, representado por vezes na imposição cultural.

A ética iluminista, a alteridade e os Direitos Humanos.

Numa época em que o absolutismo reinava, caracterizado pelo poder absoluto do rei, representado pela personificação do Estado, vigorava na idade média, o iluminismo como corrente filosófica chegou para quebrar a hegemonia absolutista, tanto na economia, na ética, na religião, na política, não se tendo precisão do seu começo, é importante salientar que as suas bases filosóficas originaram-se do renascimento, nos humanistas, onde o ser humano passou ocupando um lugar de destaque, baseado na ideia de razão. Segundo Emmanuel Kant:

(...) Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. [...] É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tomou quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora realmente incapaz de servir do seu próprio

entendimento, porque nunca se permitiu fazer semelhante tentativa. (KANT: 2020, p. 10)

As ideias iluministas, que afirmavam que a metafísica pura não poderia ser uma formadora do conhecimento, retirando a legitimidade do poder divino e reexaminando a forma de relacionamento entre governante e governados, gerando por sua vez inquietações na nobreza e no clero, classes beneficiadas na época, tudo isso em consonância de outros fatos históricos desembocaram na Revolução Francesa que reformulou o governo francês, ruindo o absolutismo e abalando a influência da igreja. A revolução francesa consolidou um rol de direitos pautados nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, o qual foi chamado de Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que tinham como principal objetivo garantir direitos de cunho universal baseados na liberdade e na igualdade entre os homens. O artigo 6º dessa Declaração preconiza o seguinte:

A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos (Declaração dos direitos do Homem e do cidadão de 1789).

É importante ressaltar que apesar de toda essa evolução do pensamento filosófico ter influenciado as questões políticas da época isso não implicou necessariamente no afastamento à crença divina, a metafísica nunca fora descartada, apesar de todo o impacto da ideia da racionalidade no pensamento ocidental. O grande legado das ideias iluministas é a noção de universalidade que até hoje serve de base para

o mais importante documento de Direitos Humanos, A Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

A grande problemática do conceito de universalidade de Direitos Humanos se dá principalmente a partir do momento em que se pensa em algo universal ao passo que a humanidade não percebe e aceita a variedade de perspectivas culturais, seria necessária aplicar a estratégia adotada por Boaventura Santos, que fala sobre a possibilidade de construção de uma versão multicultural dos Direitos Humanos, no qual elabora o conceito de “hermenêutica diatópica”, como instrumento para o diálogo intercultural desses direitos. (SANTOS, 2002) afirma ainda “que todas as culturas são, em alguma medida, e o diálogo entre elas poder avançar precisamente a partir dessa incompletude, desenvolvendo a consciência de suas imperfeições” (SANTOS, 2002)

Apesar de toda a discussão a respeito de liberdade e igualdade preconizada na Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789, a ideia de alteridade não foi contemplada, surgindo apenas a partir do século XX, na modernidade a ética era pensada a partir da razão, diferente da ética da alteridade onde perceber o outro nos levaria inevitavelmente a ter relações com os outros, enquanto o eu-individualista preconizado pelo iluminismo não coaduna com a máxima, se eu existo e o outro existe, então eu não posso compreender em mim mesmo como sou, a partir do outro senão através das relações sociais, porque se constroem a vida social, a personalidade a partir do outro, a partir do momento que se cria os limites para a vida em sociedade. Inobstante a declaração ver os homens como detentor de direitos e preconizar a liberdade e a igualdade, a burguesia não considerava uma grande parte da sociedade como detentora de direitos, quais sejam mulheres, escravos, estrangeiros, entre outras, não se pode falar em liberdade, em igualdade, em fraternidade sem o reconhecimento do “Eu” e do “tu”, sendo a alteridade a raiz para uma cultura de respeito, bem como efetivação e vivência de Direitos Humanos, portanto apesar dos ideais iluministas terem representado um avanço para a humanidade ainda não se contemplava o verdadeiro

sentido da importância de ver o outro para a evolução dos primeiros passos dos Direitos Humanos. Assim fala Sergio Aquino, em Direitos Humanos de alteridade:

Necessário se fez desconstruir as certezas habituais, a soberba e reconhecer que cada entidade é infinita. Deve-se compreender que o dissenso é um elemento inerente à natureza humana e, sob igual critério, a partir da diferença do outro, torna-se importante saber quais elementos favorecem o aperfeiçoamento dialogal e democrático para humanizar, mais e mais as civilizações. (AQUINO: 2020, p. 12.)

Ética da alteridade em Lévinas

A humanidade viveu a ética grega que parte da premissa do ser ou não ser, e a partir desse conceito cada ser humano é analisado e visto em seu valor a partir desse conceito. Lévinas assume que toda a humanidade concebida pela filosofia moderna se encontra escancarada na alternativa ser ou não ser e se propõe desconstruir esta alternativa (CALIXTO, 2013). A humanidade quer a determinação do bem, do que é certo, do que ele entende por certo, será que nessa avaliação do certo o outro é visto como humano? O outro nos dá a ideia cristã do “não matarás” o outro deverá ser visto e por esse mandamento a alteridade se professa, se desprende de todo o amor próprio para ver o outro.

A totalidade impõe a força física e econômica, através dela são impostos valores o qual não se dá ao sujeito o direito de acertar ao não, reproduzindo os modelos de ser, com discursos muito bem articulados, prega o ódio ao diferente, pensada a partir do conceito de dominante e, portanto universal, determinando o que é e o que não é, o que pode e o que não pode. (SAYÃO, 2017). Para ser tomado pela totalidade é necessário carecer de pensamento, segundo Lévinas, esse ser não é mal ele apenas não pensa, ignora o mundo exterior, em uma consciência sem exterioridade, também chamado por ele de ser vivente, já o ser pensante consegue perceber a exterioridade e a

experimental. A exterioridade é a essência do ser, que é produzido por meio do encontro face a face.

(...) O vivente portanto não é sem consciência, mas tem uma consciência sem problemas, quer dizer, sem exterioridade, mundo interior cujo centro ele ocupa, consciência que não se preocupa em situar-se em relação a uma exterioridade, que não se capta como parte de um todo (pois ela precede todo apreender), consciência sem consciência, à qual corresponde o termo (que não dissimula menos contradições) de inconsciente ou de instinto. (LÉVINAS, 2002, p. 35-38)

O holocausto no século XX é um exemplo clássico de como o ser humano é tomado pela totalidade, faltou humanidade, faltou ética e restou a violência, a ética por sua vez não deve ser pensada no plano da razão e depois aplicada a partir de seus princípios em casos concretos, a ética surge na originalidade de cada encontro, e é na face a face que se estabelece uma linguagem mais autêntica, a alteridade se mostra a partir da linguagem, ou seja no encontro e na linguagem.

A partir do pensamento de Lévinas é necessário, num primeiro momento analisar o que ele considera o infinito, a ideia de infinito, do perfeito, vem do exterior que diferente dos autores anteriores ele não o chama de Deus, chamará de rosto (*visage*).

O Rosto se apresenta na sua nudez, ou seja, sob a ausência de qualquer forma que possa funcionar como o que apresenta um conteúdo. A alteridade indicada pelo Rosto além de revelar um outro absoluto, permanece infinitamente transcendente e estranho rompendo com qualquer tentativa de objetificação e identificação. Deste modo, o Rosto inaugura a linguagem, pois se apresenta como interlocutor e porque interpela o Mesmo... (RODRIGUES, 2007, p. 92)

Nesse paradigma a ideia de infinito abrirá caminho para pensar a relação entre o mesmo com o outro para além da totalidade, pensando sobre a perspectiva da alteridade. O primeiro passo é o surgimento do eu, da subjetividade, a partir do momento que nos

preocupamos com nós mesmo, com a nossa sobrevivência e nossa permanência mundo, e o segundo passo seria a passagem do eu para o outro, da relação do eu para com o outro.

Para Lévinas a alteridade tem uma importância decisiva na ética, o outro sempre se mostrará para nós com um rosto, não sendo algo objetivo, não sendo apenas a questão física, a ele não se pode atribuir rótulos e a sensibilidade que é anterior à razão que nos faz atribuir um valor e pensar eticamente através do rosto, assim o rosto do outro nós trás uma responsabilidade, o outro que aparece de modo frágil invoca uma responsabilidade, sendo assim a ética inaugura a humanidade do homem, só se pode falar de humanidade a partir do momento que se analisar pelo viés da ética, mas não a ética voltada para as questões morais e sim a ética do outro, do rosto, a filosofia da alteridade, onde o ser humano é responsável pelo outro, só se é considerado humano a partir da nossa relação com o outro, quando existe uma sensibilidade em relação à fragilidade do outro e a responsabilidade como anterior a liberdade (Lévinas, 2004). Na alteridade não se exige a reciprocidade, ela não deve ser pensada a partir de um contrato, deve se dar de forma gratuita, para ser considerado humano deve-se ser responsável pelo outro sem a exigência de que o outro o seja também.

A ética da alteridade rompe com a ideia de identidade-ser-totalidade enquanto dá lugar a relação com o outro, de modo a não reduzir o outro ao mesmo. “a filosofia é incumbida da tarefa de repensar o sujeito, agora sob o ponto de vista ético, especificamente, da ética da alteridade, que ultrapassa o sujeito e atinge a sociedade.” (LÉVINAS, 2004). Lévinas pensou o sujeito não de forma subjetiva, através do olhar para o rosto do outro e esse rosto diz “*tu não me matarás*”, e através desse comando se impede as diversas formas de assassinarmos esse outro, esse matar não significando apenas a morte física, e sim todas as formas de opressão, exploração do outro, esse seria o seu mandamento ético.

Amar a Deus, isto é, o infinito, significa aqui se desprender de todo *conatus essendi*, (*necessidades individuais*) se desprender de todo amor próprio e não matar o próximo e simplesmente amá-lo malgrado ele, malgrado seu próprio amor (CALIXTO, 2016, p. 143).

A ética da alteridade nos convida ao acolhimento do outro, representada pela face humana. Para Lévinas ser homem ou mulher é diferente de ser humano. Os primeiros têm a consciência e a racionalidade, e animalidade, e tem como elemento central o egoísmo, enquanto o humano não é mais prisioneiro do interessamento em si, e se caracteriza pela abertura e hospitalidade, solidariedade e responsabilidade para com o outro (SAYÃO, 2017 p.48). Lévinas modificou completamente o conceito de ética quando inseriu a alteridade dentro dele, pois a ética kantiana fundamentava a ética na razão, no sujeito em si, enquanto os ensinamentos levinasianos entendem a ética a partir da relação com o outro, uma mudança de paradigma uma vez que a ética antes medida a partir do interior no propõe a vê-la pelo exterior, na responsabilidade com o outro.

Pensando os Direitos Humanos na contemporaneidade a partir do conceito de alteridade

A Declaração universal dos Direitos Humanos de 1948 trouxe a baila uma série de princípios norteadores que se usados como descritos seriam capazes de proteger a sociedade contemporânea da cultura totalitária dominante, após duas grandes guerras onde racionalidade foi utilizada como forma de segregação, dominação e disseminação de muitos povos. É necessário cada vez mais estudar os Direitos Humanos com base na alteridade como instrumento principal para sua análise, repensar os antigos conceitos de universalidade sobre a ótica do outro, do olhar face a face de Lévinas.

Um resgate do componente ético, não de forma universalista, e sim fundada na ideia de alteridade, no qual o outro é o elemento central para construção de uma sociedade mais coerente e justa. “é

importante salientar que, para superação das questões etnocêntricas está a necessidade de reconhecimento das diferenças nas relações de gênero, étnicas, raciais, religiosas, culturais, sociais etc.”. (CALIXTO, 2016). Para Lévinas a responsabilidade com o outro toma por base a linguagem, que coloca em questão a liberdade do indivíduo e sua subjetividade, e o outro. A justiça se define pela ética com o outro, na resposta ao sofrimento do outro para o qual esse indivíduo tem uma grande responsabilidade. (LÉVINAS, 2006).

A sociedade pós-moderna está sendo caracterizada por uma profunda crise nos Direitos Humanos, que tanto contribuiu para combater e evitar a violência dos regimes totalitários fruto de conquistas históricas, bem como o aumento na visão nacionalista e de ódio ao estrangeiro. Suas máximas postas em questão. É possível a aproximação dos Direitos Humanos com uma sociedade voltada para a alteridade?

(...) Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, tenderão a operar como localismos globalizados, e, portanto, como forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como cosmopolitismo insurgente, como globalização contra hegemônica, os direitos humanos tem que ser reconceptualizados como interculturais.. (SANTOS, 1998, p. 409)

Não tem como se negar a importância da Declaração, e dos demais documentos de Direitos Humanos, bem como a atuação da Organização das Nações Unidas para a efetivação desses direitos, mas quando falamos em reconstrução, em pensar os Direitos Humanos na contemporaneidade, passando não só pela construção teórica, mas também pela efetivação prática de tais direitos, é necessária o uma quebra de paradigmas e uma alteração na sua ordem estrutural, não cabe mais se pensar em hegemonia ocidental e imposição cultural.

É ética da alteridade nos ensina a:

(...) deixarmos para trás velhas certeza, de abandonarmos nossas mais requintadas elaborações racionais nascidas do monótono momento da razão, para darmos condições à manifestações do humano (...) falar em direitos humanos é falar de paz, de sabedoria, nascido da interdição de matar o próximo e amor o estrangeiro, que se traduz no respeito à diversidade que nós constitui e suplanta todos mecanismos egoístas que venham nos tolher. Falar em Direitos Humanos é negar toda sorte de violência, toda forma de opressão e aniquilamento do outro (....) (SAYÃO, 2017, p. 58)

Pensar os Direitos Humanos a partir da ética da alteridade se dá a partir de um processo de desconstrução de velhas teorias e ideias, caracterizada pela saída humana do âmbito de si e do ser. Lévinas traz o resgate a metafísica, atribuindo-lhe novo sentido, mudando a relação entre humanos, voltando-se para o outro, é inspiração, acolhimento, escuta e isso dará sentido a todos as relações com o outro, bem como a cultura e a vida, portanto para que haja uma mudança de paradigma nos princípios de Direitos Humanos na contemporaneidade, fazer uma inversão, é necessário considerar o elemento alteridade, com toda sua relativização diante da universalidade na efetivação desses direito.

Discutir os Direitos Humanos torna-se uma premissa necessária, as origens liberais desses direitos foram importantes para consolidá-los perante os desmandos de um estado absolutista e mais importante ainda para a positivação desses direitos nos documentos jurídicos e consequente mecanismos de proteção, mas nada disso conseguiu evitar duas grandes guerras e os horrores do holocausto, faz-se necessário e urgente uma reformulação na aplicação dos direitos fundamentais e que eles sejam cada vez mais voltados para uma concepção social de ser humano.

Considerações finais

O mundo pós-moderno é versado no ego, o ser humano na maioria das vezes é narcisista, egoísta e nos distanciamos do outro até não se perceber mais a sua existência, não reconheço o outro na

existência do ser, apenas o eu, sendo exemplificada pela discriminação de credo, raça, existe uma espécie de acordo que outro só terá direito de existir se eu existir, a consequência disso são as guerras, massacres, a intolerância, não enxergar o outro como alguém igual a mim. Passamos pelo um momento político atípico, onde predomina o diálogo dos surdos, onde cada um expõe suas ideias sem ouvir a ideia do outro, quando não nos esforçamos para escutar o outro é porque entendemos que o que temos é mais forte ou melhor do que o outro tem,

Ter alteridade não é apenas mostrar que quer ouvir o outro é desejar ouvir o outro sem que dentro de si haja uma vontade de emendar suas alegações no momento da pausa alheia, ser capaz de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, na sociedade contemporânea as pessoas agem como se não tivessem responsabilidade para com o outro, cada um se fecha no egoísmo. Aplicar a ética da alteridade para as relações humanas e para um reformulação dos direitos fundamentais é mais de que reformular os conceitos éticos, é uma revisão dos conceitos de moral, significa acolher o intruso, o diferente de nós, é desenvolver a sensibilidade ética, conhecendo o olhar do outro, importa salientar que voltar-se para o outro significa e uma ampliação a máxima cristã “não matarás”, num regresso as nossas premissas, é ver a face do outro, nos conhecermos no olhar do outro.

A reformulação de uma teoria em Direitos Humanos também se torna necessária a partir do momento que palavras como povo, identidade e nação voltam ao primeiro plano, havendo uma crise de identidade ligada à mundialização, travestida de patriotismo. É bem verdade que nacionalismo é uma palavra ambígua, podendo ser entendida como populismo exacerbado, quanto mais global, interdependente é o mundo, mais se corre o risco da sociedade buscar numa aventura identitária com ênfase na ode à diferença, possibilitando o avanço de sociedades antidemocráticas, onde se cultuam a xenofobia, com consequente ódio a figura do outro. É bem verdade que o sentimento nacional pertence a ideais anteriores a

Revolução Francesa, mas o sentimento nacional atual tem contornos bem diferentes dessa época. O novo nacionalismo oculta uma face totalitária, onde a morte ao outro é consequência, não necessariamente a morte física, mas a redução do outro a insignificância, a subjugação, a rejeição as suas identidades, é um movimento ideológico, totalitário, violento e totalmente organizado. É bem verdade que o sentimento nacional pertence a ideais anteriores a Revolução Francesa, mas o sentimento nacional atual tem contornos bem diferentes dessa época.

Diante dos argumentos apresentados e como resposta aos questionamentos iniciais, torna-se cada vez mais necessário estudar os Direitos Humanos na nossa sociedade contemporânea, tomando por base a alteridade em Lévinas. Vale ressaltar que estas reflexões nos alertam para que não nos tornemos cegos ante a cultura do outro, principalmente passando pelo conhecimento e da responsabilidade com o outro. É preciso acreditar que nossa verdade não será uma referência única, e tudo isso só será possível a partir da compreensão e do respeito ao outro, colocando por vezes nossa individualidade em segundo plano. Por fim, o que exige uma verdadeira mudança de valores, reforçando os princípios da dignidade da pessoa humana a partir da visão do outro, a alteridade será então a grande e única alternativa para repensar os Direitos Humanos. Como já dizia Lévinas, não seremos considerados verdadeiramente humanos quando ainda estivermos mergulhados apenas na razão e sim quando passarmos a ver o outro, tendo responsabilidade e respeito pelo outro.

Referências

AQUINO, Sérgio Ricardo Fernandes de. **Direitos Humanos de Alteridade**: provocações estéticas para a hermenêutica neoconstitucional. Disponível em <http://?srvapp2s.urisan.tcche.br/ser/index.php/direitosculturais/article/view/360>. Acesso em janeiro/2020.

CALIXTO, Pedro. **Infinito, Ética e alteridade**: UFJF, 2013
Disponível:
http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2009/08/19_1_calixto.pdf
Acesso em: dezembro/2019.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**, 9ª imp., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

GUEDES, Edson Carvalho Guedes; SILVA, Vivian de Melo Silva.
Ética da Alteridade aproximações teóricas com a pedagogia,
UFPB, 2002, Disponível: <http://www.prac.ufpb.br/enex/XVENID/PROLICEN/CE/14.docx>. Acesso em: janeiro/2020.

KANT, Immanuel: "**Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?**"
Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>
Acesso em janeiro/2020.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: Ensaios sobre a alteridade**. RJ: Petrópolis, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. (TI). (1961). Tradução José Pinto Ribeiro, Lisboa- Portugal, Edições 70, 1988.

RODRIGUES, Vieira Tiegüe. **A Categoria da Alteridade**: Uma análise da obra Totalidade e Infinito, de Emmanuel Levinas, Porto Alegre, 2007.
<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2965/1/393647.pdf>

SANTOS, Boaventura de Sousa. 1998. **La globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

SAYÃO, Sandro Cozza. **Direitos Humanos e Bondade**: um ensaio sobre a possibilidade da paz a partir de Emmanuel Levinas *In*:

DAMIANI, Suzana; HANSEL, Cláudia Maria; QUADROS, Maria Suelena Pereira de. **Cultura de Paz:** Processo em Construção. Caxias do Sul: EDUCS, 2017.

QUADROS, Maria Suelena Pereira de, (Org). **Cultura de Paz:** processo em construção, Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

DIREITOS HUMANOS E DIREITOS NÃO-HUMANOS: Uma Reflexão Sobre a Proteção Animal na Contemporaneidade

Edmilson da Silva Amorim¹²

Ana Maria de Barros¹³

Introdução

Há uma grande polêmica quando trazemos os direitos dos animais para o campo do debate dos Direitos Humanos. No entanto, os novos movimentos sociais, a legislação nacional e internacional aponta no sentido de reconhecer a senciência animal e a necessidade de enfrentamento de maus – tratos, seja na posse, no abate, no tratamento, na guarda responsável e na eutanásia. Esse debate se insere no campo dos direitos não – humanos que vem sendo amplamente discutido principalmente nos movimentos ambientalistas. Essa preocupação com a vida animal no passado se relacionava principalmente com a relação utilitarista que marcava a relação homem-animal: Ou seja, o animal deveria servir as necessidades humanas: alimentação, segurança das residências e companhia, além de meio de transporte, essas sempre foram as principais funções da relação entre seres humanos e seres não humanos. O centro dessa relação era a vida humana, visão que sempre marcou a maneira como durante muito tempo olhamos para a vida animal. É necessário

¹² Contador, Bacharel em Direito e protetor animal. Esse trabalho é fruto de pesquisa realizadas no Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e direitos Humanos e que resultaram em seu TCC em Direito pela FAVIP em Caruaru. Realizamos adequações para a sua publicação.

¹³ Profa, da UFPE, Doutora em Ciência Política, protetora de animais e pesquisadora na área de estudo do tema apresentado, realizou as adequações do TCC para a forma aqui publicada.

também reconhecer que algumas expressões de amizade e respeito sempre existiram, se refletem na vida selvagem onde os povos originários se relacionam com respeito as demais formas de vida, também encontramos na arte: Pinturas, escultural, músicas e poesias que demonstram relação de respeito a vida animal.

Ocorre que ao longo do final da década do século XX e início do século XX explodiram movimentos ambientalistas por todo mundo, empurrados pela ampliação do processo de globalização que tendo as redes sociais como mediadora espalhou no mundo inteiro a causa animal, canais de TV fechada específicos para tratar dos temas da geografia, do planeta e do meio ambiente como um todo também, espalharam muita empatia pelas questões tratadas pelos ambientalistas, mais também pelas variadas formas de vida selvagem ou dos animais domésticos habitantes fossem das selvas, matas e florestas, ou mesmo de cidades. Esse movimento criou uma importante articulação entre a Ciência, os meios de comunicação tradicionais e inovadores e as redes sociais, fazendo surgir, nos mais variados recantos do mundo organizações não governamentais e grupos menores de protetores de animais.

Essa temática se justifica porque na condição de protetor e proprietário de animais já tive a experiência da judicialização de um caso de maus-tratos em que junto com os demais protetores, vimos a necessidade de estudar a temática no campo dos Direitos Humanos, participando do Grupo de Pesquisa na UFPE, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Barros que orienta estudos nessa área no PPGDH¹⁴, a partir do debate já instaurado a alguns anos no campo do direito ambiental, da medicina veterinária e nos Direitos Humanos. Sendo o direito humano a natureza o fio condutor para o trabalho com os Direitos Humanos no nosso país, esse tem sido o caminho para trazer visibilidade a questão que nos propomos a tratar nesse artigo.

A este respeito, a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, proclamada pela UNESCO (1978), diz em seu Artigo 1º

¹⁴ PPGDH- Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UFPE.

que: *“Todos os animais nascem iguais perante a vida e têm os mesmos direitos à existência”*. Tomando essas reflexões, da bibliografia utilizada e da legislação consultada, partimos do seguinte problema de pesquisa: Os Direitos Humanos e não-humanos podem ser articulados na defesa da proteção animal?

O objetivo geral da pesquisa foi discutir acerca a proteção animal em face da coisificação dele pelo homem no atual cenário mundial de crescimento do cenário das lutas em defesa do meio ambiente. Os objetivos específicos foram: Compreender que os Direitos Humanos e os direitos não-humanos constituem pautas similares pelo enquadramento da proteção animal no ordenamento jurídico nacional e internacional; Refletir que a senciência e empatia são conceitos complementares na proteção da vida animal. A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2011) de natureza bibliográfica e documental. O caminho percorrido se deu a partir das concepções de Direitos Humanos, interligados ao direito ambiental e legislação de proteção animal. A categoria teórica que norteia a discussão é a correlação entre direito humano e não humano, por compreendermos que esse debate requer a ultrapassagem da visão utilitarista, pois mesmo que os animais nos sirvam desde os primórdios da história da humanidade, sua existência ou seu direito de existir ultrapassam os limites da decisão humana, nos filiamos aqueles e aquelas que acreditam que a natureza e os animais antecedem a vida humana no planeta e possuem uma dignidade natural que deveria garantir o seu direito de ser e existir, cabendo então que defesa de sua vida e de sua existência aos que acreditam na possibilidade de harmonia entre a vida humana e as variadas formas de vida não humana e que dessa defesa depende a convivência com essas formas de vida para as gerações futuras de seres humanos e não humanos numa perspectiva de horizontalidade e respeito.

2.1 Os Direitos Humanos *versus* direitos não humanos (proteção aos animais)

Os Direitos Humanos tem sua origem na Revolução Francesa, quando em 1789 a luta pela cidadania sepultava o absolutismo monárquico, as ideias foram aprofundadas após a segunda Guerra Mundial quando dois fatos marcaram a história da humanidade: O holocausto praticado pelos nazistas dizimando aproximadamente doze milhões de pessoas, sendo que seis milhões de Judeus, e demais segmentos sociais: Homossexuais, negros, comunistas, testemunhas de Jeová, ciganos, criminosos comuns, entre outros e a explosão da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki no Japão, Hobsbawn (2016). A criação da ONU em 1948 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos são lançadas como um marco civilizatório para que nenhum ser humano esteja desprotegido e vulnerável ao extermínio ou a qualquer outra violação dos direitos que o tornam membro da comunidade de seres humanos. Assim o holocausto e suas consequências devem estar sempre evidentes aos olhos da humanidade para que atrocidades como aquelas nunca mais se repitam: em que seres humanos de crianças a idosos, homens e mulheres sem o devido processo legal fossem presos, enclausurados, torturados, assassinados, submetidos as mais graves violações de Direitos Humanos sem que tivessem cometido crime algum. O nazismo representou o lugar onde o ódio social pelo diferente pode levar a humanidade: Extermínio, genocídio e totalitarismo. Razão pela qual o debate sobre Direitos Humanos é tão relevante no sentido de expor que o caminho para construção de uma sociedade civilizada e democrática, passa pela rejeição da barbárie e da educação para a paz e na luta contra todas as formas de preconceito e violência.

Os Direitos Humanos são compreendidos como instância protetora da dignidade, marco civilizatório, para coibir violações. Estes Direitos Humanos são indivisíveis, interrelacionados e interdependentes (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017,

n.p.). Os Direitos Humanos como marco regulatório, estão presentes no plano nacional e internacional a partir de 1948, quando da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU (Organização das Nações Unidas). Em 1993, a Conferência Mundial Sobre os Direitos Humanos, que ocorreu em Viena, reafirmou a universalidade, interdependência e inter-relação dos direitos civis, ambientais, políticos, sociais, econômicos, culturais, reiterando a relação entre democracia, Direitos Humanos e desenvolvimento e correspondem a um imenso avanço na história da humanidade.

Uma das principais premissas dos Direitos Humanos se encontra na afirmação de que a violação ao direito de um, afetará aos direitos dos demais. Candau (2013) Os Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Para Bobbio (2014) os Direitos Humanos constituem a escolha da civilização e o rompimento com a barbárie. Dessa forma, a luta por Direitos Humanos tem nos movimentos sociais, importante instrumento de propulsão, são eles que tencionam os estados nacionais e nessa tensão apresentam os direitos que necessitam ser reconhecidos e garantidos para que findem as violações. Se observarmos, os direitos trabalhistas foram uma importante conquista dos movimentos operários, sindicatos, greves e negociações. Assim sucessivamente: As mulheres conquistaram o direito ao trabalho, ao voto, a licença maternidade, entre outros por pressão do movimento feminista. Os Negros em sua luta por direitos, contra o racismo, como as mulheres, como os trabalhadores, lutam cotidianamente pela permanência das conquistas e pelos avanços. As minorias encontram nos movimentos sociais o espaço para o encaminhamento das suas demandas. Assim vários segmentos sociais se articulam e formam movimentos que tensionam estado nacional e também o mercado na garantia de direitos. Assim, avançam os Direitos Humanos.

Os Movimentos sociais são grande exemplo na história da humanidade pela luta por direitos e posteriormente em defesa dos Direitos Humanos e também não – humanos. Segundo (DIAS,

FERREIRA e ZENAIDE, 2010) Os princípios dos Direitos Humanos persistem ao longo da história, como aspiração de liberdade e de igualdade e como fundamento da justiça social. Enquanto construção inacabada, os Direitos Humanos são examinados à luz da sua historicidade. Segundo Bobbio (2014) os movimentos sociais surgem da perspectiva da afirmação de direitos dos vulneráveis em função da ineficácia das políticas que deveriam protegê-los. Os movimentos sociais tradicionais tratam especificamente dos Direitos Humanos e em relação aos novos movimentos sociais, destacam-se os de proteção à natureza e às espécies de vida que a compõem. A proteção animal reflete um novo patamar de luta e se apresenta com uma temática emergente e desafiadora, Santos (2017) aponta que os movimentos sociais em defesa da cidadania e do meio ambiente são características de uma cidadania planetária onde se insere a proteção animal. O autor nos lembra que na era da globalização as agendas mais fortes de direitos em torno dos quais podemos falar de cidadania planetária são: O meio ambiente (aproximando militantes de sua causa em todo mundo) e os Direitos Humanos (que mesmo não sendo uma plataforma nova) articulam políticas internacionais e o seu reconhecimento por parte dos países que os acolhem nos mostram em que medida ocorre à superação da civilização pela barbárie. Não são pautas fáceis, mas são essenciais para a construção da paz e para a sobrevivência do planeta, razão pela qual a ONU insiste em tratados internacionais para a proteção dos Direitos Humanos e dos direitos da natureza.

Os avanços em relação aos direitos dos animais se encontram na pauta do debate sobre a terceira geração de Direitos Humanos Santos (2017), os direitos da natureza são direitos difusos, razão da dificuldade de sua consolidação, os animais não humanos e as outras formas de vida do planeta terra necessitam de seres humanos engajados na defesa da terra e das formas de vida não humanas, para que seja a voz desses sujeitos de direitos, além de uma legislação que funcione e de um sistema que exerça o controle no respeito à lei. Além da legislação ambiental, dos movimentos sociais de proteção animal,

outro campo crescente da defesa das formas de vida não humana são as publicações científicas: artigos em revistas especializadas, dissertações de mestrado, teses de doutorados e trabalho de conclusões de cursos que são esforços importantes para trazer luzes ao debate. Dar vida acadêmica as preocupações de ambientalistas e protetores de animais. Como exemplo doo que citamos anteriormente, a RBDA¹⁵ é uma publicação brasileira que vem se dedicando e priorizando os debates que avançam no reconhecimento da proteção animal como um instrumento civilizatório, questão que nos é apresentada Por Bartlett (2007) que afirma que os direitos dos animais são assim absorvidos nas discussões de bioética e direito a partir da ideia de senciência, apoiados nas ideias da empatia para o enfrentamento dos maus – tratos e da crueldade praticada contra os animais e no reconhecimento da existência de uma dignidade animal que enseja a sua proteção. Essa discussão no campo dos Direitos Humanos vem tornando o direito dos não – humanos fonte de pesquisa e legislação. A natureza e suas variadas formas de vida, objeto de reflexão e de estudo e pesquisa no direito e em outras ciências: Saúde, Medicina veterinária, Direitos Humanos, Filosofia, principalmente.

Compreendendo-se que a proteção animal abarca não apenas a proteção dos animais de pequeno porte, situação que predomina nas cidades, em particular de cães e gatos, ativistas de grandes grupos a exemplo do *Greanpeace*, *WWF*, protetores individuais, ou em redes sociais, vem puxando esse debate insistentemente, pressionando estados e instituições variadas, e acionando o sistema de justiça, quando necessário. Os movimentos em defesa da dignidade animal também atuam na defesa do abate humanizado dos animais de grande porte, no controle do peso das carroças de transporte urbanos ou

¹⁵ A Revista Brasileira de Direito animal completou 12 anos de publicação e desde seu início tem sido espaço de debate para profissionais do direito, de saúde, em particular: Advogados, médicos e médicos veterinários, nesse percurso tem apresentado artigos que tem ajudado a avançar o debate no campo de compreensão dos direitos dos animais em temas que envolve ética, senciência, empatia e dignidade animal. Selecionamos para o nosso texto o artigo de Bartlett que reúne o debate sobre: Dignidade, senciência e empatia.

rurais. De acordo com Gonh (2011), atuam também na luta contra a pesca predatória, animais em espetáculos, circos (ou qualquer outra forma de entretenimento) desmatamento, atividades culturais com sofrimento animal, entre outros. Mergulhando nas leituras para a realização deste estudo, percebemos a existência de esforço científico crescente no sentido de trazer elementos ao debate da vida animal em inúmeros campos do conhecimento. Porém percebemos, que aquelas percepções que mais influenciam o campo do direito e dos Direitos Humanos, são as percepções oriundas da Filosofia, da Bioética, da Medicina Veterinária e das ciências sociais de forma geral. Porém, percebemos que na Bioética e na Filosofia e nos Direitos Humanos, o foco da questão é a senciência animal. O reconhecimento de que os animais sofrem, tem sentimentos como tristeza, alegria e sofrem com o abandono, com os maus-tratos, a tortura, o trabalho excessivo de levar cargas pesadas nas cidades e no campo, como também no abate. Razão pela qual esse debate sobre senciência requer olhar para o sofrimento animal com compaixão e respeito, mas também requer a necessidade de agir para eliminar quaisquer formas de maus-tratos, esse processo de sensibilização vem ampliando o números de seres humanos envolvidos na defesa dos direitos dos animais, na ampliação da cultura do veganismo como respeito a senciência animal não consumindo nenhum produto de origem animal em respeito ao direitos de ser e existir dos mesmo, mas também na defesa de um modo de vida sustentável que envolva os direitos dos seres humanos e animais. Nas ciências sociais, em particular em áreas como a Ciência Política e a Sociologia o foco do debate é a questão dos movimentos sociais, situando a globalização como período de grande ebulição dos novos movimentos sociais em que se inserem os movimentos ecológicos e ambientais e que tencionam o Estado e a sociedade pelo reconhecimento dos direitos da natureza e todas as formas de vida que nela habitam.

2.2. O Antropocentrismo *versus* o Biocentrismo

A compreensão deste debate requer que se perceba o antagonismo entre dois conceitos essenciais: Antropocentrismo e Biocentrismo. A razão antropocêntrica se inspira nos valores greco-romanos, ressurgiu com o renascimento artístico e científico no final da idade média em confronto ao teocentrismo que era o modo de ver e entender o mundo na idade média que consistia em acreditar que Deus era o centro de tudo. Em nome dessa visão de mundo muitas perseguições ocorreram, pessoas foram julgadas e mortas pela inquisição, inclusive cientistas, artistas, religiosos e pessoas comuns tratadas como bruxos e bruxas ou como hereges. O Antropocentrismo irá romper com essa visão de mundo e será essencial para a destruição da Idade média e do domínio da Igreja Católica: O Renascimento e a Reforma Religiosa serão acontecimentos necessários para essa ruptura que trarão a ascensão dos valores antropocêntricos que substituirão a fé. É um longo caminho que no seu bojo trará inúmeras guerras, e muita transformação social. Aqui nos interessa apenas o antropocentrismo. Assim o antropocentrismo considera o ser humano no centro de todas as coisas. De acordo com Hobsbawm (2016) foi um pensamento essencial para o florescimento da razão e posteriormente do pensamento iluminista. A crise desse paradigma se revela através da forma como o ser humano sendo o usufrutuário do planeta, ao longo da história vem patrocinando a partir de sua ideia de progresso a submissão das outras formas de vida não humanas, realizando imensa devastação dos recursos naturais e banalizando o sofrimento animal, seja pela extinção, maus-tratos ou tratamento cruel e degradante das outras formas de vida não-humana, submetidas ao seu domínio.

A proteção animal parte do debate da questão na perspectiva da visão biocêntrica que segundo Robert Lanza (2012), Bartlett (2007) para compreender é preciso conhecer o significado do seu termo: Biocentrismo tem a sua origem no termo grego “*bio*” (vida) e “*Kentron*” (centro), ou seja: Significa: ***A vida como centro***. Então qual a mudança? É a mudança de paradigma, numa percepção na qual todas as formas de vida são importantes. Há um deslocamento do lugar do ser humano na parte superior da hierarquia dos direitos, para todas as formas de vida, inclusive a humana existam e sejam respeitadas na sua dignidade natural (no caso das vidas não humanas) e na dignidade humana (para os seres humanos), havendo uma horizontalidade importante entre os direitos dos seres humanos e os direitos da natureza e as suas variadas formas de vida: o direito de ser e existir independe da vida humana, sem se subjugar a vida não humana a decisão humana sobre as outras variadas formas de ser e existir. Além, dos autores citados estudos importantes, vem sendo realizados, outros autores tem se debruçando nesse paradigma como: Albert Schweitzer (2014), Peter Singer (2010 / 2017). Estes autores compreendem que a natureza e os animais que nela estão possuem importância jurídica, abraçando a ideia de inter-relação entre os Direitos Humanos e os direitos dos animais, na linha dos debates do desenvolvimento sustentável que compreendem a necessidade de superação do pensamento antropocêntrico.

Debate também trazido nas reflexões filosóficas sobre a ética do cuidado trazidas por Leonardo Boff (1999), narradas também por Gonh (2011). São discussões que envolvem também a sociedade civil organizada. O cuidado e a proteção ambiental e animal ultrapassam a razão antropocêntrica, e nos aproxima de uma nova ética em que é possível reduzir riscos não apenas para os humanos que naturalmente serão beneficiados por uma nova lógica de proteção ambiental e animal. Mas, também em respeito às demais formas de vida do planeta: vegetais e animais, biomas, entre outros que necessitam existir para além das necessidades humanas e que estavam no planeta antes do ser humano. De acordo com Gonh (2011) grandes embates,

deste movimento, residem no enfrentamento ao desrespeito à dignidade animal, bem como à “coisificação” do valor da vida.

O senso de superioridade humana subestima a infinita dimensão de tudo que a envolve. A relação: homem, natureza e sociedade é indissociável como nos diz Gonh (2011) essencial nos debates sobre direitos humanos e a extensão das lutas dos movimentos sociais de proteção a vida e a dignidade animal.

