

# ANAIS DO IV SIOMSAL



**IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS  
NA AMÉRICA LATINA (SIOMSAL) e II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CURUPIRAS**

**Tema: Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo**

**Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste  
Caruaru, de 9 a 13 de dezembro de 2019**

**VOLUME VII  
ARTIGOS- GT's 10, 11 E 12**



## IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA (SIOMSAL) e II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CURUPIRAS

**Tema: Superar Violências, Construir Alternativas,  
Escrever um Novo Mundo**

**Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste  
Caruaru, de 9 a 13 de dezembro de 2019**

[www.seminariocaruaru.com](http://www.seminariocaruaru.com)

---

### Realização:



### Apoio:



## EXPEDIENTE

### **Título:**

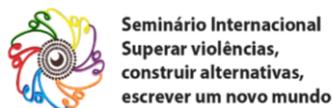
IV Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina e II Seminário Internacional Curupiras. Tema: Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo

**Comissão organizadora:** Doutora Allene Lage (UFPE), Doutor Caetano de Carli (UFRPE), Doutorando Erick Morris (CES – Coimbra), Doutor Everaldo Fernandes (UFPE), Doutor Jaqueline Barbosa (UFPE), Doutora Júlia Benzaquen (UFRPE), Doutora Maria do Carmo Gonçalo (UFPE), Doutor Nelio Melo (UFPE), Mestranda Erika Patrícia de Lima (UFPE), Mestrando Marciano Antonio da Silva.

**Comissão de infraestrutura e staff:** Doutorando Veríssimo Ferreira, Mestranda Dayane Pereira, Mestrando José Diêgo Leite Santana, Mestre Filipe Antonio da Silva, Mestrando Hidelbrando Lino de Albuquerque, Mestrando José Maria de Barros Junior, Mestre Márcio Rubens, Mestra Maísa Farias, Mestranda Stefani Tamires Holanda, Graduando Perycles Emmanoel Macedo, Graduanda Kauãna Rafaela da Silva.

**Comissão científica:** Doutoranda Andrezza Nogueira, Doutora Aline Mendonça, Doutora Ana Cristina Marinho, Doutora Angela Monteiro Pires, Doutora Aida Monteiro, Doutor Bruno Amaral Andrade, Doutora Carolina Albuquerque da Paz, Doutor Eduardo Jorge, Doutor Eduardo Araújo, Doutorando Emerson Silva Santos, Doutor Francisco Sá Barreto, Doutoranda Girleide Lemos, Doutoranda Givânia Maria da Silva, Doutorando Henrique Safady Maffei, Doutorando Otávio Augusto Rubino, Doutor Jamerson Moura, Doutor Janssen Felipe da Silva, Doutoranda Jessica Carvalho Morris, Doutor Jonas Anderson Simões das Neves, Doutor José Guilherme Franco Gonzaga, Doutora Joselma Franco, Doutor Marcelo Miranda, Doutora Maria Elly Herz Genro, Doutor Mario de Faria Carvalho, Doutor Maurício Hashizume, Doutor Michel Fernandes da Rosa, Doutora Michele Guerreiro Ferreira, Doutora Rinah de Araújo Souto, Doutor Saulo Ferreira Feitosa, Doutorando Sergio Rego, Doutorando Thiago Soares, Doutor Vico Melo.

**Instituições promotoras:** Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina (UFPE), Curupiras: Colonialidades & outras Epistemologias (UFRPE) e CES - Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra.



**Instituições apoiadoras:** Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) – UFPE, Associação dos Docentes da UFPE – ADUFEPE, OAB - Subseção em Caruaru, OAB Pernambuco, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco- ADUFERPE, Instituto de Estudos da América Latina da UFPE, Revista Debates Insubmissos, Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina, Núcleo Agroecologia e Campesinato – NAC, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Marcha Mundial das Mulheres, Movimento da Mulher Trabalhadora Rural – NE, Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (Incubacoop),

**Período de realização:** 11 e 12 de dezembro.

**Local de Realização:** Universidade Federal de Pernambuco/Campus Acadêmico do Agreste  
Avenida Grande, s/n , Nova Caruaru, Caruaru – Pernambuco.

**Organização dos Anais:** Mestrando Marciano Antonio da Silva (Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina)

## SUMÁRIO

### **GT 10 – EDUCAÇÃO POPULAR NA UNIVERSIDADE**

#### **FORA E DENTRO DOS MUROS: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS EXTENSIONISTAS**

Júlia Figueredo Benzaquen ..... 6

#### **UNIVERSIDADE, TECNOLOGIA SOCIAL E O SOFIAEDU COMO ALTERNATIVA TECNOLÓGICA PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GARANHUNS - PE**

Anderson Fernandes de Alencar; Igor Medeiros Vanderlei; Jainy de Noronha Silva ..... 30

#### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DE SOFTWARE LIVRES: UMA ALTERNATIVA TECNOLÓGICA PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA**

Anderson Fernandes de Alencar; Jainy de Noronha Silva; Mariel José Pimentel de Andrade 43

#### **UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: AS UNIVERSIDADES POPULARES NA AMÉRICA LATINA**

Erick Morris ..... 59

#### **PROMOVENDO O ACESSO À VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE POR MEIO DO GLOSSÁRIO AUDIOVISUAL DO EDUCADOR**

Elane Silvino da Silva; Anderson Fernandes de Alencar; Angela Biz Antunes..... 73

#### **UMA OFICINA DE SABERES: A EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DOS TRAPEIROS DE EMAÚS COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Célia Oliveira dos Santos Neta..... 86

### **GT 11 – CAPITALISMO-COLONIALISMO E VIOLÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: AMÉRICA LATINA E ÁFRICA**

#### **MARIÁTEGUI, FANON E A PERSPECTIVA DA LUTA DE CLASSES FRENTE À COLONIALIDADE E NÃO-BRANQUITUDE**

Danilla Aguiar ..... 102

#### **TRABALHADORES ENVENENADOS: UMA ANÁLISE ENTRE O CRESCENTE USO DE AGROTÓXICOS E O ESCRAVO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL**

Marcilio de Oliveira Santos..... 117

#### **ESTUDOS SOBRE POLÍTICA E ECONOMIA: UMA ANÁLISE DOS CONCEITOS DE TRABALHO, ESPAÇO PÚBLICO E AÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA ARENDTIANA**

Antônio Carlos de Carvalho Novaes ..... 135

#### **VIOLÊNCIA COMO UM FÊNOMENO ESTRUTURAL E CULTURAL DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Lydia Vitória Firmino P. Ramos; Maria Eduarda A. de Araujo; Milena da Silva Ribas..... 157

## **GT 12 – RACISMOS E LUTAS ANTIRRACISTAS**

### **LIBERDADE RELIGIOSA: DIREITO FUNDAMENTAL E AS VIOLAÇÕES POR RACISMO RELIGIOSO**

Ciani Sueli das Nevves; Marília Montenegro Pessoa de Mello ..... 172

### **RACISMO INSTITUCIONAL: O (DES)ACESSO DO COTISTA QUILOMBOLA NA CENA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Edvania Kehrle Bezerra; Bernardina S. Araujo de Sousa ..... 196

### **CORPOS MARCADOS PARA A DOR: A INFLUÊNCIA DO ESTIGMA RACIAL NA CRIMINALIZAÇÃO E GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA**

Débora Monique D'Angelo Lopes; Guilherme de P. Carvalho; Karlla Christine A. Souza.. 210

### **O CARÁTER PEDAGÓGICO DAS LITERATURAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO**

Alexandre Evangelista da Silva..... 225

### **A SEGREGAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, UM PRIVILÉGIO DE UMA MINORIA BRANCA**

Maria Rita Alves da Silva; Gabriela G. Campos; Marco Aurélio da Silva Freire ..... 252

### **A TRAJETÓRIA DO RACISMO BRASILEIRO: DA ACUMULAÇÃO PRIMITIVA AO CAPITALISMO MODERNO**

Crisleide Elionã M<sup>a</sup> da Silva; Lydia Vitória Firmino P. Ramos; Milena da Silva Ribas ..... 264

## FORA E DENTRO DOS MUROS: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS EXTENSIONISTAS

Júlia Figueredo Benzaquen<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo do texto é analisar como projetos de extensão dialogam com processos de resistências. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica que problematize principalmente os conceitos de universidade, ação extensionista e saberes, a partir de uma perspectiva pós-colonial. A pesquisa se concretizou através de estudos de casos que possibilitaram mapear como a universidade se relaciona com as resistências. Os dados coletados e analisados referem-se ao contexto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – campus Recife. A metodologia da pesquisa contou com observação participante de ações de projetos extensionistas; entrevistas com docentes, técnicos e estudantes; e também uma análise documental. Os resultados encontrados apontam que os projetos analisados buscam estabelecer uma relação horizontal de troca de saberes, no entanto, ainda há um receio por parte dos que estão fora da universidade que esses projetos tenham meramente o cunho assistencialista e que não tratem aqueles que estão fora da universidade enquanto sujeitos.

**Palavras-chave:** Universidade. Extensão. Saberes. Perspectiva pós-colonial.

### INTRODUÇÃO

Este texto procura problematizar como e se a universidade dialoga com outros saberes, mais especificamente com os saberes de resistências, a partir do arcabouço teórico metodológico da perspectiva pós-colonial. Para tanto, mobilizaremos os conceitos de universidade, extensão e saberes. Depois de apresentar esses conceitos e apresentar a metodologia da pesquisa, a parte de análise do texto se dedica a refletir sobre a prática extensionista no sentido de problematizar a relação entre fora e dentro dos muros universitários.

Não é de hoje o interesse pelo tema da extensão. No ano de 2001, no âmbito de uma disciplina de graduação cursada, fizemos um trabalho sobre o tema identificando e problematizando o quanto a prática extensionista é menosprezada no contexto acadêmico. Poucos docentes se interessam por propor projetos de extensão. A extensão não é bem pontuada em processos de seleção e de progressão de docentes. Não há órgãos de fomento específicos para extensão, da mesma forma que existem para a pesquisa. Consequentemente, há pouco recurso para extensão que na teoria é um dos três pilares universitários.

A extensão será pensada a partir de uma ótica pós-colonial. A concepção pós-colonial tem como base uma forte crítica a processos de colonialidades. Colonialidade, conceito de Quijano (2002), enfatiza a continuidade entre o tempo e os espaços coloniais e o tempo e espaços pós-

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais (DECISO) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). [julia.benzaquen@ufrpe.br](mailto:julia.benzaquen@ufrpe.br)

coloniais. O conceito de colonialidade evidencia que as relações coloniais não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo dos centros sob as periferias, mas também uma dimensão epistêmica, cultural e racial desse. A perspectiva pós-colonial visibiliza a diversidade do mundo e se posiciona politicamente ao colocar como essencial a valorização dos saberes outros que não os acadêmicos. É uma valorização política, pois esse apagamento dos saberes populares o enfraquece, então a perspectiva teórica-metodológica pós-colonial de fortalecer outras epistemologias proporciona o surgimento de outras ontologias, outros mundos possíveis<sup>2</sup>. E que forma a universidade tem de acessar esses outros mundos possíveis? A prática extensionista pode ser um valioso momento para tal.

## 2. UNIVERSIDADE

Para uma definição de universidade é interessante estar atenta para a etimologia da palavra. Universidade remete à ideia de universalidade, de totalidade. Ser universal é tratar todos os temas e todas as áreas do saber? É universal por desempenhar papéis similares em todas as sociedades, relacionados com a existência de instituições e pessoas dedicadas à criação, manutenção e transmissão da cultura escrita e sistematizada? Ou é universal ao atender à totalidade da população no sentido de que todos possam usufruir desta instituição? A primeira pergunta se refere a qual o conteúdo, ou quais saberes, é trabalhado pela universidade; a segunda pergunta se refere a como a universidade funciona, à sua institucionalidade; e a terceira questão refere-se ao público, a quem frequenta a universidade.

De acordo com Grosfoguel (2013), a universalidade da “Universidade Ocidentalizada” é produzida por poucos homens heterossexuais-brancos-patriarcais-capitalistas de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e EUA). Assim importa entender de que forma a Universidade é uma instituição universal e de que forma essa universalidade dialoga com os contextos locais, e mais especificamente com saberes e espaços de contra-hegemonia, ou seja, de resistência ao *status quo*.

Kant (2004), teórico importante da universidade moderna, afirma que a razão é o que garante a universalidade da universidade. A respeito do conteúdo, para Kant, a razão faz a ligação entre as várias disciplinas e tem a sua própria disciplina: a filosofia. Além disso, para o autor, a

---

<sup>2</sup> “Outro mundo é possível” é um dos motes do Movimento Zapatista Mexicano e do Fórum Social Mundial. Pluralizar essa ideia, ou seja, pensar em outros mundos possíveis, visa enfatizar a diversidade de saberes e experiências em diálogo.

universidade é uma instituição que confere um grau universalmente reconhecido. O reconhecimento do grau e a razão a qual Kant faz referência estão dentro da lógica do Estado-nação moderno e monocultural.

A universidade moderna ocidental deve muito ao pensamento de Wilhelm von Humboldt (1959). A universidade pensada por Humboldt se revela em dois princípios: 1) a ciência é um saber infinito e assim o sendo, a necessidade de investigação é permanente; 2) o Estado deve reger a universidade de uma maneira a garantir a autonomia universitária, para que a universidade autonomamente sirva ao Estado. Os dois princípios se referem ao saber e à institucionalidade, respectivamente.

Segundo Humboldt (1959), o Estado (porque somente ele pode fazer isso) deve garantir a autonomia da universidade e, sendo a universidade autônoma, ela atenderá às necessidades e anseios da sociedade, que é a razão de ser do Estado moderno. Ao pensar nessa relação universidade-Estado é preciso deixar claro que Humboldt pensa em uma concepção moderna de Estado. Ou seja, um Estado monocultural onde há o sistema de saúde, o sistema jurídico e o sistema educacional. Assim, o público da universidade para Humboldt é o sujeito moderno de um Estado-nação específico.

Ao adotar uma perspectiva pós-colonial, é preciso evidenciar a colonialidade desses ideais modernos. As universidades europeias medievais proclamavam ser o repositório das formas mais elevadas do conhecimento, cultivado zelosamente pelos iniciados. O conhecimento que proclamam ter consistiria no acesso às verdades consideradas mais profundas e fundamentais. Assim, fazer parte de uma instituição onde a Verdade é codificada e transmitida significava prestígio, autoridade e, muitas vezes, poder e riqueza. Dessa maneira, o público a quem se destinava essa instituição tinha que ser restrito a uma elite. A universidade moderna europeia surge então como uma instituição impopular e elitista e manteve esse caráter por muitos anos.

Segundo Santos (2005: 187), “[...] a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança”. No entanto, essa perenidade foi abalada por pressões e transformações a que foi sujeita a universidade.

Santos (2005) explicita três crises da universidade, enquanto sustentáculo do conhecimento moderno. A primeira crise, a de hegemonia, acontece porque a universidade deixa de ser considerada como necessária, única e exclusiva na missão de produção e disseminação de saberes.