O reconhecimento dos direitos dos animais em face da “coisificação” dele pelo homem

A Lei 9.605/98 que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências, trata da questão animal, mas no seu artigo 32, fala da proteção dos animais de maus-tratos, porém é contraditória, pois no artigo 3, inciso I, se desprende da visão biocentrista e considera não sendo criminoso o abate de animais para saciar a fome do agente ou de sua família, não se referindo as condições de abate que é uma luta dos protetores de animais para que existindo a necessidade do abate, seja rápido, indolor, ou com baixo sofrimento para o animal, diante de todo debate sobre a senciência animal, todos os países civilizados caminham no sentido do combate aos maus-tratos e redução drásticas do sofrimento animal, razão pela qual uma legislação afinada com esse debate é essencial.

A Constituição Federal de 1988 respalda o debate que ora tratamos:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.
§ 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

No Código Civil de 2002 podemos observar que o tratamento da vida animal é coisificado, o que nos leva a compreender que ainda há um enorme paradoxo na posição do Estado brasileiro em se tratando da proteção e da defesa da vida animal, ainda tratando como mercadoria, objeto de penhora, como pode ser observado baixo:

Art. 445. O adquirente decai do direito de obter a redibição ou abatimento no preço no prazo de trinta dias se a coisa for móvel, e de um ano se for imóvel, contado da entrega efetiva; se já estava na posse, o prazo conta-se da alienação, reduzido à metade.

§ 2º Tratando-se de venda de animais, os prazos de garantia por vícios ocultos serão os estabelecidos em lei especial, ou, na falta desta, pelos usos locais, aplicando-se o disposto no parágrafo antecedente se não houver regras disciplinando a matéria.

Art. 1.397. As crias dos animais pertencem ao usufrutuário, deduzidas quantas bastem para inteirar as cabeças de gado existentes ao começar o usufruto.

Art. 1.442. Podem ser objeto de penhor:

V- animais do serviço ordinário de estabelecimento agrícola.

Assim, compreendemos que a Constituição Federal de 1988 é um marco legal fundamental de nosso Estado de direito, a partir do qual encontramos a percepção que supera a visão antropocêntrica ainda presente na legislação brasileira que aprisiona o animal a condição de propriedade, de mercadoria, subjugada a dominação humana. *“Mercadoria, matéria-prima ou produto de consumo, os animais do ponto de vista jurídico – têm negada sua natural condição de seres sensíveis. Isso precisa mudar”*. (LEVAI, 2006, p. 171)

Animais não são coisas! A “coisificação” da vida tem tornado a humanidade cada vez mais violenta e desprovida do respeito às demais formas de existência. A imprensa internacional¹⁶ (El País, 2018) noticiou que na Copa do Mundo de 2018 ocorrida na Rússia, houve matança em massa de cães que tiveram suas vidas ceifadas violentamente, com a justificativa de garantir a “limpeza” urbana para recebimento dos turistas que por ali passariam. No Brasil, por exemplo, a invasão do Laboratório Royal¹⁷ para resgatar cães utilizados para testes em produtos, deu visibilidade à “coisificação” dos animais, gerou o fechamento do laboratório e a produção de diversos processos judiciais resultantes da invasão do referido laboratório. Em Igaracy, na Paraíba, a Prefeitura mandou matar mais de 30 (trinta) cães¹⁸ a pauladas para reduzir a população de animais errantes na cidade. A ausência de uma consciência da coletividade dos direitos dos animais à proteção favorece as práticas e a cultura dos maus – tratos, muitas vezes até em forma de “esportes”: Vaquejadas, touradas, farra do boi, rodeios, rinhas de galos, entre outras. A mudança do olhar sobre o sofrimento animal de compaixão pelo ser humano requer mudança jurídica, mas principalmente de mentalidade.

A senciência como conceito complementar na proteção da vida animal

Um dos documentos que representa a base de apoio dos ambientalistas em defesa dos direitos e da dignidade animal é a Declaração de Cambridge sobre a consciência animal foi resultado de estudos realizados naquela universidade, este documento expõe que os

16 A ordem era para que fosse feito o “extermínio em massa de animais sem dono” nas cidades sede da Copa do Mundo de 2018, na Rússia (EL PAÍS, Moscou, 2018).

17 A invasão do laboratório do Instituto Royal, em São Roque - SP, aconteceu em 18 de outubro de 2013, quando dezenas de ativistas derrubaram o portão, invadindo o prédio para resgatar animais usados em pesquisas e testes de produtos cosméticos e farmacêuticos (G1, São Paulo, 2013).

18 O Secretário de Saúde alegou que os animais foram mortos porque estavam abandonados nas ruas e com doenças (G1, Paraíba, 2018).

animais não humanos experimentam estados afetivos. Apesar de pouco conhecida ainda, ela expressa o reconhecimento científico da senciência animal.

Evidências indicam que os humanos não são os únicos a possuir os substratos neurológicos que geram a consciência. Animais não humanos, incluindo todos os mamíferos e as aves, e muitas outras criaturas, incluindo os polvos, também possuem esses substratos neurológicos. (DECLARAÇÃO DE CAMBRIDGE SOBRE A CONSCIÊNCIA ANIMAL, 2012)

Assim, os animais são seres sencientes, cujas existências exercem funções imprescindíveis para o equilíbrio ambiental e, conseqüentemente, social. Azkoul (1995) afirmou que *“o povo que respeitar sinceramente os direitos, atribuíveis aos animais, respeitará melhor os direitos da humanidade”*. Essa perspectiva tratada pelo autor, também se reflete na Educação ambiental, que compreende que esses valores necessitam ser ensinados, cultuados como regras da democracia. Educar pessoas para a paz, para o respeito ao outro, a natureza e as demais formas de vida, como caminho para construção de uma cidadania nova, com seres humanos conectados a uma nova ordem reflexiva e humanizadora.

Considerando que a senciência só pode estar presente nos seres que possuem estado mental e apresentam comportamentos intencionais, pode-se afirmar que os animais são sujeitos de direitos e que possuem sensações e desenvolvem impressões sobre aquilo que os cercam. A evidência de que os animais são sencientes e que possuem estado mental é motivo para que a relação entre humanos e as demais espécies animais seja envolta em respeito, e estejam sendo estudadas, cada vez mais com mais aprofundamento.

Este debate sobre a senciência animal no Brasil foi apresentado através Ação Direta de inconstitucionalidade N. 4.983 ADI – que tratou da vaquejada que apesar de reconhecer a vaquejada como bem cultural trouxe inovações ao tema, reconhecendo o sofrimento animal na vaquejada e esportes similares. Naquela discussão, fomos postos

em contato com as ideias do novo constitucionalismo latino americano, baseados no princípio do bem viver, já seguidos pelas constituições da Bolívia e do Equador que apontam para um convívio harmonioso entre a sociedade e a natureza.

Recentemente a aprovação no dia 09 de agosto de 2019 da PLC -27/18 em 08 de agosto de 2019 no Senado: Denominado de “*animal não é coisa*”. O texto foi aprovado, mas ainda passará pela Câmara de Deputados. O documento define que os animais não poderão ser tratados como coisas criando dispositivo a Lei de Crimes ambientais para que os animais não possam mais ser considerados bem móveis para fins do código Civil.

Resultados e discussões

Com vistas a responder aos objetivos e ao problema de pesquisa, os resultados foram encontrados a partir das categorias estabelecidas, que são: **Os Direitos Humanos *versus* direitos não humanos e Senciência.**

Os Direitos Humanos *versus* direitos não-humanos Em relação aos Direitos Humanos:

Direitos Humanos são aqueles direitos que instituem a cidadania, e que se inserem no quadro dos direitos fundamentais, no caso brasileiro, recepcionados no artigo 5º da constituição Federal de 1988, que no Estado de direito e na democracia protegem os bens mais importantes que a partir deles podem ser contemplados os direitos fundamentais: O direito a vida e à dignidade da pessoa humana. **Em relação aos direitos não - humanos e Senciência:** Abarca a natureza e suas variadas formas de vida, objeto de reflexão e de estudo e pesquisa no direito ambiental, a fauna e a flora também são protegidos pela Constituição de 1899, a Senciência vem sendo objeto de estudo desde a Declaração universal dos direitos dos

animais, da Declaração de Cambrigde, na ADI. 4983 sobre a s vaquejadas; Conceito de Bem viver – Constituição do Equador e Bolívia; PLC- 27/18 de O8 de agosto de 2019 – Animal não é coisa. A ampliação do debate passa pelo reconhecimento do direito a vida e a sustentabilidade, vem se incorporando ao debate tradicional dos Direitos Humanos. Assim vemos Direitos Humanos e não humanos como complementares. Porém o estudo de fatos concretos, divulgados na imprensa e pela sociedade civil ampliam o sentimento de empatia pela causa, a retirando da invisibilidade social.

Quadro 1 – Casos de violação a dignidade do animal

	Casos estudados
Copa do Mundo de 2018 ocorrida na Rússia	(El País, 2018) notificou que na Copa do Mundo de 2018 ocorrida na Rússia, ocorreu matança em massa de cães ceifadas violentamente para garantir a “limpeza” urbana para recebimento dos turistas.
Laboratório Royal em São Roque São Paulo	No Brasil, a invasão do Laboratório Royal ¹⁹ para resgatar cães utilizados para testes em produtos, deu visibilidade à “coisificação” dos animais, gerou o fechamento do laboratório e a produção de diversos processos judiciais.
Prefeitura de Igaracy na Paraíba	Em Igaracy, na Paraíba, a Prefeitura mandou matar mais de 30 (trinta) cães ²⁰ a pauladas para reduzir a população de animais errantes na cidade.

Fonte: autor da pesquisa.

¹⁹ A invasão do laboratório do Instituto Royal, em São Roque - SP, aconteceu em 18 de outubro de 2013, quando dezenas de ativistas derrubaram o portão, invadindo o prédio para resgatar animais usados em pesquisas e testes de produtos cosméticos e farmacêuticos. (G1, São Paulo, 2013).

²⁰ O Secretário de Saúde alegou que os animais foram mortos porque estavam abandonados nas ruas e com doenças. (G1, Paraíba, 2018)

No quadro 1 trazemos casos de violação à vida, aos direitos e à dignidade dos animais, que tiveram ampla divulgação na imprensa e nas redes sociais, contribuíram para dar volume aos debates, mobilizando a sociedade civil e os movimentos sociais de proteção animal a exigir do Estado mais mecanismos jurídicos de enfrentamento aos maus – tratos. Tomando como referência os resultados desse ensaio de pesquisa, podemos afirmar a existência de uma boa bibliografia de suporte para estudos sobre a proteção animal sob o paradigma biocêntrico. Assim, percebemos que o biocentrismo, os movimentos em luta da defesa dos animais e da natureza, a crescente legislação nacional e internacional supracitada: tanto no referencial teórico, como na discussão dos resultados, nos oferecem a segurança para afirmar como resposta a nossa questão de pesquisa: Sim, Direitos Humanos e direitos dos animais são complementares como estratégias para vivermos em um meio ambiente equilibrado.

Assim, consideramos também ter atendido aos nossos objetivos nesse trabalho: Trouxemos reflexões sobre a proteção animal em face da coisificação dele pelo homem no atual cenário mundial de crescimento do cenário das lutas em defesa do meio ambiente e que os Direitos Humanos e os direitos não-humanos constituem pautas similares pelo enquadramento da proteção animal no ordenamento jurídico nacional e internacional, como também tratamos da senciência como conceitos complementares na proteção da vida animal, que a proteção requer a empatia da sociedade. Dentro do que delimitamos para estudar, compreendemos que atingimos os objetivos e o problema de pesquisa apresentado. Seres humanos, a natureza e os animais desprotegidos

Considerações finais

Nesse trabalho, buscamos afirmar através da bibliografia, legislação e casos concretos que não há oposição entre os Direitos Humanos e os direitos não-humanos, mas complementaridade para o enfrentamento a realidade atual. Compreendemos que os direitos dos

animais foram trazidos pelos movimentos de Direitos Humanos de pauta ambiental, movimentos ecológicos e ambientais influenciados pelo paradigma biocentrista que já produziu mudanças importantes, influenciou as Constituições da Bolívia e do Equador e a própria Constituição Brasileira de 1988, ao trazer o direito ao meio ambiente equilibrado que nos orienta a sustentabilidade como modo de vida. A discussão nos expressa a oposição entre a nova lógica biocentrista que tem a vida como centro, com a lógica antropocentrista em que o ser humano é o centro de tudo. A manutenção da razão antropocêntrica tem dificultado em muitos campos, inclusive na ciência a abertura para essa discussão. Porém, o reconhecimento da relevância dessa pauta vem impulsionando mudanças significativas que exigem das pessoas, dos estados nacionais, das empresas um modo respeitoso na relação com as vidas não humanas, o que revela por outro lado, uma crescente consciência ambiental e da defesa da vida em suas mais variadas formas.

A legislação e a ciência em debates de bioética, direito, Direitos Humanos e medicina veterinária tem avançado significativamente em levantar esse novo paradigma e tem influenciado a legislação nacional e internacional provocando maior empatia ao reconhecimento da senciência animal. Aqui no Brasil se refletindo no debate na ADI -4983 do STF sobre a vaquejada e a PLC-27/18 – de 08 de agosto de 2019 – *“Animal não é coisa”*, aprovada no Senado e que tramita na Câmara dos Deputados em que a senciência é abordada. Como diz a Frase do artista Chico Science: *“Um passo à frente e não estamos no mesmo lugar”*. Nesse caso, há o desafio da mudança de mentalidade e de cultura que aceita os maus-tratos aos animais.

É necessário combater a visão distorcida de que valorizar os direitos dos animais é reduzir os direitos dos seres humanos, como também enfrentar o ambiente de gozações de quem considera defender os animais coisa de quem não tem o que fazer. O fato dessa temática ser judicializada atualmente, tem exigido dos profissionais do direito cada vez mais conhecimento, já é possível encontrar decisões judiciais

principalmente no que tange a guarda dos animais de estimação após separações, onde as decisões começam a lidar com a necessidade de pensar o bem estar animal e não apenas a vontade dos proprietários.

No entanto, são os casos de maus-tratos que tem ocupado mais espaço nos noticiários e nas redes sociais envolvendo pessoas dos mais diferentes estratos sociais que se sensibilizam e pressionam por punições e ações concretas nos casos que ganham visibilidade pela comoção social que produzem, a exemplo dos casos citados neste trabalho, produzindo empatia para a causa animal.

Sabemos que não esgotaremos esta temática, mais numa sociedade em que se necessita cada vez mais um modo sustentável de vida, essa discussão passa por ressignificar nosso olhar sobre os direitos dos animais, e no campo do direito validar que a relação entre os Direitos Humanos e não – humanos são complementares, e não excludentes, a vida no planeta necessita de proteção, porque a vida é um bem jurídico de todas as espécies, e não pode se restringir ao ser humano apenas. Reconhecemos que há muito a se avançar ainda, mas a mudança começa em cada um de nós. Se com nosso trabalho conseguimos propor uma reflexão, é um bom começo!

Referências

ADI-4.983/STF, Disponível em: (www.stf.gov.br), acesso em: 22 jul. 2019.

AZKOUL, Marco Antônio. **Crueldade Contra Animais**. São Paulo: Plêiade, 1995.

BARTLETT, Steven J. Raízes da Resistência Humana aos Direitos dos Animais: Bloqueios Psicológicos e Conceituais. **Revista Brasileira de direito Animal**. Ano 2, Jul/dez,2007.

BOBBIO. N. **A Era dos Direitos**: RJ: Ensvier, 2014.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**. Senado Federal, Brasília, 2016. Disponível em: (www.stf.gov.br), acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **LEI. Nº 9.605, DE 12 De Fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Senado Federal: Brasília, 1998, Disponível em: (www.stf.gov.br), acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. **Código Civil de 2002**. Senado Federal, 2012, Disponível em: (www.stf.gov.br), acesso em: 22.ago. 2019.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar. Ética do Humano** – Compaixão pela Terra. SP: Vozes, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. V. 36, n.1, jan./abr. 2013.

Declaração Universal dos Direitos dos Animais. UNESCO. Bruxelas, Bélgica, 1978. <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 26 julho.2018.

DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

EL PAÍS. **Massacre de milhares de cachorros de rua na Rússia antes da Copa do Mundo**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/07/internacional/1515767153_639143.html. Acesso em: 02/11/2018.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais: Um Balanço das Teorias Clássicas e Contemporâneas**. Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies, vol. 36, nº 72, 199 - 227. Universidade de Campinas, Brasil, 2011.

G1, Globo. **Após denúncias de mastratos, grupo invade laboratório e leva cães beagle**. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2013/10/ativistas-invadem-e-levam-caes-de-laboratorio-suspeito-de-maus-tratos.html>. Acesso em 02.07.2018.

G1, Globo. Prefeitura manda matar mais de 30 cães e MPPB investiga mortes em Igaracy. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/mais-de-30-cachorros-sao-sacrificados-por-prefeitura-em-igaracy-sertao-da-pb.ghtml>. Acesso em: 02/07/2018.

HOBSBAWN, Eric. **A Era das Revoluções**. 14. ed. Paz e Terra, 2016.

LANZA, Robert; BERMAN, Bob. **Biocentrismo**. La Vida y la consciência para compreender la naturaleza del universo. Espanha: Sirio, 2012.

LEVAI, Laerte Fernando. **Crueldade Consentida – Crítica à Razão Antropocêntrica**, 2006.

LOW, Philip, PANKSEPP Jaak, REISS Diana, EDELMAN David, SWINDEREN Bruno Van, KOCH Christof. **The Cambridge Declaration on Consciousness**, at Churchill College, University of Cambridge, 2012.

MINAYO, Maria, C. **A Pesquisa Social**. SP: Brasiliense, 2007.

MOLENTO, Carla Forte Maiolino. **Senciência Animal**. Revista do Conselho Regional de Medicina Veterinária. Curitiba, v. 16, p.18, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **O Que São Direitos Humanos?** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 26 julho.2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 6.ed. SP: Cortez, 2017.

SINGER, Peter. **O Maior Bem que Podemos Fazer**. São Paulo: Edições 70, 2017.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**. SP: WMF Martins, 2010.

SCWEITZER, Albert. **Filosofia da Civilização**. SP: Unesp, 2014
PLC-27/18 De 08.08.2019. Disponível em: www.senado.gov.br
Acesso em 10.08.2019.

GÊNERO, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - DIÁLOGOS E INQUIETAÇÕES A PARTIR DO LIVRO PROFESSORA SIM, TIA NÃO: Cartas a Quem Ousa Ensinar de Paulo Freire

Elba Ravane Alves Amorim²¹

Tânia Maria Goretti Donato Bazante²²

Introdução

O presente artigo teve sua motivação inicial de estudo provocada a partir das discussões e leituras realizadas durante a disciplina de educação em Direitos Humanos, ministrada pela Professora Ana Maria de Barros no Programa de Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. No fio dessas provocações, minhas inquietações e as da coautora desde capítulo, foram sendo potencializados pelas nossas vivências nos espaços de atuação, gerando o desejo e a responsabilidade de transformar nossos estudos em um texto que viesse a contribuir com os espaços de produção de saberes.

Nessa direção trazemos como foco de estudo nesse artigo, as questões de gênero e educação, universo de nossas andanças enquanto professoras, pesquisadoras e militante dessas agendas na dinâmica da

²¹ Graduada em Direito. Mestra em Direitos Humanos pela universidade Federal de Pernambuco. Professora 1 da Associação Caruaruense de Ensino Superior -ASCES UNITA. Integra a Coordenação Colegiada do Núcleo de Estudo de Gênero Elma Novaes. Coordena o Projeto de Extensão Administração Viva e compõe o NDE dos Cursos de Direito e Administração Pública na ASCES UNITA.

²² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da UFPE no Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente (CAA/NFD) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE/CAA). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Clientelismo, Educação Municipal e Resistência: Um estudo no Agreste de Pernambuco(UFPE/CAA). E-mail: taniabazante@gmail.com.

vida. E tivemos como intenção estabelecer reflexões teóricas, conceituais sobre esses dois elementos e suas implicações no universo de nossas práticas enquanto atuantes na acadêmica, na política e na vida.

A partir da urgência e necessidade de que precisamos refletir sobre o processo de feminização do magistério, buscamos um fio para puxar o novelo de nossas pontuações sobre os temas/elementos aqui propostos, e assim buscar compreender como a desigualdade de gênero impacta no exercício da docência.

Outra reflexão que precisamos fazer, diz respeito aos desafios da educação que, historicamente, serviu para reproduzir os valores que ensejem na manutenção da estrutura social de múltiplas desigualdades e assume na contemporaneidade o desafio de ser instrumento de ruptura com a realidade, o desafio posto, carece, porém de instrumentos viabilizadores da concretude desses desafios.

Consideramos, também, importante refletir sobre a educação enquanto instrumento de ruptura com as desigualdades de gênero e com estruturas, pensamentos e processos que reeditam e reforçam desigualdades.

Numa outra direção nos desafiamos a refletir as políticas públicas de educação na no sentido do quando precisam ter seus princípios basilares, pautados nas ações dos Direitos Humanos e da Justiça de Gênero, efetivando assim a possibilidade de conseguir ser pilar fundante de uma nova sociedade.

1. Dialogando sobre Educação, Direitos Humanos e Gênero

O processo de industrialização consagrou o a divisão da sociedade em grandes massas de trabalhadores/as e pequeno grupo de patrões, enquanto um pequeno grupo detinha o poder sobre os bens de produção, o abismo entre o lucro dos que compravam a força de trabalho e a precariedade na vida dos que vendiam tal força, fez surgir

a partir da organização dos/as trabalhadores/as a luta pelos direitos de segunda geração, dentre os quais, a educação. O direito a educação é considerado direito humano de segunda geração, como observa Silveira (2010, p. 237): *“O direito à educação surge no contexto de afirmação da segunda geração dos direitos, a dos direitos sociais.”*

O reconhecimento internacional da educação como direito humano corrobora para a incorporação nas constituições dos diferentes países. A luta pelos Direitos Humanos é um caminhar. Primeiro para que se consolide enquanto compromissos de nações, depois para que se reconheça nacionalmente, posteriormente para que esse postulado torne-se ação e por fim que essas ações impactem de forma transformadora na realidade de cada pessoa e que essa transformação seja estruturante. Nesse contexto, no Brasil, a educação é direito previsto constitucionalmente, mencionado 76 vezes na Constituição Federal de 1988, inicialmente no artigo 6º, consagrando como direito social. O artigo 205 preconiza que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos consagra no artigo 26, que:

Toda a pessoa tem direito à educação.

[...]

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

[...]

Em que pese à linguagem ainda sexista da Declaração, não resta dúvida que a educação é instrumento para sociabilizar pessoas para relações humanas pautadas no respeito, tolerância e diversidade.

Outra luta sempre presente é a luta para manter-se em frente sem retrocessos, o que nem sempre é fácil no Brasil, marcado por fortes contradições ideológicas. Paulo Freire dizia “*De vez em quando o Brasil melhora, apesar das “recaídas” que o abalam [...]*” (FREIRE, 1997, p. 05)

Numa sociedade marcada pela desigualdade social, a educação somente se materializa enquanto direitos de todos e todas quando assegurada pelo Estado e Silveira (2010, p. 241) destaca a importância do Ministério Público para garantia do Direito à Educação:

No caso da educação, a sociedade pode fazer valer os seus direitos contra os abusos ou omissões do Estado por meio de instrumentos processuais como: o Mandado de Segurança, o Mandado de Injunção e a Ação Civil Pública. Assim também o MP pode fazê-lo pela via extrajudicial, utilizando-se de Inquérito Civil, Procedimento Administrativo e Sindicância.

Se olharmos realidade no Brasil, a História da Educação é por si excludente, uma vez que, não consideramos os processos, métodos e técnicas educacionais dos povos indígenas que nem foi devidamente sistematizada para nos servir de experiência, aprendemos a educação a partir da chegada dos colonizadores. A Educação Pública somente veio ser incorporada com a Constituição de 1934:

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1994)

Nenhum direito é dado, mas fruto da luta organizada, o direito a Educação Pública no Brasil não foi diferente, o Governo Getúlio Vargas sofreu fortes pressões destacando-se o movimento que ficou conhecido como Movimento Escola Nova (ARANHA, 1996). Nesse mesmo período o Censo Demográfico apontou que as mulheres representavam 72,5% de quem lecionava no ensino público primário no Brasil (VIANA, 2001). E no fio desse pensamento, a feminização do magistério no país ocorre junto com a expansão da escola pública:

A presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improviso – algumas sem vínculos com o Estado e outras com docentes já aprovados como funcionários públicos –, nas escolas seriadas instituídas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas. No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. (VIANNA, 2001, p. 83/84)

A predominância das mulheres na educação infantil ocorre por uma questão cultural, nas sociedades machistas, o cuidado está fortemente relacionado a responsabilidade feminina.

O ingresso das mulheres no magistério surge segundo a Cunha (2012) da construção social decorrente da desigualdade de gênero que separa meninas e meninos em guetos e onde o patriarcado via um contrassenso em meninas serem educadas por homens:

Considerada uma profissão masculina até os anos finais do século XIX, a docência feminina, no Brasil, aos poucos vai tomando lugar na educação, tendo em vista os impedimentos morais da época que consideravam inadequado que as meninas fossem educadas pelos professores homens. (CUNHA, 2012, p. 04)

Assim, ao transformar a professora em tia, desqualifica-se a atuação que deixa de ser profissional para ser passional. Sobre o assunto, bem como suas implicações ideológicas, trazemos a força da reflexão presente nas colocações de Freire na obra *Professora Sim, Tia Não*:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora, sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.
(FREIRE, 1997, p. 09)

Reduzir a professora à tia tem fortes implicações ideológicas, tia é parentesco, está no campo do privado, do doméstico, professora é atividade no campo público. No Brasil e na maior parte do mundo, os trabalhos domésticos são desvalorizados, de modo que, ao equiparar o trabalho da professora com os cuidados domésticos, essa desvalorização é transferida para atividade profissional da professora e ocorre a precarização do seu trabalho.

Observe que deveríamos superar a desvalorização do trabalho doméstico e a sua realização ser de responsabilidade ser assumida por homens e mulheres, em vez disso, ampliamos as desigualdades, negando a mulher que na sala de aula se encontra o lugar de profissional, pesquisadora, cientista e não trata-se de negar que a sala

de aula é o lugar do afeto, mas, de enfrentar as desigualdades decorrentes de uma sociedade que entende que as relações afetivas são marcadas por relações assimétricas.

Na obra Paulo Freire destaca a cientificidade que se faz necessário para a atividade de ensinar:

Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (FREIRE, 1997, p. 08)

Não é possível aceitar a ideia de tornar-se professora por falta de opção, essa é uma atividade que exige responsabilidade na escolha, consciência de suas implicações e luta para que se superem as péssimas condições a qual se é submetida, para que se conquistem direitos também para si.

Os ensinamentos de Paulo Freire, ao afirmar que ensinar é profissão, implicam dizer que existe uma classe profissional, que pode e precisa se organizar para luta e que essa luta significa muito mais responsabilidade com o ensinar, com estudantes e com si e com a sociedade, no entanto, ao transformar a professora em tia o engajamento nas lutas é deslegitimada:

Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas. (FREIRE, 1997, p. 09-10)

Parece-nos muito presente que ao longo da história associar a professora à atividade a qual foi imposta a mulher na sociedade machista, qual seja, a de mãe, tia, avó, tem uma forte intenção ideológica em manter a professora profissional distante da consciência de classe e se fossem mães e tias boas de acordo com a Ordem Patriarcal de Gênero, isso bastaria para tornam-se boas professoras, a partir dos estudos de Saffioti (2004, p. 131) podemos entender que essa submissão da mulher em casa, na sala de aula, nas ruas ou na política, faz parte do projeto de dominação-exploração do sistema patriarcal “*A submissão das mulheres na sociedade civil assegura o reconhecimento do direito patriarcal dos homens.*”

As obras de Paulo Freire é antes de tudo o que significa para quem estuda e milita na luta pela educação e pela construção de uma sociedade mais justa, um convite para que as classes oprimidas tomem consciência da realidade e provoquem através da luta processos de ruptura, em *Professora Sim, Tia Não: carta a quem ousa ensinar*, não é diferente, ao debater que professora é profissão de quem ensina, rompe com as questões de gênero, porque é profissão de quem escolhe seja homem ou mulher. Paulo Freire ainda denuncia que tornar a professora em tia não é algo por acaso, mas intencional, proposital.

Sendo a desigualdade de gênero decorrente da cultura e vigente na sociedade, a escolha pela carreira docência é realizada considerando o que cada um/a internalizou “*Nossa socialização interfere como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos.*” (VIANA, 2001, p. 90).

Ainda tomando as contribuições de Vianna (2001, p. 90) podemos destacar que a feminização do magistério foi seguida da desvalorização profissional “*O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e á estratificação sexual da carreira docente assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola*”. O que aponta para a reprodução na educação do que ocorreu com as mulheres no mundo

do trabalho, seu ingresso se deu acompanhado da precarização da mão de obra.

Alguns estudos apontam que esse processo de precarização acentua a evasão dos homens do magistério, e que a heteronormatividade impõe que para a afirmação da masculinidade que perpassa pela estabilidade financeira o que na docência não seria garantida, associado a isso, o desprestígio da profissão, que segundo Cunha (2012, p. 06) decorre da atividade ser considerada inferior:

Historicamente a educação das crianças pequenas vem sendo, em grande parte das culturas, uma atribuição do universo feminino, portanto, ocupação exercida por quem é considerado inferior, frágil, o que proporciona certa polêmica do trabalho docente masculino na educação infantil e nas séries iniciais.

Concepções que impactam na educação reforçar os estereótipos do que seja masculino e feminino, estereótipos construídos a partir da concepção binária e heteronarmativa, normatizando o cuidado como característica do feminino:

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral. (VIANNA, 2001, p. 93)

Freire destaca na terceira carta a responsabilidade e compromissos que envolvem o magistério. Da seriedade e responsabilidade que se há de ter para com os educandos e destes tornarem-se cidadãos e cidadãs também com responsabilidade consigo e com o mundo, destaca o compromisso com a formação como elemento fundamental para o desempenho do ensinar e coloca a luta pelos direitos dos/as professores/as na centralidade das discussões, ao tempo que denuncia que a falta de recurso para educação, para custear os salários dignos para professores/as, resultam mais da falta de prioridade política que da falta de recurso público:

A necessidade que temos de poder lutar cada vez mais eficazmente em defesa de nossos direitos, ele ser competentes e estar convencidos da importância social e política de nossa tarefa, reside no fato de que, por exemplo, a indigência de nossos salários não depende apenas das condições econômico-financeiras do Estado ou das empresas particulares. Tudo isso está muito ligado a uma certa compreensão colonial de administração, de como lidar com os gastos públicos, hierarquizar as despesas e priorizar os gastos. (FREIRE, 1997, p. 33)

Uma realidade que continua presente na sociedade, apesar do avanço da democracia, das políticas públicas para as mulheres que buscam nos três níveis de governo romper com as desigualdades de gênero, no tocante a educação, tanto as condições de trabalho, como aos salários que assegurem dignidade e a ruptura das questões de gênero na docência, avançamos a passos curtos. Essa trágica realidade no campo educacional faz parte, como já destacamos do projeto de dominação-exploração, cuja antítese é o projeto de educação libertária. (FREIRE, 2009)

Para Maria Lacerda de Moura um projeto de educação libertária era (é) decisivo para liberdade e igualdade. Para a feminista e pedagoga, essa deveria inclusive ser a pauta central do movimento feminista, com preocupações centradas da educação escreveu Maria

Lacerda de Moura criadora no Rio de Janeiro da Liga para Emancipação Intelectual da Mulher nas suas cartas para Bertha Lutz:

[...] o plano deveria ser a fundação, sem esmorecimento, apesar de todas as horribes dificuldades, a fundação de uma escola superior ou melhor uma Universidade com ensino racionalista, científico para o desenvolvimento das faculdades de raciocínio e julgamento, espírito crítico de mulheres já instruídas ou moças inteligentes e enérgicas, núcleo capaz de continuar a propaganda. A fundação de escolas filiadas a esta em todos os estados. Propaganda activa em todas principais cidades do interior, arregimentando as mulheres todas num gesto de solidariedade. Propaganda pela imprensa: pelo menos boletins quinzenais em grande quantidade espalhadas por toda parte. Chamar a postos tantos corações generosos de mulheres brasileiras – interessando-as no movimento. Nada disso se pôde limitar ao Rio [Janeiro] – o problema é fazer correr um frisson d'entusiasmo por todos os recantos desse grandioso Brasil. (Carta de 21/10/1920) (*in*. MARTINS&COSTA, 2016, p. 219)

Pesquisa realizada com o objetivo de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica de estudantes concluintes do ensino médio, Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 455) apontam que:

Entre os 31 alunos que manifestaram essa intenção em sua primeira opção de escolha profissional, há um predomínio de mulheres (77%) e de pardos ou mulatos (48%). Entre eles, quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor. Um outro dado que os diferencia diz respeito ao tipo de escola em que estudam: 27 (ou 87%) desses alunos são provenientes da escola pública. Esses dados vão ao encontro dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, do Censo Escolar e da literatura de modo geral (Brasil, 2007, 2009), que revelam tendência de mudança de perfil dos estudantes que optam pelo magistério, como já destacado.

Muitas vezes a sociedade se posiciona contrária a luta pela educação, para Paulo Freire, não romper com a posição a qual a construção social impõe corrobora para não galgar a posição que se sonha: *“Quanto mais aceitamos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que façamos greve e exige que sejamos bons comportados.”* (FREIRE, 1997, p. 33)

O presente é marcado por fortes contradições, avanços, estagnação e retrocessos. Ampliou-se o número de estudantes das diversas camadas sociais no ensino superior, o número de universidades e campus das universidades federais e estaduais, de outro lado, faltam professores na zona rural, falta escola e falta política específica para o campo e no número de analfabetos é inimaginável para um país rico que conseguiu tirar milhões da miséria, uma vez que os problemas da educação são problemas políticos, de concepção ideológica *“É óbvio que problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros.”* (FREIRE, 1997, p.34)

Escolher a docência é lidar, ser e viver essa realidade e enfrenta-la criticamente, na Quarta Carta, Paulo Freire destaca enquanto opção política e aponta qualidades do/a docente, *“predicados que vão se gerando na sua prática”* (FREIRE, 1997, p.37), quero aqui destacar duas, a amorosidade e a tolerância, por considerar que elas se relacionam mais diretamente com a ruptura das formatações postas pelas questões de gênero. A primeira que debateremos é a tolerância:

Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta. Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente. (FREIRE, 1997, p. 38)

Ao trazer à discussão a tolerância, a responsabilidade de lidar com os diferentes sem permissividades, mais assumir a responsabilidade de fazer da docência um exercício democrática onde se provoca rupturas com os padrões normatizados pelas culturas excludentes e que a educação por muito tempo (e ainda hoje em alguma medida) reproduz, dentre tais padrões inclui-se os impostos pela heteronormatividade. A tolerância traz o compromisso de perceber estudantes como cidadã/os e que o processo de ensinar não deve excluí-los pela cor, pelo gênero, pela orientação sexual ou pela religião. (FREIRE, 2009)

A tolerância dialoga e impacta diretamente na capacidade de articular processos capazes de incluir e não excluir. Sem tolerância às pessoas transexuais, por exemplo, continuaram a ser expulsas da escola, essa expulsão não é responsabilidade da professora, do professor, mas do sistema excludente ainda predominante na sociedade e da política de educação. (FREIRE, 2009). No entanto, faz-se necessário que esses profissionais tenham consciência dessa realidade, não feche os olhos para ela, para provocar a superação do modelo posto e sobre tudo não o reproduza. Freire (1997) observa que:

Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania. (FREIRE, 1997, p. 79-80)

Outro conceito construído por Paulo Freire é o amor armado e o associa a outra qualidade a coragem:

[...] na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós.

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar. (FREIRE, 1997, p. 39)

A amorosidade aqui no campo público é, também, uma responsabilidade, impulsionadora do compromisso para buscar a concretização daquilo que se acredita, através da luta, do não calar-se diante das injustiças, do denunciar as violações. Amor cujo destinatário não é apenas estudantes, mas si próprio, e o processo contido no ato de ensinar. (FREIRE, 1996)

A escola precisa ser reinventada, a política de educação precisa ser revistas, sem colocá-la na centralidade dos governos não será possível fazer dela força transformadora das relações de poder. E o que se percebe agora em 2020, é que o projeto de educação em curso é aprofundar ainda mais as assimetrias entre meninos e meninas, brancos e negros, campo e cidade, centro e periferias, ricos e pobres, tal projeto é assustador.

Se a escola não for reinventada, o ser professor e professora capaz de consolidar-se enquanto escolha consciente de profissão comprometida com as transformações pode continuar efetivando um modelo de educação que não se coloca como prioridade dos governos. Sem superar essa lógica que se assenta em bases neoliberais, não podemos falar em educação transformadora das estruturais sociais desiguais vigentes.

Na esteira dessas reflexões, alterar as relações de poder, fortemente estruturada na sociedade e na escola com base no machismo e na heterossexualidade é condição fundante para garantir o Direito Humano à educação, para todas e todos. A escola precisa ser transformada em um território de cidadania e deve criar condições reais para que pessoas transexuais e travestis permaneçam e ajudem a transformá-la e isso é possível como observa Emerson Santos (2019, p. 153):

A presença desse estudante transexual, fez com que a escola tivesse que rever normativas e superar padrões que vão desde o respeito ao nome social, como também a utilização do banheiro de acordo com a identidade de gênero dos/as estudantes.

Garantir direito não é ofertar vagas, é garantir condições de permanência, é constituir modelos inclusivos. No entanto, parece-se que os avanços da educação, ainda, têm sido realizados pelos governantes muito sob o viés da quantidade, revelando a fragilidade da garantia de direitos quanto a assegurar esforços que atendam as demandas em relação à permanência. Parece-nos, também, um equívoco, ainda presente na atualidade, não refletir sobre qualidade e condições da política de educação como direito e dignidade, não como serviço mercantilista e caritativo, principalmente quando nos referimos a uma efetiva educação pautada no reconhecimento das diferenças.

1. Considerações provisórias sobre o tema

A desigualdade de gênero presente da concepção que os homens não poderiam ensinar as meninas, acompanhado da expansão da escola pública foram fatores que resultaram no processo de feminização. Após a docência tornar-se profissão majoritariamente de mulheres, o que acontece ainda nos dias hoje, nos sinaliza para as

marcas que aprofundaram ainda mais a dimensão da precarização da profissão.

Os estereótipos de masculinidade e feminilidade agravam o processo de desigualdade dentro e fora da escola. O protagonismo dos/as profissionais de educação, dos/as professores/as é fundamental para a superação da desvalorização da profissão decorrente do processo de feminização, mais também e principalmente pela falta de compromisso pelos gestores políticos com uma política de educação cujos fundamentos sejam os Direitos Humanos e transformação da sociedade.

É a partir da consciência das intencionalidades normatizantes impostas na construção que a escola deve ser uma extensão da casa, espaço privado, e que a professora é transformada em tia, relação passional, que se constrói a lutar pelas rupturas hierarquizadas e reproduzidas nas escolas e nas profissões. Sem a tomada de consciência dessa realidade, a luta por uma educação transformadora não se concretiza.

A ampliação de vagas em todos os níveis da educação é princípio fundante, assim como uma política de valorização da carreira dos professores e das professoras. Planos de cargos e carreiras que ampliem seus direitos, afirmando condições objetivas e subjetivas de trabalho, sem subalternizar ou exclusivizar as questões de gênero em relação aos níveis de ensino e suas práticas em relação a efetividade da docência nos espaços da escola.

Ao nos referirmos a condições objetivas de trabalho, não é suficiente garantir programas que distribuam computadores para professores e professoras, que instalem nas escolas laboratórios ou pensem em colocar coisas como políticas que adereçam as escolas enquanto inexistem, muitas vezes, uma política de formação continuada capaz de qualificar o docente e a docente no trato com o conhecimento e as particularidades dos espaços formativos; urgente superar a intensificação do trabalho quando um professor, uma professora, precisa trabalhar três turnos, em diversas escolas para sustentar dignamente suas famílias.

Não adianta aumentar o número de matrículas e de aprovações sem ter uma compreensão coletiva do papel da educação na construção da democracia. É preciso pensar a educação enquanto processo para mudança na sociedade, pensar uma política de Estado cujos programas não se limitem ao governo ocupante do poder.

Ademais, a educação não pode ser pauta apenas de responsabilidade dos movimentos de trabalhadoras e trabalhadores da educação, como já nos ensinava Maria Lacerda de Moura, lá na década de 1930, a educação é questão central para as mulheres. Hoje, a educação precisa ser pauta central nos movimentos feministas, LGBTs, de Negros/as e Juventudes, só assim conseguiremos superar o projeto de dominação-exploração em curso pelo sistema capitalista, patriarcal e racista.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acessado em 15/01/2014.

BRASIL. **Direito Humano à Educação**. Ação Educativa e Plataforma DhESCA, 2009. Disponível em <http://www.turminha.mpf.mp.br/para-o-professor/publicacoes/cartilha-direito-a-educacao.pdf>. p.8. Acessado em 27/12/2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 30/05/2020.

CUNHA, Amélia T. B. DA. **Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção de gênero e da sexualidade infantil.** Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2974/824>. Acessado em 21/01/2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

JUNCAIS, Ivan Jairo. **Escola e sexualidade:** Reflexões sobre vivências de exclusão social. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Junckes-Silva_51.pdf. Acessado em 12/01/2014.

MARTINS, Ângela Maria Souza. COSTA, Nailda Marinho. **Movimento Feminista e Educação:** Cartas de Maria Lacerda de Moura para Bertha Lutz (1920-1922). Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 21, jan/jul de 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2539/2777>. Acessado em 30/05/2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acessado em 30/05/2020.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Gênero, Patriarcado, Violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Émerson. **LGBTFOBIA na Educação e atuação da Gestão Escolar**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. **A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/14.pdf>. Acessado em 30/05/2020.

TARTUCE, Gisela Lobo. NUNES, Marina M.R. ALMEIDA, Patrícia. Alunos Do Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>. Acessado em 21/01/2014.

VIANA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: p.81-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acessado em 20/01/2014.

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

Iolanda Ferreira de Morais²³

Lucília Coelly Carvalho Lopes Monteiro²⁴

Thayane Ferreira de Nascimento²⁵

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecidamente um Direito Humano. Ela deve estar pautada pelo compromisso com a formação de cidadãos conscientes, pois sua concretização implica na construção de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, nem sempre ela é dada tendo por base essa perspectiva, carecendo da afirmação de valores humanos. Muitas vezes, esquece-se de sua importância para o estabelecimento de uma verdadeira democracia.

O ordenamento jurídico brasileiro, de uma forma geral, vincula a garantia do direito a educação a sua relação com o “mundo do trabalho”. Influenciado pelas transformações econômicas, políticas e sociais experienciadas pelo mundo, e com ampla repercussão no contexto nacional, ela passou a ser vista, prioritariamente, como base para o desenvolvimento econômico do país.

A globalização, a abertura do Estado Brasileiro ao mercado internacional, por força do ideário capitalista, faz com que a educação seja concebida e reforçada, cada dia mais, como um instrumento do governo voltado ao aumento de seu capital produtivo. É nesse

²³ Mestra em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE (PPGDH/UFPE), Graduada em Direito pela Faculdade Maurício de Nassau de Campina Grande – PB, e-mail: iolandamorais1@gmail.com

²⁴ Mestra em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE (PPGDH/UFPE), Graduada em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), email: luciliacarvalhoo.lobes@gmail.com

²⁵ Mestra em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE (PPGDH/UFPE), Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de PE (UFPE), email: ttferreira@hotmail.com

contexto que a tecnização da educação ganha fôlego e se impõe a qualquer possibilidade de uma formação em valores essenciais ao homem.

Embora a educação e o trabalho se interliguem, dado que são mecanismos que conduzem ao pleno desenvolvimento da pessoa e a afirmação de sua dignidade humana, o que se tem percebido é que este não tem sido o fim primordial dos processos educativos brasileiros. Os interesses mercadológicos têm sido priorizados frente à demanda urgente por uma sociedade onde a igualdade, a tolerância e o respeito à diversidade tenham vez.

O sistema atual, no qual estamos inseridos, reforça a ampla desigualdade que precisa ser sobrepujada. A cisão entre classes acontece com base em sua própria ideologia, dada a conveniência, para o fortalecimento do mundo capitalista, da formação de uma classe trabalhadora majoritária, menos instruída e tendente à subserviência à classe economicamente mais forte e intelectual.

Ante a isso, o objetivo desse artigo é discorrer, a princípio, sobre o papel da educação como um direito humano, pontuando o tratamento dado a seu respeito em âmbito normativo; em seguida, pretende-se expor o que propõe uma educação em Direitos Humanos, como caminho válido de superação das injustiças, desigualdades e discrepâncias vividas pelo homem; e, ao final, busca-se fazer uma breve incursão no pensamento do filósofo Theodor Adorno, a partir de trechos da sua obra “Educação e Emancipação”, dada a aproximação com o viés da temática a ser exposta.

O Direito Humano à Educação

A educação é reconhecidamente um direito humano, conforme dispõe o artigo 26 da Declaração Universal de 1948. Este referido dispositivo considera que todo ser humano tem direito à “instrução”, a qual deverá ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, tendo em vista promovera

compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, atuando de forma coadjuvante às atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Com base em Sacavino (2007), segundo o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação, entendê-lo dessa forma significa considerar o ser humano em sua vocação para ser mais. O indivíduo que tem a oportunidade de vivenciar o processo educativo se torna esclarecido a respeito de direitos e obrigações a serem exercidos, e, nesse sentido, a educação como direito humano remete justamente ao fato de que a garantia ao seu acesso é a base para a realização dos demais direitos do homem e, conseqüentemente, do alcance do exercício da cidadania.

A educação seria o direito através do qual o indivíduo se torna capaz de conhecer, pleitear e exercer seus mais diversos direitos. Conforme destaca Rizzi (2011), em cartilha sobre o direito humano à educação, este seria um direito “habilitante”. O referido autor esclarece, ainda, que tal direito não se resume somente ao “ir à escola”, visto que a educação tem que ter qualidade, deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa e dar respostas aos interesses do estudante e de sua comunidade.

É importante ressaltar que, conforme Candau & Fernandes (2017), só por meio da educação os indivíduos podem desenvolver horizontes de sua aptidão humana pautados na solidariedade, no respeito e na tolerância.

A seguinte descrição de Andrade (2008, p.55) preconiza o sentido maior da garantia desse direito. Vejamos:

Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo.

A Constituição Federal de 1988 foi o marco de uma transformação histórica, que há tempos vinha se desenvolvendo no Brasil, fruto do processo de redemocratização pelo qual o país buscava superar o período ditatorial. Os movimentos sociais ocorridos principalmente nas décadas de 70 e 80 contribuíram, decisivamente, para a conquista de inúmeros direitos, os quais passaram a ser garantidos pela nova Carta Magna Brasileira. A salvaguarda da educação é, justamente, resultado dessa conquista.

No texto constitucional, ela está prevista, inicialmente, de modo bastante singelo, no artigo 6º do Título dos Direitos e Garantias Fundamentais, como um direito social. Uma abordagem mais profunda ao seu respeito, no interior da Constituição, só é dada por ocasião do Capítulo III, em seção específica, na qual é entendida como um direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao, ser proclamada, como um direito fundamental de natureza social, pertencente à chamada segunda geração de direitos do homem, a educação ultrapassa a esfera do individual, tratando de buscar a proteção do bem comum, ou seja, o interesse coletivo, acarretando ao Estado o dever objetivo de torná-la realidade.

Nesse sentido, o texto constitucional vigente afirma que a educação é um direito de todos, e que é função do Estado fornecê-la de maneira digna a todos os cidadãos, sendo também função da sociedade promover o seu fomento.

Desse modo, a educação é tratada como um direito/dever. Direito do cidadão, que adquire a prerrogativa de gozá-lo e a faculdade de exigir que se cumpra o que lhe pertence; e dever do Estado, que passa a ter obrigação de respeitá-lo e a responsabilidade de torná-lo plenamente eficaz e acessível.

Como direito público subjetivo, sua aplicabilidade deve ser imediata, havendo a possibilidade de responsabilização do Estado, pela autoridade competente, no caso de negligência quanto a sua prestação,

conforme o disposto no inciso VII, do artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

A ascensão do direito à educação, a partir do texto constitucional, é seguida, em complementaridade, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996), a qual se preocupa com a abrangência dos processos formativos no tocante à vida familiar, à convivência humana, ao trabalho, às instituições de ensino e pesquisa, aos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e às manifestações culturais. Dessa forma, enxerga a educação em integração com as mais variadas dimensões da vida humana.

Veja-se o que diz Saviani (2013, p. 745) acerca da educação:

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza.

No plano internacional, cabe destacar, o direito à educação perpassa, em conformidade com o que acima foi posto, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, mais precisamente em seu artigo 13, sendo concebido com o dever de voltar-se ao desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e ao fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais.

Como direitos históricos, os Direitos Humanos emergem gradativamente das lutas instauradas pelos homens em prol de sua emancipação e das transformações que essas lutas ocasionam nas condições de vida humana (BOBBIO, 2004). Eles se renovam pela evolução do pensamento.

Segundo Pequeno (2016), a educação é instrumento para o desenvolvimento moral do indivíduo, base para fazê-lo um cidadão exemplar, e ser cidadão significa considerar e participar de decisões

coletivas. Sem educação é impossível o exercício da cidadania e a consolidação dessa perspectiva relaciona-se diretamente com a viabilidade de todo processo educativo.

Sendo assim, pelo exposto, infere-se que a educação como um direito humano tem papel fundamental na efetivação de outros Direitos Humanos. Ela atua promovendo a conscientização e consequente emancipação de indivíduos, os quais se tornam esclarecidos para a luta pela concretização de direitos já existentes e pela conquista de tantos outros novos.

A Educação em Direitos Humanos

A educação em Direitos Humanos é o conjunto de processos educacionais, formais e não-formais, que visa contribuir para a construção de uma cultura de Direitos Humanos, através da sensibilização social, ética, política e cultural em relação a esses direitos, e, baseada no respeito à dignidade de cada indivíduo (CANDAU, 2012).

Segundo Benevides (2003), formar uma cultura de Direitos Humanos significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos, os quais devem decorrer desses direitos, como valores, até se transformarem em práticas.

A prática dos Direitos Humanos, como uma vivência universal e não apenas a absorção ou transmissão de conteúdo, é de suma importância para a construção de uma sociedade alternativa, frente a um modelo onde processos de exclusão e violências são abastecidos pelo imperativo individualista.

Esse projeto alternativo necessita ser construído junto ao processo formativo, de maneira que o bem comum seja gestado e opere com todos incluídos no mesmo projeto de sociedade de forma igualitária, respeitando as especificidades e peculiaridades de cada um dentro desse horizonte.

Tal como reflete Estevão (2013), os espaços educativos necessitam gestar processos de cooperação, de respeito às diferenças, de partilha, não beligerantes, solidários, de divisão de poder e participação, de tolerância, que contemplem a vivência plena da vida e convivência humana integrada. É nesse sentido, e na contramão das violações que temos vivido que diversas iniciativas de educação em Direitos Humanos foram construídas.

De acordo com o PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 22), a temática de Direitos Humanos no Brasil “[...] adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciada nas décadas de 1960 e 1970”. No que tange à Educação em Direitos Humanos, esta só foi incorporada ao contexto educacional brasileiro, de modo consistente e sistemático, a partir do final da década de 1980, conforme afirma Candau (2003).

É de fundamental importância a inclusão dessa temática de modo transdisciplinar nos diversos âmbitos educacionais, visto que a garantia, a promoção e a concretização dos Direitos Humanos são potencializadas pela educação como mecanismo de preparo para o exercício da cidadania.

Os espaços educativos necessitam perceber seu potencial modificador de mentalidades e atitudes, e, por conseguinte, de processos sociais, políticos, éticos, econômicos e culturais. Assim como reflete Estevão (2013), eles precisam se perceber em sua relevância transformadora, assumindo-se como uma organização democrática, que gere em seu interior, em seu *modus operandi*, uma efetiva vivência dos Direitos Humanos, de caráter igualitário, inclusivo, universalista e cidadão.

Para que a EDH seja efetivada é necessária a adoção de metodologias preocupadas em articular e interligar teoria à prática. Nesse sentido, Horta (2003, p. 129) reconhece que o desenvolvimento desta pressupõe “práticas educativas participativas e dialógicas em que se trabalhe a relação prática-teoria-prática e em que o cotidiano escolar esteja impregnado da vivência dos direitos humanos”.

Vale ressaltar que a atuação docente não deve se ater à mera transmissão de conhecimentos acerca desses direitos, e, seja na educação formal ou na educação não-formal, o trabalho do professor se dá desde a abertura de espaços de diálogo e discussão até a consolidação de efetivas experiências de Direitos Humanos.

A EDH proporciona o empoderamento de indivíduos, exaltando-os como sujeitos de direitos, e provocando-os a compreender a realidade como passível de transformações, sendo eles, em suas lutas cotidianas, os agentes transformadores do mundo em que vivem. Neste sentido, afirma Carbonari (2014, p.35):

Formar sujeitos de direitos é contribuir de maneira decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural de forma a subsidiar processos de afirmação dos humanos como sujeitos em convivência com outros sujeitos

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos ao se basear na dignidade plena com fim na valorização da existência humana, assume um compromisso ético-político. Nesse caminho aponta Freire (2000, p. 22), ao afirmar que uma educação libertadora deve:

Trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e a sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra

O pensamento desse eminente autor serviu de base para a educação em Direitos Humanos. Suas lições pregam a desmassificação da sociedade, ao mesmo tempo em que prezam pela construção da personalidade crítica na formação dos cidadãos. Por

este motivo, há anos tem sido a âncora de quem milita nesta área, uma vez que para educar em Direitos Humanos não se pode defender a construção de sujeitos conformados, mas, sim, deve-se buscar exatamente o oposto disso, a formação de atores aguerridos à lógica liberal capitalista.

Segundo afirmam Candau & Sacavino (2010), as postulações de Paulo Freire, na América Latina, são reconhecidamente significativas para a perspectiva crítica na educação. Conforme destacam, essa é uma tendência pedagógica marcante nas produções sem EDH, inspiradas na Teoria Crítica formulada por filósofos e cientistas sociais da Escola de Frankfurt, dentre os quais se situa Theodor Adorno.

Nesse sentido, as autoras salientam que:

[...] estes pensadores desenvolveram múltiplos interesses e construíram uma postura de análise crítica e uma perspectiva aberta à reflexão e debate sobre os problemas da cultura do século XX, entre os quais: a ressignificação crítica do marxismo, a indústria cultural, a razão ocidental, a emancipação do ser humano, a democracia, a esfera pública, o papel da ciência, a transformação social, etc. (2010, p. 126)

Nessa perspectiva, os processos de educação em Direitos Humanos que têm a pedagogia crítica como referência acreditam na real possibilidade de uma sociedade diferenciada (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Destarte, o essencial é compreender que educar em Direitos Humanos significa vivenciar esses direitos. A educação possibilita que eles sejam efetivamente alcançados, por meio da conscientização dos indivíduos acerca da realidade que os rodeiam, com o conseqüente preparo para o exercício da cidadania, de modo que se tornam sujeitos de direitos verdadeiramente emancipados.

Breve consideração acerca do pensamento de Theodor Adorno

Em transcritos da conferência intitulada “Educação após Auschwitz”, Adorno (2006) afirma que, ao mesmo tempo em que a sociedade se coloca cada vez mais integrada, maiores são as tendências à desagregação, dentre elas a pressão do geral dominante sobre o particular e individual, que destroça o potencial de resistência e a identidade dos indivíduos.

Segundo o autor, em um mundo em que a técnica ocupa posição privilegiada, a tendência é que se gerem pessoas essencialmente tecnológicas e, em razão da irracionalidade do exagero atual, a técnica é considerada fim em si mesmo quando na verdade se constituiria meio. Sua hipótese é de que os meios são “fetichizados”, idolatrados, visto que a vida humana digna, como fim primeiro, acha-se oculta e desligada da consciência do homem.

A concepção inicial de educação de Adorno (2006), conforme destaca em uma discussão em torno da questão “Educação -- para quê?”, não remete à modelagem de pessoas nem à mera transmissão de conhecimentos, mas, sim, diz respeito à produção de uma consciência verdadeira, que teria maior importância política, uma vez que a verdadeira democracia só se efetiva enquanto sociedade de quem é emancipado.

De acordo com o autor, é preciso considerar duas questões amargas quando se trata de emancipação. Primeiro, a organização do mundo em que se vive como sua própria ideologia dominante, a qual exerce uma pressão tão grande sobre as pessoas, que ultrapassa toda a educação. Segundo, a realidade compreende um movimento contínuo de adaptação.

Consoante afirma, a educação se mostraria ineficiente se não se preocupasse em preparar homens para se orientarem no mundo. Não obstante, permanecer unicamente neste objetivo, produzindo pessoas bem ajustadas, é controverso e, por conseguinte, o pior se

impõe. Daí o conceito de educação para a consciência extrapolar a noção de capacidade formal de pensar.

Em conversa sobre o tema “Educação e Emancipação”, Adorno (2006) sublinha ser latente a exigência desta numa democracia, como forma de governo que se apoia na disposição da vontade de cada indivíduo em particular; na aptidão de cada um de se valer de seu próprio entendimento.

A nossa sociedade, conforme frisa é heterônoma. Os indivíduos acolhem, com ou sem resistência, o que a existência dominante lhes oferece e forçadamente apregoa como única forma de ser daquilo que existe. Ele ressalta que o esclarecimento dela é algo questionável em razão da própria organização do mundo, que de maior forma ressoa no controle de toda a realidade pela indústria cultural.

Falar em emancipação, em termos concretos, segundo o filósofo, diz respeito aqueles estão interessados nela direcionem seu vigor a uma educação para a contradição e resistência. Seu início se daria pelo despertar da consciência dos homens para o fato de que são permanentemente enganados, não cabendo a nenhuma democracia fazer oposição a esse esclarecimento.

Para Adorno (2006), frente à mera adaptação, o caminho é fazer tudo adquirir consciência na educação. Ela é, certamente, a resposta mais firme para se enfrentar o caos social vivido, na medida em que proporciona aos indivíduos a capacidade de reflexão acerca de sua verdadeira realidade, fazendo-os não aceitar, simplesmente, tudo o que lhes é imposto.

Considerações Finais

A conjuntura sob a qual se vive traz a preocupação quanto à formação dos indivíduos, algo inestimavelmente importante para a concretização dos Direitos Humanos. Em um modelo de sociedade capitalista, onde a desigualdade lhe é funcional, tendo em vista a sua

própria manutenção, e onde tudo é dado de forma impositiva, fica a desejar a integralidade desses direitos.

Como processos socialmente construídos, resultados de lutas históricas, é possível que os Direitos Humanos sejam prioritariamente reconhecidos, fortalecidos e alcancem o seu exercício através da educação. A sociedade, por meio desta, pode ter enaltecida a sua capacidade de vivenciar esses direitos desde os processos educativos, sem deixar-se cair no fatalismo.

A preocupação deste artigo foi, primeiramente, ante o contexto social vivido e tomando por base o âmbito normativo, destacar a educação como um direito humano ocasionador de tantos outros, primordialmente necessário à formação e ao pleno desenvolvimento de cidadãos para o exercício da cidadania.

Ante a isso, procurou-se tratar também da Educação em Direitos Humanos, enfocando sua concepção e uma das perspectivas pedagógicas que lhe abrange. Vale frisar, mais uma vez, de acordo com Magendzo (apud CANDAU; SACAVINO, 2010), que o que orientou a EDH, desde o princípio, foi o intuito de formar um sujeito de direitos, capaz de contribuir para a transformação das estruturas de injustiça, através do processo de empoderamento.

Foi apresentado, ainda, de forma bastante sucinta, o que pensa o filósofo Theodor Adorno acerca da educação no cenário de contextualização da sociedade moderna, na medida em que suas colocações podem se relacionar às circunstâncias atualmente vividas. Sua concepção de educação, compreendida sob o viés político, tem por objetivo a emancipação dos homens.

Conforme destaca Pagni (2012), sobre o que diz Adorno, “[...] a escola não mais se ocupa da educação moral e política dos sujeitos, [...] qualificando-os para o mercado de trabalho [...] sem um comprometimento efetivo com a crítica e a formação de um eu capaz de resistir subjetivamente à sociedade totalmente administrada”.

Certamente, a melhor chance para a manutenção da vida em sociedade é o incentivo à educação, estando, esta, voltada à promoção dos Direitos Humanos no intuito de tornar seus sujeitos mais do que meramente "aptos" a selvageria do mercado de trabalho.

A redução das desigualdades sociais depende diretamente de uma educação de qualidade para todos, fundada em valores humanos, comprometida com a conscientização dos indivíduos sobre o papel de cada um numa democracia, para que se tornem sabedores, acima de tudo, de sua capacidade de modificar a realidade dominante.

A educação deve romper com a alienação que transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se sua modificação fosse impossível. A objetificação, que é própria do modelo de sociedade em que se vive, precisa ser desconstruída. É, justamente, na luta por essa desconfiguração social que a educação em Direitos Humanos encontra seu potencial.

Faz-se imprescindível, desse modo, que todo processo educativo tenha como horizonte a emancipação de todos os indivíduos, como sujeitos de direitos que são. Que os espaços formativos deixem de responder aos interesses mercadológicos, para se voltarem à valorização da vida humana. É necessário construir uma cultura de Direitos Humanos pela educação.

Referências

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

ANDRADE, M. Educação como direito humano e a formação de educadores/as em direitos humanos. *In*: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: Editora DP, 2008.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata?
In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Brasília, 1992. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 out. 2017.

CANDAU, V. M. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set, 2012. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 de out. 2017.

CANDAU, FERNANDES, Y. S. **Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios**. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/25086>>. Acessado em 15 de set. de 2017.

CANDAU, SACAIVINO, S. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. *In*: FERREIRA, L.F.G. et al. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.113-138.

CARBONARI, P. C. Para fazer da educação ação de Direitos Humanos por uma educação direitos humanizantes. *In*: VEITEN, P.; POMPEU, J. (Org.). **Educação em Direitos Humanos 3**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil, 2014, p. 35.

ESTEVÃO, C. A. V. **Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAGNI, P.A. **Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/09.pdf>> Acesso em: 24 out. 2017.

PEQUENO, M. J. P. Ética, educação e cidadania. *In*: FERREIRA, L.F.G. et al. (Org.). **Educando em Direitos Humanos**: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p.41-47.

RIZZI, E. et. al. **Coleção Manual de Direitos Humanos**: direito humano à educação. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf> Acesso em: 24out. 2017.

SACAIVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? *In*: SILVEIRA, R.M.G. et al. (Org.). **Educação em**

Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 457-467.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

UNITED NATIONS. **The Universal Declaration of Human Rights**. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

EDUCAÇÃOMUNICIPAL, CLIENTELISMO POLÍTICO E PODER LOCAL: Quando a Profissão Docente Vira Moeda de Troca e Instrumento Eleitoral

Joais Martins Silva²⁶
Ana Maria de Barros²⁷

Introdução

Os brasileiros desde os tempos da chegada dos portugueses até os dias atuais foram expostos a uma diversidade de regimes governamentais que (re) configuraram e a forma dos governantes exercer o poder no nosso país, seja nos municípios, estados ou na federação (FAORO, 2012). Uma dessas experiências, que marcou a vida dos cidadãos no nosso país, em especial, no interior do Nordeste foi o Coronelismo Rural²⁸, que muito contribuiu para que tenhamos

²⁶ Professor efetivo da rede pública municipal de ensino de Toritama – PE, onde leciona nos anos iniciais. É mestre em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA); especialista em Ensino de História e Geografia pela Faculdade Educacional da Lapa e com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia pela UFPE/CAA. E-mail: joais_martins@hotmail.com

²⁷ Professora Associada I da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Leciona Metodologia do Ensino da História e da Geografia no Curso de Pedagogia do CAA e do Mestrado em Direitos Humanos (PPGDH-UFPE). Tem experiência nas seguintes áreas: Educação e Clientelismo, Educação Penitenciária e Ressocialização de Detentos, Criminalidade Feminina, Direitos Humanos, Sistema Penitenciário; Cidadania e Educação Escolar Indígena. E-mail: anamaria.ufpe@yahoo.com.br

²⁸ Não é nossa pretensão explicar minuciosamente as origens do coronelismo ou realizar estudo exclusivo acerca do tema, para tanto recomendamos a leitura das obras **Os dono do poder**: formação do patronato político brasileiro, Faoro (2012) e **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil, Leal (2012). Nosso intento é trazer uma breve discussão sobre o que foi este sistema político, para que tenhamos bases para apontar as marcas deixadas desse movimento político na política de Caruaru – PE nos dias de hoje.

até os dias hoje uma de suas marcas, isso é, o clientelismo político, sendo este um dos instrumentos mais usados pelos governantes locais para chegar e se manter no poder.

Essas experiências antigas com coronelismo se tornaram “modelos” para se pensar e fazer política, logo, que contribui para o surgimento das oligarquias, ou seja, de famílias tradicionais na política pernambucanas. Apenas, para exemplificar basta pensarmos nos caciques do poder de várias cidades pernambucanas, como a família Coelho na cidade sertaneja de Petrolina – PE; os Queiroz em Caruaru – PE (BARROS & DUARTE, 2014; SANTOS, 2014); a família Mendonça em Belo Jardim – PE (ADILSON FILHO, 2014).

Inquietados como os temas coronelismo, relações de poder, política, e afins buscamos pesquisar o clientelismo político (uma das heranças do coronelismo) e suas relações com a Educação em uma dimensão local. Esse desejo de realizar tal estudo, se deu inicialmente por identificarmos nas falas de muitos graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), cujos relatavam que em seus municípios era fácil notar práticas tais como: o clientelismo político e o mandonismo, os quais foram elementos bases que sustentavam o coronelismo do passado.

Nessas conversas, eles expunham que os setores da administração pública de seus municípios de origem são extensão dos palanques eleitorais, mantidos pela gestão pública para acolher correligionários e perseguir opositores. De tal maneira, que o público assumia um caráter privado, no sentido desses gestores municipais e seus discípulos partidários materializarem práticas tais como: a perseguição política, negação de serviços públicos, contrato de trabalho em troca do voto e/ou apoio político.

Outro aspecto que nos instigou a realizar esse trabalho, foi a partir das próprias experiências na prefeitura municipal de Agrestina–PE. Durante ano eletivo de 2013 começamos a questionar algumas práticas vividas no âmbito da escola na qual trabalhávamos. Uma delas, as “festas” de datas comemorativas que pareciam mais uma

oportunidade dos políticos locais reafirmarem com os pais dos alunos os compromissos eleitorais. Questionamentos esses que, nos transformaram em “inimigos” da gestão escolar e dos políticos os quais a mesma defendia.

Além das situações supracitadas, os fatos ocorridos em Caruaru – PE nos levaram a eleger tal município para desenvolver a pesquisa. Pois nele, as relações de poder (entre poder local e professores) ficaram bastante tensionadas e evidentes, tendo como culminância a greve dos professores que durou quase 90 dias.

Portanto, uma vez instigados, realizamos uma pesquisa bibliográfica para saber quais autores da área da educação pesquisam e/ou discutem o tema clientelismo político na educação. Para isso, realizamos um levantamento através do *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que hospeda as pesquisas lá publicadas. E fizemos o lavamento no Grupo de Trabalho (GT-8) de Formação Docente das edições 34^{o29}, 35^{o30}, 36^{o31} e 37^{o32}. Dos 98 (noventa e oito) artigos pesquisados não identificamos nenhum, que relacionasse os temas educação municipal e a questão do clientelismo político.

Porém, temos a pesquisa de dissertação da Profa. Dra. Ana Maria de Barros, transformada em livro, cujo título é, “Educação e Clientelismo: Os Educadores e a Educação Municipal no Nordeste” (BARROS, 2002), que contribui para o debate acerca do tema educação municipal e clientelismo político, e que no campo da produção científica educacional local, inaugura esse tipo de discussão. Temos ainda o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de Leite (2013), graduada pela UFPE-CAA, com o título: “Manda Quem Pode, Obedece quem tem Juízo. Clientelismo Político e Educação Municipal: Um Estudo em Escolas de Caruaru”.

²⁹ <http://34reuniao.anped.org.br/>

³⁰ <http://35reuniao.anped.org.br/>

³¹ <http://36reuniao.anped.org.br/>

³² <http://37reuniao.anped.org.br/>

Para darmos sequência a pesquisa, elaboramos a seguinte questão central: Como o clientelismo político interfere no processo de profissionalização dos docentes da rede pública municipal do agreste pernambucano? Como objetivo geral, buscamos compreender se o clientelismo político interfere no processo de profissionalização dos docentes da rede pública municipal do agreste pernambucano. No que se referem aos nossos objetivos específicos, os mesmos consistem em: 1) Identificar a materialização do clientelismo político na educação municipal e a forma de acesso ao cargo de professor na rede pública municipal de ensino; 2) Perceber as violações cometidas contra os direitos profissionais e da pessoa professor; 3) Analisar os principais impactos do clientelismo político para o profissional docente.

Nesse estudo partimos do princípio de que o poder local pode interferir no processo de profissionalização do docente da seguinte forma: 1) não consolidar a formação continuada, dada à rotatividade de professores na rede municipal, o que implica dizer que a formação “perdesse” por existir uma ruptura na sistematização dessa formação no sistema público municipal de ensino; 2) desqualifica a profissão docente por esta ser compreendida não como um trabalho de relevância profissional e social, mas como uma moeda de troca; 3) e ainda vai de encontro a vários princípios norteadores do trabalho docente, isto é, autonomia, liberdade, ética e qualidade do ensino.

Coronelismo, Clientelismo Político e Poder Local

No campo acadêmico o tema coronelismo e as práticas nesse incluso (clientelismo e mandonismo) ganha repercussão por meio de Victor Nunes Leal com a tese de doutorado que daria origem ao livro “Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil”. Cujas obras, o autor define o coronelismo como um sistema político que ligava os poderes municipais aos das capitais (LEAL, 2012).

Para Carvalho (1998), o coronelismo foi um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis, no qual “o governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre os seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a **professora primária**” (CARVALHO, 1998, p. 132) (*grifo nosso*)

Portanto, estava subjacente nessa conexão entre poderes local, estadual e nacional na época do coronelismo, à prática do clientelismo político conforme nos aponta Leal (2012) ao dizer que:

O coronelismo é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terra. (...) Desse compromisso fundamental resultam as características secundárias do sistema “coronelista”, como sejam, entre outras, o mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto, a desorganização dos serviços públicos locais. (LEAL, 2012, p. 44)

Feita as considerações acerca da estrutura do coronelismo, passemos a definir o conceito de clientelismo político. Nas palavras de Carvalho (1998) o clientelismo político é definido como:

De modo geral, indica um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto. Este é um dos sentidos em que o conceito é usado na literatura internacional. (CARVALHO, 1998, p. 134)

Para outro autor, além de troca de favores, o clientelismo político objetiva dominar o favorecido, ao afirmar que “as práticas clientelistas serão tratadas como mecanismos de controle político baseados na troca de favores e barganhas entre sujeitos desiguais e que miram a conquista da cooptação na relação social e política” das pessoas (LENARDÃO, 2004, p. 110).

Na visão de Pase, Müller e Morais (2012), a prática clientelista é

Uma ação de troca entre sujeitos que, por um lado, demandam um serviço de caráter essencialmente público, que normalmente não poderia ser obtido por meio do mercado; e, de outro, por aqueles que administram ou que possuem acesso aos que decidem sobre a concessão desse serviço (PASE; MÜLLER; MORAIS, 2012, p. 187-188)

Conforme aponta essa última citação um dos resultados advindos do clientelismo político é conversão da “coisa pública” na “coisa privada”. Ou seja, de forma direta pode-se dizer que a prática clientelista viola o direito das pessoas de acessar os serviços públicos, fazendo com que elas sejam privadas disso e colocando-as em uma condição, também, de privacidade política já que mediante a troca de favores não há mais espaço/liberdade para exercê-la.

A partir das contribuições desses autores, é possível afirmar que o clientelismo é uma relação baseada na trocas de favores (empregos ou serviços públicos); configurada por sujeitos com poderes desiguais, que coloca aquele de maior dependência sob tutela de quem concede o favor; caracteriza-se pela cooptação política, uma vez que o concedente controla o favorecido, principalmente, por meio do voto de “cabresto³³” (comum na época do coronelismo); bem como, converte os cargos e serviços públicos em mercadorias ou em “coisa privada”.

Mas o que falar desse tema em Caruaru? Falar de poder no município caruaruense, nos obriga “voltar” no tempo para perceber, como a forma de exercer o poder hoje está conectado com o coronelismo de um passado não muito distante (CARVALHO, 1998). Realizar esse resgate histórico justifica-se, porque embora a prática clientelista seja normalmente situada historicamente na época dos coronéis, ela “permanece como um padrão cultural de comportamento que persiste no Brasil urbano e moderno, ou seja, não é atributo

³³ Voto controlado, livre de vontade própria, isto é, quem vota normalmente escolhe um candidato indicado por terceiros (candidatos e/ou cabos eleitorais).

exclusivo do agrarismo e do atraso político no regime de domínio oligárquico” (SILVA, 2007, p. 40-41).

As obras de Nelson Barbalho: “País de Caruaru” (1974); “Caruaru do Cel. João Guilherme” (1981); “Caruaru do Major José Martins” (1981); “Caruaru de Henrique Pinto” (1981); e acrescido a estas, citamos a obra “Terra de Caruaru” de Condé (1977). Mostram, o quão marcante foi a experiência coronelista em Caruaru. Para exemplificar, quando os caruaruenses entendem que alguma medida tomada pelo poder local foi abusiva, a primeira expressão verbal é: “o país de Caruaru”, ou ainda, “Caruaru e suas próprias leis”, como maneira de dizer que essa tomada de decisão foi autoritária ao se gestar a “coisa pública”.

Os atores políticos locais em evidência atualmente na cidade de Caruaru têm suas raízes fincadas no final dos anos 50, quando se esgotam os grupos oligárquicos remanescentes do **coronelismo** (...). Portanto, os novos atores políticos emergiram como produtos daquilo que de pior a sociedade brasileira havia produzido em termos de autoritarismo e apropriação patrimonial do Estado (SANTOS, 2014, p. 174-175, destaque nosso)

Como discute Santos (2014), as personalidades da política caruaruense da atualidade têm suas origens na finalização do sistema de coronéis. Embora nos anos 50 do século XX, não houvesse mais o coronelismo (enquanto principal meio da prática clientelista e de mandonismo), ainda assim, esses agentes herdariam aspectos caracterizantes do sistema político de coronéis.

Mas, como o clientelismo se relaciona ou chega na educação municipal? São aspectos que iremos discutir na próxima seção.

Educação Municipal: Clientelismo Político, Medo e Cooptação

As relações entre muitos profissionais da educação municipal caruaruense são estabelecidas para além das questões profissionais, éticas e pedagógicas. Em outras palavras estamos querendo dizer que, o aspecto político-partidário (re)configura as relações de poder, do quadro de funcionários e da qualidade profissional no interior das escolas.

Portanto, essas pessoas ao assumirem essa característica político-partidarista nas escolas, a tornam extensão dos palanques eleitorais. De fato “a escola passa a referendar os interesses políticos locais, e os educadores por amizade, paternalismo ou coação, se enquadram, perfeitamente, ao projeto político (...)” desses governantes municipais (BARROS, 2002, p. 95). Tornam-se, assim, instrumento para desenvolvimento de relações outras, de caráter particular e eleitoral.

Uma dessas manifestações que estamos falando é a prática político-clientelista que segundo Barros & Duarte (2014), se materializa via “contratos temporários de trabalho” pela “distribuição de cargos comissionados” que tem possibilitado “a manutenção do sistema de favor e de tutela” (BARROS & DUARTE, 2014, p. 77). Ou ainda, “os governantes transformaram empregos públicos na forma mais comum de conseguir aliados”, assim “as prefeituras foram inchadas, vereadores e cabos eleitorais distribuem empregos ao seu bel - prazer” (BARROS, 2002, p. 21).

Pelo que indica as autoras surge nessa relação clientelista entre políticos e os “profissionais” da educação um favoritismo em se conceder emprego e/ou cargos. Ou seja, pelo que parece viola-se o artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Haja visto, que segundo tal artigo o acesso ao emprego público, deve-se ocorrer via concurso público. Mas, infelizmente, este “é substituído pela indicação política. Prática comum na educação” (BARROS, 2002, p. 19).

As práticas clientelistas presente nas escolas municipais colocam também em evidência os retrocessos nos processos democráticos. Ou seja, as experiências na educação municipal vão de encontro daquilo que aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Isso porque, conforme aponta Barros & Duarte (2014) há concessão de cargos na educação municipal por questões particulares, e não por processos democráticos necessários para escolha de uma gestão escolar, por exemplo.