A universidade não consegue fazer tudo que dela se espera, existindo uma tensão entre hierarquização (para manter os “saberes universitários” restritos a uma elite) e democratização (para ser realmente universal e atender a sociedade). Nesse contexto, está em causa o acesso à universidade, a questão de a quem a universidade serve. A crise que monopoliza as atenções e os propósitos reformistas é a terceira crise, a institucional. O primeiro fator dessa crise é o corte de investimentos por parte do Estado e o segundo fator é a imposição de uma lógica de eficiência e produtividade não próprias à lógica universitária. Isto gera: a proliferação de universidades privadas, os investimentos estatais seletivos (hierarquia interna das ciências), o discurso produtivista de uma universidade ineficiente (porque reduz-se o financiamento, mas não se restringe as funções da universidade) e a busca por meios alternativos de financiamento através de um discurso de autonomia e responsabilidade social (SANTOS, 2005).

Referente ao contexto latino-americano Gregorio Weinberg (2001) aponta que a universidade na América Latina foi, em um primeiro momento, uma “cultura imposta” já que a universidade se impôs – junto com outras instituições da metrópole – a um contexto que não estava familiarizado com ela, como resultado dos colonialismos. Uma segunda etapa, chamada por Weinberg de “cultura aceita”, que se dá quando a maioria da população reconhece a importância dessa instituição na educação formal. Por fim, define a universidade latino-americana do século XX como “cultura discutida ou criticada”, sobretudo depois da Reforma de Córdoba, que defendeu ideais de uma universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referendada. Os princípios da Reforma Universitária de Córdoba – Argentina, que ocorreu em junho de 1918, logo se espalhou para outras instituições do país e da América Latina. A prática extensionista na América Latina foi influenciada pelo movimento de Córdoba, o próximo tópico do texto se dedica a esse tema.

### **3. EXTENSÃO**

A extensão universitária surge como forma de cursos de aperfeiçoamento de trabalhadores, no caso da Inglaterra no final do século XIX e prestação de serviços, no caso dos Estados Unidos no início do século XX. No Brasil, a extensão chega em 1911 com influência desses dois países, no entanto se institucionaliza com forte contribuição do movimento estudantil em meados de 1960 (JEZINE, 2004). Na visão de Santos, as práticas extensionistas devem ter “como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.” (SANTOS, 2005, p.74).

Paulo Freire (2006) questiona o termo “extensão”, o qual remete à ação de ‘estender-se’ ao outro; transmitir, de modo mecanicista, seus conhecimentos e técnicas. Freire afirma que a extensão pensada dessa maneira é uma “invasão cultural”. Portanto, Freire defende a ideia de que educador e educando tornem-se sujeitos cognoscentes mediatizados pelo mundo ou objeto cognoscível. E, isto, só é possível por meio do diálogo. Deste modo, torna-se necessário conjugar saberes ditos universais da Universidade com os saberes locais do contexto específico. A pesquisa pretende colaborar com a construção de um saber universitário crítico, que tenha a capacidade de dialogar e aprender com os saberes locais das diversas resistências.

A universidade brasileira é uma instituição jovem. Nasce com princípios revolucionários, antieclesiásticos, antioligárquicos e democráticos, tendo como sentido ser fórum da polêmica, da diversidade e da pluralidade de pensamento. Pretende congregiar variadas áreas do saber, travando assim uma discussão entre elas. A universidade brasileira pretendia uma ligação orgânica com a sociedade em que vive, surgiu para responder aos problemas da sociedade e essa ligação faz parte da razão de ser da universidade.

No processo de redemocratização do país, a universidade pública foi repensada e a concepção ideológica de extensão foi igualmente revista. De acordo com Jezine (2004) as mudanças sociais, econômicas e políticas também influenciam diretamente nas concepções ideológicas das práticas extensionistas. A autora aponta três concepções sobre a extensão, são elas: a concepção assistencialista, a acadêmica e a mercantilista. A primeira, a concepção assistencialista, teve sua origem atrelada às primeiras propostas de extensão. Consiste na prestação de serviços, execução de atividades pontuais elaboradas nas comunidades objetivando resolução imediata e paliativa sem refletir sobre as desigualdades sociais. Sendo inicialmente uma proposta transformadora-redentora passou a ser assistencialista-conservadora. A segunda, a concepção acadêmica, surgiu a partir dos movimentos sociais e tem como proposta possibilitar a transformação social a partir das trocas dialógicas entre os saberes. É a proposta que influenciou e culminou na formulação do conceito de Extensão Universitária pelo FORPROEX. E a terceira, a concepção mercantilista, surge dentro do contexto globalizado a fim de prestar serviços e inclui a universidade e a extensão na lógica de competitividade do mercado (JEZINE, 2004).

Assim, no início da década de 2000, a Extensão Universitária já havia adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e regulamentações do FORPROEX. Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou

seminários; de prestações de serviços, tais como, assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos. A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública. (Ibid., p.10)

Sendo assim, o conceito e de Extensão Universitária definido pelo FORPROEX nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, realizados em 2009 e 2010; e as diretrizes cunhadas são as seguintes:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (...). As diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuadas no FORPROEX, de forma ampla e aberta (NOGUEIRA, 2000), são as seguintes: *Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social*. (Política Nacional De Extensão Universitária, 2012, p.15-16)

Mesmo com os projetos de institucionalização e debates sobre o papel da extensão, o conceito definido, o FORPROEX reconhece que existem impasses:

Mas o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo desconpasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica. (Política Nacional De Extensão Universitária, 2012, p.15)

Os desafios das práticas extensionistas no Brasil são vários, no entanto, é a prática extensionista o locus privilegiado de diálogo entre os saberes acadêmicos e saberes populares. Na próxima parte do texto, nos dedicamos a apresentar as diferenças e as possibilidades de diálogos entre os saberes de fora e de dentro da Universidade.

#### **4. SABERES DE DENTRO DOS MUROS E SABERES DE FORA**

Nós, seres ocidentais que somos, formatamos a nossa maneira de entender e de viver o mundo a partir de uma lógica cartesiana, que divide para entender. Que divide tanto, ao ponto de esquecer que fomos nós que dividimos, compartimentamos, especializamos. Fomos nós que

dividimos a realidade complexa como forma analítica de compreensão. A divisão está tão naturalizada que nos esquecemos que ela nada mais é que uma maneira nossa (de seres ocidentais) de entender as coisas. Por isso acabamos utilizando essa visão segmentada, fragmentada como verdade, como constituição do ser, como ontologia.

Na academia, a perspectiva pós-colonial, dos anos 80 para cá<sup>3</sup>, vem nos alertando para necessidade de ter a clareza que a “compreensão do mundo, excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2006, 143). Desta forma, a perspectiva teórico-metodológica pós-colonial exige a ampliação do mundo ao nos dar a consciência que a visão fragmentada que temos dele é apenas uma forma de ver o mundo. Existem outras leituras desse mundo.

O paradigma dominante da ciência, em nome de uma pretensa universalidade, eliminou da reflexão o contexto cultural e político do fazer científico. A reivindicação de uma pretensa universalidade só foi possível pela intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo moderno que se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos.

Leyva (2008) faz uma interessante reflexão a respeito da academia *versus* o ativismo. Segundo a autora a academia e o ativismo são apenas dois lugares, dentre os vários existentes, que produzem representações e conhecimentos situados. Cada um desses lugares possui uma história específica e um modo de atuação. Leyva (2008) entende a academia como o âmbito no qual as práticas institucionalizadas e as relações de poder configuram a produção, circulação e consumo do conhecimento disciplinar-científico. A autora está interessada em ativismos que são discursos, valores e práticas que contribuem para transformar o *status quo*. As tensões entre esses dois lugares de enunciação são muitas. Ela exemplifica algumas das tensões. Se uma pessoa é uma acadêmica-ativista, o seu colega acadêmico a julga como uma contradição, como um cientista que perdeu a objetividade. Já um interlocutor ativista pode pensar “finalmente, alguém da academia está no caminho correto” ou pode ficar receoso e pensar “será que ela não é ativista apenas para realizar as suas pesquisas”.

No entanto, Leyva (2008) diz que a relação entre Academia e ativismo não é feita só de tensões:

[...] há muito mais do que apenas tensão, especialmente se vemos como ao longo da história do século XX e do que passou do XXI, um número importante de estudantes

---

<sup>3</sup> No Brasil a perspectiva pós-colonial nas Ciências Sociais só começa a ganhar destaque nos anos 2000. No contexto da produção acadêmica do Estado de Pernambuco, considero a realização do encontro da Associação Latino Americana de Sociologia (ALAS) no ano de 2011 como um marco para que essa perspectiva passasse a ser amplamente divulgada e difundida.

universitários, cientistas sociais, acadêmicos e pesquisadores sociais têm contribuído significativamente para o surgimento não só de ideias críticas, mas também de práticas de oposição, contra-hegemônicas e antissistêmicas, assim como para o desenvolvimento de movimentos, organizações e redes de esquerda (LEYVA, 2008, p. 9).

Dessa maneira, estão em marcha novos processos de coprodução de saberes que já não podem mais ser etiquetados simplesmente como ativistas ou como acadêmicos. São saberes outros que são construídos nas universidades convencionais através de projetos de parceria com os movimentos sociais. São saberes outros edificados nas práticas dos movimentos sociais entre acadêmicos e ativistas.

Importa ainda afirmar que a produção de saberes tem sido levada a cabo por produtores de conhecimento não acadêmicos, como por exemplo, pelos movimentos sociais, pelas resistências. No entanto, essa produção continua, ainda hoje, a sofrer de uma relativa invisibilidade na maioria das investigações convencionais nas ciências sociais.

Em nome da ciência já se foi provocado muitos epistemicídios que invisibilizaram ricos saberes. Segundo Santos (2002), o conceito de epistemicídio designa a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena. “A morte de conhecimentos alternativos acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos” (SANTOS, MENESES e NUNES, 2004, p. 20). A ciência está impregnada com a negligência do pensamento moderno totalizador perante a heterogeneidade de relações, povos, crenças, diferenças e comunidades que vivem no interior, seja das grandes metrópoles “globais”, seja em países e cidades “periféricas”.

Por outro lado, é preciso ressaltar a insubmissão de “outros saberes” em vários contextos “periféricos” específicos. Nas periferias a resolução de conflitos, por exemplo, fica cargo de uma autoridade tradicional da própria comunidade. Nesse caso a decisão, tomada pela autoridade, é verdade à medida que o reconhecimento que essa pessoa tem faz parte da verdade daquele lugar e não de uma verdade “iluminada” vinda da ciência. É uma autoridade construída no cotidiano e não nas Universidades. Os saberes dos movimentos sociais são menosprezados pela ciência hegemônica por serem saberes que não foram construídos nos espaços formais de educação, por pessoas que não tiveram acesso à Universidade (muitas vezes, espaço por excelência de fomentação do epistemicídio). É assim que são saberes considerados menor por uma ciência eurocêntrica e autoritária. No entanto, a perspectiva teórica-metodológica pós-colonial permite pensar outras formas de relação entre ciência e saberes outros.

A crítica que fazemos à instituição universitária se traduz numa aposta de reformá-la. Reformar a universidade no sentido de garantir que seja um espaço mais inclusivo. E um bom começo para se pensar em outra universidade é pensar a partir de outras ontologias e de outras epistemologias. E aí precisamos sair dos muros para ir buscar outras ontologias, outras formas de ser.

Neste trabalho, importa pensar criticamente as práticas universitárias e, mais especificamente, a prática extensionista, no sentido de problematizar as tensões sobre os (des) caminhos da ciência. Assim, fazemos coro a Jezine (2005) quando afirma que “não se concebe a universidade como uma instituição isolada do todo social e nem a extensão como apenas mais uma função da universidade”. A valorização da ação extensionista é fundamental para a consolidação da universidade pública de qualidade e socialmente referendada.

## 5. METODOLOGIA

Como metodologia do trabalho, partiremos da perspectiva descolonial, que entende a ciência como um saber construído por sujeitos epistemologicamente localizados. De maneira geral, a ciência está enraizada em uma concepção positivista, que encobre o autor, através de uma suposta neutralidade e verdade absoluta. É o que Castro-Gómez (2005) designa por ponto zero, onde existe uma pretensa neutralidade, na qual o sujeito que conhece está supostamente livre dos preconceitos. Essa é uma idéia eurocêntrica que faz parte de um repertório, a qual as ciências sociais se incluem, de domínio econômico, político e cognitivo sobre o mundo.

Os teóricos pós-coloniais propõem uma reestruturação, descolonização ou pós-ocidentalização das ciências sociais. O primeiro passo para tanto é reconhecer e evidenciar que os trabalhos científicos são produzidos por um corpo-político do conhecimento, não podendo haver portanto pretensão de neutralidade. Todo o conhecimento possível se encontra incorporado, encarnado em sujeitos atravessados por contradições sociais, vinculados a lutas concretas, enraizados em pontos específicos de observação e não em um ponto zero (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007).

Dessa forma, a pesquisa está consciente de sua posicionalidade<sup>4</sup>, que se traduz na escolha do referencial teórico, bem como das técnicas de pesquisa. As técnicas de pesquisa foram a observação participante, a entrevista e a análise documental. Entrevistamos o antigo Pró-reitor de Atividades de Extensão da UFRPE, bem como docentes coordenadores de projetos e bolsistas de projetos extensionistas. Algumas conversas informais aconteceram com sujeitos que participavam dessas atividades. Analisamos documentos oficiais da UFRPE sobre extensão, bem como alguns projetos e relatórios de atividades extensionistas. É importante dizer que desde 2014 já realizamos mapeamento e análise de projetos de extensão desenvolvidos pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e que pretendemos aprofundar esses dados e essas pesquisas em publicações futuras.

## 6. ANALISANDO O CASO DA UFRPE<sup>5</sup>

Antes de nos debruçarmos a respeito das práticas extensionistas, importa contextualizar a universidade que foi nosso campo de pesquisa. A Universidade Federal Rural de Pernambuco é uma instituição que segundo informações do seu site, possui mais de um século de existência. Surgiu no ano de 1912 com o nome de Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, sendo no ano de 1967 que a entidade passou a ser reconhecida oficialmente com o seu nome atual. A nomenclatura “Rural” se deve muito aos cursos iniciais que eram ofertados e que até hoje parecem ser o “carro-chefe” da casa: os cursos de Agronomia e Veterinária.

Mais especificamente sobre extensão na UFRPE, é necessário mencionar a Pró-reitoria de Atividades de Extensão (PRAE) da UFRPE. A partir de 2019 a PRAE passa a se chamar Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC). A PROEXC possui quatro coordenadorias internas: a coordenadoria de educação continuada, a coordenadoria de integração comunitária, a coordenadoria de comunicação, arte e cultura e a Coordenação Geral de Apoio e Desenvolvimento para os Campi Avançados.

Sobre os projetos de extensão podem surgir a partir das demandas por parte dos docentes e técnicos, bem como das próprias coordenadorias da PROEXC. Há pelo menos três formas de

---

<sup>4</sup> A ideia de posicionalidade é muito importante nas teorias pós-coloniais e se refere à explicitação do ponto de partida.