A respeito da democracia, nos termos que colocados por Bobbio (1986), isso é, em dizer que ela é:

(...) caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente. (BOBBIO, 1986, p. 18)

Encontra-se no discurso dos professores uma contradição, pois:

Nas escolas municipais, os educadores divergem, discordam, falam em democracia, em cidadania, usam o pensamento de Paulo Freire para subsidiar a prática educativa. Porém, na prática cotidiana, na qual se inserem nas relações com o Estado (prefeitura). Realizam pouco esforço para saírem da retórica denunciatória para atuarem mais efetivamente como intelectuais orgânicos (BARROS & DUARTE, 2014, p. 93)

Outro elemento presente na esfera da educação municipal é o medo, advindo, principalmente por meio da perseguição. O medo é justificável uma vez que esses professores têm a certeza de que a qualquer momento poderão ser transferidos para um local muito longe de casa (concursados) ou de perder o emprego (contratados).

Sobre esse ponto Barros & Duarte (2014) dizem que, “a perseguição política se dá como demissão por traição política, ou

transferência para local de difícil acesso. A vingança do chefe político pode significar a perda do espaço, das benesses, dos privilégios da proteção política.” (p. 85). Ainda nessa direção, é que Barros (2002) postula que:

Quanto ao processo de perseguição das professoras primárias, percebemos que elas se tornam mais frágeis frente aos interesses que se reproduzem no interior da escola, dado o perfil da educação no município e toda herança de dominação presente em seus cotidianos. (...) E em sendo, o grupo do primário o mais “frágil” dentro da instituição, reage mais pela “certeza” de perseguição. (BARROS, 2002, p. 113)

O que possibilita tamanha perseguição é a proximidade do poder local com os professores. Pois, quanto maior essa aproximação há “uma certeza da perseguição dos chefes políticos e cabos eleitorais” que pode ser materializada pelo “(...) diretor (a) da escola, o porteiro, a merendeira ou membro da comunidade que atue como olhos e ouvidos do “moderno coronel” (BARROS & DUARTE, 2014, p. 96). Em outras palavras a vigilância e o medo são uma constante na educação municipal no interior pernambucano.

Por fim, se pode ainda a partir das contribuições de Barros (2002) caracterizar a educação municipal caruaruense a partir do conceito de cooptação. Ou seja, por meio do clientelismo político os governantes locais buscam cooptar seus adversários políticos, em especial, aqueles ligados aos sindicatos para obter apoio de tais, mas não só isso, como forma ainda de inviabilizar a luta da classe docente.

A cooptação das lideranças do sindicato tem sido um costume rotineiro das últimas administrações. De um lado, conseguem fragmentar o movimento sindical, e, de outro, o líder se deixa cooptar pela esperança numa participação mais efetiva no governo, e, também em salários mais expressivos dada as poucas oportunidades de ascensão que não sejam via o clientelismo (BARROS, 2002, p. 115)

Assim, pelo que indica a citação acima a estratégia é ascender o líder sindical; e por outro, deixar os professores (coletivo) enfraquecidos, sem representatividade. Ou seja, os profissionais docentes ficam vulneráveis diante dos governantes locais nas relações de poder estabelecidas.

Clientelismo Político Frente à Profissionalização Docente

Uma das implicações que o clientelismo político pode trazer é viabilização de pessoas a cargos públicos sem formação adequada para isso.

Passadas as eleições, essa gente ocupa a máquina pública em funções diversas, mas de acordo com os favores que prestaram. São nomeados para exercer papéis independentes de suas capacidades técnicas e qualidades éticas. Incham o aparelho administrativo, superlotando repartições e departamentos de olho menos na atividade que realizam e mais no contracheque que recebem ao fim de cada mês. São soldados do governo, ora delatando e perseguindo opositores e críticos, ora arregimentando seguidores (SANTOS, 2014, p. 179)

O autor sugere, que a qualificação profissional é o aspecto menos interessante para ocupação dos cargos públicos na esfera municipal (no contexto de relação de clientela). O implica dizer que, há possibilidades de se ter pessoas que **estão** professores, porém **não são** ou se são, **não se veem** como professores.

Essa possibilidade de formação adequada para o exercício da docência contraria o que coloca Veiga (2008), ao indicar que para um indivíduo ser identificado profissionalmente como docente é preciso ter uma formação específica, ao dizer que o professorar

requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008: p. 14)

Ou seja, o aspecto formativo tem a ver com a profissionalização. Nessa mesma direção, Freire (1996) evidencia a importância da formação do professor pois para ele:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 1996, p. 36)

O processo de formação está situado ou relaciona-se com a profissionalização docente, isso é, começa com a formação inicial com ingresso em um curso superior como sugere a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e segue seu percurso histórico com a formação continuada.

O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de sua formação continuada. Impossível que esse processo se dê sem a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação inicial (PENIN, 2009, p. 25)

Ainda sobre formação, destacamos a formação continuada diante da rotatividade. Uma vez que, o contrato temporário deixa os docentes vulneráveis quanto a sua permanência na rede pública municipal de ensino. De fato essa rotatividade está ligada a questões de poder e tem contribuído para a desprofissionalização/desvalorização, tendo em vista que a formação continuada não se materializa diante de descontinuidades do contrato temporário.

Uma questão que tem dificultado a reflexão mais exaustiva sobre a escola é a rotatividade dos professores que ocorre em grande parte das grandes redes de ensino público. A formação continuada numa determinada escola demanda um diagnóstico, a formulação de um projeto, a definição de compromissos e a partilha das dificuldades da sua implantação. (...). Essa questão tem se apresentado ao longo dos anos como um fator objetivo da má qualidade do ensino nas escolas públicas (...) (PENIN, 2009, p. 37-38)

Além do aspecto formação ou falta dela, a prática do clientelismo político recai na dimensão ética. Porque o compromisso é com o poder local, com o contracheque e não com aquilo que se faz. No caso da docência, podemos entender as dimensões éticas a partir do conceito de profissionalismo, que entre outros aspectos:

Significa compromisso como projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90)

Ainda na dimensão ética surge o aspecto: negação. Pois, o negar, é a forma encontrada para evidenciar ao poder local a resistência pela classe docente, diante das perseguições advindas (do prefeito, vereador, cabo eleitoral, gestor escolar e outros), que por sua vez incide na ética profissional ou profissionalismo.

A resistência dos educadores ao clientelismo não ocorre por alienação, mas dá-se, sobretudo, pelo boicote. Pela lentidão na realização dos trabalhos, pela negativa de participar de ações realizadas pela escola ou governo. Não participar das atividades da escola. Comentários nos corredores (a fofoca), comunicação visual, através de uma linguagem de gestos, sorrisos irônicos e práticas não discursivas (BARROS & DUARTE, 2014, p. 94-95).

Dadas essas ideias a partir dos aportes teóricos percebemos, assim, que há vários recaimentos sobre a profissão docente e sua profissionalização com a materialização das práticas clientelistas. O que nos leva a crer, que o acesso ao emprego público (nesse caso a vaga de professor) por meio da barganha interfere de forma negativa na educação municipal.

Percurso Teórico-Metodológico da Pesquisa

A seção objetiva apresentar os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa. Portanto, apontamos as características da mesma como: o tempo, ou seja, quando foi realizada; sua tipologia e abordagem (se qualitativa ou quantitativa); as bases teóricas e metodológicas que a pesquisa está filiada; *lôcus* pesquisado; apresentação dos participantes; as etapas desenvolvidas durante o processo investigativo; os instrumentos metodológicos utilizados para a produção dos dados; e por fim, o tipo de análise adotada.

Primeiro queremos situar, o tempo em que a pesquisa foi desenvolvida que neste caso foi em 2016³⁴. Ao nosso ver, situá-la temporalmente permite a nós como pesquisadores identificar até onde a realidade pesquisada naquele momento, ajuda a compreender o *status* atual do objeto pesquisado mediante comparações com eventuais pesquisas.

Ao caracterizarmos a pesquisa, dizemos que ela se caracteriza enquanto pesquisa de campo, uma vez que estivemos imersos no *lôcus*

³⁴ Último ano de governo de José Queiroz (2013-2016), como prefeito de Caruaru – PE.

onde os fenômenos ocorrem, e lá produzimos os dados necessários para etapa de análise (MARCONI & LAKATOS, 2003). No que tange a abordagem dizemos que ela é de cunho qualitativo, por buscarmos nas falas dos participantes elementos importantes para a discussão, algo que do ponto de vista quantitativo não seria possível fazer. Afinal, as metodologias qualitativas:

Buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso as vezes o mais importante na realidade. Advindo, geralmente esse gesto da parte das ciências sociais, existe o interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples (DEMO, 2000, p. 152)

Do ponto de vista teórico, a pesquisa se filiou às discussões teóricas sobre o viés multiárea, isso é, há encontros teóricos das áreas da educação, política e da formação/profissionalização docente (BARROS, 2002; BARROS & DUARTE, 2014; CARVALHO, 1998; PENIN, 2009; LEAL, 2012; SANTOS, 2014). De fato, o objeto pesquisado conduziu esse encontro entre as áreas supracitadas, pois sem essa intersecção, certamente, ficaria inviável realizar qualquer tipo de debate diante da escassez de estudos, pesquisas e afins.

O *locus* de investigação foi o município de Caruaru – PE, pelo fato da administração municipal daquele momento (Prefeito José Queiroz), ter materializado embates políticos e de relações de poder com a classe profissional docente, principalmente, com o advento do Plano de Cargos e Carreiras aprovado em 2013; e também pelo fato de outras pesquisas terem sido realizadas no município (BARROS, 2002; LEITE, 2013). Uma vez escolhido, o município, se fez necessário eleger a escola que viria a ser nosso campo de produção de dados. Nesse sentido, buscamos escolher uma escola de médio à grande porte e respeitada pela comunidade caruaruense, logo, que do ponto de vista metodológico pôde ser nossa amostra não probabilística (OLIVEIRA, 2014).

Sobre a escolha dos participantes, determinamos critérios de inclusão, a saber dois: 1) deveriam ser professores dos anos iniciais; 2) estarem atuando na rede pública municipal de ensino de Caruaru. Para além dos critérios de inclusão, utilizamos critérios de exclusão, isso é, para continuar participando da pesquisa o primeiro grupo de participantes deveriam fornecer no questionário 01, dados que chamamos de elementares. Afinal, respostas tais como: sim e não sem maiores aprofundamento sou em branco levou a exclusão do participante, por consideramos que esse tipo de resposta era um indicativo de não desejo/interesse em continuar na pesquisa. Salientamos que participaram do questionário 1, 11 participantes; por outro lado o questionário 2 teve a participação de apenas três (3) participantes, segundo os critérios de inclusão e exclusão.

No que se refere ao desenvolvimento da investigação, este se deu por meio de três (3) etapas, a saber: levantamento bibliográfico, produção de dados em campo e análise dos dados. Essa sequência de eventos ocorreu mediante os apontamentos teórico-metodológicos acessados, que nos permitiram iniciar e encerrar o ciclo investigativo.

Na fase 1, buscamos identificar os pesquisadores que já vinham estudando o objeto definido. De fato, esse é primeiro passo a se dar, pois o levantamento bibliográfico visa “dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema – espera-se que o pesquisador saiba dizer o que é o consenso sobre o assunto em debate e o que é polêmico; o que já é tido como conhecimento e o que ainda pouco se sabe” (DESLANDES, 2009, p. 36).

A fase 2, foi onde ocorreu nossa inserção no campo para produção de dados. Vale dizer, que adentrar o campo de investigação requereu uma condição essencial e ética por parte dos pesquisadores, em outras palavras, só adentramos o *lócus* pesquisado mediante permissão da escola, por meio, da gestão escolar que assinou o termo de autorização.

A produção de dados ocorreu mediante dois (2) instrumentos metodológicos: 1) o diário de campo, que foi utilizado para registrar aqueles dados que chamamos de indiretos (como fisionomias, gestos,

conversas informais, ações, entre outros). Esses registros possibilitaram na parte final do estudo, uma volta aquela experiência observada, é como se “voltássemos” aquele momento (LAGE, 2005). Bem como, aplicamos os questionários 1 e 2 que tiveram a função de produzir dados que tinham a ver diretamente com a questão norteadora e os objetivos da pesquisa. De fato o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas” que estão ligadas aos objetivos propostos (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 201).

Por fim, a fase 3 teve como principal atividade metodológica a apreciação dos dados, nessa direção o tipo de análise escolhida foi a de conteúdo. É um tipo de análise que seu ponto de partida “é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (IDEM, 2005, p. 13). Suas etapas consistem em três (3), a saber: pré-análise, categorização e a inferência/interpretação

A pré-análise é o momento que realizamos as primeiras leituras dos dados produzidos por meio do diário de campo e questionários; já o processo de categorização tem uma relação direta com os objetivos da pesquisa para assim ter sua formatação, logo, fizemos isso, orientados sobre o viés *a priori*, ou seja, as categorias foram pré-determinadas; por fim, a inferência/interpretação que consistiu em realizarmos a intersecção entre os dados produzidos e as bases teóricas utilizadas, para assim realizarmos a construção de ideias e argumentações.

Discussão dos Resultados

Para fins de discussão e apresentação dos resultados, assim, com o objetivo de responder a questão central que norteia a pesquisa, elegemos a partir dos dados produzidos três categorias analíticas, a saber: 1) Clientelismo político: permeações na educação municipal; 2) Educação municipal: violação de direitos profissionais, liberdade e de

relações de poder; e por fim, 3) Contrato temporário: instrumento de tutela e precarizante do trabalho docente.

Clientelismo Político: Permeações na Educação Municipal

Nosso primeiro, objetivo específico consiste em identificar a materialização do clientelismo político na educação municipal, e a forma de acesso ao cargo de professor na rede pública municipal de ensino. Para tal fim, inicialmente questionamos aos participantes da pesquisa sobre quais meios levaram a gestão escolar daquela escola assumir esse cargo. Fazer essa pergunta foi essencial, porque como sugerem alguns debates (BARROS, 2002; BARROS & DUARTE, 2014), esses cargos são considerados políticos, portanto, tivemos o interesse de saber os meios que a gestão escolar da realidade pesquisada teve para acessar esse cargo.

Dos 11 participantes que responderam o questionário 1, as respostas se configuraram da seguinte maneira: seis (6) desses participantes responderam que gestão escolar foi formatada mediante indicação política; quatro (4) participantes responderam que se deu a partir da análise de currículo e um (1) participante desconhece.

Para além desses dados, podemos resgatar as memórias do diário de campo que elucida a questão. O fato é que, em uma de nossas conversas informais, no momento o qual estávamos sendo questionados sobre o objeto da pesquisa, a própria gestora escolar e sua vice, de forma objetiva afirmaram que estavam naquela posição devido a uma relação política com a gestão municipal, portanto, não podiam permitir que uma pesquisa dessa natureza se desenvolvesse no interior da escola (situação vivenciada antes de aplicarmos o questionário). Vejamos o registro feito no diário de campo, o qual pode nos ajudar a entender melhor o fato.

É importante salientar, que em muitos momentos da nossa conversa as próprias gestoras afirmaram que sua colocação no cargo de gestoras escolar, ocorreu por meio de indicação política. E por isso, não podia deixar as pessoas fazerem o que bem “quisesse na escola”, ou seja, não se podia pesquisar ou fazer qualquer pergunta sem que antes houvesse um conhecimento prévio (controle) da gestão escolar ou “equipe gestora” tal como elas colocavam (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de abril de 2016)

Portanto, embora os participantes tenham dado respostas distintas os dados advindos do diário de campo associados com as respostas dos seis participantes que apontam a indicação política para escolha da gestão escolar, sugerem que ela foi posta por meio de uma relação clientelista com o poder local.

Pensamos que, realidades assim são retrocessos no sentido democrático, na medida em que a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) elenca no seu art. 3º vários elementos que apontam que os trabalhos burocráticos e pedagógicos nas escolas públicas devem convergir para uma democracia. Mas o que se ver é o contrário, uma vez que nas escolas “as ordens são verticalizadas”, e “há pouco diálogo” e os “professores não fazem parte das tomadas de decisão” (PARTICIPANTE 11, questionário 02, 04 de maio de 2016).

Ainda na busca de atender o primeiro objetivo específico, procuramos identificar a forma de acesso dos professores à rede pública municipal de ensino de Caruaru – PE nessa escola.

**QUADRO 1 – dados gerais dos participantes³⁵ dos
questionários 01 e 02³⁶**

PARTICIPANTE	SEXO	MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE	TIPO DE VÍNCULO	ACESSO A VAGA DE PROFESSOR
Participante 01	F	Magistério	Contrato	Indicação
Participante 02	F	Pedagogia	Contrato	Análise de Currículo
Participante 03	F	Mestrado em Educação	Efetivo	Concurso
Participante 04	F	Especialização em Psicopedagogia	Contrato	Indicação por amiga
Participante 05	F	Pedagogia	Contrato	Análise de Currículo
Participante 06	F	Pedagogia	Contrato	Seleção Simplificada
Participante 07	F	Letras (Língua Portuguesa)	Efetivo	Concurso
Participante 08	F	Especialização em recursos humanos	Efetivo	Concurso
Participante 09	F	Biologia	Contrato	Seleção Simplificada
Participante 10	F	Especialização em Língua Portuguesa e Gestão e Supervisão Escolar	Efetivo	Concurso
Participante 11	F	Especialização em Gestão e Supervisão Escolar	Efetivo	Concurso
Efetivos/Concursados: 5 Contratos temporários: 6 Sexo: masculino (0) feminino (11)		Indicação: 2 Análise de currículo: 2 Seleção simplificada: 2 Concurso: 5		Sem formação: 0 Formação em andamento ou completa: 11

Fonte: quadro elaborado pelos pesquisadores

Como dissemos em outra parte desse trabalho, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) baliza que a formação do quadro do funcionalismo público deve dar-se através de concurso público de

³⁵ Acordamos com os participantes da pesquisa de não relevar suas verdadeiras identidades, portanto, os mesmos receberam o nome de participante acrescido de um número.

³⁶ Os participantes 03, 08 e 09 foram os únicos que responderam o questionário 02 conforme os critérios estabelecidos.

provas e títulos. E, em casos excepcionais, através de seleção pública simplificada. Contudo, ocorre o contrário, de fato, “não apenas a prefeitura de Caruaru, mas outras prefeituras do país de forma geral encontraram nos cargos comissionados e no estabelecimento dos contratos temporários, a fórmula perfeita para se burlar a constituição, e ao mesmo, agradar os correligionários” (BARROS, 2002, p. 96).

Traduzindo os dados do quadro acima, os mesmos indicam que 54,5% dos docentes dos anos iniciais que responderam os questionários são contratados, e os outros 45,5% são efetivos. Diante dos dados, partimos do princípio que as professoras contratadas também chegaram a esse cargo, por indicação ou afins. Isso porque, duas delas informam que seus ingressos se deram por análise de currículo e outras duas afirmam que participaram de seleção pública para o cargo de professora.

Não obstante, sabe-se que seleções ou concursos públicos por ter esse caráter público, precisam ser divulgados para que pessoas interessadas participem do processo. E em termos de publicidade, sabe-se que o último concurso que houve no município de Caruaru-PE foi em 2012 por meio da Lei Municipal n.º 5.174, de 04 de janeiro de 2012, o qual nem se quer direcionou vagas para formação de quadro de docentes dos anos iniciais.

Para elucidar ainda mais esse aspecto, pensamos que a fala do Sujeito 03 contempla o que estamos apontando, quando esta participante expõe que,

Muitos professores contratados para as séries iniciais possuem formação, entretanto, o regime de contratos **se dá prioritariamente por apoio político de vereadores**. Não há nenhum tipo de seleção simplificada para seleção das/dos professoras/es. (PARTICIPANTE 03, questionário 01, 20 de abril de 2016, destaque nosso)

É importante destacar que embora a participante aponte que o critério de maior peso para a escolha dos professores seja por meio da relação clientelista, a fala da participante 03 apresenta um aspecto

importante, a formação profissional. Embora não seja esse o critério de maior relevância, ainda assim a formação para o exercício da docência tem sido considerada para a inserção dessas pessoas ao cargo de professor. Mas, em suma a participante não deixa dúvidas sobre a ausência de seleção simplificada.

Assim, esses dados nos ajudaram a identificar que se materializa na escola pesquisada, relações de clientela, dada a forma que alguns sujeitos que ali atuam, foram escolhidos para assumir esses cargos educacionais mediante tal relação.

Educação Municipal: violação de direitos profissionais, liberdade e de relações de poder

As estruturas de poder são manifestadas dentro das escolas, elas são reflexos de composições maiores que vão convergindo para o atendimento dos interesses daqueles que exercem tal poder (ROMANELLI, 1986). Em razão disso, tivemos como segundo objetivo: Perceber as violações cometidas contra os direitos profissionais e da pessoa professor, uma vez que existe como já dito uma forma organizada para que pessoa dentro dessas instituições de ensino exerça o poder de forma distinta, portanto, de forma desigual.

As diversas violações cometidas dentro das escolas são uma realidade nos municípios interioranos na medida em que alguns gestores escolares são representantes e símbolos do poder local dentro das escolas (BARROS, 2002). Logo, estão sempre cuidadosos quanto ao que acontece nela, no sentido de proteger o poder local de qualquer ato que possa prejudicá-lo, um exemplo disso foi a situação vivenciada por nós enquanto desenvolvíamos a pesquisa no campo de pesquisa.

Após entrega dos questionários, fomos em direção a sala da gestão escolar para podermos obter outros dados da escola. Mas para nossa surpresa, fomos abordados por duas supervisoras pedagógicas, as quais estavam bastante apreensivas e nervosas. Até então, não sabíamos o que estava acontecendo, mas o fato é que, as supervisoras tiveram acesso a um ou mais de um questionário entregue anteriormente as professoras, não sabemos de que maneira isso aconteceu, nossas hipóteses são: alguma professora deve ter mostrado o material a elas ou as próprias supervisoras procuraram as professoras para ter conhecimento acerca do que perguntávamos. (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de abril de 2016)

Esse fato revela, o quanto ainda às escolas municipais compreendem a liberdade, enquanto exercício de um suposto desígnio de conduta, isso claro em uma sociedade do controle. Essa forma errônea de entender o livre pensamento vai em direção contrária ao que se espera dela, enquanto instituição formadora de cidadãos e com um *corpus* de profissionais intelectuais orgânicos. Ou seja, espera-se que na escola o pensamento crítico seja um dos pilares no processo de aquisição do conhecimento e do exercício profissional docente, esta última enquanto atividade humana que deve ter como um dos princípios invioláveis a liberdade.

O fato supracitado, ainda contribuiu para que algumas professoras não respondessem as perguntas dos questionários. Ou quando respondidos, os mesmos vinham com conteúdo superficiais, ou seja, obtínhamos respostas como: sim ou não sem maiores aprofundamentos, embora as perguntas exigissem um repertório maior quanto as respostas. Isso revela que os questionários só chegaram a supervisão mediante coesão (poder) que teve como resultado, o medo de participar da pesquisa. Logo, nossos pressupostos diante dos dados são: a escola tem sido espaço de perdas das liberdades individuais e coletivas mediante tentativa de controle, o que para o docente vem a ser a violação da sua autonomia, um dos pilares da sua atividade profissional (CUNHA, 1999).

A negação e o silenciamento por parte dos professores são “*compreensíveis*”, pois como vimos em outra parte deste trabalho, a garantia de permanência na vaga de emprego na administração pública municipal, em especial, na condição de docente contratado é garantido por meio da obediência (BARROS, 2002; BARROS & DUARTE, 2014). De fato “o dissenso não se abrigará na liberdade reconhecida, senão que caracteriza a traição, sempre duramente castigada”, nesse caso com a perda do emprego (FAORO, 2012, s.p).

Já fui inclusive perseguida por não aceitar os desmandos da administração municipal que não está nem um pouco preocupada em formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, mas sim de formar fantoches alienados que digam **SIM** aos desmandos dos administradores municipais. (...) Vivemos em Caruaru um verdadeiro coronelismo. Vivemos como nos tempos em que o rei é que manda em tudo e em todos. Vivemos a monarquia de Zé Queiroz. (PARTICIPANTE 08, questionário 02, 04 de maio de 2016, destaque da participante)

Os aspectos medo, vigilância e perseguição vividos nas escolas, além de privarem a liberdade intelectual e política, podem trazer implicações para a identidade docente na dimensão da identificação. Pois, se a identidade docente surge das intersecções: professor-formação-experiência, fica difícil de acreditar que os professores irão criar uma identificação com uma profissão, cujos contextos são negativos. Por isso, a importância de relutar contra a prática clientelista nas escolas, uma vez que é importante “considerar os aspectos subjetivos da profissão, que dizem da identificação e da adesão dos sujeitos a ela, para que os candidatos a essa profissão digam, para si, que querem ser professores” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 63-64). Para tanto, amarras e compromissos políticos precisam ser desfeitos para que isso se realize.

Outro elemento, que aparece em comum nas falas dos participantes da pesquisa, se diz respeito à participação obrigatória em campanhas política-eleitorais que revela mais uma privacidade de liberdade, nesse caso, a livre escolha e/ou apoio político.

Nos períodos eleitorais há inclusive a “coação” para que professoras/es contatadas/dos participem das campanhas políticas a favor da gestão municipal vigente, assim, como dos/as vereadores/as que as/os apoiam. Chamo de coação o convite obrigatório para a participação de tais eventos. (PARTICIPANTE 03, questionário 01, 20 de abril de 2016)

Ainda emerge nas falas dos participantes (de forma repetitiva) à questão salarial.

(...) após aprovação do PCC em 2013 regredimos em alguns pontos, dentre eles o financeiro, salário congelado por três anos, a prefeitura não cumpre a lei do piso nacional. Pra receber elevação de nível, só colocando na justiça. Por muito tempo, o terço de férias não é pago antes das férias. Não recebemos apoio e incentivo para formação continuada. Não há cumprimento de aula-atividade (PARTICIPANTE 11, questionário 02, 04 de maio de 2016)

Entendemos a fala acima como uma reivindicação de reconhecimento profissional mediante tomadas de decisões que precarizam o trabalho docente. De fato, nos municípios “não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje” (LÜDKE &BOING, 2004, p. 1159). E de que forma o que foi colocado pela participante se relaciona com o objeto pesquisado?

Como coloca Lenardão (2004) a relação clientelista deixa os sujeitos com poderes desiguais, sendo assim aquele de menor força (aqui os docentes contratados), se veem “amarrados” ou impedidos de reivindicar melhores condições de trabalho, o que inclui melhores remunerações. O que por sua vez os impedem de construir uma

identidade docente coletiva (BRZEZINSKI, 2002), que permita evidenciar força ao se reivindicar o reconhecimento de seus direitos profissionais e humanos.

Mas, o que nos sugerem os dados é que há no interior das escolas, a “falta de esperança, passividade, pessimismo” que “amplia a condição da escola como instrumento de reprodução da mediocridade e da despolitização” (BARROS & DUARTE, 2014, p. 98). Em outras palavras, essa passividade por parte de alguns docentes contribui para manutenção da estrutura desigual de poder, da precarização do trabalho docente e da escola enquanto espaço esvaziado de atitudes democráticas.

A propósito, não poderíamos deixar de trazer as contribuições de Michel Foucault (1984) e suas ideias sobre poder. O autor, embora na citação a seguir se refira ao século XVII, ainda assim permite fazer uma proximidade como nossos dias, nesse sentido, diz: *“o corpo do rei não era uma metáfora, mas uma realidade política: sua presença física era necessária ao funcionamento da monarquia”* (FOUCAULT, 1984, p. 145).

Embora, as narrativas na sociedade (inclusive nas escolas) do século XXI venham enviesadas de ideias de democracia, direito as liberdades e outras. O que nota-se é que a presença corpórea de algumas pessoas(agentes) dentro das escolas é personificação ou extensão do poder para fins de controle e vigilância, assim, de privação da liberdades individuais e coletivas.

Como vimos, existe um relação direta entre poder e empregabilidade na educação municipal, que evidencia a vulnerabilidade profissional que os professores contratados estão expostos, mediante a possibilidade de perda do emprego o que gera medo, intimidação, silenciamento. Mas ainda o que, o contrato de trabalho pode trazer de prejuízo para os professores e sua profissão? São aspectos explorados na próxima seção.

Contrato Temporário: instrumento de tutela e precarizante do trabalho docente

Falar em clientelismo político nos conduz inevitavelmente discutir sobre o contrato temporário, que por sua vez nos leva ao debate sobre os impactos dessa forma de vínculo para o trabalho docente, assim, ao profissional professor. Considerando-se essa teia de relações entre os aspectos citados tivemos como terceiro objetivo específico: Analisar os principais impactos do clientelismo político para o profissional docente. Como discutido, alguns dados trazidos indicam que as relações de clientela dentro da educação municipal trazem impactos diretos para o professor como sua privação da liberdade intelectual e política a partir da ideia de medo e controle como discutido na seção anterior. Porém, não podemos deixar de perceber as interferências disso para a profissionalização-formação-trabalho docente.

Começando pela formação inicial é importante dizer que, embora na escola pesquisada não haja nenhum professor sem formação docente, um dos riscos que o clientelismo político pode trazer é a inserção de pessoas sem qualificação profissional para assumir os cargos no setor público conforme aponta Santos (2014), o que não isenta à docência. E isso para o ensino é algo desastroso, considerando-se que as escolas são espaços de aprendizagem, portanto, quem ensina precisa estar profissionalmente preparado para este fim e não estando o resultado é a não-aprendizagem.

Sobre esse assunto, trazemos: “contratar profissionais sem avaliar suas competências e habilidades é um grande problema, mas o município não está preocupado com a qualidade” (PARTICIPANTE 11, questionário 02, 05 de maio de 2016). Nesse mesmo sentido, a participante 03 informa que embora haja pessoas contratadas com formação na área da educação “(...) ao mesmo tempo há a contratação de professores sem formação específica” (PARTICIPANTE 03, questionário 01, 20 de abril de 2016).

Pensamos que, ter pessoas sem formação voltada para a docência, certamente, interfere no processo da profissionalização docente na dimensão do seu reconhecimento enquanto profissão (OLIVEIRA, 2008). Isso porque, fica entendido no imaginário social que toda e qualquer pode ser professor, e sabe-se que “a formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa coloca-se cada vez mais como uma necessidade, considerada a epistemologia da prática profissional, que alerta para a natureza dos conhecimentos em jogo numa profissionalização” (SCHEIBER, 2011, p. 56). Em outras palavras, uma profissão agrega maior valor social na medida em que as pessoas que a representam e a desenvolvem são formadas para isso.

Ainda, tratando da formação docente entendemos que as relações de clientela na educação impactam na formação continuada dos professores. Embora, os participantes não mencionem a formação contínua, a literatura acessada nos ajuda a aproximar o tema em debate com a formação de professores, portanto, razão de estar nesse momento da análise/discussão.

Isso porque, como dito as relações de poder formatadas na educação municipal colocam os professores em posição desigual e inferior frente ao poder local. A possibilidade de desemprego diante da fragilidade do contrato temporário, pode levar a descontinuidade desse sujeito na rede de ensino público. O que ocasiona uma ruptura que atinge, não só aquele que perde o emprego, mas também a rede de ensino que fica condicionada a processos de rotatividade profissional (PENIN, 2009). Ou seja, a possibilidade desse professor encerrar alguma formação continuada que possa está sendo ofertada tende a não se concluir.

Outro elemento evidenciado nos dados, é a ideia de enfraquecimento da classe docente, diante da realidade do contrato temporário. Nesse sentido, para uma professora:

Há implicações tanto para os contratados que se submetem a receber apenas um salário mínimo e ter seus direitos suprimidos, além da humilhação de em tempos de campanha serem obrigados a participarem de

passeatas, comícios etc, ainda com lista de frequência. E, também para os efetivos que são em quantidade insignificativa comparado ao número de contratados ficando sem vez e voz para lutar por seus direitos (PARTICIPANTE 08, questionário 02, 04 de maio de 2016)

Ou seja, embora o contrato temporário venha a ser a recompensa pelos acordos políticos³⁷, o mesmo vem precarizado, isso é, com baixos salários e direitos profissionais negados como o cumprimento da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que baliza o salário base nacional. Pensamos que a fala da participante 03, também nos ajude a compreender a razão do enfraquecimento da classe docente diante do poder local, explicado matematicamente, pois, há mais professores contratados do que efetivos.

Eu entendo que o quantitativo de contratados no município de Caruaru – PE, enfraquece a categoria de professores, visto que o movimento sindical só é constituído por professores efetivos. Assim, greve e reivindicação por aumento salarial e melhoria de trabalho não tem a força necessária (PARTICIPANTE 03, questionário 02, 04 de maio de 2016)

Assim, os contratos temporários (sendo maioria) torna-se um instrumento capaz de limitar a luta dos professores no processo de reivindicação dos seus direitos profissionais. Logo, a possibilidade de conseguir reverter situações adversas frente ao poder local tende a zero, por existir a categorização entre efetivos e contratados. O que por sua vez deixa-os enquanto grupo profissional enfraquecidos, já que é um todo dividido por ter: um subgrupo com empregabilidade vulnerável; e outro, com maior grau de segurança em termos de permanência no quadro de professores (por serem concursados), mas em menor quantidade.

³⁷ Não é nossa pretensão dizer, que todo contrato temporário existente na educação municipal advém da relação de clientela, mas de indicar que há possibilidades de existir o clientelismo político.

Discutidos os dados produzidos nas três últimas seções, na próxima, traremos os achados da pesquisa mediante a proposição da questão norteadora/central.

Considerações Finais

A pergunta que moveu essa pesquisa consistiu em problematizar: Como o clientelismo político interfere no processo de profissionalização dos docentes da rede pública municipal do agreste pernambucano? Tendo como *lócus* de investigação uma escola pública municipal de Caruaru – PE.

As seções dedicadas a análise e discussão dos dados nos apresentaram de forma minuciosa um panorama bastante difícil no município acima citado, no que tange a profissionalização docente, entendendo-a enquanto processo que envolve aspectos relativos a formação, valorização e o trabalho docente.

Todavia, retomamos aqui os principais achados da pesquisa e que a partir da literatura acessada e dados analisados indicam as interferências do clientelismo político para a profissionalização dos professores. Nessa direção, destacamos: a privação do livre pensar e ser nas escolas, isso é, o professor não tem autonomia para se opor, questionar, os “detentores” do poder do contrário lhe é atribuída a identidade de traidor; nota-se perdas de direitos profissionais como de fazer greve e baixos salários; impede a construção de uma identidade docente coletiva, uma vez que o contrato temporário não permite uma formação continuada na/em rede, pois a rotatividade de professores é que é contínua; e o enfraquecimento da classe profissional docente, o que impede avanços no processo de reivindicação dos diversos direitos profissionais violados.

Passados quase 100 anos do fim do coronelismo rural, parecemos a partir dos resultados obtidos que os resquícios desse movimento político/histórico ainda permeiam a vida das pessoas no/do interior pernambucano. Infelizmente, a escola tem sido mais um espaço de reprodução das relações de poder externas a ela. Desse modo, “os

donos do poder” utilizam-se da “coisa pública” para exercer o poder com narrativas do direito e democracia, porém, manifestando-se em ações autoritárias e de controle por meio de dispositivos (agentes) no interior das instituições escolares municipais.

No que diz respeito à posição dos professores contratados. Não podemos afirmar que as nas situações que há relações de clientela estas se dão por falta de valores dessas pessoas, afinal, ser controlado é algo que nenhum ser humano deseja. Compreendemos que o professor que se condiciona como cliente político, faz isso por questões às vezes humanas. Ou seja, os docentes precisam se alimentar, vestir, de lazer, e entre outros. E por isso, não pensam se a forma de acesso à vaga de trabalho como professor se dará via concurso, seleção ou relações de clientela.

Dada a realidade, compreendemos, que se faz necessário (re)lutar contra as formas as quais os poderes locais tem encontrado para exercer o poder no cotidiano escolar. Logo, promover concursos públicos para que se possa adentrar nas salas de aula professores com formação adequada, libertos politicamente, autônomos no ato de pensar, fortes em quanto categoria profissional. E assim cobrar dos gestores públicos melhores formações continuadas, maiores salários, melhores estruturas para se exercer docência.

Se faz necessário ainda, proteger as pessoas, pois antes de qualquer outro aspecto, é importante pensar no professor como ser humano e que assim como qualquer outro ser precisa ser respeitado, principalmente, quando pensamos que ele é um agente social que contribui para o processo de humanização de mulheres e homens na busca de um mundo melhor.

Se parece difícil reverter à cultura da barganha, inclusive, no interior das escolas municipais parece-nos mais ainda estranho a escassez de pesquisas que tratem do tema clientelismo político e educação. Assim, encerramos as palavras ditas nessa pesquisa, por meio de um chamado às universidades enquanto espaços de produção do conhecimento e formação crítica para problematizar certas temáticas (mesmo que delicadas) e, portanto, aumentar o repertório de

pesquisas sobre o tema: clientelismo político e educação municipal e assim cumprir seu papel social.

Referências

ADILSON FILHO, José. Permanências e Descontinuidades do Poder Local: famílias e legitimidade política no interior do nordeste brasileiro. *In*: ADILSON FILHO, José (org.). **Poder local, Educação e Cultura em Pernambuco**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BARBALHO, Nelson. **País de Caruaru**. Recife: Ed. CEPE, 1974.

BARBALHO, Nelson. **Caruaru do Cel. João Guilherme**. Recife: Ed. CEPE, 1981.

BARBALHO, Nélon. **Caruaru do Cel. José Martins**. Recife: Ed. CEPE, 1981.

BARBALHO, Nélon. **Caruaru de Henrique Pinto**. Recife: Ed. CEPE, 1981.

BARROS, Ana Maria de. **Educação e Clientelismo: Os Educadores e a Educação Municipal no Nordeste**. João Pessoa: Ideia, 2002.

BARROS, Ana Maria de; DUARTE, Ana Maria Tavares. Clientelismo, Educação Municipal e Poder local. *In*: ADILSON FILHO, José (org.). **Poder local, Educação e Cultura em Pernambuco**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Lei do piso salarial do magistério nº 11.738/2008.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Dez. 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 12 dez. de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 12 dez. de 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002.

CARUARU. **Lei Municipal n.º 5.174.** Caruaru, PE, 04 de jan. de 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/X6sF5y>>. Acesso em 24 de jun. de 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CONDÉ, José. **Terra de Caruaru.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério.** Campinas. SP: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa Como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FAORO, Raymundo. **Os donos do Poder**: Formação do Patronato Político Brasileiro. 5ª ed. – São Paulo: Globo, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 4ª ed. – Rio de Janeiro:Edições Graal, 1984.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por inclusão nas margens do Atlântico**: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra - Brasil e da Associação In Loco - Portugal. Coimbra, 2005.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 7ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2012.

LEITE, Nara Larissa Silva; BARROS, Ana Maria de. **“Manda quem pode, obedece quem tem juízo”**: Clientelismo Político e Educação Municipal: um estudo em escolas de Caruaru. 2013. 30 p. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco.

LENARDÃO, Elísio. Gênese do Clientelismo na Organização Política Brasileira. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 11/12, p. 109-122, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/lis/issue/view/1205>>. Acesso em: 11 out. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus professoras? Novas Exigências Educacionais e Profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASE, Hemerson Luiz; MÜLLER, Matheus; MORAIS, Jennifer Azambuja de. O Clientelismo Nos Pequenos Municípios Brasileiros. **Pensamento plural**, Pelotas, n. 10, p. 181-199, janeiro/junho 2012. ISSN 1982-2707. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/articloe/view/3591/2931>>. Acesso em: 11 out. 2015.

PENIN, Sonia. Profissão Docente e Contemporaneidade. *In: **Profissão Docente**: pontos e contrapontos*. PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). São Paulo: Summus, 2009.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, José Veridiano dos. Disputas nos Cenários da “Capital do Forró” Interfaces da Política Caruaruense. *In: ADILSON FILHO, José (org.). **Poder local, Educação e Cultura em Pernambuco***. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SCHEIBER, Leda. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: Vicissitudes E Perspectivas. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores**: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SILVA, Eduardo Moreira da. **Clientelismo, Cultura Política e Desigualdades Sociais**: tópicos do caso brasileiro após a ‘redemocratização. 2007. 176 p. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Ciência Política – Universidade Federal de Minas Gerais.

VEIGA, Ilma P. A. Docência Como Atividade Profissional. *In: VEIGA, Ilma P. A; D’ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas***. Campinas. SP: Papirus, 2008.

BULLYING NA ESCOLA: Práticas de Violação do Direito da Pessoa Humana

Lindinaldo Alves de lima³⁸

Ana Maria de Barros³⁹

Introdução

Em nossa caminhada de formação no Curso de Pedagogia, participamos de estudos das várias áreas de atuação do pedagogo, e dentre tantas escolhemos uma para aprofundar nossos conhecimentos. Essa decisão resultou da vivência da disciplina eletiva Tópicos Especiais em Educação – violência criminalidade e educação –, no sexto período do curso, que nos aproximou dos autores que discutem o bullying no espaço escolar e os Direitos Humanos. Nessa disciplina foi possível reportar a experiência do bullying que me ocorreu no quarto ano, do ensino fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Caruaru. Assim, diante desta experiência vivenciada, e, também na condição de testemunha, que vivenciaria nos anos escolares mais a frente, a ação do bullying, mesmo sem a consciência do que significaram aquelas situações em termos teóricos, mais com a certeza de haver nessas ações indicações que levavam a violência.

Na atualidade, o tema que envolve o bullying na escola tem sido bastante discutido e refletido por diversos educadores em diferentes partes do mundo, devido à proporção que esta violência tem tomado nos espaços escolares e fora deles.

Neste sentido, Aquino (1998) afirma que são várias as possibilidades de análise ou reflexão sobre a violência no espaço da escola, a exemplos como a indisciplina nossa de cada dia, a

³⁸ Graduado em Pedagogia e Professor.

³⁹ Profa. Associada I da UFPE, Dra. Em Ciência Política e orientadora do trabalho.

turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, a depredação, a exclusão etc. Deste modo, a escola como um espaço das relações entre sujeitos, tem sido o lugar de fomentação desta violência.

Concordamos com Gabriel Chalita (2008) que basta passarmos um olhar pelos espaços escolares para visualizarmos as ações de crueldade entre os educandos. As relações de bullying no espaço escolar denunciam a violência e exigem uma discussão profissional para a reflexão acerca da formação dos sujeitos nessa prática cotidiana, no sentido de prepararmos melhor os educadores no seu enfrentamento para a constituição de um ambiente saudável que possibilite a inclusão e não o sofrimento psíquico.

É nesta perspectiva que propomos o seguinte problema de estudo: Quais os efeitos da prática de bullying sobre as vítimas em seu processo de aprendizagem e como esta prática reflete a violação dos Direitos Humanos? Assim sendo, tivermos como hipóteses: o bullying viola os Direitos Humanos dos vitimados; o bullying implica em redução das condições favoráveis a aprendizagem; a prática de bullying no ambiente escolar se amplia por ser invisível para gestores e educadores que se omitem em interferir em violações de direitos.

Deste modo, este estudo busca contribuir na discussão da violência no espaço escolar, objetivando identificar os efeitos do bullying escolar para as vítimas no que se refere à violação dos Direitos Humanos e aos processos de aprendizagem, na busca de refletirmos e analisarmos a violência que entrelaça os espaços escolares. O estudo se propõe a contribuir com a disseminação dessa discussão na escola, instigando o diálogo entre os sujeitos que fazem uso desse espaço e são comprometidos com a Educação, para que possamos nos instigar na direção de soluções passíveis quanto a esta violência. E para também nos inquietarmos diante de ações de crueldade praticadas através do bullying, de modo que os profissionais da educação dialoguem e contribuam com a redução desta violência no espaço escolar.

Buscamos então, em nosso percurso metodológico a realização de uma pesquisa qualitativa, pois como afirma Minayo (2008), “*ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes*” (MINAYO, 2008, p. 21). Assim sendo, esta é uma abordagem de investigação ampla no sentido das ações e da realidade humana, pois ela permite olhar para vários significados deste espaço de realidade social.

Deste modo, optou-se aqui pelo tipo de pesquisa exploratória e explicativa. Exploratória, porque envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevista semiestruturada e o estudo de caso. Será também explicativa, pois terá a preocupação central de identificar os fatores do Bullying nas vítimas destas ações de violência e no que se refere à violação dos Direitos Humanos e aos processos de aprendizagem destas vítimas.

Assim, com finalidade de atender aos objetivos do estudo de forma mais apropriada escolhemos como campo de pesquisa uma escola da Rede Pública Municipal de Caruaru. A escolha por este espaço se deu por querer relacionar os dados teóricos com informações de sujeitos do espaço empírico. Já a escolha por uma escola da Rede Pública está ligada ao fato de ter vivenciado neste espaço a experiência do bullying na minha formação como educando. E por querer conhecer mais sobre o bullying neste espaço.

Como técnica de coleta de dados escolheu-se a entrevista semiestruturada que foi realizada com os seguintes sujeitos: profissional da gestão e coordenação, profissional docente, porteiro e profissional da limpeza, também como técnica de coleta de dados foi utilizado o questionário com cinco alunos e alunas, em uma turma da quinta série do Ensino Fundamental e a observação em campo. Além disso, para fins deste estudo fizemos uma primeira aproximação da técnica de análise de conteúdo que segundo Vala (2001):

(...) a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informações (...), a finalidade da análise de conteúdo será, pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (VALA, 2001, p. 104)

Deste modo, a análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coletas de dados. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. Assim, a análise do conteúdo é de fundamental importância para a compreensão do problema pesquisado. Assim sendo, a análise foi realizada a partir das seguintes categorias: Bullying na escola: Direitos Humanos - aprendizagem e a escola no enfrentamento às situações de bullying.

Desta maneira, partimos da prescritiva de Hannah Arendt que a escola é o espaço de natalidade, onde a criança nasce para o mundo.

Bullying na escola: Direitos Humanos - Aprendizagem

No Brasil, a violência nas escolas tem ocupado os noticiários jornalísticos do cotidiano da sociedade, cada vez mais observamos o crescimento da violência neste espaço. A escola que tem como principal função social a formação dos sujeitos para vir a serem construtores deste mundo e de si, hoje sofre a crise em sua função social.

Neste sentido, Hannah Arendt afirma que *“a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”* (ARENDT, 2009, p. 223), assim sendo, este mundo que estas crianças são introduzidas é um mundo velho, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de chegarem nele. Deste modo, as crianças tornam-se objeto da educação. Esta que se renova continuamente através do

nascimento, das novas gerações dos novos seres humanos, seres estes que estão em um estado de vir a ser.

E é neste lugar no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, configurando este espaço, dando feição a este lugar. Assim este lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovadora, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro.

Deste modo, o lugar expressa as relações dos indivíduos, suas articulações e sua coexistência. Se a escola deve ser o espaço de acolhimento, recepção, de nascimento para o mundo, a violência do *bullying* transforma-a em espaço de sofrimento, molestação e preconceito. Assim sendo, a partir do momento que este lugar (escola) se tornar um “deslugar” (espaço de dor e sofrimento) a criança se sente exposta ao mundo. Antes de qualquer coisa quero trazer o conceito de “deslugar”, muito trabalhado na atual Geografia, segundo Relph (1976): *“O conceito de “deslugar”, neologismo criado por Relph (1976) para designar as formas standardizadas, repetidas e com uniformidade de sequência”*.

Por certo com a finalidade de dar outro significado à palavra lugar que Relph criou o conceito de “deslugar”, que significa o oposto ao lugar, um espaço sem nenhum sentido para o indivíduo, dessa formar o “deslugar” pressupõe não acolhimento, desalojamento, desajustamento. Neste sentido, nos remetemos a Hannah Arendt quando ela traz a concepção do mundo particular e do mundo público, a criança por precisar ser protegida do mundo retorna do mundo exterior para o mundo particular que tradicionalmente é a família e assim se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes.

Assim sendo, quando a escola passa do sentido de lugar para “deslugar” estas crianças não tem a proteção da sua intimidade e da sua segurança, deste modo sua qualidade vital é destruída pela violência que este lugar lhe oferece, assim não existe mais um lugar mais sim um “deslugar” para essas crianças, as mesmas estão ali mais

não ver mais sentido para estar naquele lugar, desta maneira o terror da violência ultrapassa o sentido da aprendizagem.

Desta forma, o lugar de formação é tido pelas crianças como um “deslugar”, lugar este que expressa sua autoridade, seja, pelo mundo das crianças ou pelo mundo dos adultos, espaço este onde prevalece a violência, esta que viola os direitos destas crianças, como nos mostra a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) em seu artigo 5º:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Neste artigo vemos que a criança não pode sofrer qualquer tipo de crueldade, porém isto não tem se cumprido na maioria dos espaços escolares, pois a violência conhecida como *bullying* tem desrespeitado este direito da criança: situações de xingamentos, piadas sobre seu corpo, apelidados: de gordo, barrigudo, espeto de vira tripa, cabeçudo entre outros; Desrespeito com sua cor de pele, negro, macaco etc.; agressões físicas, tapas, beliscões, chutes, empurrões e ponta pés além das agressões psicológicas intimidações e ameaças.

Também em nossa constituição de 1988 em seu artigo 5º inciso III traz que:

Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante. Ainda no mesmo artigo em seu inciso decimo traz que: são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Porém observamos que muitas vezes a intimidade desta criança e imagem é exposta em rede virtual (cyberbullying) ou através de mensagens por correios eletrônicos, torpedos, blogs, fotoblogs e sites de relacionamentos na internet, assim mais uma vez caracterizando a violação de seus direitos. A tecnologia amplia o sofrimento da pessoa

vitimada pelo *bullying* da sala de aula para todos os espaços coletivos através das redes sociais e das novas tecnologias de informação.

A escola no enfrentamento às situações de bullying

Diante de tais considerações, como a escola pode se posicionar contra estas situações de *bullying*? Esta é uma pergunta que vem em nossa mente ao observarmos estas situações de crueldade no espaço escolar.

Assim sendo, faz-se necessário destacar a importância de uma gestão democrática para proporcionar um espaço para a discussão e iniciativa contra o *bullying* na escola. Como destaca Barroso (2000):

A Gestão democrática é um modelo de gestão que permite a ampla participação, não só do diretor, mas dos demais atuantes do processo educativo e da comunidade de pais e alunos no processo decisório e de construção da escola como um local de valorização dos sujeitos, respeito à diversidade, que promova a inclusão social e saiba conviver com as diferenças; além de ser um estímulo ao exercício da comunicação e expressão, favorecendo a integração entre escola e a comunidade e a prática da cidadania continuamente (BARROSO, 2000, p. 16)

De acordo com estas contribuições, podemos dizer que uma gestão democrática é um dos instrumentos para a construção de uma escola que procura combater o *bullying* em seus espaços. Assim, o gestor é o dirigente e o principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc). Ele é responsável pelo espaço educacional, assume posturas profissionais decorrentes do seu compromisso profissional na dimensão educacional, assim não aceitando preconceito ou desrespeito neste espaço.

Essa postura envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, suas experiências pessoais, a influência das políticas públicas, do entorno onde a escola está inserida, do grupo de profissionais nas dimensões: pedagógica, técnica e política. Então logo uma gestão democrática objetiva a promoção de práticas sociais que promova os meios de participação seja na escola ou em outros espaços e o enfrentamento aos mais variados problemas com a participação de todos.

Dessa maneira, uma gestão democrática proporciona espaço para o diálogo e momentos para a discussão de alternativas para solucionar o *bullying* e também meios de integração com a sociedade para juntos assumirmos as responsabilidades por este problema que nossa escola apresenta, e que reflete em nossa sociedade, assim, trazendo projetos que possibilitam o compartilhamento das responsabilidades entres todos.

Como Exemplo o Projeto Escola legal⁴⁰, que é um projeto, que tem o fim de apurar e solucionar os conflitos, o projeto Escola Legal faz uso da técnica de mediação. Sua estratégia inclui a formação de comitês integrados por representantes dos professores, pais de alunos, Conselho Tutelar e associações comunitárias.

Sempre que um caso chegue ao conhecimento da escola, o comitê é acionado, ouvindo as partes e aplicando o método da mediação. Não havendo solução, o assunto é levado à outra instância: a Central Extrajudicial de Mediação e Conciliação, cujo resultado deverá ser homologado pelo juiz da Vara da Infância.

⁴⁰ O projeto é resultado de um convênio entre o TJPE, Governo do Estado, Ministério Público de Pernambuco e a Escola Superior de Magistratura de Pernambuco. Tem como parceiros faculdades, polícias civis e secretarias estaduais e municipais. Seu objetivo é implantar uma cultura de paz, reprimindo e prevenindo a violência no âmbito escolar através de Comitês de Mediação de Conflitos, solucionando situações de menor potencial ofensivo e promovendo palestras nas faculdades parceiras, dentre outras ações, surgiu no Recife. Fonte: http://www.sintepe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1944%3Aprojeto-contra-bullying-nas-escolas&Itemid=80 Acesso em dezembro de 2013.

Neste projeto, o papel do comitê e da central de mediação se aplica aos casos de menor potencial ofensivo. Conflitos mais graves, como agressão física, estupro ou tráfico de drogas dentro da escola, são encaminhados a outras esferas. Nesses casos, o comitê também exercerá um papel importante, fazendo a denúncia de modo a não comprometer pessoas.

No projeto Escola legal a prevenção é a prioridade. Nele os professores e alunos das faculdades conveniadas atuarão como mediadores em conflitos eventuais. Eles também irão coordenar atividades educativas, como palestras sobre o uso de drogas, a gravidez na adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros temas.

Assim como resultado terá uma escola que nos encaminha na perspectiva de Hannah Arendt (2009), que é neste espaço (escola) que a criança nasce para o mundo e conseqüentemente para a vida, assim sendo, a escola é um espaço para se pensar e criar uma “*cultura de paz*” como propõe Barros (2010, p.56) em seu artigo, “*Educação em direitos Humanos e Fraternidade Política: Caminhos para uma cultura de paz*”, certamente neste sentido, sendo possível pensar um mundo unido, e um mundo que respeita os valores fundamentais da pessoa humana, e que forma pessoas com valores humanitários.

Pessoas estas, que estão abertas para o diálogo e para a liberdade, com a responsabilidade de ter direito e serem respeitados em seus direitos, sejam nos direitos coletivos ou nos direitos individuais e que têm como propósito o enfrentamento da violência em seus espaços escolares, e conseqüentemente em sua sociedade. Estas pessoas são formadas para não aceitarem uma cultura de violência contra si e contra o outro, são pessoas que valorizam o “direito de ter direito” e o respeito a sua dignidade e a dignidade do outro, desta forma são pessoas mediadoras de conflitos, pessoas que integram as responsabilidades entre todos e não aceitam o *bullying* em sua sociedade.

Assim sendo, faz-se necessário de metodologia para chegarmos a uma construção de uma cultura de paz, neste sentido

recorreremos ao método criado por John Dewey (1897) e outros representantes da chamada “Pedagogia ativa”, conhecido como a Pedagogia de Projeto⁴¹, neste método podemos problematizar um tema envolvendo todo o grupo no processo, o tema pode ser proposto por um educando, pelo professor ou por todo o grupo, o que importa é que o tratamento dos dados desse tema torna-se uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor, para que se garanta que este problema passe a ser de todos. Assim, os educandos irão problematizar este tema trazendo suas ideias, hipóteses e também o conhecimento sobre o tema apresentado, neste momento faz-se necessário à importância da mediação do professor na orientação dos educandos para encaminhar e organizar as questões levantadas pelo grupo para irem para a segunda fase que é o desenvolvimento, onde os educandos irão apresentar os seus conhecimentos trazidos da biblioteca, internet, enciclopédias entre outras fontes e de sua realidade. Após o diálogo e as reflexões sobre o que foi discutindo possam identificar soluções ou alternativas para o que foi proposto, para que as novas aprendizagens passem a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos educandos, e venha servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem.

Portanto, a pedagogia de projeto é um instrumento que direciona o processo de aprendizagem dos educandos em um espaço que está aberto à construção de novas aprendizagens significativas com a participação de todos. Assim, interligando os educandos com o nascimento para o mundo, e assim, assumido sua responsabilidade, como sujeito deste espaço, reconhecendo-se como seres humanitários e tendo o direito de serem respeitados enquanto pessoas de direitos e

⁴¹ A Pedagogia de Projetos surgiu no início do século XX, com John Dewey e outros representantes da chamada "Pedagogia Ativa", Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (Dewey, 1897). Fonte: <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p1.htm> Acesso em: 11/12/2013.

de deveres, e que não aceita uma cultura de violência, como o bullying em seu espaço de formação e na vida em sociedade.

O caso da Escola Municipal Estudada

A escola é da rede pública municipal de Caruaru, se localiza no bairro popular de Caruaru (Salgado) com uma população de baixa renda e níveis populares, atua no ensino fundamental e médio (1º ao 9º ano), no turno da manhã funcionando das 07h30min às 11h50min, onde são lecionadas as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, artes e religiões nas turmas de 1º a 4º ano, já a tarde funciona o 5º e 6º ano, das 13h00min às 17h20min, já no turno da noite funcionando do 7º ao 9º ano e EJA (ensino de jovem e adulto, junto ao Instituto qualidade de ensino IGE), das 18h40min às 22h, já a partir do 5º ano ao 9º ano além das disciplinas que 1º ao 5º tem a disciplina de inglês e redação. Deste modo funciona com nove salas de aula.

A escola conta com uma biblioteca, que é um espaço que serve para ser utilizado na aprendizagem dos educandos, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Além da biblioteca conta com um laboratório de informática; observa-se também que existe uma sala para a gestão, onde o gestor e sua adjunta desenvolvem suas funções administrativas e burocráticas da escola.

Além da sala da gestão também tem uma secretaria onde os/as auxiliares desenvolvem as atividades de apoio aos funcionamentos da escola como atividade de efetivação das matrículas dos alunos, impressão de lista com nome dos alunos para entrega dos livros, fichas de frequências dos alunos, procura de pastas dos alunos para verificação de dados dos mesmos, elaboração de declarações e históricos escolares, recebimento e entrega de formulários para carteira de estudante, impressão de cópias de documentações da escola, como também ao atendimento ao público seja pessoal ou telefônico. Como também se pode observar uma cozinha, onde as

merendeiras aprontam as refeições para os educandos. Além de uma área coberta e corredores que serve para o recreio (que foi excluído⁴²) e para a circulação das pessoas dentro da escola sejam para entrarem nas salas, ficarem em filas para pegarem a merenda, irem a outros espaços como aos banheiros.

Como também conta com uma sala de professores onde os professores se reúnem antes das aulas e na hora do intervalo. Há também uma rádio escola para quem queira divulgar ou fazer comentários ou algo que deseje expressar na escola.

Além do quadro de funcionário e dos educandos, que é composto por um gestor, uma adjunta, quatro coordenadores, uma secretária, quatro auxiliares de secretária, cinco merendeiras, dois porteiros, 35 professores, e os auxiliares de limpeza, fechado o quadro de funcionários em 70 e o de educandos em 1.050 aproximadamente. A estrutura por dentro da escola está com pintura nova e em boa condição, o espaço limpo e organizado nos dias que observamos. Além de uma área aberta que foi iniciada a construção de uma quadra poliesportiva e que está parada as obras a mais de um ano.

Assim sendo, o espaço escolar é um local que deve atender a seu público de forma que contribua para a educação dessas pessoas que vivenciam este espaço.

Observando os dados colhidos

A escola é o espaço onde acontecem as mais variadas situações em seu cotidiano, pois este espaço representa as pessoas que ali estão cada um tem olhar diferente ou até mesmo semelhante ao do outro sobre um determinado ponto de vista ou assunto, e neste universo das diferenças que foram colhidos dados para buscarmos entender as situações de *bullying* no espaço escolar e remetermos ao diálogo para

⁴² O recreio foi excluído devido haver muitas brigas e agressões pelos os educandos neste momento de recreação. Assim, a gestão decidiu excluí-lo como uma alternativa de diminuir as ações violentas dos educandos.

chegarmos a compreender suas alternativas de combate e controle desta forma de violência.

O questionamento, aos sujeitos foi o seguinte inicialmente: O que é *bullying* no seu entendimento? As respostas foram diferentes, porém observando as respostas da maioria pode-se concluir que isso significa uma violência.

É uma palavra ou gesto que venha a denigrir a imagem, o caráter, a dignidade de qualquer ser humano (docente);

É uma forma abusiva de destratar, intimidar ou agredir os que se mostram mais desprotegidos ou vulneráveis (gestão);

São situações onde alguém é agredido, tanto fisicamente quanto verbalmente (coordenação);

Não sei o que é. (Porteiro);

Sei lá. Quando os meninos se agridem. (Profissional da limpeza); (entrevista em 02/12/2013)

Assim sendo, vimos que mesmo cada um tendo um entendimento diferenciado do outro, no entendimento geral quase todos entendem como uma violência física ou psicológica.

O segundo questionamento teve como objetivo verificar se o sujeito já presenciou situações intimidação, agressão, ou assédio entre os alunos na escola? Se sim, qual ou quais foi/foram os momentos, na aula, no recreio, na entrada, na saída, se em outro momento, qual? As respostas foram:

Sim, tanto na sala de aula quanto no intervalo e no pátio da escola (docente);

Sim, entrada e saída e em determinados momentos de aulas (gestão);

Não (coordenação);

Não (Profissional da limpeza);

Sim, ou seja, de vez em quando, na entrada, logo no início do recreio. (quando tinha o recreio) (porteiro) (entrevista em 02/12/2013)

Nesta segunda resposta observa que mesmo que na primeira resposta o porteiro tenha respondido que não sabia o que era o *bullying*, na segunda resposta ele evidencia esta forma de violência, assim sendo, se pode perceber que ele entendia o que é *bullying* mais não tinha o conhecimento do termo técnico “*bullying*”.

Portanto o *bullying* não escolhe espaço para acontecer na escola, seja na sala de aula, seja no pátio, seja no recreio, seja na saída ou na entrada ou em qualquer outro lugar da escola devemos está atentos a este fenômeno violento que atinge nossas crianças no espaço escolar.

Também podemos observar isso nas respostas dos alunos e alunas a partir dos questionamentos:

Você já brigou com algum colega na escola? () sim () Não, se sim quantas vezes?

- E1- Sim, quatro vezes;
- E2 – Não;
- E3 – Sim, três vezes;
- E4 – Não;
- E5 – Sim, três vezes.

Você já foi ou é intimidado por algum aluno na escola? () sim () não, Se sim quantas vezes? Se sim por quê?

- E1– Não;
- E2 – Sim, duas vezes, por que meu colega pegou minha caneta.
- E3 – Não.
- E4 – Não;
- E5 – Sim, três vezes. Por que a minha colega puxou no braço, eu ia dizer a professora ai ela disse que ia dar outra surra.

Que tipo de intimidação, agressão ou assédio você sofreu na escola? () física () sexual () racista () verbal () emocional () nenhum

- E1 – Emocional;
- E2 – Racista;
- E3 – Nenhum;
- E4 – Nenhum;
- E5 – Verbal.

Como você se sentiu quando isso aconteceu? () não me incomodou; () Me senti assustado/a; () não queria ir à escola; () fique com medo; () Me senti mal; () Não aconteceu comigo; () outras, qual?

- E1 – Me senti mal;
- E2 – Não queria ir á escola;
- E3 – Não aconteceu comigo;
- E4 – Não aconteceu comigo;
- E5 – Me senti mal.

Qual é o momento mais agradável para você quando está na escola? () aula – Por que? () recreio – Por que? () entrada – Por que? () saída – Por que? () outro – Qual? Por quê?

- E1 - Aula – por que eu creio que aula é educação;
- E2 – Recreio – porque todas brincamos;
- E3 – Aula – por que eu estudo;
- E4 – Aula – por que eu aprendo mais;
- E5 – Aula – porque aprendo coisas novas.

Qual o momento mais desagradável para você quando está na escola? () aula – Por que? () recreio – Por que? () entrada – Por que? () saída – Por que? () outro – Qual? Por quê?

- E1 - Saída – por que é um empurra, empurra;
- E2 – Saída. Por que as outras alunas ficam mim abusando...;
- E3 – Eu vou para casa;
- E4 – Saída – por que é muita gente correndo...;
- E5 – Saída – porque ficam empurrando as pessoas.

Assim, o *bullying* é um fenômeno que está presente no cotidiano escolar, só é possível combatermos esta violência se juntos nos posicionarmos diante dessas ações de forma que intervirmos para mediar estes conflitos e identificarmos soluções para tais situações de violações.

Neste sentido, apresentaremos algumas falas dos sujeitos deste espaço escolar, de como devemos agir diante de situações de *bullying* e como ele ver estas situações a partir dos seguintes questionamentos:

Como você reagiu diante da situação?

- G - Procurar aconselhar os alunos e os pais envolvidos na situação;
- C - Não houve nenhuma situação;
- D - Na sala, convoquei os alunos envolvidos e conversei com ambos, deixando bem claro os valores de respeito ao próximo e a si mesmo. Pois, quando desrespeitamos os próximos estamos nos agredindo, primeiro;
- P- Logo no começo eu apartei, levei para a gestão, mais depois sobrou pra mim. Agora quando é uma coisa boba os deixo si resolver.
- PL - Não houve situação que eu tenha presenciado.

Em sua opinião, como a escola deve agir para resolver esse problema?

- G - Com palestra, atividades em sala de aula;
- C - Conversando com os pais e conscientizando os alunos;
- D - Convocar a direção da escola, e os pais que são as partes envolvidas, junto com testemunha para tomar a melhor decisão e com muita cautela;
- P- É, acho que tem que conversar, é a pessoa tem que conversar na boa, direitinho, uns ouve outros vira a cara.
- PL - Assim né, com uma conversa.

As crianças que sofreram ou sofrem situações de intimidação, piadas, agressões, assédio, tem dificuldade de aprendizagem na escola ou dificuldade de se relacionarem entre si? Comente.

- G - Depende muito do tipo de agressão, do tipo de situação;
- C - Nem sempre, pois cada um reage de forma diferente;
- D - Em relação às situações citadas sobre intimidações com os referidos alunos, as dificuldades de relacionamento e aprendizado ficam a desejar, pois os mesmos ficam deprimidos. Se faz necessário um trabalho de conquista e alto estima diariamente com eles. E o fato entre eles demora a ser resolvido;
- P - Acho que tem dificuldade, devido ao nervosismo deles, termina atrapalhando na aprendizagem.
- PL- Têm, fica com traumas.

Nestes dados de modo geral foi identificado que a conversa é um instrumento para a conscientização dos sujeitos.

Os resultados das entrevistas revelam que o ambiente escolar é marcado pela prática de condutas violentas. A escola estudada é um recorte micro, de uma realidade macro, mas a partir dos resultados obtidos percebemos a necessidade de que a escola e os educadores e toda comunidade escolar estejam mais preparadas para lidar com esta realidade.

Bullying na escola: Direitos Humanos-aprendizagem: o caso estudado

Ao nos depararmos com o espaço escolar em frente à violência, visualizamos vários comportamentos de ações cruéis e pensamentos já citados ao longo do texto.

A esta violência que permeia o espaço escolar de forma continuada e repetitiva e ofensiva, seja ela física ou psicológica dá-se o nome de bullying. Assim, segundo Chalita (2008):

A palavra bullying é um verbo derivado do adjetivo inglês bully que significa valentão, tirano. É o termo que designa o hábito de usar a superioridade física para intimidar, tyrannizar, amedrontar e humilhar outra pessoa (CHALITA, 2008, p. 81)

Deste modo a imagem da escola que tínhamos antes, de um local de fomentação do pensamento humano tem sido atropelada pela violência em seus espaços. Assim, a escola que por delegação social, deve ser um local de acolhimento e de estímulo ao desenvolvimento e ao crescimento intelectual destas crianças tem sido um “deslugar”, devido o cenário de conflito entre os educandos que permeiam este espaço.

Dessa maneira, podemos afirmar que o bullying é uma violência que acontece de forma intencional e repetida que tem como princípios atitudes de crueldades que visa atingir a integridade da vítima, sejam na sua condição psicológica ou física e que está presente em vários lugares da escola e de diferentes maneiras e formas.

Assim, por exemplo, ilustraremos as respostas de algumas vítimas desta violência a partir de alguns questionamentos feitos a estes sujeitos, como tais questionamentos: 1º Você já brigou com algum colega na escola? () sim () Não, se sim quantas vezes? 2º Você já foi ou é intimidado por algum aluno na escola? () sim () não; Se sim quantas vezes? Se sim por quê? 3º Que tipo de intimidação, agressão ou assédio sofreu na escola? () física () sexual () racista () verbal () emocional () nenhum. Obtendo como respostas as seguintes: No primeiro questionamento, *E I, Sim, quatro vezes; “E II” – Não; “E III” – Sim, três vezes; “E IV” – Não; e “E V” – Sim, três vezes.*

Neste primeiro questionamento três dos cinco educandos afirma terem brigado com alguns colegas, apenas dois afirma não terem brigado com alguns de seus colegas na escola, onde o “educando I” diz tem brigado 4 vezes, e o “educando III” diz ter brigado três vezes e a “educanda V” também três vezes. Já quando observamos a resposta do segundo questionamento vemos que o

“educando I” afirmam não terem sido vítima de intimidação, já a “educanda II” afirma ter sido vítima por duas vezes, pelo fato de um colega seu pegar sua caneta sem sua permissão e não querer devolver a ela; enquanto “E3” e “E4” afirmam não terem sido vítimas, e a “educada V” afirma ter sido vítimas por três vezes de intimidação por uma colega.

Além disso, podemos observar que nas respostas de três entre os cinco educandos e educandas questionados, sofreram algum tipo de agressão, assédio ou intimidação, onde o “educando I” diz ter sofrido o tipo emocional, este que atinge a parte psicológica dos indivíduos, já a “educanda II” afirma ter sofrido o tipo racista, esta que é vinda do social que se caracteriza por ignorar, isolar e excluir a vítima por motivo de sua cor de pele ou de sua identidade; Enquanto “E III” e “E IV” afirmam não terem sido vítimas; já a “educanda cinco” afirma ter sido vítima do tipo verbal, esta que traz ações de insultos, xingamentos, apelidos pejorativos etc. e que pode chegar ao tipo físico, assim como foram apresentado algumas dos tipos de violência, uma mesma vítima pode ser vítima ao mesmo tempo de mais de um tipo desta violência pelo agressor, como podemos ver nesta resposta da “educanda V”: *“Sim, três vezes. Por que a minha colega puxou no braço, eu ia dizer a professora e ela disse que ia dar outra surra”*, pois no questionamento seguinte ela identificou ter sofrido a intimidação verbal, porém em sua resposta identificamos que além da verbal, ela já sofreu a física quando ela diz que *“ia dar outra surra”*, pois já existia o fato desta educanda, já ter apanhado antes de sua colega que lhe intimidava.

Deste modo, devemos está atento a esta violência que atinge o espaço escolar, como destaca Chalita (2008) que o bullying exige observação atenta e presença constante, pois o bullying está nos mais diversos locais da escola e principalmente nos que têm menos supervisão. Isso pode ser constatado em falas dos sujeitos que participaram da entrevista a partir desta pergunta: Você já presenciou situações de intimidação, agressão, ou assédio entre os alunos na escola? Se sim, qual ou quais foi/foram os momentos, na aula, no

recreio, na entrada, na saída, se em outro momento qual? As respostas foram:

Sim, tanto na sala de aula quanto no intervalo e no pátio da escola (docente);

Sim, entrada e saída e em determinados momentos de aulas (gestão);

Não (coordenação);

Não (Profissional da limpeza);

Sim, ou seja, de vez em quando, na entrada, logo no início no recreio. (quando tinha o recreio) (porteiro)(entrevista em 02/12/2013).

De acordo com três dos cinco entrevistados são destacados tais lugares na escola: na sala de aula, no pátio da escola, na entrada e saída, no recreio (quando tinha), assim sendo a violência não escolhe lugar para acontecer.

Por consequência esta violência pode tornar-se um desestimulador na aprendizagem da criança, pois pode atingir sua autoestima, como também pode tornar a escola sem sentido para a vítima (um “deslugar”), lugar este que traz em si o sofrimento ou ações de intimidações, lugar que não acolhe, que viola sua intimidade, sua dignidade, espaço este de sofrimento ou dos acontecimentos inesperados ou ainda do medo.

Com o fim de ilustrar, apresentaremos as respostas de três educandos que sofreram esta violência e como se sentiram após o acontecido: o educando I afirma “me senti mal”, a educanda II diz que “não queria ir á escola” e a educanda V também “me senti mal”; vimos que dependendo do tipo da violência as consequências podem ser diferentes.

Neste sentido, observamos as falas dos cinco entrevistados:

▪ *G - Depende muito do tipo de agressão, do tipo de situação;*

▪ *C - Nem sempre, pois cada um reage de forma diferente;*

▪ *D - Em relação às situações citadas sobre intimidações com os referidos alunos, as dificuldades de*

relacionamento e aprendizado ficam a desejar, pois os mesmo ficam deprimidos. Se faz necessário um trabalho de conquista e alto estima diariamente com eles. E o fato entre eles demora a ser resolvido;

▪ *P - Acho que têm dificuldade, devido ao nervosismo deles, termina atrapalhando na aprendizagem.*

▪ *PL- Têm, fica com traumas.*

Na fala da gestão identificamos que as consequências vão depender de qual foi o tipo de agressão. Já na fala da coordenação vai depender da capacidade de reação da criança. Já a professora constata que existe a consequência na aprendizagem e na autoestima do educando. O porteiro também destaca a consequência na aprendizagem devida o lado emocional, com o nervosismo. A profissional da limpeza também diz que existe a consequência na aprendizagem devido à vítima ficar com traumas, assim sendo podemos concluir que cada um tem um olhar diferente ou até mesmo semelhante, o que não devemos aceitar é que esta violência se propague em nosso espaço escolar.

Neste sentido é que comungamos com as contribuições de Chalita (2008) que diz:

É indispensável que se estabeleça parceria entre a escola e a família. Sobretudo, é preciso que pais e educadores tenham um olhar atento, amoroso e sensível, que propicie atitudes efetivas no acolhimento das angústias e dos medos. É fundamental que os adultos não neguem os fatos, nem se coloquem á parte dos acontecimentos, arriscando diagnósticos precipitados ou naturalizando tais “brincadeiras de mau gosto” (CHALITA, 2008, p.84).

Nestas contribuições Chalita (2008) pode-se destacar a importância da participação da família, junto à escola na contribuição do processo de aprendizagem, e na orientação e supervisão dos seus filhos junto aos professores ficando atentos aos sinais desta violência para que não passe despercebidas as ações de violações, que não grita

por socorro devido ao medo ou intimidação. Como também nos disponibilizamos de acolhimento a estas vítimas, dando-lhes soluções as situações acontecidas, junto às autoridades e a escola e a todos os envolvidos, proporcionando um espaço onde todos estejam comprometidos com o respeito a si e a outro.

Para não ficarmos apenas na perspectiva que a palavra ordem é o **encaminhamento** (para à coordenação, para o gestor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo ou mesmo para o policial) como destaca Aquino (1998), ou mesmo na impossibilidade do encaminhamento a decisão da exclusão sob a forma das “**transferências**”, ou mesmo do convite á “**auto retirada**”, (AQUINO, 1998, p.9) (grifo nosso).

Para que possamos ter uma escola pacificada e segura precisamos compartilhar novas aprendizagens, para que não ficássemos apenas em alguns momentos ou locais agradáveis na escola, mais que todos os seus espaços sejam agradáveis, seja na sala de aula, no pátio da escola, na biblioteca, no recreio, na entrada ou na saída.

Com o propósito de explicar apresento as respostas dos educandos que responderam os seguintes questionamentos: Qual é o momento mais agradável para você quando está na escola? () aula – Por que? () recreio – Por que? () entrada – Por que? () saída – Por que? () outro – Qual? Por quê? Qual o momento mais desagradável para você quando está na escola? () aula – Por que? () recreio – Por que? () entrada – Por que?; () saída – Por que?. () outro – Qual? Por quê?

- E1 - Aula – por que eu creio que aula é educação;
- E2 – Recreio – porque todas brincamos;
- E3 – Aula – por que eu estudo;
- E4 – Aula – por que eu aprendo mais;
- E5 – Aula – porque aprendo coisas novas.

Neste questionamento observamos que quatro dos cinco citaram a aula como o momento mais agradável quando estão na escola, além de destacarem a aprendizagem como justificativas, apenas a educanda II que citou o recreio como o momento mais agradável justificando que era o momento que todos brincavam. Já como os momentos mais desagradáveis quatro citaram a saída e como justificativa o empurra-empurra, abuso pelos colegas, correria, apenas o educando III citou o motivo de chega a hora de ir para sua casa, motivo este que ele considerou o momento mais desagradável para ele.