<sup>5</sup> Essa parte do texto e as considerações finais do artigo só foram possíveis devido a contribuição direta de Lara Albuquerque, de Hacsa Oliveira e Amanda Ramos, bolsistas do Programa de Iniciação Científica CNPQ/UFRPE.

submissão de projetos: por meio do edital de fluxo contínuo Sonus<sup>6</sup>, pelo edital anual BEXT<sup>7</sup> e por projetos do PROEXT<sup>8</sup>.

No edital BEXT, aquele que ocorre anualmente com recurso da instituição e que de certa forma retrata as prioridades e a política extensionista da instituição, os projetos passam por um processo de seleção. Alguns dos critérios elencados nos editais são: clareza nos objetivos, viabilidade no cronograma, adequação das atividades dos bolsistas aos projetos, integração com o ensino e a pesquisa, ter relevância social (nesse quesito é importante a quantidade de público atingido e ter a participação da comunidade), atuar com comunidades extramuros para promover a inclusão social. A forma pela qual os avaliadores consideram esses itens pode ser mais ou menos objetiva.

Em entrevista, no ano de 2015, com o então Pró-reitor de Atividades de Extensão da UFRPE, o Pró-reitor traz à tona a dificuldade do FORPROEX de definir indicadores para avaliar os projetos de Extensão, que o Ministério da Educação (MEC) aceite como válidos para todo país. Ele afirma que por esse motivo as atividades extensionistas não são pontuadas no CNPq, por exemplo, porque dessa forma não tem como fazer a avaliação se determinado docente é bom ou ruim extensionista. No entanto, ele enfatiza que há certo incentivo para a Extensão nas universidades públicas, pois o Plano Nacional da Educação (PNE) exige que até 2024 as Universidades têm que ter 10% de ações de extensão nas matrizes curriculares dos cursos.

Em 2015, dos 150 projetos selecionados pelo edital BEXT, poucos<sup>9</sup> parecem se relacionam com movimentos sociais ou resistências, questionamos o pró-reitor, tendo em vista que sabemos que os movimentos sociais foram primordiais no processo de institucionalização e fortalecimento das práticas extensionistas no país. Ele respondeu que fazendo a análise desses projetos, pode-se perceber que cerca de 50% estão envolvidos com a zona rural. Antes de 2009

---

<sup>6</sup> Um edital sem ônus para a Universidade.

<sup>7</sup> Tem como objetivo apoiar projetos desenvolvidos pela comunidade acadêmica da UFRPE que estejam em consonância com a resolução vigente de extensão

<sup>8</sup> O recurso vinha do Ministério da Educação e as propostas selecionadas recebiam financiamento de até R\$ 100.000,00 (cem mil reais) por projeto e de até R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais) por programa. Desde 2016 que esse edital não é mais lançado pelo MEC.

<sup>9</sup> Só tivemos acesso a lista de projetos aprovados que possui o nome dos projetos, seus coordenadores e o departamento pertencente. Ou seja, fazemos essa afirmação baseada na suposição a partir do nome dos projetos, na localidade de sua execução (exemplo, se ocorre num assentamento rural etc.), bem como departamento de origem, estando ciente que é necessário fazer uma análise aprofundada para saber o número exato.

a maioria era na zona urbana, ou seja, a UFRPE tem como um dos critérios promover uma interiorização das atividades extensionistas. No entanto, ele afirma que:

Trabalhar com movimentos sociais, principalmente assentamentos não é muito fácil. Tem uma série de limitadores. Por questão partidária, os movimentos sociais estão muito ligados a movimentos partidários né, e as vezes a gente encontra algumas barreiras com isso. E nós não queremos participar de movimentos partidários dentro da nossa universidade. Nós não queremos nos envolver com política partidária nas ações da universidade. Esse é um dos fatores que às vezes atrapalham um pouquinho. Atrapalham um pouco, por que às vezes o pensamento daquela liderança política não é a mesma do que nós pensamos do lado social, enfim, então esse é um dos entraves. E o outro é a falta de conhecimento mesmo dos próprios movimentos, ou seja, eles não sabem que a universidade poderia ajudá-los nesse sentido...eles não sabem, é uma falta de informação. Eles não têm essa informação. Eles não sabem que poderiam recorrer à universidade para que a universidade se aproximasse deles. Então esse é um dos motivos dessa baixa incidência de projetos.

O Pró-reitor afirma que por ignorância dos movimentos sociais, não há diálogo entre universidade e espaços de resistências. É importante lembrar que historicamente a Universidade se caracteriza por ser uma instituição elitista, na qual concentra o saber científico e subjuga os outros saberes. Um dos questionamentos que move esta pesquisa é o entender como ocorre o diálogo do saber científico com os outros saberes. Então nos questionamos, o que será que traz esse distanciamento entre esses dois sujeitos? Será que os projetos de extensão da UFRPE tentam construir os processos de conhecimento de forma dialógica?

É difícil nós sairmos daqui com esse saber acadêmico né e tentar dar com nossa metodologia as vezes acadêmicas, colocar naquela comunidade. É muito difícil, eles não conseguem captar às vezes aquela mensagem que a gente quer transmitir para ele. Então o que é que a gente faz, tem que ser assim, a gente tem que começar a dialogar, a gente tem que ter um diálogo, para começar a incentivar eles a dar informações para a gente e a gente tá aprendendo com aquilo. Aquilo é exatamente a compreensão do saber popular. A gente começa a escuta-los a ouvi-los e aí acontece o diálogo. Dentro desse diálogo é que nós deveremos colocar aquele saber técnico científico para eles. Mas de uma forma que não seja atropeladora. Devagarinho, colocando para que eles possam entender aquilo e aceitar. Por que se a gente chegar e tentar botar de vez para eles, eles não vão aceitar. Pelo contrário, eles vão rejeitar. Na nossa presença eles até fazem. Olha você deve fazer dessa forma aqui, esse leirão aqui onde vai ser cultivado o coentro. Aí eu vou dizer: eu quero que você faça assim, pá. Na nossa presença, ele vai lá fazer como a gente tá mandando. Quando a gente dar as costas ele diz: eu não vou fazer desse jeito nenhum, por que eu aprendi desse jeito aqui com meus avós, com meus pais, então vou fazer desse jeito. Aí depois eles fazem do jeito deles, por que nós tentamos impor uma metodologia ou uma tecnologia para eles e isso não funciona, a gente tem que ter o diálogo.

Em relação ao diálogo com o saber popular, ele continua afirmando que depende de cada coordenador, mas a maior parte dos projetos “acatam” o saber popular. E que alguns coordenadores têm mais sensibilidade em relação ao saber popular e outros não. Ainda nessa entrevista, o pró-reitor afirmou que quando a comunidade quer um curso, ela recorre à universidade:

Tem ali uma comunidade que está necessitando de algum treinamento em alguma coisa, um curso para aprender fazer, por exemplo, na área de panificação. Então se faz aquele projeto para aquela comunidade. A demanda, quem faz na realidade a demanda é a própria comunidade. Ela precisa daquilo. Ela conversa com um professor com um técnico com alguma coisa e a gente emite esses projetos para serem aprovados ou não.

Nesse sentido, observamos que, de acordo com fala do pró-reitor e pela breve análise em alguns projetos selecionados na instituição, as práticas extensionistas da UFRPE, em sua maioria, se enquadram na concepção mais antiga de extensão, uma postura assistencialista-conservadora (JEZINE, 2004). Que consiste na prestação de serviços e elaborar atividades pontuais, objetivando resolução imediata e paliativa sem refletir sobre as desigualdades sociais. Aproveitando o exemplo dado pelo Pró-reitor, o fato do agricultor não fazer a plantação de coentro como o extensionista sugeriu porque ele acha que a forma que ele aprendeu com a família é mais eficaz, ou seja, negando o conhecimento vindo da Universidade, pode ser um indicador do problema desses projetos de cunho assistencialistas, que visam cumprir atividades pontuais e ignoram os outros saberes.

Importa mencionar que desde 2016 a PROEXC, então PRAE, passa por uma reformulação no seu pessoal e a atual Pró-Reitora de Extensão ainda não foi entrevistada para os fins dessa pesquisa. Com a nova gestão houve alteração em critérios para seleção de projetos BEXT, bem como a forma de compor a comissão julgadora, que desde 2018 conta com consultores Ad Hoc. Em setembro de 2019 foi aprovado o Regimento Interno da PROEXC (Resolução UFRPE Nº 089/2019/CONSU) que regulamenta as atividades da pró-reitoria.

Passamos agora a descrever e analisar alguns projetos de extensão da UFRPE, aprovados em editais BEXT, coordenados por docentes do Departamento de Ciências Sociais, no intuito de analisar a forma pela qual os saberes da academia dialogam com os saberes populares em casos específicos.

## **6.1 O projeto A**

O projeto tem uma ação de apoio à Rede de Jovens do Nordeste, com o objetivo de ajudar nas reflexões acerca das pautas desses movimentos de resistências. Durante o desenvolvimento do projeto tiveram três articulações importantes, encontros nacionais e regionais que ocorreram na Região Metropolitana do Recife, Agreste e Sertão. Nesses encontros continham jovens quilombolas, indígenas, da agricultura familiar, assentados da

reforma agrária, além dos jovens integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), etc.

Em um encontro foi discutida a questão de como essa rede de jovens consegue influenciar nas políticas públicas do estado. É um momento no qual os grupos de jovens apresentam suas pautas de luta e resistência. Após as apresentações, o pesquisador encontra um espaço para sistematizar as experiências, a fim de construir uma unidade na ação ou pelo menos uma ação articulada de resistência. Ou seja, que os grupos percebam que há semelhança em suas lutas. Ele tenta fazer com que os movimentos entrem na realidade do outro para se criar uma solidariedade e fortalecer a luta. Tendo em vista que, de forma geral, todos estão na mesma situação de marginalização, preconceito, opressão e se juntar para ter mais força.

É interessante pensar que o pesquisador opta por não fazer palestras acadêmicas como professor de Sociologia, e sim fazer um trabalho de sensibilização visando integrar os grupos e as lutas a fim de obter protagonismo desses jovens nas políticas públicas. Essa prática do pesquisador dialoga com a concepção acadêmica de extensão de Jezine (2004) e com a concepção comunicativa de Freire (1977). A forma de abordagem e a didática utilizada, de acordo com sua fala, é construída junto com as resistências. Que visa também transformar a realidade dos jovens e não apenas em passar um conhecimento abstrato da Sociologia, diferente de como seria feito na concepção assistencialista. Sem contar que essa articulação do pesquisador com a Rede de Jovens do Nordeste, mesmo com o fim da vigência do projeto, permanece. Na verdade, me parece que essa parceria já tem alguns anos. Como pode ser visto na sua fala:

Meu acúmulo de leitura, a minha vivência de pesquisador e de professor me coloca na responsabilidade de entender essas diversas experiências e construir cadeias de comunicação e relações entre elas para que tenha consequência prática na vida dessas pessoas, dos próprios jovens.

Por fim, ele ressalta a importância do papel da extensão para as dinâmicas sociais. Um ótimo exemplo dado por ele, é que alguns jovens da Rede de Jovens do Nordeste conseguiram fazer parte da Secretaria da Juventude de seus estados, podendo influenciar nas políticas públicas.

Infelizmente não foi possível concretizar a observação participante, pois o projeto se concretizou nesses eventos que foram descritos, e que infelizmente, não foi compatível com o cronograma da nossa pesquisa. Tentou-se marcar diversas reuniões com representantes de

Pernambuco da Rede de Jovens do Nordeste para tentar ouvi-los, para saber como eles enxergam esse diálogo com a Universidade, mas infelizmente não foi possível. Mesmo com o fim do projeto, o pesquisador continua fazendo articulação com esses movimentos.

## 6.2 O projeto B

O projeto se relaciona com a Associação de Moradores de um bairro próximo a Universidade. De acordo com o coordenador do projeto, esse tipo de mobilização se proliferou nos anos 80 como uma interlocução necessária para demandas de bem de serviço de ordem urbana. Normalmente são demandas típicas de subúrbio, a título de exemplo, o acesso a água, pavimentação etc.

O pesquisador optou por deixar a metodologia do projeto aberta, tendo em vista que a Associação estava em processo de transição de diretoria e não sabiam quais demandas viriam junto com o novo diretor. Por ser uma comunidade próxima da Universidade, o pesquisador acredita que ela pode ser privilegiada, pensando que essa relação entre a universidade e a Associação seria recorrente.

A proposta inicial seria refletir sobre a Associação, o papel, objetivo, o que se pretende com ela e em quem medida a associação pode pensar conjuntamente sobre o que vem a ser políticas públicas e sua relação com a democracia. Porém, após o primeiro contato com a nova diretoria, o pesquisador ficou aguardando as demandas, mas não houve retorno. Ele fez uma análise rápida sobre essas Associações que surgiram nos anos 80, que normalmente, depois de alcançar seus objetivos, acabam diminuindo suas atividades políticas. Ele ainda concluiu que a demanda sendo escassa, talvez seja um indicador de como anda a Associação e talvez haja certo distanciamento da população.

Como o projeto teve dificuldade em sua execução, é arriscado fazer uma análise, principalmente porque não conseguimos ouvir o lado dos dirigentes da Associação. Porém, em conversas com o coordenador do projeto e com o bolsista, eles deixam claro a existência de uma relação de clientelismo em relação ao presidente da Associação e os moradores. Uma informação pertinente é que o atual presidente ocupa um cargo público na prefeitura do município, então foi relatado que quando algum serviço da prefeitura chega na comunidade, o feito é atribuído não à prefeitura e sim ao presidente da Associação que fez o contato. De acordo

com o coordenador do projeto, isso causa desmobilização e perda de autonomia por parte dos moradores da comunidade.

Inferimos que por ser uma Associação localizada próxima à universidade, está acostumada a se relacionar com projetos que se encaixariam na concepção assistencialista de extensão e por isso ficam a espera de ações por parte da universidade, tendo pouco protagonismo (JEZINE, 2004). Uma sugestão dada por Michael Angrosino em seu livro *Etnografia e observação participante* (2009), é ter certeza da pertinência do seu projeto e se a comunidade está disposta a participar. De acordo com o bolsista, em uma conversa com um membro da Associação, eles sentem falta do estreitamento das relações com a Universidade, ou seja, mostrando que existem outros fatores para um projeto ser bem sucedido ou não, para além da localização próxima da Universidade. Mas ficou evidente em sua fala que a Associação está um pouco receosa, pois passaram por uma experiência com um projeto de Extensão que foi bem sucedido, porém após os doze meses o projeto e as relações acabaram.

### 6.3 O projeto C

O projeto é multidisciplinar, pois envolve bolsistas de diversas áreas do conhecimento. E surgiu a partir das demandas de um Núcleo de pesquisa que possui cinco linhas de interesse: uma voltada para justiça ambiental, participação social, direitos humanos e pensamentos contra hegemônicos, direitos dos resíduos e gestão ambiental, direitos humanos e informação. O projeto se desenvolve oferecendo oficinas uma vez no mês na comunidade escolhida. É importante dizer que o projeto tem um referencial teórico marxista que visa resolver problemas pensando nas questões de classe.