- *E1 - Saída – por que é um empurra em empurra;*
- *E2 – Saída. Por que as outras alunas ficam mim abusando...;*
- *E3 – Eu vou para casa;*
- *E4 – Saída – por que muita gente correndo...;*
- *E5 – Saída – porque ficam empurrando as pessoas.*

Assim logo podemos identificar que a maioria destaca como momento mais agradável a aula e o momento mais desagradável à saída. Na primeira resposta o momento mais agradável é a aula, observando suas justificativas, logo chegamos à conclusão o motivo principal que é a aprendizagem segundo a maioria. Já na segunda resposta o momento mais desagradável é a hora da saída, como justificativas da maioria sobressai o desrespeito ao outro.

Possivelmente também diante das respostas destes dois questionamentos poderíamos identificar o motivo do olhar atento a estes educandos. Pois a aula foi considerada o momento mais agradável da escola, segundo as justificativas ao fato de ser um momento de aprendizagem, mas também não poderia ser porque é a hora que a professora está sempre presente? Já considerando a saída também não seria a hora de menos supervisão dos educandos? E assim eles estariam mais livres para agirem com suas consideradas “brincadeiras de mau gosto”. O que se pode deduzir que quando há

vigilância do docente ou outro profissional os relatos de violência são menores.

A escola no enfrentamento às situações de bullying: o caso em estudo

Diante desta violência apresentada nos relatos anteriores, como deve a escola enfrentar esta forma de violência?

Assim sendo, responder a esta pergunta não é nada fácil, pois como destaca Chalita (2008) “o bullying nas escolas é um fenômeno complexo, muitas vezes banalizado e confundido com agressão e indisciplina” (CHALITA, 2008, p. 81).

Deste modo, necessitando de um olhar atento e uma presença constante, e da compreensão de que todos têm a responsabilidade por este espaço.

Neste sentido, apresentamos algumas considerações de como fazermos para agirmos frente a esta violência considerando-se os dados colhidos em entrevista no espaço escolar.

Segundo a gestão a escola deve proporcionar palestra e atividades em sala de aula; já segundo a coordenação deve haver conversa com os pais e a conscientização do educando. Conforme a docente, convocar a direção da escola e os pais e as partes envolvidas. Segundo o porteiro, deve existir uma conversa com os envolvidos. Semelhantemente a profissional de limpeza também diz que deve haver uma conversa com os educandos.

Assim sendo, observamos que foram destacadas a questão do diálogo e a questão da conscientização e o envolvimento dos educandos em atividades em sala de aula sobre o problema.

Deste modo tivemos alguns elementos que podem contribuir para nossa intervenção frente a esta violência.

Com a finalidade de mais clareza ao caso da escola em estudo observaremos as falas dos entrevistados ao serem perguntados como você reagiu diante da situação? As respostas foram:

G - Procurar aconselhar os alunos e os pais envolvidos na situação;

C - Não houve nenhuma situação;

D - Na sala, convoquei os alunos envolvidos e conversei com ambos, deixando bem claro os valores de respeito ao próximo e a si mesmo. Pois, quando desrespeitamos os próximos estamos nos agredindo, primeiro;

P- Logo no começo eu apartei, levei para a gestão, mais depois sobrou pra mim. Agora quando é uma coisa boba os deixo si resolver.

PL - Não houve situação que eu tenha presenciado (entrevista em 02/12/2013).

A gestão traz o aconselhamento aos educandos e os seus responsáveis diante do acontecido. Já na concepção da coordenação não houve situações presenciadas por ela. Já a docente utiliza o diálogo para conscientização dos envolvidos no ato de violação do desrespeito a si e a outro. O porteiro traz que no início intervia separando a vítima e o agressor e encaminhava a gestão, porém depois de alguns acontecidos com ele, quando acha que a coisa é simples ele deixa os educandos se resolverem sozinhos. Já a profissional da limpeza diz não ter presenciado situação e assim não interviu.

Dessa forma, vemos que cada entrevistado tem um ponto de vista em relação o significado do que representa o bullying no espaço escolar.

Assim sendo, podemos dizer da necessidade de estarmos conscientizados do verdadeiro significado do que representa o bullying para uma vítima. Deste modo é importante que todos que fazem parte da escola assumam a responsabilidade por esta violência, que humilha e desmoraliza de maneira repetitiva e ofensiva nossos educandos.

Para que não sejamos meros espectadores, que assistem à dinâmica da violência e aprende a conviver com ela ou a, simplesmente, escapar dela. Mais sejamos os construtores de uma nova cultura de paz, de forma que apresentar metodologia de mediação de conflitos que soluciona os problemas do espaço escolar, proporcionando um ambiente de respeito à dignidade de todos e a

defesa dos direitos individuais e coletivos, não aceitando injustiça, nem desrespeito a pessoa humana, criando um lugar de aprendizados e não um “deslugar”.

Considerações Finais

Retomando a pergunta inicial que provocou este exercício de pesquisa que foi: Quais os efeitos da prática de bullying sobre as vítimas em seu processo de aprendizagem e como esta prática reflete a violação dos Direitos Humanos?

Nossa compreensão foi que o bullying é uma violência onde o agressor pratica atos de crueldade através de ações perversas que podem ser de maneira direta ou indireta e que vão atingir a integridade física ou psicológica da vítima, com a intenção de inferiorizar, humilhar ou ofender a vítima, e que se diferencia de um ato de agressão ou indisciplina por ser um ato intencional e repetitivo, que objetiva ameaçar, intimidar e humilhar sua vítima.

É uma violência que cresce por ser considerada muitas vezes invisível aos olhares, ou mesmo entendida como brincadeiras pelos agressores e testemunhas, e pela tolerância das testemunhas desta violência, seja pelo fato de estarem acostumando a assistirem a esta dinâmica desta violência ou mesmo pelo fato do medo, de tornarem a próxima vítima destes agressores ou ainda devido à omissão destas pessoas, onde não interferem, não denunciam, nem acolhe a dor do outro.

Quanto aos efeitos sobre as vítimas irão depender das ações praticadas pelos agressores e da capacidade estrutural destas vítimas em suportarem estes atos de crueldade e do grau de intensidade destas situações. Assim sendo, os efeitos na maior parte das vítimas dá-se em seu sistema psicológico, com depressões; problema de autoestima; problema emocional que pode chegar a situações extremas como o suicídio, sentimento de vinganças; problemas de relacionamento entre os colegas. Já na parte física os efeitos são lesões, dor, devido a

chutes, beliscões, tapas e etc., que também pode vir associados aos efeitos do sistema psicológico desta vítima, dependendo do grau dos atos de crueldade praticados nesta vítima. Além dos efeitos na aprendizagem devido a traumas e a problema nas relações etc.

Em relação à violação dos Direitos Humanos observamos a violação da integridade física e psicológica, em sua imagem, em sua segurança, em sua dignidade, em seu direito de serem respeitados como pessoa humana e nos seus direitos fundamentais.

Neste sentido cada categoria nos proporcionou novas aprendizagens. Na categoria Direitos Humanos - aprendizagem, aprendemos que com a violência do bullying na escola, esta pode se tornar um “deslugar” para a vítima, este espaço lhe traz o sofrimento, medo, angústia e violação de sua integridade, seja ela física ou psicológica, ou ainda a desmoralização de sua intimidade. Lugar este que têm a função de formar para o estado de vir a ser, torna-se o espaço da violação de sua segurança, lugar do preconceito, da molestação e do sofrimento, lugar do não acolhimento, do desalojamento, lugar de uma cultura de violência em vez de uma cultura de paz, o lugar onde estas vítimas não desejaram estar, e assim, o processo de aprendizagem fica comprometido por estas feridas, desta violência.

Ainda nesta categoria aprendemos que é neste lugar ou “deslugar” que as crianças vão sendo formadas, e estabelecendo suas aprendizagens seja elas positiva ou negativa, dependendo de suas experiências, neste espaço juntamente com a vinda dos espaços externos ou familiar, desta forma formando sua coexistência e sua existência com princípios seja eles considerados de valores humanitários ou não, assim sendo, a formação destes indivíduos vai depender de qual está sendo formados, em suas convivências do cotidiano, seja elas do espaço familiar, escolar ou mesmo do social.

Quanto à violação de seus direitos não resta dúvida que foram violados seja na sua integridade física, com empurrões, tapas, murros, ou na sua condição psicológica com intimidação e ameaças, apelidos discriminatórios ou xingamentos entre outros.

Já nas aprendizagens, vi que a aprendizagem é comprometida devido a vários fatores como dificuldade de relacionamento na hora das atividades escolares, depressão, diminuição da autoestima, nervosismo, entre outros traumas, isso vai depender de quais situações os envolvidos foram vítimas ou agressores ou mesmo vítimas-agressoras.

Na categoria a escola no enfrentamento às situações de bullying, aprendemos que faz necessário de uma gestão democrática que articule e integre os pais, alunos e comunidade em busca de assumirem as responsabilidades por esta violência, elaborando projeto para a construção de uma cultura de paz, a exemplo o projeto escola legal.

Para que todos estejam conscientizados sobre o que representa o bullying e suas consequências para a sociedade. E assim, trazendo neste projeto o diálogo; a mediação dos conflitos; a problematização; a conscientização e o compartilhamento das responsabilidades entre todos, e a formação de pessoas mais humanitárias, desta forma, interligando as responsabilidades entre a família, os educandos, a escola, as polícias civis, as faculdades, as secretarias estaduais e municipais e ao poder judiciário.

Portanto, o combate ao bullying na escola exige alguns pontos a serem considerados:

- O reconhecimento do problema por todos;
- Um olhar atento e constante;
- O compartilhamento das responsabilidades entre todos;
- Atividades de intervenção;
- A mediação dos conflitos;
- A conscientização dos educandos.

Deste modo, se todos estes pontos não forem inteiramente ligados um ao outro não chegaremos a soluções plausíveis, pois estamos sendo levados por métodos que não dão conta efetivamente do problema, que apenas busca alternativa de sobressair das situações mais visíveis.

Quanto ao tratamento dado pela escola às situações de violência em seu espaço foram identificadas: que a docente intervém conversando com os educandos e encaminhar os mesmos para a gestão, junto às testemunhas e a convocação dos pais. O porteiro intervém quando considera o caso como grave, ou seja, haja a violência física, conversando e encaminhando a gestão quando considera grave a situação. A coordenação e a profissional de limpeza afirmam não terem presenciado situações de violência na escola. A gestão convoca os pais e os alunos envolvidos e lhes aconselha, quando as situações são constantes pelos mesmos educandos sugerindo que eles procurem outra escola para estudar.

Assim sendo, podemos identificar que nesta escola o bullying não é constantemente combatido, apenas as situações que são presenciadas por alguns. Também é possível concluir que o meio de intervenção utilizado é a conversa, ou mesmo o encaminhamento para o outro, desta forma percebemos que de fato não estamos chegando a soluções, mais passando para a diante este problema. Apesar de estas considerações terem surgido da observação de um micro espaço escolar, esta é uma realidade que também está presente em outros espaços escolares.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. Na mira da violência: a escola e seus agentes. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 47, dezembro de 1998.

BARROS, Ana Maria de. Educação em Direitos Humanos e Fraternidade Política: Caminhos para uma cultura de paz. In: LOPES, Paulo Muniz (org) **A Fraternidade em Debate. Percorso de Estudos na América Latina**. SP: Cidade Nova, 2010.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. (org.). **Gestão**

democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade- bullying:** o sofrimento das vítimas e agressores, São Paulo: Editora Gente, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas.** 2 ed. São Paulo, Cortez, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira et. at. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. *In:* MINAYO, M. C. de Souza. (org.). **O desafio da pesquisa social.** 27. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

HANNAH, Arendt. **Entre o passado e o futuro.** Tradução Mauro W. Barbosa. 6 edição - São Paulo: Perspectiva, 2009.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica:** Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. Editora Loyola, 2ª ed. São Paulo, 2002.

RELPH, E. C. 1979. As Bases Fenomenológicas da Geografia. Geografia, 4 (7): 1-25. *In:* HEMPE, Cléa, **Lugar:** diferentes significados. Fonte: www.unicruz.edu.br/seminario. Acesso em dezembro de 2013.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. *In:* SILVA, Augusto Santos e PINTO (orgs), José Madureira. **Metodologia das Ciências Sociais.** 11ª edição. P:101-128. Porto: Afrontamento, 2001.

PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO POVO FULNI-Ô:

As Marcas Desta Identidade no Processo do Ensino Aprendizagem nas escolas

Marcelo Fernando Cordeiro Quintas⁴³

Ana Maria de Barros⁴⁴

Maria Joselma do Nascimento Franco⁴⁵

Introdução

O presente artigo apresenta como estão sendo ensinada no contexto escolar, a Preservação da Identidade Cultural do Povo Fulni-ô, que são a Língua Materna Yaathê, o Toré, a Cafuna entre outros saberes indígenas. Nesta pesquisa foi possível levantar e esclarecer alguns questionamentos no processo do ensino aprendizagem, em que através de uma pesquisa no âmbito escolar foram enfatizadas as formas que a escola vem conseguindo articular o ensinamento cultural nos dias atuais, as dificuldades encontradas para esse ensino, e o que a escola indígena Fulni-ô vem fazendo para garantir e melhorar um

⁴³ Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena pela UFPE. Educador do Povo Fulni-ô do Estado de Pernambuco.

⁴⁴ Doutora em Ciência Política, Profa. Da UFPE, ex-coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco CAA/Mestrado em direitos Humanos – CAC.

⁴⁵ Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPEGduC), do Curso de Pedagogia e da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE-CAA. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Participante do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) na UFPE; vice-líder do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora do Tempo Comunidade na Licenciatura Intercultural Indígena 2014–2019.E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6384-1876>

ensino que possa contribuir com o fortalecimento da identidade cultural do povo Fulni-ô.

No povo Fulni-ô a identidade cultural é a forma de expressão que os identifica como povo indígena, em que elementos culturais constitutivos como: Os cânticos, as danças, a língua materna e o território, foram de fundamental importância no processo de reconhecimento e de sua afirmação étnica como povo indígena. Localizados até hoje na cidade de Águas Belas no Estado de Pernambuco. Nesta perspectiva, Gondim afirma que: Os indígenas do Nordeste *“romperam com mais de um século de silêncio, aparecendo perante o Estado e a sociedade civil para exigir direito ao reconhecimento étnico e aos seus territórios”* (GONDIM, 2009, p. 302).

Então, devido à necessidade de um fortalecimento para que as futuras gerações possam dar continuidade nas tradições culturais, surgiu a necessidade de trazer essa temática de uma forma mais específica para o âmbito escolar. Portanto, este estudo tem como justificativa, reforçar os nossos conhecimento culturais através das pesquisas, buscando também destacar na sociedade a importância de se trabalhar nas escolas Fulni-ô, a historicidade que os identificam, levando em consideração o tema escolhido, **Preservação da Identidade Cultural do Povo Fulni-ô.**

O presente estudo de pesquisa remete a responder vários questionamentos sobre o ensino da identidade cultural nas escolas Fulni-ô, e suas marcas nesse processo. Deste modo, são esses fatores que nos levam perceber a necessidade de se transmitir esses conhecimentos, assim, diante desse contexto à seguinte questão: ***Quais são as formas de preservação da identidade cultural do povo Fulni-ô no âmbito escolar?*** Levando em consideração os paradigmas de caráter imprecisos, que ao longo do tempo permanecem envolvidos no sistema educacional.

Portanto, seguindo essa linha de pensamento, esse trabalho foi desenvolvido nas escolas como o seguinte objetivo geral: Analisar no contexto escolar Fulni-ô, as formas de cultivar a identidade cultural na

escola. E como objetivos específicos: Descrever como está sendo abordados esses conteúdos articulados a identidade cultural na escola; Levantar os desafios para abordar a identidade cultural em sala de aula; Apresentar a partir dos professores ações de intervenção que fortaleça a identidade cultural do povo.

A presente pesquisa é da natureza qualitativa, que “*é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo*” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13-14), em que, contemplou o objetivo de descrever como está sendo abordados esses conteúdos articulados a identidade cultural na escola. Os procedimentos utilizados foram observações nas aulas mediadas pelos professores. Para atender o objetivo de levantar os desafios para abordar a identidade cultural em sala de aula, e os seguintes objetivos foram utilizados os mesmo procedimentos metodológicos. Outros procedimentos metodológicos foram adotados como: a análise documental, entrevistas de formas semiestruturadas com um roteiro de perguntas produzidas pelo o grupo direcionado ao corpo docente e discente das escolas Fulni-ô. Reforçando em caráter da pesquisa, “*a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema*”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.20).

Os sujeitos de pesquisa foram no total de 09, tendo como cenário as escolas indígenas Fulni-ô que trabalham com uma equipe docente seguindo critérios que contribuem com a educação escolar na comunidade, foram entrevistados 04 professores que lecionam nas áreas de historia e arte, e por terem o conhecimento interno da língua e cultura do povo e o conhecimento dos componentes curriculares nacionais na área que lecionam, e 01 coordenador pedagógico da Língua Materna que e responsável pela área cultural, onde esse profissional foi criado pra atender essa especificidade dentro da escola.

Também, foram entrevistados 04 alunos, sendo 02 do Ensino Fundamental (dos anos iniciais) que não tem um conhecimento amplo da própria cultura e 02 do Ensino Fundamental (dos anos finais) já dominantes dos conteúdos dos ensinamentos culturais do povo, mas que também necessitam de reforços para melhorar os seus conhecimentos.

As observações e entrevistas foram iniciadas no período dos dias 03 de agosto de 2017, com uma parada de quatro meses por conta do Ouricuri⁴⁶, com uma retomada nos dias 05 de janeiro até 10 de março de 2018. Os resultados foram analisados e agrupados para o corpo do trabalho, e as categorias teóricas utilizadas foram as seguintes: **Povo Fulni-ô/História, Identidade e Ensino/Aprendizagem.**

Identidade cultural do povo fulni-ô

Povo Fulni-ô/História

A história do Povo Fulni-ô, localizado em Águas Belas, Pernambuco, originou-se da união de cinco povos: Carnijó, Brobadá (ou Brogadá), Fowkhlassa, Fôla e Tapuia, habitantes de uma comunidade de etnia de grande resistência desde 1.500 até os tempos de hoje. Porém foram perseguidos e dizimados pela vinda dos europeus; eles uniram-se para manter a sua história e garantir a sua continuidade, tendo como identidade principal a sua língua materna (Yaathê) que significa *nossa fala, nossa língua*.

O povo Fulni-ô é a única etnia do Nordeste brasileiro que preserva sua língua materna (Yaathê) em sua totalidade, mantendo viva assim sua caracterização singular.

Quando, no final do século XV, os europeus conquistaram o nosso continente à força, havia na região da América Latina cerca de 80 milhões de nativos, mas com a conquista, houve um verdadeiro genocídio, uma vez que os indígenas passaram a ser vistos pelos

⁴⁶ Ouricuri: Período de recolhimento espiritual do Povo Fulni-ô.

exploradores como inimigos a serem combatidos, como feras a serem domadas e, principalmente, aniquiladas, para que desta forma suas terras e riquezas ficassem livres para a ocupação e exploração dos colonizadores.

Os povos indígenas do Nordeste brasileiro, por exemplo, elaboraram diversas estratégias de resistência para que pudessem sobreviver a todo tipo de violência que sofreram por parte do não índio, com destaque para o processo de aculturação, imposto como meio de dominação que facilitava a conquista. Logo, percebemos que a resistência dos povos indígenas certamente se explica pela multiplicidade de estratégias que eles desenvolveram frente às diversas formas de violências que sofreram, fazendo com que mantivessem sua cultura viva. Mesmo que aparentemente se apresentassem dominados. Diante da opressão que sofreram na luta por suas terras e pela manutenção de sua cultura, os Fulni-ô fizeram acordos que simbolizaram alternativas de resistência cultural, a fim de se manterem como grupo frente às diversas formas de violência que sofreram por parte dos não índios, principalmente dos fazendeiros (coronéis), que foram os principais carrascos dos Fulni-ô.

O estudo dos Fulni-ô, revela a importância de sua história e cultura para a sociedade brasileira e principalmente para a sociedade águas-belense, pois eles são os atores principais que possibilitaram a formação da cidade. Águas Belas é palco de um drama que envolve grupos distintos, culturas diferentes e interesses diversos, onde o principal desfavorecido é o povo Fulni-ô, que tiveram suas terras invadidas, foram explorados, perseguidos e, os não índios, os “brancos”, descendentes dos invasores e que, em sua grande maioria, pensam como os invasores, comumente movidos pelo preconceito e a ganância pela terra indígena.

Os Fulni-ô, diferentemente de outros povos indígenas de Pernambuco, vivem junto à cidade, que está inserida no centro das terras indígenas, uma vez que a Aldeia Sede já existia antes da chegada do homem “branco”. Eles dispõem também de uma pequena

vila rural, denominada Xixiákhla⁴⁷ próximo à Aldeia Sede e, por fim, há outra pequena aldeia conhecida por Ouricuri⁴⁸, que é habitada no período do retiro religioso dos Fulni-ô. Sobre a origem do povo Fulni-ô:

Os índios Fulni-ô, que para Alfredo Leite Cavalcanti já se achavam aldeados na Serra do Comunaty em 1735, são os mesmos Carnijós, que para o historiador Sanelva de Vasconcelos são remanescentes dos Carapotós e dos Xocós, justificando que, quando essas tribos se retiraram para o Vale do São Francisco, ficaram nos respectivos aldeamentos, alguns caboclos, que construíram novos grupos, a que os Tupis chamavam Carnijós. (BARBALHO apud CAVALCANTE, 2011, p.14-15)

Antes dos Fulni-ô, os Carnijó, habitavam a Ribeira do Ipanema e o Pé da Serra do Comunaty. Os Carapotó, segundo Cavalcante apud Costa (1982, p.135): “pelos anos de 1681 a 1685 foram reduzidos à fé católica pelo missionário capuchinho francês Frei José de Bluerme” e que, segundo o informe de Vasconcelos (apud Cavalcante, 2011 p.15):

No Vale do Ipanema existia em 1688 uma aldeia de índios Xocós. Estes deixaram o sertão do Ipanema em começos do Século XVIII, subindo para o Pajeú, e os Carapotós teriam ido para a Ribeira do São Francisco, agrupando-se na Alagoa Comprida, distrito da Vila do Penedo.

⁴⁷ Palavra em Yaathe que significa “*muíta catingueira*”; região localizada a cerca de 5 km da Aldeia Sede às margens da BR 423 e do Rio Ipanema, onde habitam 27 famílias Fulni-ô.

⁴⁸ Nome dado à aldeia onde ocorre o Ritual Religioso, anualmente, nos meses de setembro a novembro em uma área sagrada onde não é permitida a entrada de não índios sem a autorização do Pajé ou do Cacique. O termo “Ouricuri” se dá devido à utilização da palha da palmeira denominada com o mesmo nome, para a construção de casas na referida aldeia.

Conforme Barbalho (apud Cavalcante 2011, p.15-16):

Os Carnijós do Ipanema, teriam se juntado aos Carnijós do Comunaty, formando a aldeia da Missão da Lagoa do Comunaty, referida por Alfredo Leite Cavalcanti. Apenas existe um detalhe a esclarecer: o ano dessa junção. Alfredo Leite dá a entender que a aldeia dos Carnijós ou Fulni-ô já existia em 1735, porém Sanelva de Vasconcelos cita o Alvará de 22/10/1736, através do qual EL-Rei determina que as ‘aldeias com menos de oitenta casais de índios se unissem a outras, consiguindo-se-lhes terras bastantes para suas lavouras.

Assim, é possível que a junção dos casais daqueles indígenas, para a formação da aldeia dirigida pela Missão da Lagoa do Comunaty, tinha surgido em decorrência do citado Diploma Régio, entrando em vigor, no interior de Pernambuco, não em 1735, e sim, em 1737 e daí por diante. Conforme corrobora Barbalho (apud Cavalcante, 2011, p.16):

A probabilidade de ter havido a junção, o fato de a aldeia existente, quando da fundação da atual cidade das Águas Belas, ser denominada de Lagoa e, posteriormente, de Panema. Presume-se que vivendo em conjunto duas tribos, tivesse a do Comunaty a primazia do nome, cabendo, mais tarde, a do Ipanema o direito de adotar o seu.

Identidade

A identidade cultural é um conceito muito abordado nas últimas décadas, no entanto, ela sempre existiu. Desde os primórdios os homens se organizavam em grupos sociais, compartilhando informações e identificações com seus membros. Na contemporaneidade a identidade vem sendo aplicada nas áreas da sociologia e antropologia, que indica a cultura em que o indivíduo está inserido, ou seja, a que ele compartilha com outros membros do grupo, sejam tradições, crenças, preferências, dentre outros. Portanto,

a identidade cultural é um fator decisivo para que um grupo faça parte de tal cultura, por exemplo, a história, o local, a raça, a etnia, o idioma e a crença religiosa. Deste modo, não sendo diferente para o povo indígena Fulni-ô.

O ponto principal da identidade do povo Fulni-ô é a língua materna “Yaathê”. É através da mesma que a cultura é mantida fortemente, enfocando tudo que é vivenciado pelo povo como: crença, religiosidade, costumes, danças, ressaltando ainda o forte laço de permanência na terra e retorno dos que se aventuram a buscar meios de sobrevivência fora dela.

Outro ponto forte é o “Ouricuri” ritual sagrado vivido pelos Fulni-ô durante os meses de setembro a novembro, em reserva distante 6 km da aldeia urbana. Reserva esta que com o passar do tempo também é chamada Ouricuri. É possível pensar no Ouricuri enquanto “a grande escola” onde se aprende a SER FULNI-Ô. Barbalho (2003) citado por (SILVEIRA 2012, P.107). Assim, também conforme (SANTOS p.13):

No tempo em que se vive o ritual do Ouricuri é onde apreendemos os elementos mais importantes da cultura Fulni-ô. É comparado a uma grande escola ou a instituição escolar mais importante para nosso povo. Desse modo, não haveria como pensar a educação escolar Fulni-ô separada desse modelo de diferentes percepções de tempo vivenciados no Ouricuri.

Segundo Eliana Quirino (2006) é preciso acionar a memória de um povo para auxiliar a afirmação de sua identidade, na medida em que existe enquanto elemento selecionado por um grupo, favorável à manutenção das fronteiras étnicas, assim como os modos e sinais de identificação étnica. Assim sendo, os Fulni-ô recorrem à memória para organizar o seu espaço social, étnico e físico, assim como, fazem uso do Toré e da sua língua (Yaathê) para defender sua condição étnica e seus direitos. Apesar do elevado grau de miscigenação e aculturação, os índios Fulni-ô são a única etnia que mantem viva, ativa e funcional a sua língua materna, o Yaathê, pertencente ao tronco

linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, 1986), atualmente a única língua indígena falada no Nordeste do Brasil.

De acordo com pesquisa realizada por Costa (1993), 91,5% dos índios são falantes ativos ou passivos dessa língua e tem sua identidade étnica preservada e definida a partir de dois aspectos da cultura: a língua e a religião. Desse modo, mesmo convivendo lado a lado com outra cultura e com uma língua tida como de prestígio, língua oficial, os Fulni-ô mantem viva a sua cultura e a sua língua de origem. No entanto, o Yaathê exercendo plenas funções sociais na comunidade após mais de três séculos de contato intenso com o português. Isso torna a língua Yaathê um forte símbolo de resistência e de identidade étnica desse povo.

Desde longas datas a língua e a religião Fulni-ô chamam a atenção de pesquisadores. Mário Melo (1929) pronunciou que é admirável como este grupo que está em contato com os civilizados, na obrigação de falar o português ainda conserva o seu idioma. Tanto mais admirável quanto a tribo tem recebido grande contingente etnográfico estranho, com o cruzamento com mulatos e brancos que não conhecem e não falam o yaathê. (MELO apud QUIRINO, 1929, p.95).

É através das danças e cantos que o Povo Fulni-ô mantém os costumes tradicionalmente vivenciados na aldeia. Suas danças são o toré e a cafurna⁴⁹, sendo o toré a mais tradicional; em ambas alguns movimentos corporais e cantos são inspirados em animais. O samba de coco de cultura africana foi adotado pelo povo, dançado principalmente em festejos juninos. Contudo, para que nos dias atuais sejam mantidos todos esses saberes tradicionais, é necessário ter uma manutenção permanente, para o fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas. Assim, ressurgiu a Educação Escola indígena, mas agora com outra perspectiva á favor dos povos indígenas, pois

⁴⁹ É uma dança tradicional do povo Fulni-ô, aonde dançam homens e mulheres, e para os demais povos indígenas de Pernambuco denomina-se como Toré.

através de lutas e numerosas mobilizações, foi concebida pelo Estado-Nação a escola indígena diferenciada.

Educação escolar indígena do Povo Fulni-ô

Para se falar na Educação Escolar Indígena Fulni-ô, faz-se necessário voltar no tempo para que se percebam as mudanças ocorridas com a instituição escolar entre os povos indígenas, desde a escola catequizadora até os direitos garantidos na Constituição de 1988, e as lutas e reivindicações atuais. Lutas e reivindicações estas travadas no cotidiano de fazer valer aquilo que se tem enquanto legislação, cabendo aos povos indígenas fazer valer e seus direitos e aos professores indígenas em seu trabalho pedagógico contribuir neste processo. Deste modo, para o povo Fulni-ô não foi diferente, pois eles vêm lutando por uma educação específica diferenciada, intercultural e bilíngue.

No início teve uma fase marcada pela criação do SPI em 1910, com o Estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, pois o índio era visto numa condição étnica inferior. Todo esse pensamento de "civilizar" e de "integrar" os povos indígenas à sociedade nacional, herança deixada pelos colonizadores, influenciou a visão do Estado, através da legislação e da política indigenista, criando uma tutela assistencialista de caráter dependente o que durou por anos. E assim foi o acontecido no povo Fulni-ô, com ofertada a escola, posto de saúde, casa de alvenaria sementes e ferramentas, tudo dentro da prática integracionista, com intuito de civilizar os Fulni-ô. Assim, se enquadrando em uma afirmação de Epistemologia, onde Almeida e Silva dizem que:

A epistemologia moderna produziu não só uma forma de construir conhecimentos, mas promoveu modos de vidas, estabeleceu o que é certo ou errado, definiram formas, conteúdos e valores para a vida cotidiana dos povos colonizados. (ALMEIDA e SILVA, 2015, p.52).

Com o passar do tempo veio à extinção do SPI em fins da década de 1960 e criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, além da criação de diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) de apoio às causas indígenas. Em 19 de dezembro de 1973 foi promulgada a Lei 6001, denominada de Estatuto do Índio, estatuto marcado pela intenção integracionista dos índios à comunhão nacional. Com relação à educação para os povos indígenas o Artigo 50 do Estatuto do Índio (1973, p.76) diz expressamente que:

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Portanto, essa fase seguia a mesma linha de pensamento epistêmico, onde os Fulni-ô tinham uma educação integracionista com muita rigidez, pois eram desconsideradas as habilidades e especificidade dos Fulni-ô, desfavorecendo o conhecimento do povo, onde não considerado válido. Assim, ficando claro o conceito do racismo epistêmico onde, [...] *“Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível”* (SANTOS, 2010, p. 32) citado por (CANDAU, 2015, p.25).

Assim, de acordo com esses questionamentos Paulo Freire dá sua contribuição contra a opressão através das escolas. Segundo Freire (2004, p.23) citado em Cadernos Secad/MEC (2007):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Em um período mais adiante, entre vários movimentos indígenas surge uma fase de esperança iniciada nos anos 80, antes da constituição, com o chamado movimento indígena. Os índios de vários cantos do país participavam das assembleias período constituinte, assim surgindo organizações de educadores indígenas dando início a um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores. Nessa fase a escola passou a ser pensada dentro dos Direitos Humanos e sociais, pois com a Constituição Federal do Brasil de 1988.

São reconhecidas aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, conforme a Constituição Federal Brasileira (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988, Art. 231).

No entanto, os direitos educativos e linguísticos também passam a estar garantidos pelo poder público, no capítulo sobre o Ensino Fundamental, pelo qual *“é facultado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”* (idem, Art. 210). Assim, com os direitos garantidos os se organizam com uma gestão escolar, tem como concepção fortalecer a cultura, repassando uma Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Bilíngue e Intercultural, defensora dos hábitos culturais do Povo Fulni-ô, que desenvolve as habilidades e competências dos estudantes, assegurando a aprendizagem e a manutenção da Língua Materna do Povo, sempre com a participação efetiva dos pais e comunidade no apoio às práticas pedagógicas Inter e extraescolares. Como também, preparando-o para atuar conscientemente na sociedade índia e não índia, mais sempre com um enfoque na identidade cultural do povo.

Portanto, tendo em vista um fortalecimento para que as futuras gerações possam dar continuidade nas tradições culturais, a escola surge como uma parceira que possa ser realizado em seu âmbito

práticas articuladas que complemente a Educação indígena. No entanto, na forma inicial a escola foi implantada nas aldeias como instrumento de integração e de rendição dos povos indígenas à cultura hegemônica. Mas nos últimos anos muitos povos indígenas imprimiram sobre a escola a sua marca, modificando-a em seu significado e finalidade. A escola passou a ser enxergada como espaço de luta capaz de contribuir para a garantia dos direitos indígenas e como locais privilegiados para a preservação e revitalização cultural dos povos indígenas. Em se pensar em novas possibilidades através da educação no RCNEI destaca que:

A dificuldade de acesso das populações indígenas aos serviços de atenção à saúde e a necessidade de formação de pessoal capacitado, colocam a escola como lugar privilegiado para repasse de informações sobre o tema, bem como um importante espaço no processo de formação dos agentes de saúde local. Educação e saúde são problemas e reivindicações que andam juntos na maioria das sociedades indígenas no Brasil (RCNEI, 1998, p. 255).

Assim, hoje enxergam a escola como um espaço de conquista para novas possibilidades. E para chegar a essa nova perspectiva, a escola indígena se fez necessário implantar um currículo específico, que contemple cada povo indígena com suas especificidades, para que fortaleça suas identidades. Entretanto, no aspecto contemporâneo o currículo é um instrumento socializador, um elemento indispensável para a prática pedagógica que leva uma grade de conhecimentos com a perspectiva de formar identidades. Então, ainda vem seguindo um jogo de poder, onde os valores e interesses sociais e políticos das classes dominantes são favorecidos. Nesse sentido, “não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola”. (BANIWA 2004).

Deste modo, esse é um dos motivos complexos que as escolas indígenas Fulni-ô enfrentam ao colocar em prática o seu currículo específico, pois vem tentando fazer um equilíbrio de maneira articulada com o currículo nacional comum, mas que sempre vem causando um desfoque no que imprescindível que é o ensino dos saberes tradicionais do povo, que objetiva fortalecer a identidade cultural dos mesmos. Mais de toda forma para quem antes era negado tudo, os povos indígenas ficam satisfeitos por esse grande avanço. Como pode assim dizer a Coordenadora Pedagógica Souza (2018),

A conquista de uma escola na nossa aldeia foi um marco para o povo, pois era grande a necessidade dos índios se integrarem as outras culturas e afirmar a sua. Uma das maiores conquistas da nossa história foi o próprio índio se tornar condutor da sua educação.

Estrutura Física das Escolas Fulni-ô e seu Quadro de Gestão

No povo Fulni-ô existem 02 escolas, a Escola Estadual Indígena Fulni-ô Ambrósio Pereira Júnior que é localizada na aldeia Xixiaklá e a Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon e seu Anexo que são localizadas na aldeia grande, com uma quantidade de 1.982 estudantes segundo o censo de 2016, que estudam em 03 turnos de funcionamento nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, fases do EJA (Educação de jovens e adultos), e também, com aulas regulares do idioma nativo que foi incluindo na sua matriz curricular como disciplina obrigatória. O sistema escolar Fulni-ô é conduzido por uma coordenação geral e coordenadores pedagógicos adjuntos, que consegue estabelecer um esquema de aulas diferenciadas, que inicia em dezembro e termina em agosto do ano seguinte, seguindo o calendário religioso do povo.

Escola Estadual Indígena Fulni-ô Ambrósio Pereira Júnior

Turnos de funcionamentos: 03 (matutino – vespertino – noturno)
Quantidade de professores: 12
Modalidades: Educação infantil, Ensino fundamental – anos iniciais, Língua materna Fulni-ô (yaathê) e Arte indígena
Coordenador geral: 01
Coordenador pedagógico: (todas as modalidades existentes na escola)
Secretário: 01
Assistente administrativo: 02

Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon

Sede e anexo

Quantidade de estudantes: 1.982
Turnos de funcionamentos: 03 (matutino – vespertino – noturno)
Quantidade de professores: 56
Modalidades: Educação infantil, Ensino fundamental- anos iniciais e anos finais, Educação de jovens e adultos: I – II – III – IV fases do EJA Educação de jovens e adultos, Ensino Médio, Normal Médio, Língua materna Fulni-ô (yaathê) e Arte indígena.

Gestão e Coordenadores Pedagógicos

Coordenador geral: 01
Educação infantil: 01
Ensino fundamental – anos iniciais: 01
Ensino fundamental anos finais, ensino médio e normal médio: 01
Educação de jovens e adultos (fases/médio; projetos pedagógicos): 01
Língua materna Fulni-ô (yaathê): 01
Secretário: 01
Assistentes administrativos: 06

Tabelas elaboradas pelos autores em 2018.

3.2 O Ensino dos Conteúdos Articulados a identidade Cultural na Escola

A década de 1990 foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas. A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 surge a Lei n. 9.394, de 20/12/96 Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) que instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural e uma legislação regulamentar. Em seguida a Resolução Nº 3, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999 a qual veio estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas, acrescenta-se a estas a criação e publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998, além das inúmeras publicações de livros apoiados e financiados pelo MEC e de Decretos e leis que foram criadas, além da realização de projetos e formações de professores indígenas com financiamento público e com a participação de universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs). Contudo, permitindo ações que fortaleça a identidade cultural através das escolas.

Assim, possibilitando as escolas indígenas formarem seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos, com a finalidade de nortear das Escolas Indígenas. Contudo, para as escolas Fulni-ô conduzido pelo um modelo de gestão. Assim a gestão possibilita uma articulação com discussões e decisões frente às ações, com programas ou projetos implementados pela escola. Neste contexto de discussões e articulações, surge a gestão democrática. A gestão da educação, quando pensada numa perspectiva democrática, nos revela a necessidade de pensarmos numa escola que se caracterize não somente pelo gestor, mais que considere principalmente, a participação de todos os envolvidos. Nesse sentido, Azevedo afirma que:

A gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado. (AZEVEDO, 2006, p. 510).

Nesta perspectiva, o Modelo de Gestão das Escolas Indígenas Fulni-ô (2011) aponta que a Coordenação Pedagógica que cuida de gerir a área educativa, propriamente dita, da Escola e da Educação Escolar, estabelecendo objetivos para o ensino, gerais e específicos, definindo as linhas de atuações, em função dos objetivos e do perfil da Comunidade e dos Educandos. Bem como, propõe metas a serem atingidas; elabora os componentes curriculares, juntamente como o corpo docente, de forma que seja garantido um currículo específico que contemple os 06 eixos temáticos: Terra, Identidade, História, Organização, interculturalidade e Bilinguismo.

Assim, conforme explica a Coordenadora Geral das Escolas Fulni-ô Maristela Albuquerque dos Santos, que:

São ofertadas nas escolas conteúdos as sobre especificidade do povo de forma articulada, aonde os professores indígena do próprio povo, atuam buscando associar os saberes tradicionais as disciplinas do currículo nacional comum.

Isso quer dizer que nas escolas Fulni-ô, os professores que atuam são formados nas áreas de conhecimento como pedagogia, letra, matemática entre outras, mais também fazem capacitações e formações nas áreas de conhecimento indígenas, sem esquecer que por serem índios já são detentores dos saberes tradicionais, como é o caso dos professores de Artes e da Língua Materna Yaathê. Além disso, reforçando o quadro de professores sobre o ensino com a interdisciplinaridade, as escolas Fulni-ô vêm sendo contempladas com professores recém-formados no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/ CAA de Caruaru-PE, assim eles atuam em suas

escolas ensinando as especificidades culturais do povo. De acordo com Barros, Duarte e Rodrigues (2015 p.25,26):

A Licenciatura Intercultural Indígena tem uma característica peculiar por ser voltada para a educação escolar indígena. As escolas indígenas de Pernambuco têm organizações, normas, currículos e desenvolvimento de ensino que são específicos. Cada povo indígena vivencia em tempos e em modos diversos os seus processos de ensino e aprendizagem, considerando seus valores e tradições, suas histórias de lutas e conquistas da terra, da organização social, política, econômica e religiosa.

Atualmente, a Língua Materna Yaathê está sendo ofertada nas escolas indígenas Fulni-ô como disciplina obrigatória. Desde que foi institucionalizada em 2010, ela passou a fazer parte do currículo oficial das duas escolas do ensino regular da aldeia, que oferecem do maternal ao Ensino Médio. Deste modo, percebe-se que apesar de todas as transformações sofridas devido ao contato prolongado com o mundo dos civilizados, as ações através da educação escolar vêm contribuindo para o fortalecimento da identidade Fulni-ô. Assim, sem dúvida tornou-se um povo bastante resistente às transformações sociais. E isto se deve fundamentalmente à valorização de sua origem indígena, que pode ser percebida pela manutenção de sua língua.

Deste modo, a Educação Escolar Indígena vem contribuindo para essa manutenção cultural, sem esquecer que também tem o dever de preparar os alunos para uma boa educação e um futuro competitivo no mercado de trabalho. Assim, educação Escolar indígena Fulni-ô é estratégica quando aprendemos as bases legais da educação nacional no intuito de nos apropriarmos de culturas dominantes e a utilizamos para nos defender, ocupar um espaço na sociedade, lutar pelos nossos direitos, impor nossas opiniões, entre outros objetivos que almejamos ao longo da nossa trajetória, enfatizando os elementos constitutivos da cultura do povo. Segundo a professora que leciona nas séries dos fundamentais e Ensino Médio, Acaciana (2018):

A Escola Indígena Fulni-ô trabalha ao longo do processo de aprendizagem, vivenciar no cotidiano escolar dos nossos alunos de maneira ampla, dinâmica, fazendo com que eles conheçam o seu papel na sociedade indígena e não indígena onde os resultados diante desse processo de aprendizagem estão sendo bem vistos, Principalmente pela formação da consciência cidadã dos nossos alunos, conhecendo seus direitos nas legislações como indígena e não indígena.

Devido às preparações que os professores atuantes têm, observa-se nas aulas mediadas pelos os mesmos, uma articulação em que os professores conseguem associar tudo que faz parte do conhecimento global das disciplinas como História, Geografia, Arte, Ciências entre outras, como também as tendências tecnológicas na área de audiovisual, trazendo para o conhecimento do povo sempre afunilando para os conhecimentos tradicionais, sempre respeitando todo um contexto cultural do povo. Tudo isso podemos observar não apenas na fala dos professores, como também nas afirmações dos estudantes, sendo assim vale destacar o que diz estudantes da Escola Indígena Fulni-ô PPP (2018, p.5):

A Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon traz o ensino diferenciado para meu povo, Aqui na Escola os conteúdos estão relacionados à nossa cultura, o calendário das aulas respeita o nosso ritual religioso que é o Ouricuri, e isso é muito importante para nós índios Fulni-ô, o respeito e a valorização de nossa cultura na escola.

Portanto, é visível as numerosas formas e estratégias que as escolas Fulni-ô têm buscado para garantir o ensino específico e diferenciado em seu povo, deixando explícito o protagonismo em busca de uma autonomia, que não é apenas nas lutas pelo um reconhecimento, mais também na sua própria forma de educar. Assim, tudo de acordo com o que está previsto no (RCNEI) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que:

A Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar - como, por exemplo, um calendário próprio - e lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas.

Desafios para Ensinar a Identidade Cultural na Escola

A Educação Escolar dos povos penduraram por varias fases, até chegar a um patamar satisfatório mediano para os povos indígenas, em que, os mesmos tiveram que ter muita perseverança e força de vontade para fazer garantir seus direitos, onde Estado vem aos poucos entendendo que os povos indígenas tem o direito à inclusão nas políticas públicas nacionais.

Porém, apesar em tudo que já foi conquistado e almejando para uma educação escolar indígena especifica e diferenciada, ainda a educação escolar indígena vem sendo oprimida de certa forma pelo Estado, que nunca deixou de exercer práticas de colonialidade do saber, burlando as leis ao ponto de interferir na autonomia das escolas indígenas na produção do próprio conhecimento. Segundo (TORRES), citado por (OLIVEIRA e CANDAU, 2010 p.18), afirma que a colonialidade:

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muito outros aspectos de nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidiana.

E para o povo Fulni-ô em particular, a educação escolar tendo em vista ministrar uma educação com autonomia baseada na LDB e na constrição, o que se observa é que, até em um dos objetivos transcrito no Projeto Político Pedagógico da escola Fulni-ô, são

formas de se enquadrar as normas e regras concebidas pelo o Estado. Em que, se faz necessário *“conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais com meio para construir progressivamente a nação de identidade nacional e pessoal e sentimento de pertinência ao país”*. (PPP FULNI-Ô, 2009/2010 p.29).

E, assim deixando mais claro a existência de uma pedagogia emancipadora. Como é mencionado por Walsh (2007) citado por Oliveira e Candau (2010, p.27-28):

Muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Portanto, apesar das escolas Fulni-ô colocarem em prático o currículo específico, percebesse que ainda vêm seguindo uma linha de pensamento de uma pedagogia emancipadora, tornando-se, um dos maiores desafios que a educação escolar indígena Fulni-ô tem enfrentado. Por isso, que convém certa resistência de alguns membros da comunidade, como pais de alunos, que preferem que a escola venha focar no ensino mais relacionado ao currículo nacional comum, assim deixando em segundo plano os ensinamentos das tradições culturais do povo.

Conforme, pode ser observado na fala da Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Milene Sarapó dos Santos (2018):

Nas escolas do povo Fulni-ô cotidianamente enfrentamos obstáculos para garantir uma educação realmente diferenciada e específica que siga os princípios culturais do povo. Além das dificuldades externas impostas pelo o governo, ainda temos que enfrentar diariamente obstáculos internos que muitas vezes atrasa o avanço da nossa educação; podemos citar como uma das dificuldades a falta de consciência de

alguns pais de estudantes desvalorizando as práticas dentro da escola, pois acreditam que a escola não é um espaço para se aprender valores culturais, e sim, dentro de casa ou na comunidade. Trazem com eles pensamentos arcaicos, marcas e valores da colonialidade, pois mal sabem eles que a escola indígena contemporânea é uma das principais ferramentas de formação de identidade, e é através dela que podemos conquistar o projeto de sociedade que almejamos para o nosso povo.

Ainda, segundo a Coordenadora Milene (2018), ela menciona outro problema bem relevante que a falta de conhecimento por parte de alguns professores que tiveram suas formações de maneira extremante tradicional e colonizadora, e hoje sentem dificuldades suas maneiras de pensar e repassar os conhecimentos tradicionais do povo. Também sem esquecer que a falta de materiais didáticos específicos torna maior as dificuldades.

3.4 Ações que contribuam no Ensino dos Professores sobre Identidade Cultural do Povo.

Como antes mencionado, os professores das escolas indígenas Fulni-ô participam de capacitações e formações, como: Saberes Indígenas entre outras, mais atualmente eles também têm contado com um suporte dos cursistas da licenciatura Intercultural Indígena, onde através das disciplinas de estágio entre outras no decorrer do curso, veem possibilitando o acontecimento de várias intervenções a partir dos professores atuantes em sala de aula. Nessas intervenções os cursistas repassam ao professore, formas de ensinar a identidade cultural, demonstrando de forma articuladas, que é possível associar em todas as disciplinas.

De acordo com Silva (2003a), a *“interculturalidade é a maneira de intervenção diante de uma realidade multicultural, que tende a colocar ênfase na relação entre culturas”*. Entre todas as práticas educacionais os cursistas também participam dos encontros

pedagógicos, rodas de conversas em que os mesmos repassam estratégias e conteúdos relacionados ao ensinamento da identidade cultural. Alguns desses conteúdos são trabalhos acadêmicos concluídos nos módulos no período que os licenciados passam na UFPE/ CAA, e assim, são repassados aos professores servindo de subsídios para à escola. Contudo, os professores da Licenciatura Intercultural Indígena, apontados nas falas em um artigo de Barros, Duarte e Rodrigues que:

[...] os professores indígenas conseguiram organizar seus projetos políticos pedagógicos e efetuar o planejamento das atividades escolares. Além disso, eles vêm desenvolvendo atividades de pesquisa procurando sistematizar os conhecimentos dos seus povos e publicando livros para serem utilizados como material didático na sala de aula. (BARROS, DUARTE e RODRIGUES, 2015, p.26).

Deste modo, ficando nítida a satisfação da coordenação da escola em relação aos cursistas já atuantes em sala de aula, pois além das intervenções eles têm proporcionado uma nova dinâmica em relação às práticas pedagógicas. Como pode ser observado na fala da Coordenadora Pedagógica exaltando as ações pelos os licenciados do curso intercultural indígena, “eles têm contribuído muito com ensino aprendizagem nas escolas, com conteúdos específicos, novas metodologias, como por exemplos as brincadeiras dos nossos antepassados entre outras. Tudo voltado para fortalecimento das tradições culturais dos Fulni-ô”. Isso quer dizer que ou diretamente ou com intervenções a partir dos professores as estratégias e ações vêm aos poucos conseguindo atender as necessidades exigidas.

Considerações finais

Com a realização do presente estudo, foi constatado que a Educação escolar Indígena Fulni-ô vem contribuído no processo de manutenção da identidade cultural do povo, mesmo com os desafios

que foram apresentados na pesquisa. Contudo, nos estudos realizados, nas observações e entrevistas para o presente trabalho, me levou a refletir sobre vários questionamentos que antes mesmo fazendo parte do corpo docente da escola não era evidenciado, como: Quais são as formas de preservação da identidade cultural do povo Fulni-ô no âmbito escolar, a trajetória da escolarização ofertada desde início até os dias atuais e as dificuldades e articulações que têm contribuído para se garantir um ensino específico diferenciado.

Assim, além de observado foi colocado em evidencia que apesar de todas as dificuldades enfrentadas, as escolas Fulni-ô têm sido muito contundente, aonde ao longo do tempo vêm conseguindo traçar seus objetivos. Visto como fato, dos Fulni-ô serem o primeiro povo Indígena a ser reconhecido em Pernambuco, e conseqüentemente veio à escola indígena que foi implanta com intuito específico do Estado, não apenas os Fulni-ô mais todos os povos Indígenas vêm conseguindo reverter ao seu favor toda pedagogia emancipadora, e transformar as escolas, em um dos principais espaços de transmissão da identidade cultural dos povos.

Mas, apesar de tudo que foi avançado na educação, é necessário, que os povos indígenas estejam sempre em alertas e preparados para enfrentar os desafios que ainda estão por vir, pois bem sabemos que essa é uma luta constante, em que o sistema de educação sempre vem na forma de imposição pelo os órgãos governamentais, sem levar em consideração a organização social dos povos indígenas. Contudo, os povos indígenas sabem a importância de se trabalhar nas escolas as suas especificidades, e é por isso que ao logo do tempo que eles vêm reivindicando por um currículo específico e diferenciado.

Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de e SILVA, Janssen Felipe da: Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como

Perspectiva Teórica. **Interritórios** | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL | V.1 | N.1
[2015].

AZEVEDO, J.M. L. O estado, a política educacional e a regulação do setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. *In*: FERREIRA, N.S. C.; AGUIAR, M.A.S. (orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BANIWA, Gersem Luciano, **Os indígenas não são mais atores coadjuvantes**. 2004, disponível em <http://www.ihu.unisina.br>, Acesso: 25 de setembro/2016.

BARROS, Ana Maria de, DUARTE Ana Maria Tavares, RODRIGUES Risonete. Educação Escolar Indígena e Formação de Professores Indígenas na UFPE - A experiência do PIBID diversidade, olhando a gestão escolar e a inclusão de pessoas com deficiência. **Revista Cidadania e Direitos Humanos**, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 1-19, jul./dez. 2015.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. ESTATUTO DO ÍNDIO, Lei ordinária Nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. **Artigo 50**. Brasília, 1973.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Cadernos Secad. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Ministério da Educação. Brasília. Abril de 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-Força” do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista/Belo Horizonte**/v.32|n.01|p. 15-34 |Janeiro-Março 2016.

CAVALCANTE, Simone Cristina. **Educação Escolar Indígena: A Educação Popular como estratégia para manutenção da cultura indígena na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon do povo Fulni-ô Águas Belas – PE – Brasil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estatal do Paraguai. Paraguai, 2011.

COSTA, J. F. **Ya:the, a última língua nativa no Nordeste do Brasil.** Aspectos morfo-fonológicos e morfo-sintáticos. Tese de Doutorado. Programa de Pós – Graduação em Letras. Recife: UFPE. 1999. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/identidade-cultural/> > Acessado em: 22 jul. 2017.

GONDIM, Juliana Monteiro. Corpo e ritual: práticas de cura e afirmação identitária nos Tremembé da Almofala. *In*: PALITOT, Estêvão Martins (Org.) **Na Mata do Sabiá:** contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Secult/Museu do Ceará/IMOPEC, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MODELO DE GESTÃO ESCOLAS INDÍGENAS DE FULNI-Ô- Documento elaborado pelo corpo docente, administrativos das escolas Indígenas de Fulni-ô, participação de membros da comunidade e anuência da liderança Fulni-ô- O cacique e o Pajé. (2018)

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, e CANDAU, Vera Maria Ferrão: Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA INDÍGENA FULNI-Ô MARECHAL RONDON. Ano Base 2009/2010.

QUIRINO, Eliana Gomes. **Memória e Cultura** – os Fulni-ô Afirmando Identidade Étnica. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2006.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SANTOS, Milene Sarapó dos. Entrevista concedida pela professora. Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2010.

SILVEIRA, Lidia Marcia de Cerqueira. O processo de Estadualização da Educação Escolar indígena em Pernambuco: **A experiência do povo Fulni-ô.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, G. F. Multiculturalidade e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. *In*: FLEURI, R. M. (Org). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Paula Francisca de. **Entrevista concedida pela Coordenadora Pedagógica.** Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2017.

TORRES, Expedito Lino. **Entrevista concedida pelo Professor.** Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2018.

ADOÇÃO JURÍDICA DE CIDADÃOS PRESOS: Quando a Extensão Resgata a Cidadania do Aprisionado e Contribui Para a Formação do Discente Numa Perspectiva Crítica e Humanizadora

Maria Perpétua S. Dantas⁵⁰

Adriélmo de Moura Silva⁵¹

Introdução

Uma sociedade que se pretende democrática não deve conviver como se fosse natural à violação dos Direitos Humanos. Zelar pelos direitos fundamentais torna-se uma obrigação não apenas dos indivíduos, mas da sociedade civil organizada e das instituições sociais. Uma das imagens que mais denigrem a sociedade brasileira é a atual situação das nossas prisões, mas também, a inércia com que a nossa população tem se posicionado frente às variadas violações de Direitos Humanos praticados em nosso sistema penitenciário.

Nesse sentido, inúmeras instituições têm buscado denunciar as práticas de violações de Direitos Humanos em nosso Sistema Penitenciário, como a Anistia Internacional, Human Rights Watchs, Justiça Global, Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Movimento Nacional de Direitos Humanos, entre outras. Estas

⁵⁰ Mestra em Ciência Política pela UFPE, Professora do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA), Advogada, idealizadora da Extensão Universitária “Adoção Jurídica de cidadãos Presos da ASCES/UNITA, pesquisadora do Grupo de Pesquisa – UFPE/CNPq: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos, Vereadora eleita na cidade de Caruaru-PE em 2020.

⁵¹ Mestre em Direitos Humanos pela UFPE, Professor do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA), Advogado, Coordenador do Escritório de Práticas Jurídicas da ASCES, integrante da Extensão Universitária “Adoção Jurídica de cidadãos Presos da ASCES/UNITA e especialista em Ciências Criminais pela UFPE.

denúncias, realizadas todos os anos através de relatórios oficiais, expõem o Brasil como país violador – apontando a existência de impunidade e de corrupção – e nos obrigam a buscar saídas concretas para a grave situação de violação e degradação humana nas prisões. A superpopulação dentro das unidades prisionais é uma destas principais violações. A política de *tolerância zero*, camuflada por outras nomenclaturas, aprofunda esta situação, quando as prisões se enchem de moradores da periferia pela ausência de políticas sociais. No Brasil o problema da superpopulação prisional se acentua com o problema da ausência de acesso à justiça, que faz com que os réus pobres não consigam sair da prisão, por não ter conhecimento nem condições econômicas de acessar os canais de justiça.

Nesse sentido, o Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA) resolveu iniciar um trabalho que viesse a lidar na perspectiva da inclusão social, atuando no problema da superlotação e da insuficiência de defensores públicos que garantissem o acesso à justiça com qualidade, especificamente nos processos de detentos pobres da Penitenciária de Caruaru que aguardavam julgamento. Assim, o ***Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos Presos*** teve início em setembro de 2001, sendo fruto de um convênio entre o Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA), o Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco, a Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania e a Penitenciária Juiz Plácido de Souza (PJPS).

A Penitenciária de Caruaru é considerada uma das unidades prisionais de Pernambuco com o maior número de detentos acima de sua capacidade: onde deveriam estar 840 homens, existem mais de 1800 detentos de 64 comarcas diferentes. Desse total, há cerca de 1500 presos provisórios, ou seja, em situação jurídica indefinida, pois não tiveram o seu processo julgado. Desta forma, o destaque do Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos Presos está na assistência da população carcerária sem condições de realizar a sua defesa processual, contribuindo, ainda mais, para o inchamento do sistema penitenciário e consequente incapacidade de ressocialização dos detentos.

Desde a sua implementação, o Programa tem surpreendido pelos resultados obtidos, trazendo importante impacto à vida dos presos e das suas famílias, o que repercute positivamente em prol de toda a sociedade.

Passados quinze anos de suas atividades, o Programa alcança, com suas ações de cidadania e inclusão, não só os presos pobres da Penitenciária Juiz Plácido de Souza, em Caruaru, mas também atua, desde o ano de 2008, em trinta e cinco Cadeias Públicas do Agreste, e das regiões da Mata Sul e Mata Norte do estado de Pernambuco, graças a um convênio com o Governo do Estado, através da Gerência Regional Prisional – GRP I. Em 2011 o Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA) ampliou ainda mais o leque de atividades proporcionadas pelo Programa de Adoção de Cidadãos Presos, e iniciou o ano de 2012 dando assessoria jurídica aos Menores em Conflito com a Lei que se encontram internos na Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE/Caruaru, consequência de mais um importante convênio, desta feita com a Secretaria da Criança e da Juventude do Estado de Pernambuco. Em setembro de 2011 o Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos Presos completou dez anos de atuação e o NUPA (Núcleo de Produções Audiovisuais) da Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA) produziu documentário sobre o projeto.

Apresentação do Programa de Adoção de Presos e considerações iniciais

Objetivos:

Atuar na defesa dos Direitos Humanos no âmbito do sistema penitenciário, fazendo reconhecer a condição de cidadania dos aprisionados.

Determina o capítulo II da Lei de Execução Penal que é dever do Estado garantir o acompanhamento jurídico do preso:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

III - jurídica;

Diante da ausência desse serviço importante para a ressocialização do preso apresenta-se a atividade desenvolvida pelo grupo de pesquisa uma importante ferramenta na garantia dos Direitos Humanos do detento.

Importante e salutar é o entendimento do autor Paulo Lúcio Nogueira *apud* Renato Marcão:

Em particular, deve-se observar o princípio da *humanização da pena*, pelo qual deve-se entender que o condenado é sujeito de *direitos e deveres*, que devem ser respeitados, sem que haja excesso de regalias, o que tornaria a punição desprovida da sua finalidade. (MARCÃO, 2011, p. 34)

Esse atendimento não só faz com que o apenado tenha apenas um acompanhamento jurídico, mas também social, pois os profissionais e estagiários do grupo são todos preparados para aplicar não só conhecimentos jurídicos, mas também sociais uma vez que é uma atividade de pesquisa onde se desenvolve o aprendizado não só jurídico, mas também social, pois muito vezes os envolvidos desenvolvem atividades dentro da unidade prisional de conscientização da pena, gerando reflexos no adotado, o qual muitas vezes entende melhor a atividade jurisdicional do advogado, criando no acusado uma conscientização do instituto punitivo do Estado o que faz com que o mesmo se afaste das condutas criminosas.

Inicialmente o grupo de pesquisa e extensão prepara os estagiários para a atividade de acompanhamento processual com aulas de conhecimento teórico do tema, técnicas de atuação no júri, desenvolvimento de postura, voz e tempo de utilização da fala na atividade da defesa. Sendo ainda realizadas atividades de consciência social e humanitária dos estagiários uma vez que o perfil dos estagiários está ligado diretamente a essa conscientização social, preparando sempre os mesmos para uma melhor atuação frente ao processo judicial.

Diante dessas experiências positivas de intervenção do grupo de pesquisa e extensão junto ao sistema penitenciário local, ante a realidade da superpopulação carcerária, garantindo assistência jurídica gratuita e de qualidade aos cidadãos presos da Penitenciária, Juiz Plácido de Souza, em Caruaru, as atividades tem crescido nos últimos anos o que fez com que o grupo também acompanhasse esse crescimento abraçando outros campos do direito penal realizando de forma mais ampla um atendimento processual aos cidadãos presos desassistidos, tanto por advogados quanto pela defensoria pública.

Em 2008 a atividade foi ampliada os acompanhamentos processuais através de um convênio com a Gerência Regional Prisional – GRP I que atende em trinta e cinco Cadeias Públicas do Agreste, e das regiões da Mata Sul e Mata Norte do estado de Pernambuco. Nessa atividade há o deslocamento dos profissionais e dos estagiários que atuam diretamente com os detentos dentro das próprias Cadeias, realizando um atendimento direto ao detento conversando com o mesmo como meio de identificar e intervir nos casos de prisões indevidas e/ou ilegais, devolvendo o detento ao seio familiar e social, realizando atendimento para a análise de processos e encaminhamento de pedidos liberatórios nas Cadeias Públicas da região Agreste, e das Zonas da Mata Sul e Mata Norte do Estado, subordinadas à Gerência Regional Prisional – GRP I;

No ano de 2011 foi selado um acordo para ser feito um atendimento jurídico aos menores em conflito com a Lei, junto à Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE/Caruaru.

Sendo nessa atividade desenvolvida um acompanhamento tanto na unidade supracitada como também junto a Vara da Infância e Juventude da cidade Caruaru, existindo uma mesma ideia de atividade sempre voltada para um direito que trabalhe numa perspectiva de sua função social e humanizado, desenvolvendo no menor em conflito com Lei, essa plataforma de oportunidade que se demonstra para o mesmo, criando-se uma oportunidade real de reabilitação ao mesmo e celeridade do procedimento o que torna esse mais eficaz.

De uma mesma forma de melhor atender o preso foi disponibilizado o atendimento semanal na própria unidade prisional da cidade, onde toda a semana pelo menos um dos profissionais participante do grupo de pesquisa e extensão se dirige com alguns estagiários para identificar possíveis condenados que estejam sendo prejudicados pela falta de assistência jurídica como também tirar dúvidas do processo daqueles detentos que são acompanhados por defensores públicos face ao convênio do grupo com o referido órgão público Estadual.

Por fim busca o grupo conscientizar a população geral de que o problema do sistema penitenciário tem solução e que são atitudes como essa que busca trazer dignidade ao ser humano que se encontra segregado da sua liberdade, devendo esse responder pelo ato que praticou, mas que essa punição se transforme o detento em uma pessoa melhor e não pior do que entrou no sistema. Pois a população de uma maneira geral esquece que aqueles que entram no sistema um dia terão que voltar a viver em sociedade e nada melhor do que punir com responsabilidade, pois esse tipo de atitude de ajuda no momento mais difícil da vida dos detentos reflete em pessoas melhores que é o que realmente a sociedade busca.

Resultados Obtidos:

Beneficiou diretamente mais de 500 cidadãos presos, havendo realizado quase 300 julgamentos no Tribunal do Júri, cidadãos estes que, provavelmente, ainda estariam presos e sem julgamento, sobrecarregando o sistema prisional;

Prestou atendimento a mais de 350 famílias de cidadãos presos;

Obteve a liberação de mais de 200 cidadãos indevidamente presos, mediante pedidos em *habeas corpus*, relaxamentos de prisão e revogações de preventivas, aliviando a superpopulação e o inchamento carcerário;

Beneficiou, aproximadamente, 100 condenados, mediante recursos interpostos junto ao Tribunal de Justiça do Estado;

Atendeu mais de 1.000 detentos, distribuídos na Penitenciária e nas Cadeias Públicas alcançadas pelo Projeto;

Beneficiou a população carcerária atendida através de campanhas de arrecadação de agasalhos, de brinquedos e de material de higiene pessoal;

Para atrair a atenção da sociedade para o problema carcerário, realizou mais de 10 julgamentos de personagens históricos e da ficção, tais como os de Lampião, Maria Bonita, Padre Cícero, Maquiavel, Capitão Nascimento (do filme “Tropa de Elite”), entre outros, além de reproduzir o Tribunal de Nuremberg, em tudo envolvendo os estudantes e a comunidade;

Realizou, para a comunidade carcerária, mais de 50 palestras na Penitenciária Juiz Plácido de Souza, com temas referentes ao Direito, à cidadania, à política e à saúde, trabalhando, inclusive, com a arte-educação;

Realizou mais de 20 palestras em Escolas Públicas de Caruaru;

Recebeu, no ano de 2004, a “Comenda do Mérito Penitenciário”, concedida pela Secretaria de Defesa Social, pelos relevantes trabalhos prestados pelo Programa de Adoção de Cidadãos Presos dentro do Sistema Carcerário;

Recebeu o Troféu “Mestre Vitalino”, prêmio concedido pelo Jornal Extra de Pernambuco, na categoria Contribuição Institucional;

Recebeu o Prêmio TOP na Categoria Socioambiental da ADBV (Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil – do ano de 2012).

Abrangência:

O Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos Presos atua na cidade de Caruaru, atendendo a Penitenciária Juiz Plácido de Souza e a Fundação de Atendimento Socioeducacional – FUNASE, e nas trinta e cinco Cadeias Públicas de cidades da região Agreste, Mata Sul e Mata Norte do Estado, abrangidas pela Gerência Regional Prisional – GRP I, a saber: Agrestina, Altinho, Barreiros, Bezerros, Bonito, Camocim de São Félix, Carpina, Condado, Cupira, Feira Nova, Ferreiros, Frei Miguelinho, Gameleira, Gravatá, Glória de Giotá, Ibirajuba, João Alfredo, Aliança, Itambé, Nazaré da Mata, Macaparana, Riacho das Almas, Rio Formoso, São Caetano, São Joaquim do Monte, Santa Cruz do Capibaribe, Santa Maria do Cambucá, Surubim, Taquaritinga do Norte, Timbaúba, Vicência, Ribeirão, Escada, Lagoa do Carro, Lagoa dos Gatos.

Volume de Recursos Investidos:

O Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos Presos existe desde setembro de 2001 e, nestes mais de quinze anos, investiu, aproximadamente, R\$ 4.090.000,00 (quatro milhões e noventa mil reais), assim distribuídos:

Atividades	Valores aproximados (R\$)
A principal despesa esteve voltada para o pagamento dos profissionais participantes do projeto, em ao longo dos 225 (duzentos e vinte e cinco) meses de sua execução.	R\$ 4.000.000,00 (quatro milhões)
Despesas com alimentação e transporte para as Cadeias Públicas (localizadas fora de Caruaru).	R\$ 20.000,00 (vinte mil)
Aquisição de livros específicos.	R\$ 15.000,00 (quinze mil).
Cópias reprográficas dos processos judiciais.	R\$ 10.000,00 (dez mil)
Material permanente, tais como computadores, impressoras, <i>ipads</i> , fichários, armários, etc.	R\$ 20.000,00 (vinte mil)
Telefonia e internet.	R\$ 15.000,00 (dezesesseis mil)
Confecção de camisetas, <i>banners</i> e panfletos.	R\$ 10.000,00 (dez mil)

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores, 2019

A origem dos recursos foi quase que totalmente decorrente do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA), com pequenos e pontuais aportes da Gerência Regional Prisional – GRP I para o transporte.

Beneficiários:

O Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos Presos beneficia diretamente os cidadãos presos sem assistência jurídico-processual da Penitenciária Juiz Plácido de Souza, em Caruaru, os cidadãos presos das trinta e cinco Cadeias Públicas que estão submetidas à Gerência Regional Prisional – GRP I, já relacionadas, e, mais recentemente, aos menores em conflito com a lei recolhidos na Fundação de

Atendimento Socioeducacional – FUNASE. Além da formação dos alunos numa perspectiva humanista e de estágio supervisionado, fazendo com que a relação entre a teoria e a prática do ensino jurídico articule-se em ações de cidadania e de Direitos Humanos em favor da população encarcerada.

Metodologia Aplicada:

Para que os cidadãos presos possam se beneficiar dos trabalhos realizados pelo Projeto, entrevistamos a população carcerária de cada unidade prisional participante do projeto. Com estas entrevistas buscamos identificar os cidadãos presos que se encontram sem assistência de profissional legalmente habilitado – advogado ou defensor público –, priorizando aqueles que: **I)** encontram-se em prisão ilegal ou irregular, via de regra em decorrência de excesso de prazo no cárcere sem que haja ocorrido acusação formal ou fundamento legal para a manutenção da prisão; **II)** encontram-se aptos para irem para julgamento, mas estes deixam de ocorrer por ausência de defensor; **III)** não tem condições de pagar advogado. Caso o cidadão preso aceite a nossa “adoção”, a qual ocorre na maioria absoluta dos casos, este autoriza os profissionais, estudantes e voluntários engajados no Programa para que realizemos a sua defesa.

Após detida análise da situação processual de cada um dos cidadãos presos, é traçada a estratégia processual para a defesa do acusado e a capacitação dos que estarão nela envolvidos, sobretudo dos estudantes do curso de Direito. Para tanto, estes são preparados para a elaboração de peças processuais liberatórias e para a atuação no Tribunal do Júri Popular. Essas atividades compõem a parte da preparação técnica dos estudantes que vão aplicar esses conhecimentos em benefício dos cidadãos presos através das atividades jurídicas realizadas pelo Programa de Adoção. Além da preparação técnica-jurídica, também compõe a preparação dos profissionais, estudantes e voluntários, conteúdos de Filosofia, Ciência

Política, Retórica e Argumentação Jurídica, tudo para que o trabalho junto às autoridades judiciais e no Tribunal do Júri possa ter o conteúdo mais rico possível quanto à contextualização fática e social dos acontecimentos sob apreciação, além de aulas de Teatro e de noções de Psicologia.

Outra importante atividade que marca a metodologia do Programa é a de palestras e debates com a comunidade carcerária como um todo, independentemente de o cidadão preso haver sido adotado ou não. Através desta iniciativa buscamos demonstrar para a população cativa que a sua condição de presos não lhes retirou a condição de cidadãos de direitos e de deveres, dentro e fora da prisão. Desta forma, lhes oferecemos temas que vão da política ao esporte, da saúde à educação, da ecologia à preparação ao mundo do trabalho.

Além das atividades em voltadas para a população carcerária beneficiada pelo projeto, também é realizado o atendimento à família do cidadão preso, a qual ocorre na sede do projeto, onde são prestadas informações sobre a condição processual do preso adotado. O acolhimento à família do preso é de fundamental importância para o processo de readaptação do mesmo para a vida em sociedade.

Por fim, realizamos o trabalho de conscientização e de mobilização da sociedade quanto ao problema carcerário, mediante a realização de palestras nas escolas públicas e privadas. Todas as atividades do Programa são registradas com atas de frequência e são fotografadas para que ao final de cada semestre letivo a coordenação possa enviar um relatório completo das atividades a Coordenação de Extensão e a Diretoria Acadêmica do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES/UNITA).

Regiões envolvidas:

Região Agreste (a cidade de Caruaru com as atividades na PJPS e na FUNASE), Região Agreste com as Cadeias Públicas do Agreste Setentrional, Região da Zona da Mata Sul (Cadeias Públicas

das cidades da Mata Sul), Região da Zona da Mata Norte (Cadeias Públicas das cidades da Mata Norte).

Funcionários, Participantes, Colaboradores e Voluntários:

Profissionais diretamente envolvidos com as atividades semanais do Programa de Adoção: Saulo Amazonas (Advogado e Coordenadora do Projeto), Perpétua Dantas (Professora e Advogada), Paula Rocha (Professora e Advogada), Adrielmo Moura (Professor e Advogado), Kézia Milka (Professora e Advogada), Daniel Paixão (Advogado), Maria Edna Ribeiro (Advogada), Alisson Braz (Advogado) e Alexandre Costa (Professor).

Colaboradores: Arquimedes Fernandes (Toxicologista e Perito Criminal), Lindaíra Araújo (Psicóloga), Marupiraja Ramos Ribas (Juiz de Direito).

Voluntários: Ana Maria de Barros (Cientista Política e Profa. Da UFPE), Arnaldo Dantas de Barros (Historiador e Prof^o da FABEJA), Denise Melo (Advogada), Paulo Augusto (Advogado), Dyego Veras (Advogado), Aílla Vasconcelos (Advogada), Jônio Carvalho (Advogado), Amanda Torres (Advogada), Camila Chagas (Advogada), Inácio Duque (Diretor de Teatro), Edite Rocha (Figurinista) e Cirana Vasconcelos (Fonoaudióloga).

Impactos Efetivos ocorridos na qualidade de vida dos participantes:

Os impactos são visíveis na qualidade de vida dos cidadãos presos adotados e na população carcerária remanescente. Isto é verificado pela diminuição na quantidade de presos nas unidades prisionais, apesar de ainda se verificar o fenômeno da superlotação carcerária. Por outro lado, o cidadão preso, ao tomar contato com pessoas que, gratuitamente, assumem a responsabilidade da defesa de

seus direitos, tem acesso direto a um comportamento altruísta que colabora na sua recuperação e ressocialização.

Há em relação ao aprisionado um profundo desprezo e desumanização, descrença de que possa ser recuperado ou ressocializado, aprofundando ainda mais o abismo já existente entre os cidadãos comuns e a população carcerária, mais marginalizada. Se constituindo em uma visão neonazista sobre a pessoa do prisioneiro. O que pode propiciar no Tribunal do Júri um profundo sentimento de desprezo por parte do jurado, pois podemos enquadrar esta população encarcerada entre aquelas que são: incômodas e sem lugar no mundo.

Todas essas falas e pensamentos sugerem que está se condensando um sentimento de irritação que pode conduzir a reações tipicamente neonazistas, as quais, de acordo com a visão perturbadora de Hannah Arendt, não seriam exclusivas de meia-dúzia de monstros, mas reações “ordinárias” de pessoas normais frente a situações que põem cotidianamente à prova a sua capacidade humana de se apiedarem do sofrimento alheio. (OLIVEIRA, 1995, p. 117)

Ao prevenir a criminalidade o sistema de justiça julga indivíduos 'prevendo' seu comportamento futuro. Atua sobre indivíduos que não cometeram delitos, mas são considerados perigosos. Age de acordo com os princípios da Escola Positiva de Direito Penal, que afirma que certos indivíduos são virtualmente ou naturalmente criminosos. (RIBEIRO, 1995, p. 36)

O Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos Presos adquiriu, ainda, o respeito da população carcerária e a credibilidade dos órgãos pertencentes ao sistema prisional, o qual se tornou uma luz no fim do túnel no caminho do resgate da cidadania de muitos que já acreditavam tê-la perdido ou que jamais a tivessem possuído. Há, ainda, o impacto sobre a sociedade que, por meio das palestras e campanhas proporcionam o retorno do cidadão preso a condição de ator social e não mais como um indivíduo renegado. Haveremos de considerar, finalmente, o impacto na vida dos estudantes participantes do projeto, os quais, ainda em seu período de formação, recebem os

meios e condições para se perceberem na condição de agentes de transformação da vida do outros, sobretudo dos marginalizados e banidos do convívio social.

Ainda percebemos que esta população público alvo do Programa supracitado, é oriunda das áreas mais pobres, são pessoas pouco escolarizadas, assim, atuamos em uma ação de acesso a justiça, que necessita ser complementada por outras ações, mas principalmente por políticas públicas que atuem no Sistema de Justiça de forma integral e não apenas no momento e durante o encarceramento.