O projeto tem objetivo de efetivar os mecanismos de participação social, analisar criticamente a classe judiciária e ativar os movimentos sociais onde for possível. A fim de trazer maior empoderamento da comunidade, politizando suas lutas. Estas mudanças devem ocorrer em longo prazo. Houve a necessidade de criar um fórum livre, de segurança ambiental para pensar políticas e ideias, tendo um blog como suporte. A utilização dentro das redes sociais e blogs é uma característica do que Gohn (2011) chama de Novos Movimentos Sociais (NMSs). Há também uma plenária que reúne todo o coletivo quinzenalmente para ver questões de representatividade política e assessoramento didático e acadêmico. Pensa-se também

articulações com o ensino médio, para tentar trazer esses jovens para a militância através do discurso contra-hegemônico.

De acordo com a fala do pesquisador, percebe-se que o projeto tem uma metodologia de empoderamento envolvida. Mais uma vez nos deparamos com um projeto dentro da perspectiva acadêmica e comunicativa de extensão. Os assentados e os alunos das escolas seriam os principais atores desse processo, pois o conhecimento também é construído com eles. Porém, novamente, não conseguimos ouvir o lado daqueles que estão fora dos muros universitários participando enquanto sujeitos do projeto.

#### **6.4 Projeto D**

O Projeto D é uma continuidade, pois ocorre desde o ano de 2014 até 2018, em uma mesma comunidade, situada em um bairro periférico da Região Metropolitana do Recife (RMR). O local onde acontecem as atividades é uma escola de educação não-formal ligada a um movimento internacional de luta por justiça social e a escolha pelo espaço deu-se a partir da relação aproximada do docente coordenador extensionista com este movimento, desde antes da elaboração do projeto.

O projeto funcionou de 2014 à 2018, todos com bolsa BEXT com exceção do ano de 2018, onde o estudante trabalhou de forma voluntária. As atividades desenvolvidas consistem em realização de encontros semanais para discutir sobre temas afins à Sociologia e também para auxiliar na formação cidadã. As aulas são ministradas principalmente pelos bolsistas, graduandos em Ciências Sociais, e por convidados. As turmas que integram a atividade mudam todo semestre e os alunos participantes são selecionados no início do ano. Podem se inscrever pessoas na faixa etária entre 16 e 70 anos e geralmente residem na própria localidade ou em bairros periféricos mais próximos. Estes mesmos alunos estão na escola diariamente, participando de outros cursos oferecidos no espaço, entre eles os técnicos e relacionados ao mercado de trabalho, mas também os que promovem reflexão sobre a sociedade. As turmas geralmente começam com, em média, setenta pessoas, mas no andamento do curso essa quantidade vai diminuindo. A maioria está desempregada e em busca de conseguir (re)inserção no mercado de trabalho.

Os encontros acontecem tendo como base dinâmicas de grupo e a pedagogia freireana como referencial. Desse modo, a partir do diálogo horizontal, bolsista e alunos vão construindo

juntos, a partir dos diversos saberes envolvidos naquele espaço, os conceitos que são discutidos em cada atividade.

Interessa ressaltar a predominância de jovens do sexo masculino como estudantes dos cursos profissionalizantes. Em entrevista com uma bolsista, ela diz:

No começo do semestre 70% eram homens e poucas mulheres. Apesar de que a bolsista do ano anterior disse que tinha muitas mulheres... Inclusive a turma deu uma diminuída, relativamente, porque a gente começou a discutir questões do machismo, porque eu tive alguns problemas sobre isso no semestre passado. E aí a turma foi diminuindo por isso, assim... Porque não gosta de discutir essas coisas, não queria sair da zona de conforto etc. E é bem difícil nesse sentido, como mulher dando aula para um monte de homens, enfim... (Bolsista, entrevista realizada em 10/11/2016).

Dessa forma, também podemos destacar como desafios enfrentados pelo projeto os conflitos relacionais no tocante a discussão de gênero. Pelas aulas observadas, percebe-se que mesmo em meio a relações conflituosas, está ocorrendo construção coletiva do conhecimento e alargamento de ideias tanto para a bolsista quanto para os alunos dos cursos profissionalizantes, por meio da aplicação da Sociologia nas realidades vivenciadas.

## 6.5 Projeto E

O Projeto E tem como objetivo maior divulgar para a comunidade acadêmica, movimentos estudantis e sociedade em geral os resultados de uma investigação, realizada em 2014, sobre o movimento estudantil. A execução ocorre em locais acordados com os integrantes dos movimentos e no ano de 2016 aconteceram três atividades na UFRPE. O objetivo inicial também compreendia realizar estas mesmas atividades em outros ambientes para além da universidade, mas houve muitas dificuldades em conciliar as agendas dos movimentos para que acontecessem nos espaços extramuros. Porém, as ações contaram com a participação de convidados e públicos externos.

A metodologia utilizada é de rodas de diálogos, assim promovendo uma aproximação dialógica entre o público e os movimentos estudantis, buscando divulgar e entender a história para ampliar a visão de hoje e futura deste movimento. O público é bastante diverso, maioria de classe média, e o alvo são os jovens e entidades estudantis, entre elas os Diretórios Acadêmicos, Diretórios Centrais dos Estudantes e União Nacional dos Estudantes. A cada roda de diálogo é enfatizado um tema diferente e pude presenciar a atividade que discutiu sobre a resistência estudantil na ditadura militar brasileira, enfatizando a participação de antigos

estudantes da UFRPE. Não por acaso, esta atividade aconteceu durante o movimento de ocupação da UFRPE, outro espaço de resistência.(ver pág. 29)

Para a atividade deste dia, no final de novembro/2016, houve a formação de um grande círculo com cadeiras e o bolsista utilizou os recursos de vídeos e slides para apresentar documentos históricos e resultados da pesquisa concluída. No local havia 17 (dezessete) pessoas, sendo maioria jovem do sexo feminino, e muitas delas interviam durante a apresentação do bolsista, que visivelmente lidava de forma apaixonada com a temática. O clima que se instaurou já era bastante acolhedor quando uma docente universitária presente, notadamente emocionada, expôs seu relato por ter participado de forma ativa exatamente de um momento específico apresentado. Ela reforçou várias vezes a extrema importância do trabalho que estava sendo discutido naquele espaço. Na época histórica em destaque nesta roda de diálogo, a UFRPE chegou a ser conhecida informalmente como “Moscouzinho”, fazendo alusão à presença de comunistas no local.

Pensando na realidade atual vivenciada pelo Movimento Estudantil da UFRPE, iniciou-se uma discussão sobre o seu enfraquecimento e quais os problemas encontrados nos dias de hoje. Em relação ao movimento dos discentes do curso de Ciências Sociais, o bolsista destaca:

Em consonância com o projeto e com a minha vida de militância de movimentos estudantis, percebo que é preciso ter também uma maior força e maior união entre os estudantes de Ciências Sociais, né? Porque apesar de a gente ter conseguido em 2014 um pessoal encabeçar uma chapa e colocar agora, houve uma descontinuidade também dentro do movimento, né? (Bolsista, entrevista realizada em 28/11/16)

Assim vem à tona a seguinte questão: Como mudar essa realidade destacada na fala do bolsista? Concluo que um projeto de extensão como o “E” contribui imensamente para trazer esta e outras problematizações que nos fazem refletir sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos na Universidade em relação aos Movimentos Sociais.

## **6.6 Projeto F**

O Projeto F também trata-se de uma continuidade num mesmo espaço, visto que ocorre desde 2015 em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) localizada na Região Metropolitana do Recife (RMR). Seu propósito maior é discutir com alunos desta escola as temáticas de Raça e Gênero através da utilização do audiovisual e de reflexões após as sessões.

Fazem parte do projeto em média 40 (quarenta) estudantes, com faixa etária entre 13 e 17 anos, maioria de classe média baixa.

A atividade acontece mensalmente, nas últimas quintas-feiras de cada mês, no turno da tarde, sempre em um dos horários de aula da matéria de Sociologia. Inicialmente os membros do projeto pesquisam textos e filmes que abordem as temáticas e em seguida os propõe para a escola. A atividade em si consiste na exibição de um curta-metragem, depois ocorre bate-papo com o público e em seguida os estudantes respondem a um questionário que é analisado posteriormente, com perguntas sobre a percepção que tiveram sobre o filme. Sobre o processo de análise, escolha e exibição dos filmes, o bolsista destaca:

Antes de levar os filmes a gente analisa os conteúdos... Tanto os conteúdos narrativos, os metalinguísticos ou subjetivos do filme e a gente leva pra lá. E muitos desses conteúdos são dissecados por eles mesmos, antes de a gente falar. Então a gente percebe que incentiva um momento de reflexão dentro da sala também... De troca informações e de reflexão. E é um diferencial no colégio porque a gente conversando com os alunos percebeu que lá eles não tinham projetos semelhantes. (Bolsista 3, entrevista realizada em 15/02/17)

Assim, o projeto busca estar relacionado com a vida dos estudantes e incita a discussão de ideias caras às Ciências Sociais. Nesse sentido, a discussão extrapola o ambiente escolar, fazendo com que essas reflexões sejam levadas para onde eles forem e contribuindo para mudanças de realidades, não só dos estudantes da escola como dos bolsistas do projeto.

## 6.7 Projeto G

Já o Projeto G também foi realizado em uma Escola de Referência em Ensino Médio, mas é o único desta análise que não esteve situado na Região Metropolitana do Recife. Ele aconteceu em uma cidade da Mata Norte de Pernambuco e tinha ligação com o Movimento Estudantil secundarista. Trata-se de uma continuidade, mas em local diferente do que foi em anos anteriores.

O objetivo maior foi o de fortalecer politicamente os alunos de escolas públicas no tocante a sensibilização para as políticas de participação social da juventude. Deste modo, foram realizados encontros quinzenais em dinâmica de grupo ou palestras visando esse estímulo. Os participantes eram estudantes do ensino médio da escola, com faixa etária de 13 a 17 anos, e participação expressiva das adolescentes do sexo feminino. Quanto à equipe organizadora do projeto, houve o caráter multidisciplinar, tendo discentes de diversas graduações da UFRPE.

As atividades quinzenais tinham como norte temáticas escolhidas pelos próprios estudantes, em diálogo com a equipe do projeto. Buscavam também empoderá-los através de mecanismos para formação política e cidadã e do movimento estudantil. Assim, o Grêmio Estudantil da escola foi sendo efetivado e fortalecido.

## 6.8 Projeto H

Finalizando esta exposição individual acerca de cada projeto de extensão estudado, chegamos ao Projeto H, que está intrinsecamente relacionado aos Movimentos Feministas e a Agroecologia. Ele teve início em 2016 e acontece numa comunidade em um bairro periférico da cidade do Recife, tendo como público em média 30 mulheres jovens e adultas, sendo maioria com faixa etária entre 45 e 54 anos, com educação formal incompleta, divorciadas ou viúvas, negras e com renda inferior a meio salário mínimo.

A proposta é trabalhar com as mulheres de comunidades através da agricultura urbana, construindo ou fortalecendo seus quintais, assim contribuindo com a alimentação e a renda delas. Paralelo a isso, estimular a solidariedade entre as mulheres, já que a cada semana elas iam para um quintal e levavam mudas que já tinham em casa para compartilhar com as outras.

No âmbito do projeto foram realizados encontros semanais com dinâmica de grupo para formação política voltada para os feminismos e formação técnica voltada para agricultura urbana. Entre as atividades também foi aplicado um questionário e, em seguida, feita a análise dos dados, com o objetivo de realizar um mapeamento para verificar as condições socioambientais e econômicas da comunidade. Para que essas atividades fossem possíveis, houve parceria com uma organização não governamental feminista, que disponibilizou funcionária, instrumentos e ferramentas para as oficinas técnicas. Na etapa do mapeamento, alunas de diversos cursos da UFRPE participaram voluntariamente da aplicação dos questionários na comunidade.

Entre os temas trabalhados na formação, podemos destacar feminismo, agroecologia, divisão sexual do trabalho, entre outras que iam sendo inseridas a partir da realidade observada na comunidade. Sobre os saberes mobilizados pelo projeto, a bolsista ressalta:

A gente foi com o intuito de fortalecer o conhecimento que essas mulheres tinham. [...] Elas sabem o que plantar, elas sabem para que serve aquilo... Então elas têm muita informação e muito conhecimento que inclusive são conhecimentos históricos, que elas aprenderam com as mães, que as mães delas aprenderam com as avós... Então

assim, é de fortalecer esse conhecimento e essa troca de conhecimento entre elas mesmas... De fortalecer um grupo para que elas possam trocar essas informações, saber que elas estão ali trabalhando. [...] Fortalecer essas trocas delas, inclusive para a própria comunidade. (Bolsista 5, entrevista realizada em 07/03/2017)

Portanto, o que se efetiva com este projeto é a troca horizontal de saberes entre o conhecimento local dessas mulheres, o conhecimento universitário, o técnico e o dos Movimentos Sociais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que a maioria os projetos analisados são similares à concepção acadêmica de extensão, isto é, há uma interação dialógica entre a universidade e os movimentos sociais, implicando numa relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular (JEZINE, 2004). Nas palavras de Jezine (2004)

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico. [...] Portanto, o desafio que se impõe às universidades brasileiras e à extensão universitária no mundo da globalização e de perda das fronteiras, é o de procurar ser elemento articulador da comunicação entre teoria-prática, universidade-sociedade, construindo a teoria da reciprocidade, integração do pensar, fazer e viver a partir do rompimento da dimensão dicotômica, dualista e fragmentada que tem sido implementada no cotidiano universitário. (JEZINE, 2004, pp.4-5)

Na análise sobre como ocorre o diálogo entre os saberes de dentro dos muros com os saberes de fora, foi perceptível nos relatos dos coordenadores dos projetos escolhidos, que eles compreendem o direito e a importância do diálogo com os outros saberes, principalmente, a partir da perspectiva dos “oprimidos”; visando, dessa forma, entender também a realidade e as experiências dos pesquisados. Sendo assim, adotam uma postura de comunicação e não de invasão cultural, nos termos defendidos por Freire (2006).

Nos poucos projetos que foram possíveis analisar a visão dos movimentos sociais perante a extensão universitária, se observou que há uma integração entre o saber científico e popular; em que os movimentos sociais deixam de ser passivos no recebimento dos conhecimentos transmitidos pela universidade e, assim, passa a serem participativos, estimula-se o senso crítico e tornam-se construtores da realidade social. Importa mencionar que existem diversas resistências e antagonismos nos próprios movimentos sociais que dificultam essa

relação. Paralelamente, existem projetos de extensão que reforçam determinados distanciamentos dos movimentos em relação à universidade, por funcionarem de modo apenas assistencialista. Ou seja, devido ao fato dos movimentos sociais já terem conhecimento acerca dessas práticas extensionistas que são executadas de modo paliativo ou mecanicista, os próprios se recusam a servir como mero objeto de estudo ou à mercê do assistencialismo. Diante do exposto, reforça-se a ideia de uma interação dialógica dos movimentos sociais e a universidade. Ou seja, adotar uma perspectiva comunicativa da concepção de Paulo Freire, onde não haja uma “domesticação” ou “objetificação” do Outro. O que se assemelha, também, à concepção de extensão acadêmica.

Dos vários fatores que podem interferir no desinteresse dos movimentos sociais ao se relacionar com a universidade, um deles pode ser caracterizado pela falta de clareza no que se pretende com a extensão, pois cria-se expectativas que não serão atendidas. Em alguns casos, na própria comunidade ou movimentos sociais e na universidade, existem relações custo-benefício nas quais acabam pesando mais o retorno do benefício. A partir disso, reforça-se a importância da abertura de diálogos, no sentido de valorizar a extensão, aquela que realmente dialogue com outros saberes que não o acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre. Artmed, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa, coordenada por Uwe Flick).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOQUEL, Ramón, “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico” In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. pp. 9-23. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, **La hybris Del punto cero. Ciencia, raz e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. In. Revista Brasileira de Educação. v.16; n.47 maio-ago:2011.

GROSGOQUEL, Ramón, "The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century," **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**: Vol. 11: Iss.1, 2013. Disponível em: <https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8>.

HUMBOLDT, William Von, (1959) “*Sobre la organización interna y externa delos establecimientos científicos superiores en Berlín*” (escrito en 1810), en AAVV **La idea de la universidad en Alemania**, Sudamericana, Buenos Aires, 1959.

JEZINE, Edineide. **As práticas curriculares e a extensão universitária**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004. Disponível em <https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pd>.

JEZINE, Edineide. **Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28ª Reunião Anual. Grupo de Trabalho 11, Política de Educação Superior, 2005. Disponível em [www.anped11.uerj.br/28/GT11-1110--Int.rtf](http://www.anped11.uerj.br/28/GT11-1110--Int.rtf).

KANT, Immanuel. **El conflicto entre las facultades**, Alianza, Buenos Aires, 2004.

LEYVA, Xochitl, “¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica-teórico-política”, in **Conocimientos, poder y prácticas políticas**, 2008.

**POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**. 2012. Manaus. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-FORPROEX. Disponível em <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>.

QUIJANO, Aníbal, “Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America”, **Neplanta: Views from South**, 1 (3), 533-580, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10ª ed., São Paulo: Cortez. p. 187-233; 256-280, 2005; 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. e NUNES, João Arriscado, “**Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo**”. In: Boaventura de Sousa Santos (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento. p. 19-101, 2004.

WEINBERG, Gregório, **De la Ilustración a la Reforma Universitaria. Ideas y protagonistas**, Buenos Aires: Santillana, 2001.

## UNIVERSIDADE, TECNOLOGIA SOCIAL E O SOFIAEDU COMO ALTERNATIVA TECNOLÓGICA PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GARANHUNS - PE

Anderson Fernandes de Alencar<sup>10</sup>

Igor Medeiros Vanderlei<sup>11</sup>

Jainy de Noronha Silva<sup>12</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado do desenvolvimento de uma distribuição GNU/Linux personalizada, elaborada para ser implantada nas escolas da rede municipal de Garanhuns - PE, no contexto do projeto de extensão 2018 intitulado de “Informática nas escolas municipais de Garanhuns (PE): propiciando formação, acesso e inclusão digital”, cujo objetivo principal foi contribuir para a efetiva utilização da informática na educação nas escolas públicas do município de Garanhuns. Foi realizado um levantamento, análise e acréscimo de software educacionais para os anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos a serem disponibilizados. Os testes nos software instalados foram realizados, com relação ao seu correto funcionamento, idioma, além de configurações específicas e atualizações para versões mais recentes disponíveis. Como resultado, obtivemos o sistema nomeado como SofiaEdu, instalado nos laboratórios de informática das escolas municipais de Garanhuns - PE desde 2018.

**Palavras-chave:** Educação. Tecnologia Social. Tecnologias na Educação. SofiaEdu. Software livre.

### INTRODUÇÃO

Desde 2016, a Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns - PE vem buscando contribuir com a ampliação do uso efetivo da informática na educação nas escolas deste município. Iniciamos nossas atividades por meio do projeto de extensão “Tecnologias da informação, comunicação e educação: potencializando os processos de ensino e aprendizagem”, realizado no período de março de 2016 a janeiro de 2017, e que envolveu professores e estudantes dos cursos de Bacharelado em Ciência da Computação e Licenciatura em Pedagogia, tendo por objetivo geral “Contribuir para a formação continuada de supervisora(as), coordenadora(s) pedagógica(s) e professoras(es) do ensino fundamental I da

---

<sup>10</sup> Doutorado. Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. e-mail: [anderson.alencar@ufrpe.br](mailto:anderson.alencar@ufrpe.br)

<sup>11</sup> Doutorado. Professor do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação, Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns. e-mail: [igor.vanderlei@gmail.com](mailto:igor.vanderlei@gmail.com)

<sup>12</sup> Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. e-mail: [jainy.noronha@outlook.com](mailto:jainy.noronha@outlook.com)

rede municipal de educação de Garanhuns para uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na educação”.

Em 2017, buscando dar continuidade às ações de 2016, realizamos um novo projeto de extensão intitulado “Informática e multimídia na educação: intensificando a presença de software livres com foco educacional no município de Garanhuns (PE)”, de abril a dezembro de 2017, com o objetivo de “contribuir para a intensificação da presença de *software* livres com foco educacional nas escolas públicas do município de Garanhuns (PE)”. Entre as principais realizações destes projetos estiveram a preparação de distribuição GNU/Linux para atender as necessidades dos netbooks do Programa UCA e uma formação para duas turmas com vinte professores(as), coordenadores pedagógicos e supervisores para utilização do sistema.

Próximo ao final do projeto de 2017, em novos diálogos com a Secretaria, compreendemos que havia muito por fazer. Os projetos realizados foram somente o “pontapé” inicial no atendimento a uma demanda represada por anos na Secretaria por falta de pessoal. Entre os principais desafios existentes estiveram: a) formação continuada dos profissionais da educação do município no campo do uso da informática na educação, avançando para a dimensão da multimídia e seus diversos suportes (áudio, vídeo / animação, imagem, *web* etc); b) disponibilização de *software* livres com foco educacional em todos os laboratórios das escolas; c) apoio e acompanhamento da utilização dos *netbooks* do programa UCA, disponibilizados no projeto de 2016; d) revisão, caso necessário, da distribuição feita do sistema operacional para os netbooks.

Dentre as ações realizadas, neste artigo, apresentamos aos leitores, o processo técnico-pedagógico de criação da distribuição GNU/Linux, ora nomeada SofiaEdu, preparada para atender as necessidades dos laboratórios de informática das escolas do município de Garanhuns – PE no ano de 2018. Uma preparação calculada e democrática que resultou em um sistema operacional como recurso e alternativa tecnológica para a aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A informática, sem dúvida, é uma das áreas mais proeminentes do estágio atual do avanço da tecnologia. Ela não é obra de demônios ou anjos, como bem defendeu Freire. Seu desenvolvimento e sua utilização é uma ação humana, portanto sujeita às diversas concepções

de mundo e sociedade. Não existe ingenuidade ou neutralidade da sua concepção à sua implementação.

Paulo Freire, mesmo não se considerando contemporâneo, não ficou atado ao passado, mas caminhou com seu tempo. Ele afirmou em um artigo publicado na revista BITS em 1984: “Faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele” (FREIRE, 1984, p. 1). O educador entendia a tecnologia como “a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (1975, p. 98). A tecnologia faz “parte do natural desenvolvimento dos seres humanos” (1975, p. 98), e é elemento para a afirmação de uma sociedade (FREIRE, 1993, p. 53). No artigo citado, ele ainda afirma: “o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana” (FREIRE, 1984, p. 1), reiterando o afirmado no seu livro *Ação Cultural para a Liberdade*.

Antes de discutirmos acerca da informática na escola, cabe-nos ter uma atitude crítica e curiosa diante dos recursos tecnológicos. Não é porque este ou aquele recurso é a “ferramenta do momento” que devemos adotá-lo e utilizá-lo. Antes de tudo, precisamos nos questionar sobre qual a nossa concepção: a) de educação; b) de escola; c) de ensino e aprendizagem; d) de sociedade; e) de mundo, etc. Em outras palavras, adotar e utilizar o software A ou B é coerente com aquilo que defendemos no Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola? Ou as suas finalidades e possibilidades de uso contradizem o que a escola defende?

Nesse sentido, Freire (1959, p. 128) defende que

É importante, aliás, que nos defendamos de uma mentalidade que vem emprestando à máquina, em si, poderes mágicos. É uma posição “ingênua”, que não chega a perceber que a máquina é apenas uma peça entre outras da civilização tecnológica em que vivemos. Para fazer girar as máquinas, com eficiência, e recolher delas o máximo de que são capazes, se faz necessária a presença do homem habilitado. Do homem preparado para o seu manejo.

Por isso, as ferramentas que utilizamos dizem muito da nossa concepção, em que acreditamos, revelam a nossa ideologia. Sendo assim, se a nossa concepção de educação é reprodutivista e bancária, consideramos de “alta qualidade” aqueles recursos que incentivem a repetição mecânica de informações ou cálculos. Se atuamos em uma perspectiva crítica, problematizadora de educação, daremos destaque e utilizaremos recursos que apoiem os educandos no desenvolvimento de sua consciência crítica, que os leve a questionar a natureza, o estado das coisas até sua atuação em uma dimensão transformadora sobre a realidade.

Mas, por que se utilizar de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no contexto da escola? Paulo Freire defenderá:

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1991, p. 34).

A informática potencializa não só os processos de ensino e aprendizagem, mas a própria gestão do(a) professor(a) de seu trabalho pedagógico. A internet é uma fonte “gratuita” e infindável de informação que subsidia o(a) professor(a) na identificação de conteúdos relevantes sobre este ou aquele tema; coloca à sua disposição diversos vídeos, animações, simulações e jogos – o Portal do Professor no site do MEC é um bom exemplo –, e ainda, possibilita-lhe encontrar outros(as) professores(as) com os quais podem trocar experiências e socializar dificuldades, sem esquecer de que é um excelente espaço formativo para o(a) professor(a) que lá encontra livros inteiros disponibilizados na íntegra para leitura e cópia, bem como artigos, periódicos e outros conteúdos.

A “tecnologia”, mesmo que pudesse ser/estar no começo, meio e fim de um processo educativo, como no caso do desenvolvimento de *software* (desenha-se o *software*, utiliza-se um *software* tanto para o desenho quanto para o desenvolvimento, e por fim, o resultado é um novo *software*), no contexto do Ensino Fundamental, costumamos falar do uso da “tecnologia” como meio, como ferramenta, como instrumento e, em casos específicos, como fim.

Como meio, o uso deste ou daquele recurso deve estar previsto na proposta pedagógica, no plano de aula do(a) próprio(a) professor(a). Suponha-se que pretendemos abordar o tema da poluição com os educandos e, para tal, percorremos o bairro tirando fotos com uma câmera digital; em seguida, lançamos em uma tela com um projetor multimídia para que o(a) docente utilize as próprias fotos para problematizar o que seriam aquelas imagens e por que estes cenários existem na comunidade. Nesse momento, uma câmera, um computador e um projetor multimídia foram meio para um momento formativo. Este momento é nada mais que mais uma possibilidade dentro do processo de ensino e aprendizagem, da execução de um plano de aula.

Os(As) professores(as) comprometidos(as) com uma educação emancipadora acolherão e utilizarão criticamente a “tecnologia” em sua prática cotidiana. Acompanharão o avanço das tecnologias, e mais, serão sempre capazes de aprender com os seus educandos.

As crianças e adolescentes da sociedade atual vão do Canadá ao Japão em poucos cliques, tendo contato com diversas culturas. Têm acesso a tudo que queiram com muita facilidade. A questão que se coloca é: estamos preparados para lidar com estes educandos hiperconectados? Como apoiá-los no processo de construção de produção de novos conhecimentos, e não somente da repetição acrítica de um sem número de informações acessadas na grande rede?

Enfim, cabe aos(as) professores(as) do ontem e do hoje acompanharem as inovações que põem à nossa disposição um grande número de software potencialmente educacionais, proprietários e livres, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, que podem expandir a escola para a internet e para além do espaço de sala de aula e diversos equipamentos, tais como câmeras digitais, projetores multimídia, webcams, microfones, filmadoras, entre outros.

Neste sentido, uma distribuição GNU/Linux personalizada, que disponibilize diversos *software* educacionais pré-selecionados, como a proposta neste trabalho, visa facilitar o trabalho dos professores no acompanhamento das inovações que surgem a cada dia.

Para viabilizar que qualquer professor com interesse no nosso trabalho pudesse ter acesso à distribuição proposta, restringimos nossa pesquisa à software educacionais livres. O *software* adjetivado de “livre” nasce como uma contraproposta a um modelo que na metade dos anos 70 estava se tornando cada vez mais comum: a comercialização de *software*, de licenças de uso. Quando os programadores desenvolviam *software*, estes eram disponibilizados gratuitamente para a comunidade de desenvolvedores no mundo inteiro. Durante os anos 60 e a primeira metade dos anos 70, “praticamente todo *software* era livre, uma vez que ainda não existia um mercado estruturado para a comercialização de licenças” (SALEH, 2004, p. 14). Este movimento de compartilhamento foi fortemente fomentado pelo surgimento da própria *internet*.

Quando a IBM e outros venderam os primeiros computadores comerciais em larga escala, nos anos 60, eles vinham com alguns *software* que eram livres, no sentido de que podiam ser totalmente compartilhados entre os usuários, ele vinha com o código-fonte, e poderia ser melhorado e modificado. No final dos anos 60, a situação mudou depois do não empacotamento (*unbundling*) do software da IBM, e no meio dos anos 70 era comum encontrar software proprietário, no sentido de que aos usuários não era permitido redistribuí-lo, aquele código fonte não era disponibilizado, e aqueles usuários não poderiam modificar os programas (EUROPEAN WORKING GROUP ON LIBRE SOFTWARES, 2000, p. 5, tradução nossa).

Atualmente, a *Free Softwares Foundation* e o Projeto GNU definem software livre da seguinte forma:

- A liberdade de executar o programa como você desejar, para qualquer propósito (liberdade 0).
- A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo às suas necessidades (liberdade 1). Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito.
- A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao próximo (liberdade 2).
- A liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas a outros (liberdade 3). Desta forma, você pode dar a toda comunidade a chance de beneficiar de suas mudanças. Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito (*FREE SOFTWARE FOUNDATION*, 2018).

O GNU/Linux, ou simplesmente, Linux, nasce como fruto deste movimento iniciado nos 80, do século XX, que reuniu as ferramentas desenvolvidas por Richard Stallman e um grupo de desenvolvedores do projeto GNU (*GNU's not Unix*) e kernel (núcleo do sistema) que vinha sendo desenvolvido por Linus Torvalds (STALLMAN, 2002). As distribuições ou personalizações, por sua vez, são versões modificadas, customizadas da versão original do GNU/Linux partindo das liberdades oferecidas pela própria natureza dos software livres.