Deve-se discutir, na perspectiva da complexidade, como a pobreza e a falta de emprego para os jovens pobres se relacionam com os mecanismos e fluxos institucionais do sistema de Justiça na sua ineficácia no combate ao crime organizado. Esse atravessa todas as classes sociais e está conectado aos negócios legais e aos governos. Além disso, a urbanização muito rápida não permite que as práticas sociais urbanas de tolerância e civilidade sejam difundidas entre os novos habitantes das cidades nem que os valores morais tradicionais sejam interiorizados do mesmo modo pelas novas gerações da cidade. Assim, muitos homens jovens e pobres se tornaram vulneráveis às atrações do crime-negócio por causa da crise em suas famílias, muitas dessas incapazes de lidar com os conflitos surgidos na vida urbana mais multifacetada e imprevisível. Vulneráveis também por causa do abismo entre adultos e jovens, por causa do sistema escolar ineficaz, além da falta de treinamento profissional, adicionado aos postos de trabalho insuficientes. E tornaram violentos em razão da falta de socialização na civilidade e nas artes da negociação, próprias do mundo urbano cosmopolita mais diversificado e menos segmentado em grupos fechados de parentesco ou localidade. (ZALUAR, 2007, p. 35)

Nos processos criminais podem ocorrer violações de direitos que não são perceptíveis ao olho nu, são subjetivos. Ela não macula o corpo do encarcerado como a tortura ou o espaçamento, entretanto, comprometem o bem jurídico, liberdade e outros, resguardados pelos

direitos do homem, ferem sua dignidade que não foi destituída da sua condição humana com o aprisionamento. Os resultados positivos dos julgamentos do Programa supracitado provam que os discentes do direito são instrumentos fundamentais em perceber as violações jurídicas e reverter a situação do cidadão encarcerado que através de uma defesa eficiente consegue garantir seu retorno a sociedade mas principalmente antecipar a sua saída do cárcere além de outros benefícios constitucionais garantidos pela LEP (Lei de Execução penal) e a Constituição Federal de 1988.

Do atendimento à população Encarcerada ao debate sobre Fraternidade Política

A realidade penitenciária em nosso país está distante de realizar um efetivo processo de ressocialização interdisciplinar que possibilite ao detento uma re-educação humanizadora, quando observada a superlotação nas unidades prisionais.

O Estado brasileiro não investe nas prisões para reintegrar os presos, investe apenas para aumentar a sua capacidade, assim há falta de vagas para as atividades de trabalho e educação, como também não existem grupos que auxiliem os consumidores de drogas. (CARVALHO, 2004, p. 15)

Observamos que o sistema carcerário ao longo dos anos foi modificando os seus aspectos punitivos. Sobre esta realidade é importante a reflexão de Foucault:

No início do século XIX o condenado tinha o corpo como alvo da repressão penal que era feito na forma de espetáculo e com sensações insuportáveis de dor como forma de castigo para o condenado (...) com a finalidade de tornar “mais humanas” as punições durante a idade média, os transgressores passaram a ser confinados na masmorra e depois na prisão (...) Sentir-se sempre olhado faz o preso ter consciência da sua visibilidade e a

permanência da ordem do poder. (FOUCAULT, 1977, p. 65)

A Organização das Nações Unidas (ONU) e os movimentos de Direitos Humanos têm a visão de que além de vigiar e punir, as penitenciárias devem reintegrar os (as) detentos (as) a sociedade:

O Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em sua resolução 1990/20, de 24 de maio de 1990, recomendou, entre outras coisas, que todos os reclusos deviam gozar de acesso à educação, com inclusão de programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior de serviços de bibliotecas. (ONU, 1994)

A Educação, O acesso a Justiça, o Esporte e o Lazer devem ser meios para a incorporação de valores aceitos pela sociedade e facilitar o retorno para a liberdade. *“A ressocialização deve ser um Programa com finalidade re-educadora para reintegrar indivíduos que romperam as regras sociais e foram julgados e punidos”*. (CARVALHO, 2004, p.28)

Dessa forma, encontramos muitos posicionamentos sobre a ressocialização, mas elementos como superlotação como cita Maia:

A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para “tratar” o sentenciado. Conhecer a prisão é, portanto, compreender uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade. (MAIA, 2009, p.10)

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça em dezembro de 2019, o Brasil tinha 755.009 presos (as) distribuídos em estabelecimentos penais do país, porém, milhares deles (as) ainda estão em delegacias de polícia. Destacamos que de cada 100 mil habitantes no Brasil, 280 estão encarcerados. A população carcerária no Brasil cresce de forma assustadora. Nos últimos 10 anos (2010 a 2019), esse contingente aumentou assustadoramente, saltando de 473.626 internos (dados de 2009) para o número de 755.274 (dados de 2019). Tais números revelam a incapacidade do Estado Brasileiro no trabalho de reintegração dos (as) egressos (as) da prisão, como também a necessidade de enfrentamento dos problemas desta população excluída, na medida em que no Brasil não temos prisão perpétua, nem pena de morte e este (a) apenado (a) voltará ao convívio social, bem mais rápido do que podemos imaginar, levando em consideração a política de execução penal do país que prevê a remissão da pena através do trabalho e da educação. Como fechar os olhos para este desafio?

Dessa forma, nos propomos a discutir a Fraternidade política numa perspectiva da prática docente e discente, mas também na perspectiva da responsabilidade social das instituições de ensino, em nosso caso, a ASCES/UNITA, na promoção dos Direitos Humanos dos Presidiários, investindo recursos financeiros e humanos no desenvolvimento da ação extensionista na perspectiva de compreender que atuamos na extensão universitária através do viés da educação em Direitos Humanos.

A inclusão do outro, respeitando-o em sua diversidade, em sua condição de parte da comunidade de seres humanos é o ponto de partida de uma educação em direitos humanos, que tem como premissa a inclusão e a quebra de quaisquer preconceitos, fundados em quaisquer visões de mundo, sejam elas: religiosas, científicas, culturais ou sociais, proposta que passa pela negação de comportamentos fundamentalistas que promovam a intolerância ou a indiferença. A educação em direitos humanos é um ato de coragem dos governos

e dos seres que a adotam, é uma declaração de amor ao mundo. (BARROS, 2011, p. 32)

Assim, Direitos Humanos e fraternidade política estão diretamente relacionados, pelos valores sociais democráticos que estão em sua base, mas principalmente por difundir a cultura de paz.

Entendo que a Educação em direitos humanos e a fraternidade política necessitam estar ligados numa perspectiva laica e inclusiva para a realização da democracia, passando por políticas públicas de Estado e não apenas de governo que promovam igualdade e inclusão social. Os direitos humanos funcionam como normas de orientação, marco de referência na constituição de um modelo civilizatório, e a fraternidade política como difusor de valores essenciais a um modelo civilizatório da educação que promove “*o direito a ter direitos*” e o “*direito de ser mais*”. São conceitos que não podem ser entendidos como categorias privadas, necessitam no processo educativo estarem ligados as lutas contra as opressões e discriminações, na exigência da extensão de direitos e acesso as políticas públicas indistintamente, na ampliação das tomadas de decisões em espaços políticos mais participativos para os grupos excluídos em escala mundial. Pensar um mundo unido é pensar os valores e os modelos que precisamos eleger para educar as pessoas para uma cultura de paz numa perspectiva local e global. (BARROS, 2011, p. 35)

Trazer a relação entre Fraternidade Política e Direitos Humanos, nos remete ao berço desta discussão que está ligada ao pensamento cristão. Mas esta discussão foi saindo do espaço religioso e trazido para o espaço político, sendo discutido nas questões levantadas por Chiara Lubich.

Quando alguém chora, devemos chorar com ele. E sorri, alegrar-nos com ele. Assim, a cruz é dividida e carregada por muitos ombros, a alegria é multiplicada e compartilhada por muitos corações. [...] Fazer-se com o próximo naquele completo esquecimento de si, existente em quem se lembra do outro, do próximo, sem dar conta, nem se preocupar com isto (...) Quem está

próximo do homem e o serve em suas mínimas necessidades, como Jesus mandou, facilmente entende também os vastos problemas que atormentam a humanidade; mas – quem falto de caridade - fica dia e noite sentado a uma mesa para tratar e discutir os grandes problemas do mundo, acaba sem compreender aqueles poucos problemas que pesam sobre cada irmão que vive a seu lado (LUBICH, 2003, p.290-291)

Enxerga a fraternidade como um princípio de reunião de todos os seres humanos sem às barreiras étnicas, políticas, ideológicas ou econômicas. Com a fraternidade propõe a ideia de um mundo unido, princípio norteador do *Movimento Políticos Pela Unidade*, em que a fraternidade se consolida na ação dos indivíduos e não apenas no seu debate político. Compreendendo que a fraternidade renova nossos valores, influencia a ação ética dos governantes, contribuindo para que independente do lado em que nos encontramos, seja do ponto de vista político – ideológico ou econômico somos responsáveis com a preservação e a ascensão da condição humana de todos, nesse sentido nos fala da responsabilidade política e social dos cristãos com a promoção de valores dignificantes para todos, e dos gestores da política governamental em particular. (LUBICH, 2003, p. 310)

A fraternidade é um empenho que: favorece o desenvolvimento autenticamente humano do país sem isolar na incerteza do futuro as categorias mais fracas, sem excluir outras do bem-estar, sem criar novas pobreza; salvaguarda os direitos da cidadania e o acesso à própria cidadania, abrindo uma esperança a todos que buscam a possibilidade de uma vida digna em nosso país, o qual pode mostrar a própria grandeza oferecendo-se como pátria para quem perdeu, ajuda a pesquisa científica e a invenção de novas tecnologias, salvaguardando, ao mesmo tempo, a dignidade da pessoa humana do primeiro ao último instante de sua vida, fornecendo sempre as condições para que cada pessoa possa exercer a própria liberdade de escolha e possa crescer assumindo responsabilidades. (LUBICH, 2003, p.309-310)

Assim, a prática social de pessoas e instituições, a exemplo do Programa de adoção Jurídica de Cidadãos Presos, possibilita uma vida melhor, uma cultura democrática que sustenta no respeito ao outro, em ações que contribuam para melhorar a vida das pessoas e sua relação com o mundo em seu entorno e na formação humanista das pessoas.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido, nesses mais de 15 anos de atividade demonstra a possibilidade de se criar um sistema de proteção aos Direitos Humanos, sociais e jurídicos dos presos de uma forma clara e eficaz partindo da ideia de troca de interesses, pois é desenvolvida, no campo universitário, uma linha de pesquisa e extensão muito bem consolidada e em contrapartida é dado ao detento uma oportunidade de ver o seu processo tutelado e defendido por pessoas que enxergam mais que um processo mais uma vida que pode ter uma nova oportunidade, dando ao apenado dignidade e a liberdade do homem, universais e invioláveis, por meio da democratização de uma assistência jurisdicional que otimiza a vida daqueles que não tiveram a devida tutela por parte do Estado e que não tem condições financeiras de pagar os honorários de um advogado particular. Com isso demonstra o grupo demonstra que com um pouco de esforço e boas ideias podem melhorar significativamente combatendo o ambiente de injustiças que cercam o sistema penitenciário brasileiro.

Referências

ALVES, J. A. Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. – São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica Adriano Correia. – 11º Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARROS, Ana Maria de. *Fraternidade, Política e Direitos Humanos*. Revista da Faculdade de Direito de Caruaru. João Pessoa: Idéia, 2007.

BARROS, Educação Penitenciária e Fraternidade Política: A Contribuição das Instituições de Ensino Superior em Caruaru para a Ressocialização de Detentos. (Org) BARROS, A M. MELO, C T. **Educação, Estado e Diversidade**. Editora da UFPE: Recife, 2011.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**: causas e alternativas. 4º Ed. - São Paulo: Saraiva, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho – Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Ministério da Justiça/Departamento Penitenciário Nacional**. Dados do INFOPEN 2019. Brasília: DEPEN/MJ, 2020. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>

BRASIL. **Ministério da Justiça. Lei nº 7.210**, de 11 de Julho de 1984 – Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, Senado Federal, 1984.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryan. **Acesso à Justiça**. (Tradução por Ellen Gracie Northfleet). Porto Alegre, Fabris, 2002.

CARVALHO, T. M. P. A Perspectiva Ressocializadora na Execução Penal Brasileira: o abandono do ideal ressocializador em direção a um direito penal do inimigo: **Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas**, São Luís, n. 1, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. A História da Violência nas prisões. Tradução Lígia M. Ponde Vassalto. Petrópolis: Vozes. 1977

GRECO, Rogério. **Direitos Humanos, sistema prisional e alternativas à privação de liberdade.** São Paulo: Saraiva, 2011.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** Tradução Rosaura Eichenberg – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt.** – São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LUBICH, Chiara. **Ideal e Luz.** Pensamento, Espiritualidade e Mundo Unido. São Paulo: Cidade Nova, 2003.

MAIA, Clarissa Nunes *et alii* (Orgs.). **História das prisões no Brasil,** vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MARCÃO, Renato. **Curso de execução penal.** 9ª Edição – São Paulo: Saraiva, 2011.

NUNES, Adeildo. **Da Execução Penal.** 2ª Edição – Rio de Janeiro: Forense, 2012.

OLIVEIRA, Luciano. Neo-miséria e Neo-nazismo. Uma revisita crítica à razão dualista. **Revista Política Hoje**, V2, nº 4, UFPE, ISSN 0104-094, Recife: 1995, p. 117.

ONU; UNESCO. **La educación básica en los establecimientos penitenciarios.** EUA & Viena: 1994.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Cor e Criminalidade. Um estudo e análise da Justiça no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. (Tradução André Telles). Rio de Janeiro, 2004.

ZALUAR, Alba. Democratização Inacabada: fracasso da segurança pública. In **Estudos Avançados** 21, 2007.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. Tradução de Tônia Van Acker – São Paulo: Palas Athena, 2008.

SENTIMENTOS COMPARTILHADOS:

Reflexões Além de Diálogos e Relatos de Experiências Acerca da Inclusão Escolar de Pessoas Com Deficiência e da Formação de Professores

Risonete Rodrigues da Silva⁵²

Introdução

O presente trabalho trata-se de um relato de experiências, tendo como objetivo apresentar reflexões acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência e da caminhada acadêmica de graduandos no Centro Acadêmico do Agreste – CAA. No mesmo serão abordados temas como discriminação, empatia e educação emocional a partir das atividades desenvolvidas e vivenciadas como monitora voluntária dos componentes curriculares Educação Especial e Inclusão Social, disciplinas que abordam a discussão da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, e como bolsista no NACE – CAA - Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste.

A iniciativa de produzir este trabalho se deve ao meu interesse pela educação inclusiva, antes mesmo da graduação, e por esta ser minha linha de pesquisa, além de ser uma temática atual e polêmica, pois a inclusão escolar de pessoas com deficiência incomoda a muitos sujeitos, como professores, gestores, coordenadores e pais de alunos. A discriminação contra a pessoa com deficiência é uma realidade e

⁵² Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela UFPE/CAA. Profa. de Educação Especial e Inclusiva na Faculdade de Belo Jardim AEB/FBJ. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.

agride os Direitos Humanos e os princípios da pessoa, mesmo que se apresente de forma mascarada, justificando boas intenções.

No dia 02 de outubro de 2020 foi publicado o decreto de nº 10.502/2020, que versa sobre o direito de educação das pessoas com deficiência. Com a sua repercussão, muitas pessoas se mostraram a favor de um modelo de educação especial no qual os sujeitos com deficiência deveriam estudar em escolas “especiais”, exclusivas para esse público, o que significa retirar da escola regular esses educandos. Sem argumentos ou respaldos científicos, apenas com o interesse de segregar e separá-los dos demais, alegando que será melhor para eles.

Assim, pode-se perceber a discriminação mascarada por parte de muitos professores, os quais alegam que não são capacitados para atender esse público e que existem muitas barreiras a serem superadas. É certo que falta formação para professores sobre essa temática e que há barreiras a serem enfrentadas, mas segregar não é a solução. Ao trabalhar a temática da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, é comum falar das barreiras que esses indivíduos enfrentam, contudo, é de suma importância destacar o que se considera como barreira.

Barreira é qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é um documento norteador que permite compreender fatos que permeiam a vida dessas pessoas e que, direta ou indiretamente, também diz respeito a todas as pessoas com ou sem deficiência, tendo em vista que podemos, em algum momento de nossas vidas, nos depararmos com essas barreiras, vivenciadas pelas pessoas com deficiências, por seus familiares ou pesquisadores da área, entre outros.

Nessa perspectiva, são mencionadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) seis barreiras que a pessoa com deficiência enfrenta no seu dia a dia, são elas: barreiras urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações; atitudinais; e barreiras tecnológicas. Porém, a mais difícil de ser superada é a barreira atitudinal, por se tratar de *“atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”* (BRASIL, 2015, p. 10).

Portanto, a barreira atitudinal é a mais difícil de erradicar, pois não depende dos poderes públicos ou de leis, mas da sensibilidade e empatia por parte da sociedade. Assim, primeiro devemos identificar quem são as pessoas com deficiência. Conforme a Lei nº 13.146/2015,

Pessoa com deficiência é aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

No capítulo II da lei acima citada, em seu Art. 4º, traz que *“toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidade com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”*. Porém, a discriminação está internalizada em muitas pessoas, por ser reflexo de uma construção histórica e cultural. Por esses aspectos, as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade e, conseqüentemente, da educação escolar. Atualmente, através de lutas e conquistas, esses indivíduos ganharam visibilidade e direitos garantidos, porém, a questão atitudinal vai muito além das leis em vigor.

Nesta mesma direção, Mantoan (2003, p. 18) destaca que:

(...) a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações

constantes e pela baixa autoestima, resultante da exclusão escolar e da social.

Para que a exclusão das PCD não continue a ser uma realidade no meio escolar, faz-se necessário que este seja orientado por valores empáticos, salientando-se que empatia não é sinônimo de ter pena desses indivíduos, mas de respeitar e aceitar suas diferenças e limitações.

Portanto, a educação escolar precisa ser “revitalizada”, sendo a Educação Inclusiva um dos meios que vêm dar visibilidade à pessoa com deficiência, abordando a questão da identidade, diferença, mudanças e dos marcos legais. É certo que há muitas conquistas resultantes das lutas dos movimentos sociais, porém, muitas vezes, essas mudanças não dão a real visibilidade que esperamos às questões da inclusão das pessoas com deficiência.

Empatia - elemento fundamental para a formação acadêmica humanizada e inclusiva

No que tange à inclusão escolar das pessoas com deficiência em escolas de ensino regular, é bem verdade que muitos professores não sabem como ministrar aula ou elaborar uma atividade que contemple as especificidades da PCD. Os mesmos alegam que na época de sua formação acadêmica não estudaram tal disciplina e agora não têm tempo para fazer um curso. Por esses motivos, esses docentes afirmam que não têm condições de ter em sua sala de aula pessoas com deficiências. Na maior parte dos casos, nota-se que esses posicionamentos vêm carregados de preconceito, discriminação e falta de empatia.

Também, pode-se perceber pouco interesse pela inclusão escolar da PCD por parte de muitos professores em formação, refiro-me ao período em que estive na graduação e na Pós-Graduação, como estudante e pesquisadora. Há falta de interesse pela educação inclusiva mesmo no curso de pedagogia, visto que muitos graduandos(as) não

compreendem que, como futuro professor(a), poderão ter na sua sala de aula crianças surdas, cegas, autistas, com microcefalia, entre outras.

É fato que os cursos ofertados pelo CAA exigem muita dedicação por parte dos graduandos (as), no entanto, na corrida pela obtenção do sucesso acadêmico, alguns acabam esquecendo de pensar no próximo, pois o que importa é alcançar seus objetivos e, de preferência, ser laureado ao término do curso. Desse modo, as pessoas estão tornando-se egocêntricas e egoístas, não percebendo as limitações e necessidades até mesmo do seu colega de turma, que poderá ser uma pessoa com deficiência.

Nesse contexto, tem-se percebido a falta de respeito de alguns acadêmicos ditos “normais” para com outros alunos com deficiência, a ponto de utilizarem os banheiros acessíveis exclusivos para PCD e não se importarem em deixar o (a) cadeirante esperando. Por esses motivos, pode-se concluir que a falta de empatia cresce de forma significativa. Entretanto, vale salientar que ser uma pessoa com deficiência não torna o indivíduo melhor ou pior que as demais pessoas, pois

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, mesmo os graduandos que estão inseridos em grupos de pesquisas que abordam a temática, por exemplo, Étnica Racial, LGBT⁵³, Indígenas, entre outros, não costumam pensar que

⁵³ LGBT é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros. Ativistas acreditam que o termo "gay" não abrange ou não representa todos(as) aqueles(as) que fazem parte da comunidade. Disponível em: <http://prceu.usp.br/uspdiversidade/lgbtqia/o-que-e-lgbtqia/>. Acesso em: 24/01/2018.

podem abordar a questão de pessoas com deficiência nesses grupos de pesquisa. Invisibilizam, dessa forma, o negro, o indígena, o homossexual com deficiência, grupos que, historicamente vêm sofrendo duplamente com o preconceito e a discriminação.

Portanto, através dessa reflexão, pretendemos despertar um olhar diferenciado do graduando que, ao invés de olhar apenas o grupo de pesquisa que mais se identifica, deve discutir dentro da sua área também as especificidades das PCD como cidadãos de direitos e deveres, mas que muitas vezes não são percebidos (as) pelos que fazem parte do meio acadêmico.

Nossas ações mostram o que pensamos e acreditamos. Sendo assim, não podemos lutar pelos direitos de uma minoria excluindo outros grupos, que na maioria das vezes estão presentes dentro do próprio ambiente acadêmico, lutando pela efetivação dos seus direitos, já garantidos por lei. Por tudo isso,

Pensar em Educação Inclusiva significa buscar meios de incluir todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de possibilitar uma educação libertadora, conscientizadora e comprometida tanto com a formação quanto com a transformação do homem perante sua realidade e o seu mundo (SIQUEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2016, p. 217).

É certo que o direito de pesquisa dos graduandos (as) não pode ser inibido ou restrito às questões que envolvem a PCD, mas não podemos esquecer que, de acordo com a Constituição Brasileira (1998), *“todos somos iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”*, e como cidadãos (ãs) devemos ser respeitados (as), sendo a Universidade um excelente lugar de reflexão e mudanças para que nossos direitos sejam efetivados.

Queremos enfatizar que o direito de emancipação humana é de todos, devendo a escola e os seus professores, buscar alternativas diferenciadas para atingir seus diferentes grupos de acadêmicos, evitando

desta forma, a exclusão e, consequentemente, a discriminação (SANTOS, 2008, p. 7).

Evidentemente que a formação inicial não dará conta de toda proposta inclusiva, mas proporciona uma prática reflexiva, individual e coletiva. Todavia, cabe a cada um de nós estarmos abertos para novas possibilidades, principalmente quando diz respeito à PCD, para aprofundar seus conhecimentos, pois o processo de mudança não ocorre instantaneamente.

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem (PERRENOUD, 1999, p. 2).

O conteúdo curricular da Educação Especial vem proporcionar, mesmo que superficialmente, conhecimentos acerca de diversas deficiências, pois 60h/aulas são insuficientes para contemplar a densidade e complexidade da disciplina. Também mostra o contexto histórico e marcos legais para que o graduando (a) possa entender o que despertou a necessidade de mudanças e transformações das práticas educacionais. Ademais, oportuniza aos graduandos o conhecimento de aspectos referentes à escolarização das pessoas com deficiência, bem como, as peculiaridades do seu processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, em se tratando de ensinar a pessoas Surdas, temos a Língua Brasileira de Sinais – Libras, ofertada como disciplina obrigatória nos cursos de graduação em licenciatura. Esse componente curricular ensina ao graduando o básico da Libras, para que ele possa se comunicar com as pessoas surdas e entenda um pouco mais sobre seus estudantes surdos, como a questão da identidade da comunidade

surda, quebrando alguns preconceitos e facilitando o relacionamento entre professor(a) e estudante.

É certo que uma disciplina de 60h aulas não torna o professor (a) fluente em Libras, pois é necessário praticar mais, como em qualquer outra língua. Por esse motivo, o CAA contribui com outras iniciativas para que ocorra essa interação entre o professor (a) em formação e a comunidade surda, através de diversas iniciativas, como os eventos acadêmicos promovidos pelos professores (as) que seguem essa linha de pesquisa, como também pelo Núcleo de Acessibilidade - NACE.

Além dessas iniciativas, há também outras atividades desenvolvidas, como o “Setembro Azul”, um movimento expressivo da comunidade surda, por ser um mês repleto de datas significativas que refletem suas lutas e conquistas; a Semana da Pessoa com Deficiência; Seminários de Educação Inclusiva e Direitos Humanos; além dos grupos de pesquisa e extensão.

Ainda, há também o Integra CAA, que é um evento realizado no início de cada semestre, destinado a toda a comunidade e que tem por objetivo, além de recepcionar os alunos recém-ingressos nos cursos do CAA/UFPE, proporcionar a integração e a troca de conhecimentos entre docentes, técnicos, alunos da instituição e demais membros da comunidade local, interessados em participar. Nesse evento, o NACE ministra oficinas e minicursos de Libras e Braille.

O NACE tem por finalidade auxiliar no atendimento aos discentes, docentes e técnicos administrativos em educação do CAA que tenham alguma deficiência, quanto ao seu acesso e permanência com qualidade na UFPE, mediante a efetivação de ações que visem eliminar barreiras que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional desses indivíduos.

A Portaria Normativa nº 04, de 16 de fevereiro de 2016, instituiu o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco, e em seu Art. 2º traz os seus objetivos, a saber:

I - Promover a inclusão, a permanência e o acompanhamento de pessoas com deficiência e necessidades específicas, nos diversos níveis de ensino oferecidos por esta instituição, garantindo condições de acessibilidade na UFPE; II - Articular-se intersetorialmente frente às diferentes ações já executadas na UFPE, assim como na promoção de novas ações voltadas às questões de acessibilidade e inclusão educacional, nos eixos da infraestrutura; comunicação e informação; ensino, pesquisa e extensão; III - Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma equipe multidisciplinar, voltado para seu público-alvo; IV - Constituir parcerias com entidades governamentais e sociedade civil organizada, cujos objetivos tenham relação direta com as finalidades do NACE/UFPE.

Nessa perspectiva, o(a) professor(a) em formação tem subsídios para desenvolver a empatia e um olhar diferenciado frente à Educação Inclusiva da PCD. Desse modo, compreendemos que o respeito e a empatia são elementos fundamentais para uma carreira acadêmica humanizadora e inclusiva, tendo em vista que, colocar-se no lugar do outro é de suma importância para ministrar uma aula que atenda às necessidades de todos os estudantes, independente de ser PCD ou não.

É fundamental levar o professor a refletir que vivemos em um mundo de diversidades, onde a individualidade humana deve ser respeitada, reconhecida e aceita, uma vez que, comprovadamente somos diferentes uns dos outros, o que faz com que todos nós tenhamos capacidades e limitações para aprender (SANTOS, 2008, p. 7).

Portanto, para alcançar uma educação inclusiva é necessária uma formação mais humanizada, na qual os graduandos, além de adquirir conhecimentos acadêmicos, respeitem a diversidade e a individualidade do ser humano. Assim, teremos *“uma educação que possibilite a visão de uma sociedade mais justa e democrática, que*

inclua todos que passam pela universidade e pelo trabalho docente” (SIQUEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2016, p. 227).

Há que se considerar também a grande cobrança direcionada aos professores em formação, seja por parte dos familiares, do trabalho ou do próprio curso, que exige bastante dos graduandos. Tais cobranças sempre vêm com a “desculpa” de estar contribuindo para a formação profissional e humana desse professor em formação que, além da universidade, tem outras áreas de sua vida que requerem uma atenção diferenciada. Assim, abordaremos nos parágrafos a seguir o cuidado da educação emocional dos acadêmicos.

Educação Emocional na formação de professores

Ao entrar na universidade, o estudante recebe muitas informações, os ritmos das aulas são totalmente diferentes, muitos conceitos vão de encontro ao que ele acreditava, configurando-se em um universo novo. São várias as transformações que perpassam o estudante no universo acadêmico, mudanças capazes de modificar seu modo de ver, pensar, analisar e ler o mundo. Entretanto, são mudanças necessárias e significativas para o crescimento pessoal e profissional dos mesmos.

Em meio a muitas mudanças educacionais e a necessidade de estar sempre produzindo, é normal que os (as) professores (as) em formação sintam-se sobrecarregados (as), pois possuem o desejo de serem bons profissionais e de suprir a expectativa familiar, conjugado ao desejo de aprovação e de dar conta de todos os trabalhos necessários para a conclusão do ensino superior. Entretanto, essas situações podem contribuir com o desequilíbrio emocional desses (as) graduandos (as), que geralmente já atuam como professores (as) auxiliar nas escolas da rede municipal e privada, antes mesmo de concluir a licenciatura.

A atividade docente é estressante e a precariedade do sistema de ensino brasileiro, em especial, o ensino público, é mais um agravante para a saúde emocional do professor, onde a baixa ou nenhuma condição econômica dos alunos, reflexo da péssima distribuição de renda no país, atrelada a problemas sociais como a violência na escola e outros, causam desgastes, frustrações, angústias e autocobrança do professor (SILVA, 2012, p. 11).

Diante disso, não é raro ouvir dos (as) professores (as) em formação que estão cansados, estressados e ansiosos para concluir o curso escolhido, para se sentirem livres da pressão, do peso que o ensino superior exerce sobre eles (as). Todos esses fatores, entre outros, deixam sequelas emocionais, como o medo, a insegurança, a ansiedade e o egoísmo, quando a pessoa deixa de se importar com o próximo para poder conseguir seus objetivos.

Essas situações podem atingir muitos (as) graduandos (as), independente de sexo, faixa etária, nível social e econômico. Diante dessa realidade, o CAA vem ofertando apoio psicológico, o qual tem o intuito de auxiliar o graduando a superar esses entraves, além de seminários sobre Educação Emocional, nos quais o (a) graduando (a) tem espaço para falar de suas experiências positivas e negativas no seu percurso acadêmico.

A educação emocional busca tornar um indivíduo mais inteligente emocionalmente. O que significa que ele terá mais chances de um convívio social estável. Além disso, será capaz de trabalhar em grupo, terá mais confiança diante dos desafios do dia-a-dia, estará mais apto ao relacionamento interpessoal e, principalmente, será mais otimista e equilibrado diante das exigências impostas pela sociedade (WEDDERHOFF, 2001, p. 5).

Assim, a educação emocional é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois vem contribuir de forma significativa no enfrentamento dos desafios e obstáculos existentes na

vida humana, quer seja no lado profissional, afetivo, familiar, entre outros.

Vencer desafios é uma tarefa que inspira a confiança da chance e abertura de possibilidades de driblar, ultrapassar, quebrar, vencer e superar barreiras e dificuldades encontradas na trajetória da vida pessoal e profissional (CASTRO, 2008 apud FARJADO, 2015, p. 127).

Através das atividades extracurriculares o professor em formação vem encontrando meios para driblar e, principalmente, vencer os desafios encontrados na sua formação acadêmica, como também as experiências adquiridas por meio de suas ações e escolhas, que são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional. Todas essas problemáticas que cercam os (as) graduandos (as) exigem das instituições de ensino superior e dos seus docentes uma participação mais ativa, que venha minimizar essas questões emocionais.

A passagem de uma concepção do professor de uma perspectiva intelectual para uma perspectiva afetiva evidencia a necessidade de uma restauração da afetividade no domínio escolar, ou seja, na relação humana, inclusive na relação professor – aluno, não há como separar mais a razão dos sentimentos e das emoções (SILVA, 2012, p. 6).

Se para uma pessoa dita “normal” são grandes as barreiras e os desafios a serem enfrentados no ensino superior, essa realidade se amplia ainda mais para a PCD, que além de toda a cobrança exigida na graduação, ainda tem que enfrentar olhares de discriminação e preconceito. Portanto, se faz necessário que a relação pedagógica torne-se cada vez mais de ordem afetiva e não assistencialista, como foi por muito tempo.

Nessa mesma direção, Frias (2009, p. 2) aborda a questão da diversidade, afirmando que “*vivemos e convivemos diariamente com as diferenças*” quer seja religiosa, social, econômica, cultural, entre outras. No entanto, apesar de tanta diversidade, estamos “incluídos” nessa sociedade, baseada em princípios de igualdade que acabam por padronizar e classificar o que/quem deve estar dentro dos padrões de “normalidade”, discriminando e excluindo quem se distancia dessas normas. Nesse sentido,

A exclusão pode ocorrer de forma bastante dura e clara, mas também muitas vezes de maneira mais dissimulada, aparentemente discreta, porém não menos incômoda e preconceituosa disfarçada de pena e comiseração. Vivemos assim, uma contradição, pois, a mesma sociedade que inclui pela igualdade, exclui pelas diferenças (FRIAS, 2009, p. 2).

Diante dessa realidade, o graduando (a) tem que se adaptar e encontrar um grupo em que se enquadre, para que com seus pares possa enfrentar o grande volume de informações e as mudanças. Para a PCD tudo fica mais difícil, devido à dinâmica que rege o meio acadêmico, como já mencionado. Desse modo, em busca de encontrar forças para seguir em frente, muitas pessoas tornam “invisível” seu colega de curso, de trabalho e até mesmo seu companheiro de luta.

Entendemos que há profunda necessidade e urgência em se buscar a compreensão, o entendimento e formas reais de viabilização para a inclusão, que vão além do respaldo legal. Há que se buscar mudanças de diversas naturezas, nos diversos segmentos da sociedade, sendo a escola um dos segmentos com papel relevante no processo de inclusão (FRIAS, 2009, p. 3).

Entendemos que o respeito e a empatia são elementos primordiais de enfrentamento ao preconceito e à discriminação. Sendo assim, é latente a necessidade de um olhar sensível para que as instituições de ensino que atendem desde a educação infantil ao ensino

superior não venham a ser - ou continuem sendo - espaços excludentes e de segregação.

Outro aspecto que foi percebido no meu percurso acadêmico responde a que os (as) professores (as) das Ciências Exatas, principalmente os de Matemática, são mais práticos e os que mais reprovam, salvas as exceções, pois estão mais interessados em transmitir os conhecimentos matemáticos, sem se preocupar com o alto índice de reprovação, nem com a saúde emocional dos (as) professores (as) em formação.

Historicamente, as ciências exatas causam medo em muitos estudantes, devido à grande quantidade de cálculos e fórmulas que se deve aprender, sendo que muitos não conseguem perceber a relação de alguns conteúdos com o seu cotidiano. Tais vivências acabam por levar o estudante a afirmar que “não gosto de Matemática, Matemática é difícil”.

Nessa perspectiva, a falta de afetividade e empatia por parte de alguns professores (as), além do grande índice de reprovações, acaba por perpetuar essa imagem negativa que as pessoas têm do Curso de Matemática. Porém, no CAA, há professores (as) que vêm quebrando esses paradigmas com atitudes mais afetivas, trabalhando a educação emocional através de novas metodologias, trazendo a tecnologia e os jogos para a sala de aula, com o intuito de possibilitar uma aprendizagem prazerosa e que visa proporcionar o bem-estar dos (as) professores (as) em formação.

Considerações finais

Vale salientar que, nosso intuito de abordar a temática assumida neste trabalho, intitulado “Sentimentos compartilhados: reflexões acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência e da formação de professores”, não é despertar um sentimento assistencialista ou atitudes marcadas por um sentido filantrópico, paternalista ou humanitário. Pelo contrário, desejamos despertar um

olhar crítico e reflexivo acerca da educação inclusiva e da formação de professores (as), para que as pessoas sejam respeitadas em suas diferenças e limitações e que seus direitos garantidos por leis sejam efetivados.

Precisamos compreender que todas as pessoas são especiais, únicas e diferentes com suas peculiaridades e iguais perante a lei, pois somos seres humanos e devemos ser tratados com respeito e dignidade, independentemente de etnias, condições sociais ou físicas. É necessário, pois, que haja consciência de que não precisamos humilhar, excluir ou discriminar ninguém para alcançarmos nossos objetivos e que, acima de tudo, a educação e o conhecimento é que podem nutrir a sociedade num todo para conscientizar a população sobre o descaso, falta de respeito, dignidade e exclusão das pessoas com e sem deficiência.

Referências

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Lei nº 13.146/2015.

FARIAS, K. B. **Insegurança do professor em relação à inclusão.** Monografia, Curso de Pós Graduação em Gestão escolar e coordenação pedagógica à Escola Superior. Verbo Jurídico, 2014. Disponível em:
<https://monografias.brasescola.uol.com.br/educacao/a-inseguranca-professor-quanto-inclusao.htm> - Acesso em set/2018.

FAJARDO, I. N. **Resiliência e educação:** exemplo das escolas do amanhã. 1 ed. Curitiba, Appris, 2015.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão Escolar do aluno com necessidades educacionais especiais:** Contribuições ao Professor do Ensino Regular. 2009. Material didático-pedagógico. Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paranaíba e Universidade Estadual de Maringá Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – 2008/2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

SANTOS, I. A. **Educação para a diversidade:** uma prática a ser construída na Educação Básica. Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procopio. 2008. Imagem disponível em www.diaadiaeducacao.gov.br/banco_de_imagens/filosofia/ Diversidade cultural povos Acesso 21/11/2018.

SILVA, G. A. **A educação emocional e o preparo do profissional docente.** Fundação Visconde de Cairu, 2012. Disponível em:
[ehhttps://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/1_EDUCACA](https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/1_EDUCACA)

O_EMOCIONAL_PREPARO_PROFISSIONAL_DOCENTE_Gideli
a_Silva_p_5_15.pdf Acesso em 21/10/2018.

SIQUEIRA, G. M. O.; SILVA, L. R.; RIBEIRO, P. M. Educação
Inclusiva no Ensino Superior: desafios e possibilidades. **Revista
Científica FacMais**, v. 5, n. 1. Mar. 2016.

UFPE. **Portaria Normativa nº 04, de 16 de fevereiro de 2016.**
Publicada no Boletim Oficial da UFPE, Recife, 51 (017 especial): 19
de fevereiro de 2016. Disponível em: [https://www3.ufpe.br/
nucleodeacessibilidade/images/PORTARIA_NORMATIVA_NACE.p
df](https://www3.ufpe.br/nucleodeacessibilidade/images/PORTARIA_NORMATIVA_NACE.pdf). Acesso em: 08 ago. 2018.

WEDDERHOFF, E. Educação emocional: Um novo paradigma
pedagógico? **Revista Linhas**, v. 2, n. 1, 2001.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



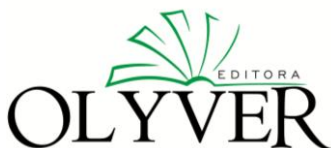
facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver



www.editoraolyver.org

editoraolyver@gmail.com

Educação, Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios, Volume 1 reúne variados ensaios produzidos por pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco, vinculados ao PPGDH (Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos) Centro de Artes e Comunicações /CAC e do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, sob a coordenação do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. São apresentadas temáticas variadas dos Direitos Humanos que estão latentes na sociedade brasileira e que articulam os temas: Educação, Política e Direitos Humanos. Tendo como objetivo democratizar a produção científica de pesquisadores e estudantes, é uma obra que traz um grande painel de imensos desafios as garantias dos Direitos Humanos na atualidade. O leitor poderá descortinar reflexões variadas desse campo interdisciplinar, principalmente no atual cenário de redução de direitos, de impactos nas conquistas democráticas desde a redemocratização do Brasil.