Como vimos falando, selecionar, adotar e utilizar recursos tecnológicos requerem reflexão e crítica, uma compatibilização com a proposta pedagógica. A sua utilização também deve ser cuidadosa e prescinde de planejamento, de uma proposta pedagógica clara. Se não tivermos intencionalidade em nossa prática, além de sermos espontaneístas, utilizaremos a “tecnologia” como passatempo.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, situou-se no contexto de seleção e avaliação de *software* educacionais livres escolares, partindo da premissa de que as tecnologias podem contribuir com a educação, fornecendo ferramentas de auxílio aos docentes. Quanto à natureza, foi realizada uma pesquisa aplicada que tem como objetivo principal “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 146). Em relação ao tipo, foi uma pesquisa exploratória, que visa “aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido, ou de um problema de pesquisa ainda não perfeitamente delineado” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 146). No que diz respeito a abordagem, foi predominantemente qualitativa (SEVERINO, 2007).

Os procedimentos da pesquisa foram organizados em três etapas: (1) A escolha do sistema operacional “base” e da interface gráfica; (2) Levantamento, análise e teste de softwares educativos para os anos finais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); e (3) Preparação da personalização GNU/Linux SofiaEdu.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir das visitas técnicas realizadas nas escolas, e posteriormente com o acesso direto às máquinas existentes, compreendemos que o mais apropriado seria a preparação de uma distribuição GNU/Linux para as escolas.

Esta distribuição deveria conter uma boa seleção de *softwares* que atendessem aos níveis de ensino prioritários requisitados pela Secretaria: o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Foram consideradas as seguintes restrições: os *softwares* deveriam ser livres e gratuitos, para evitar a geração de custo para os cofres públicos; deveriam executar sem travamento em um perfil de máquinas com configuração de hardware de cerca de dez anos atrás e, por fim, privilegiando *softwares* dito *offline*, que não necessitam de acesso à *Internet* para funcionar.

Além da especificação do hardware dos computadores, foi levado em consideração a versão já utilizada nos netbooks do Programa UCA, preparada pela mesma equipe em edições anteriores destas ações de extensão. Assim, fizemos a opção pela distribuição GNU/Linux Debian, que é uma das primeiras (1993), mantida por voluntários, sem fins comerciais, segundo o site do próprio desenvolvedor do Projeto Debian (SOFTWARE IN THE PUBLIC INTEREST INC., 2018).

**Quadro 1:** Especificação técnica dos modelos de *desktops* presentes na manutenção e na instalação do SO.

Hardware	Modelo “DEXPC”	Modelo “Dell”	Modelo “Positivo (2007)”	Modelo “Positivo (2008)”	Modelo “N3”
<b>Processador</b>	AMD X255 Quadcore 3.2 GHz	Intel Dual Core 2.2 GHz	Intel Celeron 1.80 GHz	Intel Celeron 2.20 GHz	Intel Core i3 2120 3.30 GHz
<b>Memória RAM</b>	4 GB DDR3	2 GB	4 GB DDR2	4 GB DDR2	4 GB DDR3
<b>HD</b>	80 GB/400GB	80 GB	80 GB	160 GB	500 GB

Fonte: Própria (2018).

Quanto à interface gráfica, foi escolhida a LXDE, pois além de ser uma interface leve e rápida é também a interface usada no projeto anterior com os netbooks do programa UCA, adaptando-a também aos laboratórios da rede municipal de ensino de Garanhuns.

O levantamento partiu da pesquisa já realizada para a preparação da personalização edUCA<sup>13</sup>, recorrendo novamente a “Tabela Dinâmica Software Educacional livre” (SLOMP, 2018), em busca de software livres que não tenham sido considerados naquela ocasião. Além destes, foram realizadas novas pesquisas na web, consultas a professores especializados e própria Secretaria de Educação, visando ampliar a listagem.

A análise dos software educativos identificados foi realizada com base nos seguintes critérios: a) Existência do programa no repositório oficial do Debian Stretch<sup>14</sup>; b) Estar traduzido para português do Brasil ou português de Portugal, ainda que parcialmente; c) Se funcionou corretamente, sem travamentos, nas máquinas do perfil de *hardware* levantado, com o GNU/Linux Debian com LXDE; d) Estar adequado para os níveis de ensino e modalidade pretendida a partir dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e)

<sup>13</sup> **Personalização GNU/Linux edUCA.** Disponível em: <http://lmts.uag.ufrpe.br/br/content/personaliza%C3%A7%C3%A3o-gnulinux-educa>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>14</sup> **Índice de/debian/dists/stretch.** Disponível em: <http://ftp.debian.org/debian/dists/stretch>. Acesso em: 15 ago. 2019.

Disponibilidade do *software* no edUCA – todos os aplicativos disponíveis no edUCA também estão disponíveis no SOfiaEdu.

Destacamos também que nesta etapa, foi levantado e definido os *software* livres que comporiam as demais seções do sistema operacional tais como: escritório, gráficos, multimídia, acessórios, entre outros. A lista dos *software* selecionados encontram-se no Quadro 2.

**Quadro 2:** Lista de *Softwares* instalados no SOfiaEdu.

<b>Categoria</b>	<b><i>Softwares</i></b>
<b>1 ACESSIBILIDADE</b>	eviacam; gnome-orca; Kmag; Kmouseool; Kmouth.
<b>2 ESCRITÓRIO</b>	Abiword; evince; Gnumeric; LibreOffice; Leafpad; pdfmod; Ristretto; Scribus-ng; Simple-scan; Spectacle.
<b>3 MULTIMÍDIA</b>	VLC; Audacity; Kdenlive; Openshot; Cheese; Inkscape; FreeCAD; Gimp; Dia; gpiview; K3B; gnome-sound-recorder; Devede; Imagination; Asunder; SimpleScreenRecorder.
<b>4 MÚSICA</b>	Frescobaldi; Rosegarden.
<b>5 EDUCATIVOS</b>	
<b>5.1 Matemática</b>	Galculator; Geogebra; Glpeces; Gnumeric; Gretl; Jfractionlab; Kbruch; Kig; Tuxmath.
<b>5.2 Português</b>	AbiWord; Gconjugue; Klavaro; Klettres; Ktouch; Luz do Saber Infantil; Klettres.
<b>5.3 Ciências</b>	Kstars; Stellarium.
<b>5.4 Química</b>	Avogadro; Chemtool; Kalzium; Katomic.
<b>5.5 Geografia</b>	Kgeography; Marble.
<b>5.6 Física</b>	Logisim; Step.

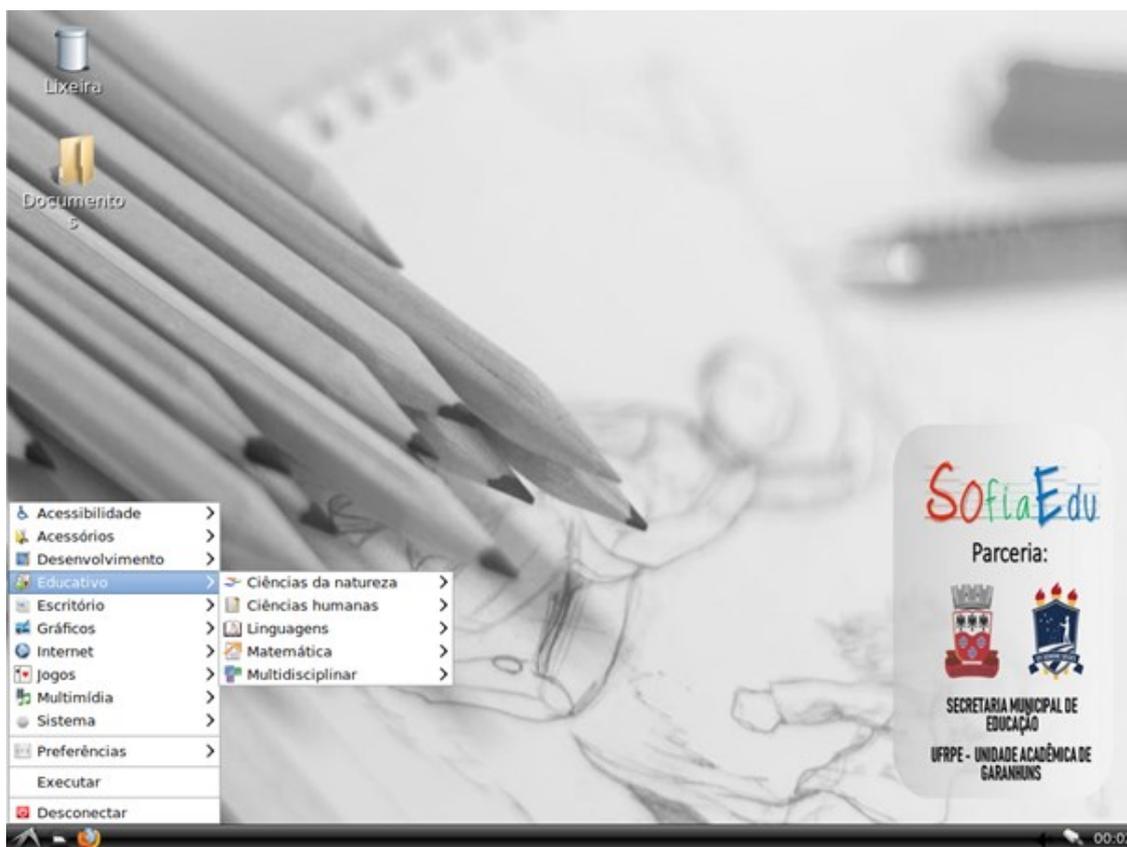
<b>5.7 Educação Artística</b>	TuxPaint.
<b>5.8 Idiomas</b>	Klettres; Kwordquiz; Parley.
<b>5.9 Informática/ Programação</b>	Scratch
<b>5.10 Jogos/Raciocínio lógico</b>	Knabalbattle; Blinken; Bomber; Bovo; Ksirk; Freeciv; Freecol; Gnome-chess; GnuGo; Granatier; Ktuberling; Kajongg; Kapman; Kblocks; Klines; Ksudoku; KblackBox; Kbounce; KbreakOut; Kdiamond; KfourinLine; Kgoldrunner; Killbots; Kiriki; KjumpingCube; Kmahjongg; Kmines; KnetWalk; Kolf; Kollision; Konquest; Kpat; Kreversi; Ksirk; KsnakeDuel; KspaceDuel; Ksquares; Ksudoku; Kubrick; Lincity-ng; LSKat; Ltris; Minetest; Palapeli; Picmi.
<b>5.11 Multidisciplinar</b>	Etoys; Jclie; Omnitux; Gcompris; Pysycache; Cmaptools; Ardora; Modellus;

**Fonte:** dados do projeto.

Com a definição e teste de todos os *softwares* que comporiam a distribuição, foi realizada a instalação e configuração, quando necessária, de cada um dos *softwares* selecionados na etapa anterior, inclusive com mudança do idioma padrão para o português, quando necessário.

Além das alterações em *softwares* específicos instalados posteriormente, modificações também foram realizadas na distribuição Debian com LXDE e na interface. Na interface padrão do LXDE foi alterado: a) Plano de fundo do usuário padrão; b) Plano de fundo do Grub; c) Excluídas as pastas Modelos e Público; d) Reorganização e renomeação do menu para os títulos e software corresponderem às áreas da BNCC; e) Remoção de extensões e ícones da barra inferior do LXDE. O resultado da interface do SofiaEdu pode ser visualizado na imagem abaixo:

**Imagem 1:** Tela atual do SOfiaEdu



**Fonte:** dados do projeto

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das TIC's na sala de aula é um processo complexo, que requer um planejamento e acompanhamento técnico/pedagógico adequado. Não basta adquirir as máquinas e esperar que os resultados almejados simplesmente aconteçam. Neste sentido, acreditamos que nesses três últimos anos a Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de tem dado uma contribuição significativa para a secretaria Municipal de Educação de Garanhuns – PE, atuando em diversas ações que visam minimizar as dificuldades encontradas durante este processo.

Entre as diversas ações já realizadas, podemos listar as formações de professores, manutenção de computadores, personalização de duas distribuições GNU/Linux: uma voltada para os netbook do Programa UCA e a outra voltada para os desktop, o SOfiaEdu.

O SOfiaEdu representa a garantia de um sistema operacional feito “sob medida” a partir da escuta da Secretaria Municipal de Garanhuns - PE, buscando atender às suas necessidades

educacionais, econômicas e tecnológicas. Educacionais porque viabilizou a seleção de diversos software que atendessem aos níveis de ensino prioritários requisitados pela Secretaria: o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Econômicos, pois além de serem software livres, eram também gratuitos, sem qualquer custo para os cofres públicos. E por fim, também tecnológicas, porque o sistema foi organizado para atender a laboratórios sem acesso à internet, portanto, privilegiando software ditos offline, que não necessitam deste acesso para funcionar, e a um perfil de máquinas com configuração de hardware de cerca de dez anos atrás (2007/2008), sem terem passado por atualização.

A versão 1.0 do SofiaEu encontra-se disponibilizada no endereço: <https://mega.nz/#F!nvIDkYpa!t81vSMW9Q7FD9Y0MoY9ukw>. Nesta versão, estão disponíveis mais de oitenta software educativos, organizados de acordo com as áreas do conhecimento especificadas na BNCC e que já foram testados para garantir o funcionamento nas máquinas das escolas da rede municipal.

O projeto de extensão do qual este trabalho faz parte também contou com outras atividades tanto no eixo formativo quanto no técnico. No eixo formativo, no decorrer desses três anos de projeto, foram realizados dois cursos de formação de professores baseados no uso dos software dos UCAs e também na utilização dos desktop. Ainda no eixo formativo foi produzido um material didático para melhor utilização dos UCAs e desktop, bem como implementado o apoio e acompanhamento da utilização dos netbook, através da criação de um canal de comunicação no qual os professores têm acesso aos participantes do projeto para tirar dúvidas, relatar ocorrências ou sugerir novas intervenções.

Neste aspecto, os software livres, e em especial, o GNU/Linux se porta como alternativa no campo filosófico, além do tecnológico, pois dialoga com uma perspectiva de escola pública que promova a liberdade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos a ela relacionados.

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

EUROPEAN WORKING GROUP ON LIBRE SOFTWARES. **Free Softwares/Open Source**: Information Society Opportunities for Europe?. 2000. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2018.

FREE SOFTWARE FOUNDATION. **O que é software livre**. 2018. Disponível em: . Acesso em: 17 set. 2018.

- FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, [S.l.], p. 6, maio 1984.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Tradução de Cláudia Schilling. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- FREIRE, Paulo; TORRES, Carlos Alberto. **Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- SALEH, Amir Mostafa. **Adoção de tecnologia:** um estudo sobre o uso de software livre nas empresas. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SLOMP, Paulo Francisco. **Tabela Dinâmica Softwares Educacional livre.** 2018. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2018.
- SOFTWARE IN THE PUBLIC INTEREST, INC. **Sobre o Debian.** 2018. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2018.
- STALLMAN, Richard. **Free Softwares, Free Society:** Selected Essays of Richard M. Stallman. Boston: Free Softwares Foundation, 2002. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2018.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DE SOFTWARE LIVRES: UMA ALTERNATIVA TECNOLÓGICA PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

Anderson Fernandes de Alencar<sup>15</sup>  
Jainy de Noronha Silva<sup>16</sup>  
Mariel José Pimentel de Andrade<sup>17</sup>

### RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados das atividades desenvolvidas até o ano de 2019 no projeto de extensão “Informática, educação e acesso ao conhecimento: fomentando ensino com qualidade sociocultural e inclusão social nas escolas municipais de Garanhuns – PE”, cujo objetivo principal é contribuir para a efetiva utilização da informática na educação nas escolas públicas do município de Garanhuns (PE). As atividades a serem explanadas tem enfoque no eixo formativo do projeto, onde foram realizadas oficinas sobre o sistema operacional e os software educativos livres disponibilizados nos *netbook* do programa UCA. Os professores, coordenadores, supervisores e gestores da rede pública e municipal de ensino puderam trabalhar colaborativamente com os computadores como recurso em prol da autonomia. No decorrer dessa ação formativa foi incentivada a elaboração de planos de aula para utilização dos software disponibilizados nos UCAs e *desktop*; e o envio dos planos para o ambiente virtual e disponibilização dos mesmos para toda a comunidade.

**Palavras-chave:** Informática na educação. Software livres. Formação de professores. Democratização da informação.

### INTRODUÇÃO

A informática potencializa não só os processos de ensino e aprendizagem, mas a própria gestão do(a) professor(a) no seu trabalho pedagógico. Por isso, selecionar e adotar recursos tecnológicos requer um exercício crítico e reflexivo da ação docente e das potencialidades desse recurso para o que se deseja alcançar, ou seja, é necessário um afinamento com a proposta pedagógica utilizada pelo professor.

Sabendo disso, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) têm um grande potencial, pois elas viabilizam a transformação de relações sociais e econômicas. As TICs, além de diminuir ou extinguir uma série de “distâncias” (social, cultural, informacional, etc), colocaram à disposição instrumentos de produção do conhecimento. Hoje temos ferramentas

---

<sup>15</sup> Doutorado. Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. E-mail: [anderson.alencar@ufrpe.br](mailto:anderson.alencar@ufrpe.br)

<sup>16</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. E-mail: [jainy.noronha@outlook.com](mailto:jainy.noronha@outlook.com)

<sup>17</sup> Doutorado. Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. E-mail: [mariel.andrade@ufrpe.br](mailto:mariel.andrade@ufrpe.br)

para autorar vídeos, CD/DVD, livro, jornal, revista, e assim por diante. A diversidade da produção cultural humana encontra-se manifesta na rede, sem quaisquer tipos de controle daqueles que estabelecem o que é profissional, o que é amador, o que é “de qualidade” e o que não é, o que seria cultura e o que não seria. O conhecido portal de vídeos, o Youtube, por exemplo, é um canal que revela esta liberdade da produção e da veiculação do produzido por toda e qualquer pessoa que tenha algo “a mostrar”.

Nesse sentido, no período de 2016 a 2019, a Universidade Federal Rural de Pernambuco / Unidade Acadêmica de Garanhuns em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns - PE buscou contribuir com a ampliação do uso efetivo da informática na educação nas escolas deste município. Com a contribuição e avanços dos anos anteriores, o atual projeto de 2019, “Informática, educação e acesso ao conhecimento: fomentando ensino com qualidade sociocultural e inclusão social nas escolas municipais de Garanhuns – PE”, viabiliza, através da atuação efetiva dos participantes, a inclusão social, tecnológica e a utilização da informática e de softwares livres na educação nas escolas públicas de Garanhuns (PE). O presente projeto tem por objetivo geral contribuir para a efetiva utilização da informática na educação nas escolas públicas do município de Garanhuns (PE), promovendo inclusão social.

O uso do software livre como alternativa tecnológica vai ao encontro da perspectiva democrática e libertadora de acesso ao conhecimento e informação, atendendo a princípios tecnológicos que envolvem liberdade, segurança, economia e robustez, como também baixo custo em manutenção para empresas que buscam reduzir os custos. Os ideais democráticos de acesso, compartilhamento de bens culturais e auto-sustentabilidade tecnológica estão envolvidos no campo de luta de movimentos sociais, instituições e ONGs pela liberdade de uso e distribuição dos software. Ademais, como qualquer outra produção humana, o *software* deve pertencer à humanidade como um bem cultural da mesma, não sendo passível de patenteamento, mas devendo estar disponível a todo e qualquer indivíduo que anseia por acesso à informação (ALENCAR, 2007).

Nessa perspectiva democrática de acesso à informação, as ações planejadas, no âmbito do projeto, foram organizadas em oito eixos, sendo eles: a) formação em um turno com conteúdo específico; b) acompanhamento pedagógico dos estagiários; c) atualização da personalização do edUCA disponibilizada às escolas; d) implementação do canal de suporte técnico; e) criação do canal de acompanhamento a fim de avaliação; f) auxílio no uso dos UCAs

e PCs nas escolas e UCAs itinerantes, pensando em um melhor aproveitamento dos recursos disponibilizados nos netbook.

Diante da quantidade de ações referentes ao projeto, selecionamos para a discussão os resultados das formações continuadas realizadas com a colaboração e participação de gestores(as), supervisores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e estagiários(as) da rede municipal de educação que atuavam e atuam nas escolas do município, ocorridas nos anos de 2016, 2018 e 2019.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Diversos autores têm discutido a questão das TICs na educação, como também a importância da formação de professores. Fundamentando esta discussão, serão consideradas prioritariamente as ideias de Vieira Pinto, Paulo Freire, Pimenta e Tardif.

Pimenta (1997), tem se dedicado a investigar os processos de formação de professores(as) e insistido que a formação efetiva destes profissionais só acontecerá quando os conteúdos a serem refletidos forem respostas aos desafios da prática. Por sua vez, Tardif (2012), em diversas de suas obras defende que a consolidação do saber docente se dá na confluência dinâmica entre uma série de saberes diversas que chamará de “disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia), pedagógicos e experienciais ou práticos”.

Freire (1991), em sua produção intelectual, insistia em dizer que não nascemos educadores, nos fazemos educadores na vivência da prática e de sua reflexão sobre esta. Em suas próprias palavras, afirma que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 32). Em suas palavras, o autor reitera que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 43- 44).

A valorização dos saberes apropriados através da dialogicidade entre a ação e a reflexão sobre a ação é um ponto crucial que Freire defende. Não é de uma hora para outra que se faz e se forma um educador, é através de um exercício constante e reflexivo sobre o que se exerce. Por isso, a formação do professor é permanente e precisa seguir um discurso teórico-prático onde haja uma ligação concreta entre o que se defende o que se faz como forma de aprendizagem e autorreflexão.

Freire também discutiu sobre o ato de reinvenção constante do educador quanto à sua prática e a importância de refletir sobre ela para a promoção da autonomia. Em sua palavras: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44)

Em relação ao potencial da tecnologia e informática na educação, Paulo Freire defende:

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1991, p. 34).

Paulo Freire aponta a curiosidade como um fator que se desdobra quanto aos jovens e crianças e colocar à serviço deles as tecnologias seria um despertar para as suas potencialidades e dos próprios recursos tecnológicos. Freire entende a tecnologia como uma das “grandes expressões da criatividade humana” e como “a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (FREIRE, 1975, p. 98).

Sabendo desse latente benefício, Vieira Pinto (1973) apresenta vários conceitos da palavra “tecnologia”, entre eles destaca-se a percepção sobre a tecnologia como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. Ainda de acordo com Vieira Pinto (1973), é imprescindível destacar o sentido de “tecnologia” também como: a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção das artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa.

A tecnologia faz “parte do natural desenvolvimento dos seres humanos” (FREIRE, 1975, p. 98), e é elemento para a afirmação de uma sociedade. Ele ainda afirma que “o avanço

da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana” (FREIRE, 1984, p. 1), reiterando o afirmado no seu livro *Ação Cultural para a Liberdade*.

### 3. METODOLOGIA

O presente trabalho é resultado de ações realizadas no âmbito dos projetos de extensão citados dos anos de 2016, 2018 e 2019. É uma pesquisa-ação, onde “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Os sujeitos da pesquisa foram gestores(as), supervisores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e estagiários(as) da rede municipal de educação que atuavam e atuam nas escolas do município e que participaram dos cursos de formação ocorridas nos anos de 2016, 2018 e no primeiro semestre de 2019. A participação destes nas atividades era garantida pela SEDUC, normalmente fazendo os horários de “aula-atividade”, isto é, de momentos de formação continuada. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários que, conforme Moreira e Caleffe (2006, p. 85) são

[...] documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder. Eles talvez terão que marcar nos espaços, escrever opiniões ou colocar as opções em ordem de importância. O ponto importante é que o pesquisador normalmente não está presente quando o questionário está sendo preenchido.

Os questionários foram elaborados e disponibilizados no Google Forms para os participantes após o último encontro das formações. As formações foram realizadas em formato de oficinas com foco na utilização dos UCAs (2016; 2018 e 2019) e formação para a utilização dos computadores de mesa das escolas (2019).

Através do projeto de extensão foi possível delinear ações referentes ao contexto escolar da rede municipal de ensino de Garanhuns-PE. Uma das ações, alvo de discussão neste trabalho, se refere à formação de profissionais atuantes na educação do município no viés da informática com foco no uso de *software* livres disponibilizados nos *netbook* do Programa Um Computador por Aluno (UCA). As formações realizadas foram planejadas de acordo com as demandas dos sujeitos da pesquisa e executadas de acordo com o cronograma do projeto, sendo realizado um

trabalho de verificação dos *softwares* a serem apresentados, como também de funcionamento destes.

Em todos os encontros, antes de iniciar, cada aula, eram apresentados os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas no respectivo dia. As aulas ministradas contavam com o revezamento de, pelo menos, dois participantes do projeto, e o professor coordenador do mesmo. Durante os encontros, os envolvidos nas formações foram convidados a realizar projetos de intervenção a partir das aprendizagens realizadas em suas respectivas escolas e que estes encontros foram organizados na lógica dos círculos de cultura defendida por Paulo Freire:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2009, p. 111).

Dessa maneira, ao finalizar os encontros de aprendizagem mútua, os participantes eram convidados a elaborar planos de aula e realizar as atividades com o UCA em sua respectiva escola.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A rede municipal de educação, por meio do projeto de extensão discutido neste trabalho, vem utilizando *softwares* livres tanto nos laboratórios das escolas públicas municipais, quanto nas formações com os profissionais da educação.

Ao todo foram oferecidos quatro cursos de formação aos profissionais da educação do município de Garanhuns nos anos de 2016, 2018 e 2019. Em 2016 e 2018 foi realizado um curso de formação continuada sobre os software disponibilizados nos netbook do Programa UCA, dividido em cinco encontros presenciais. No primeiro semestre de 2019 foram realizados dois cursos de formação continuada, um sobre a utilização dos UCAs e um sobre a utilização dos computadores de mesa, divididos, respectivamente, em dois e três encontros presenciais.

De uma maneira geral, as formações oferecidas atenderam diretamente 81 gestores(as), supervisores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), estagiários(as), professores(as) da educação básica e monitores dos laboratórios de informática da rede municipal, e indiretamente,

cerca de 250 pessoas, incluindo estudantes. Há relatos de professores(as) que oportunizaram o primeiro contato de seu aluno com um computador.

Apresentamos a seguir, os resultados dos cursos de formação oferecidos em 2016, 2018 e 2019 em duas perspectivas: projeto de ensino e aprendizagem realizados nas escolas e a avaliação dos cursistas.

Os projetos de ensino e aprendizagem apresentados no último encontro foram indicadores importantes para nos revelar se, efetivamente, os cursistas haviam incorporado os conhecimentos e conseguiram materializá-los em práticas de ensino e aprendizagem no contexto de suas salas de aulas. Os projetos foram os mais diversos realizando práticas inovadoras no ensino de Matemática, Geografia e Língua Portuguesa, por exemplo. Foi explicitado que as atividades desenvolvidas também propiciaram além do contato com conteúdos, o acesso à própria tecnologia, à informática, até então inacessível para alguns deles. Quanto à avaliação, esta está dividida por ano para melhor sistematização das informações e será explicitada a seguir.

**A primeira formação para uso dos UCAs**, realizada em 2016 no laboratório de ensino da Unidade Acadêmica de Garanhuns e na Secretaria Municipal de Educação teve os resultados através da avaliação da equipe e dos participantes com o preenchimento dos questionários de avaliação preenchidos até o dia 17 de dezembro de 2016, onde percebeu-se que todos os objetivos propostos foram alcançados, ainda que as metas tenham sido ampliadas.

**Imagem 1:** Primeira formação para uso dos UCAs



Fonte: Própria (2016)

As atividades da formação contribuíram para a prática docente, segundo todos os respondentes, oscilando entre “Bom” (2 participantes) e “Excelente” (12 participantes), em uma escala de 1 a 5. Informando a maneira que ocorreu esta contribuição, alguns participantes responderam: a) “Uma maneira de mostrar como a tecnologia pode fazer parte do planejamento e recurso didático significativo de maneira lúdica”; b) “Mostrando um subsídio a mais para trabalhar de uma forma interessante e atrativa alguns conteúdos com os discentes”; c) “O acesso ao novo conhecimento na área da tecnologia a ser trabalhada nas escolas podendo realizar um trabalho de maneira lúdica e atrativa”; d) “De maneira lúdica é possível trabalhar o raciocínio dos alunos conhecimento de novas ferramentas”; e) “Contribuiu muito. Aprender através do lúdico com uma ferramenta que desperte interesse das crianças é mágico”.

Quanto ao curso especificamente, também atestou-se, por meio das respostas que o mesmo foi efetivo e atingiu seus objetivos, mais uma vez oscilando entre “Bom” e “Excelente”. Dizem os participantes: a) “Foi realizado de maneira dinâmica e os monitores demonstraram muita segurança”; b) “Foi muito bom e significativo”; c) “Excelente, a equipe envolvida demonstrou domínio sobre o conteúdo passado, sem falar que o curso oferece ideias muito boas para nossa prática docente”; d) “Socializou com clareza as ferramentas disponíveis”.

Foi sugerido quanto ao curso: a) “Aumentar mais o tempo de estudo”; b) “Poderia ser feito outras formações que dessem continuidade ao que foi proposto”; c) “Elaboração de apostila”; d) “Buscar mais atividades voltadas para Língua Portuguesa”; e) “Material específico para alunos com deficiência”; f) “Softwares de outras disciplinas tipo o de geografia que é sensacional”; g) “Com mais prática”.

Ainda como sugestões, foram apresentadas pelos participantes: a) “Realizar a segunda formação dando continuidade para a primeira”; b) “Projetos de tecnologia com alunos que possuem deficiência”; c) “O aproveitamento do uso do celular como ferramenta de estudo para o estudante na sala de aula”; d) “Que possam ser instalados esses aplicativos dos UCAs nos outros computadores que temos em nossas escolas”; e) “Desenvolvimento de materiais educativos com as ferramentas de escritório”; f) “Continuar na mesma linha, ofertando softwares que auxiliem no processo ensino aprendizagem”.

Na **segunda formação para uso dos UCAs**, realizada em 2018, em sua finalização, também foi aplicado um questionário, no qual foram obtidas 7 respostas das 10 escolas que foram convidadas a participarem. E apesar da dificuldade de infraestrutura encontrada em 6 das

7 escolas, todas avaliaram de forma positiva o andamento da formação, demonstrando satisfação com o conteúdo, metodologia e os recursos que foram utilizados no decorrer do mesmo.

**Imagem 2:** Segunda formação para uso dos UCAs



**Fonte:** Própria (2018)

Seis professoras afirmaram que o projeto trouxe contribuições para as suas práticas em sala de aula, pois o mesmo possibilitou uma ampliação das ferramentas e possibilidades durante o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que aumenta a dinâmica das aulas e traz atividades lúdicas.

Outra professora pontuou que atua na sala de leitura de sua escola e a mesma não disponibiliza material para aplicabilidade das atividades executadas. Uma das principais dificuldades apontadas por boa parte dos professores continuou sendo a infraestrutura de suas escolas, pois não possuem uma instalação elétrica adequada e este é um problema que precisa da atenção e resolução por parte da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns (SEDUC). Outro problema apresentado pelos(as) professores(as) é o quantitativo dos UCAs, sendo limitado a apenas 20 netbooks.

As sugestões dadas pelos envolvidos se referiram à duração dos encontros presenciais, para que houvesse um aumento na carga horária do curso, remetendo também à climatização da sala de aula, sugerindo outras melhorias como o número de professores atendidos que poderia ser maior. Os resultados da formação foram apresentados em slides pelos(as) professores(as) que trouxeram imagens da execução do plano de aula que cada um elaborou

para aplicar em suas respectivas turmas e além disso seis laboratórios de informática foram reativados nas escolas públicas do município.

A **terceira formação para uso dos UCAs**, realizada no primeiro semestre de 2019, também possibilitou uma visão ampliada das contribuições e melhorias possíveis das oficinas no contexto educacional do município.

**Imagem 3:** Terceira formação para uso dos UCAs



Fonte: Própria (2019)

Quanto à avaliação, de acordo com as respostas obtidas através do questionário, pudemos verificar que, mesmo a maioria respondendo positivamente, ao serem perguntados se o projeto atingiu o objetivo geral, houve insatisfação com a carga horária em que o mesmo foi desenvolvido por ser curta, com apenas dois encontros presenciais, o que corrobora para um posterior aumento da quantidade de encontros.

Quanto ao curso especificamente, quando perguntados se a formação contribuiu para a sua prática docente, a resposta foi unanimemente afirmativa, tendo afirmações de melhorias no processo de ensino e trazendo uma aprendizagem mais significativa, lúdica e interativa de modo que ajudou alunos fora da faixa no processo de alfabetização e nas dificuldades com as operações fundamentais da matemática, segundo relato de alguns professores.

Enquanto sugestões para as novas edições, se referiram à carga horária que poderia ser maior e ter mais encontros para que pudessem explorar melhor os softwares vistos. Sobre o local, foi apresentado dificuldade de locomoção devido a distância. As atividades realizadas contribuíram para a prática pedagógica, de modo que a tecnologia foi vista como mais um subsídio para tornar interessante e lúdico o processo de ensino e aprendizagem, como foi relatado pelos professores, assim atendendo ao objetivo citado anteriormente.

Mesmo diante das dificuldades encontradas, dentre elas a de locomoção da equipe, da falta de recursos materiais para o reparo de computadores e netbook do programa UCA e programações propostas de última hora que gerava ausências, a formação atingiu seus objetivos, pois, de acordo com a resposta dos participantes, a equipe foi dinâmica demonstrando clareza, domínio e segurança ao transmitir o conteúdo proposto.

Foram obtidas sugestões, por parte dos participantes e da equipe, como maior tempo de formação para que pudesse ser trabalhado mais profundamente conteúdos que foram abordados e até mesmo continuidade nesses momentos para novos softwares serem trabalhados abrangendo outras disciplinas.

Como resultado desta ação, os professores passaram a utilizar o UCA a partir da formação ministrada e houve incentivo tanto aos professores quanto aos alunos na questão da inclusão digital, a partir do momento que, para alguns deles, foi possibilitado o primeiro contato com um computador.

A **primeira formação para uso dos PCs**, realizada neste ano de 2019, em sua primeira edição e desenvolvimento na trajetória do projeto de extensão, juntamente aos avanços promovidos pelos projetos realizados anteriormente, pôde contribuir e alcançar um grupo de 18 escolas da rede municipal que tiveram acesso a computadores, sendo 10 escolas com UCAs e 8 escolas com PCs.

**Imagem 4:** Primeira formação para uso dos PCs



**Fonte:** Própria (2019)

Para esta primeira edição das formações com PCs, buscamos aprofundar e consolidar os avanços conquistados, isto é, promover o uso efetivo destes recursos no processo de ensino e aprendizagem por meio da formação continuada de professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e viabilizar a inclusão social/digital dos estudantes. E, assim, com as necessidades apontadas no contexto do projeto de extensão, que vem trazendo resultados positivos desde 2016, se viu a indispensabilidade de ampliar o alcance das formações para as escolas municipais com computadores de mesa nos laboratórios de informática.

Com a aplicação dos questionários, pôde-se ter mais clareza de como proceder nas práticas posteriores. De maneira geral e conforme as respostas do questionário, o objetivo do curso oscilou entre parcialmente atingido (1 participante), atingido (1 participante) e completamente atingido (5 participantes). Participaram do questionário estagiários(as), monitores(as) e professores(as).

Quanto à avaliação, os envolvidos avaliaram positivamente as atividades da formação para a prática docente. Segundo todos os respondentes, oscilando entre “Contribuiu” (1 participante) e “Contribuiu completamente” (7 participantes), em uma escala de 1 a 5. Informando a maneira que ocorreu esta contribuição, alguns participantes responderam: a) “Inserindo os programas apresentados nas formações em minhas aulas de Língua Portuguesa e Arte, além de permitir que na escola possamos desenvolver um projeto que permitirá ainda mais a inclusão digital aos estudantes”; b) “Positivamente, pois o sistema SOfiaEdu é excelente para

novas práticas metodológicas”; c) “Melhorando a metodologia do ensino tradicional, trazendo um novo meio de ensino aprendizagem”; d) “Mediante ao apontamento de "novos" caminhos apresentados na formação (softwares) que podem enriquecer a prática pedagógica por meio do uso das TICs”; e) “Para utilizar recursos tecnológicos para motivar os alunos dinamizando a prática pedagógica”.

Quanto ao curso especificamente, foi avaliado que o mesmo foi efetivo e atingiu seus objetivos, mais uma vez oscilando entre “Bom” e “Ótimo”. Disse um dos participantes: a) “Parabenizo aos formadores e equipe da SEDUC por nos proporcionarem esse momento de grande importância à formação de técnicos e de professores, assim também, agradeço pela oportunidade de poder participar”. Quanto ao local de realização da formação, alguns participantes apontaram que a) “a localização dificultava um pouco e o laboratório com poucas máquinas funcionando”; b) “Um pouco complicado devido a distância”. Quanto à carga horária do curso, as respostas foram mantidas entre o “Bom” e “Ótimo”, onde um dos participantes considerou que a) “Poderíamos nos reencontrar próximo ao fim do ano letivo para socializarmos como foram os trabalhos nas escolas”.

Também foi sugerido, quanto ao curso, que o mesmo poderia ser melhorado nas seguintes questões: a) “Em minha opinião tudo foi transmitido de forma clara e objetiva. O que realmente precisamos, são manutenções constantes dos laboratórios nas escolas”; b) “Com mais prática depois da teoria apresentada pelos estudantes”; c) “História”; d) “Na carga horária”; e) “Mais formações específicas dos softwares”; f) “Que os mesmos professores da primeira etapa participassem da próxima, pois têm a chance de dar continuidade aos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nas escolas. Ou, se for o caso de ter que participarem outros, que os anteriores também possam estar presentes”; g) “Escolher um local que tenha um laboratório com mais máquinas disponíveis”.

Enquanto sugestões para as novas edições de projetos/cursos que possam ser desenvolvidos no campo das TICs no âmbito educacional de Garanhuns, os participantes sugeriram: a) “Realizar ações/oficinas de informática diretamente aos estudantes”; b) “Inclusão de pessoas da terceira idade”; c) “Implementação do Pensamento Computacional desde o ensino fundamental 1, como forma de estímulo e maior aproveitamento no processo de ensino aprendizagem”; d) “Instalar de forma efetiva cursos de informática nas escolas”.

Ao discutir toda a trajetória vivenciada até o momento, busca-se ampliar cada vez mais as ações e o olhar sobre as ações numa perspectiva democrática e cidadã da tecnologia, onde ela possa ser visível e valorizada como uma ferramenta social para avanços ainda maiores na educação do município.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O software livre, mais que uma utopia, sonho ou mera especulação, é realidade. Está presente em governos de inúmeros países, nas maiores empresas e corporações do planeta, que inclusive contribuem para o seu desenvolvimento como a Google, IBM, entre outras, nas universidades públicas e privadas, nas ONGS, OSCIPS e movimentos sociais, em *desktops*, *notebooks*, *netbooks*, e agora massivamente, com o sistema operacional Android nos *smartphones* e nos *tablets*.

Tem sido por meio destes *software* livres que crianças e professores estão tendo acesso ao uso de computador e a educação simultaneamente. Aos computadores, por meio do sistema operacional GNU/Linux, e a educação, por meio de software educativos instalados nos mesmos, fruto das atividades do referido projeto de extensão.

De uma maneira geral, as avaliações realizadas foram de grande valia para todo o processo. Nos permitiram uma visão ampla do contexto do projeto e do contexto em que se desenvolve o projeto. Os participantes dos cursos de formação para uso dos UCAs refletiram sobre o bom andamento dessa ação e as atividades dos cursos foram consideradas como boas e excelentes para a prática pedagógica. Também é relevante considerar que todos os cursos ministrados até o presente ano trouxeram uma significativa contribuição aos alunos que estão em processo de alfabetização matemática e apropriação do sistema de escrita alfabética, como indicaram os participantes da pesquisa.

Avaliada como excelente de acordo com os participantes, a ocorrência da primeira formação para o uso dos PCs possibilitou uma percepção abrangente do que vem a ser um novo meio para a aprendizagem que se sobressai ao ensino tradicional. No entanto, apesar dos bons resultados, também foram sugeridas modificações para as próximas edições da ação. Em todos os cursos realizados foi colocado em evidência a necessidade de aumento na carga horária e, conseqüentemente, a execução de mais encontros nos cursos. Outro ponto sugerido em todos

foi a realização de mais práticas, mais exploração dos *softwares*, mais tempo e mais atividades de Língua Portuguesa.

Todas essas sugestões corroboram para a real necessidade de mudança quanto à quantidade encontros, pois é notável que todos os participantes expõem a carência de maior carga horária para um melhor acompanhamento quanto à sua aprendizagem nas formações.

Diante de todas essas ações formativas do projeto de extensão, considera-se como ajuste principal o aumento do número de encontros de cada curso de formação e isso reflete na disponibilidade dos professores e investimento da SEDUC em cursos de informática, em infraestrutura – elétrica/climatização/máquinas.

A questão da infraestrutura precária, tanto das escolas quanto do local das formações também foi uma reclamação constante. Frago e Escolano (2001, p. 45) falam que “Em resumo, à arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”. Por isso, não só para bom desempenho dos cursos ofertados através do projeto de extensão, mas para o bom andamento da educação do município, é preciso que haja avanços qualitativos e quantitativos nesses quesitos.

Ao longo desses anos, com a devolução gradativa dos questionários aplicados, pôde-se elaborar dois guias de utilização dos softwares livres disponibilizados nos *netbook* e nos *desktop* que foram distribuídos na rede municipal de ensino e, posteriormente, serão publicados com ISBN. Também é importante destacar que em todos os respectivos cursos foi oferecido suporte técnico aos participantes por meio de material disponibilizado no ambiente virtual, em atividade de formação promovida por coordenador(a) pedagógico(a) no contexto escolar, assim como via WhatsApp e presencialmente.

Assim, no decurso das ações, foi possível verificar que o projeto contribuiu efetivamente com as demandas apresentadas pela educação municipal no âmbito do uso da informática na educação. Tais ações que foram realizadas e as que estão previstas em parceria com a SEDUC, se propõem a contribuir não só para a utilização de ferramentas físicas disponíveis, mas também promover uma adequada formação para os profissionais da educação do município. Desse modo, incentivando-os a abordar significativamente essas tecnologias, mostrando-os que, apesar das dificuldades, esses recursos podem sim ser parte da realidade das escolas de forma positiva e bem contributiva, propiciando acesso e inclusão social/digital.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Anderson Fernandes de. **A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana.** 2007. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Tradução de Claudia Schilling. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.
- FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?.** Revista BITS, [S.l.], p. 6, maio 1984.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; TORRES, Carlos Alberto. **Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2013.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1973.

## UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: AS UNIVERSIDADES POPULARES NA AMÉRICA LATINA

Erick Morris<sup>18</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre algumas das experiências de Universidades Populares na América Latina, com um maior destaque para a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) ao longo dos seus 16 anos, à luz da relação da educação popular e das epistemologias do Sul, proposta teórica elaborada por Boaventura de Sousa Santos enquanto crítica da epistemologia ocidental hegemônica e também como proposta para a sua superação. Com enfoque no Brasil e Argentina, no contexto de transformações políticas que a região vem passando, o texto aborda alguns dos desafios que se apresentam na articulação das resistências e da criação de alternativas emancipatórias.

**Palavras-chave:** UPMS. Educação Popular. América Latina. Epistemologias do Sul. Pedagogias decoloniais.

### INTRODUÇÃO

Entendemos que a democratização das sociedades deve passar pela democratização do conhecimento, tanto básico como avançado. Este processo assenta-se não só na conquista de maior acesso ao saber acadêmico, o que requer a universalização do acesso à universidade, mas, sobretudo, uma revolução epistemológica, considerando como conhecimento válido os saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses e oriundos de culturas não ocidentais, como indígenas, de origem africana, orientais, entre outros. Assim, para nós é cada vez mais óbvio que a universidade precisa da educação popular.  
Trecho da Carta de Porto Alegre<sup>19</sup>

Neste artigo apresentarei uma reflexão sobre algumas das experiências da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) na América Latina à luz da relação da educação popular e das epistemologias do Sul, proposta teórica elaborada por Boaventura de Sousa Santos enquanto crítica da epistemologia ocidental hegemônica e também como proposta para a sua superação.

A UPMS aqui é apresentada enquanto tentativa de reforçar a articulação de diferentes setores, grupos e movimentos sociais para transformar modelos educacionais que insistem em se perpetuar em nossas sociedades. Configura-se, com algumas limitações, como uma proposta intercultural de superação da dicotomia entre universidades e movimentos sociais no contexto

---

<sup>18</sup> Doutorando em Pós-Colonialismos e Cidadania Global (CES/FEUC). e-mail: [erickmorris@ces.uc.pt](mailto:erickmorris@ces.uc.pt)

<sup>19</sup> Carta de Porto Alegre, aprovada em atividade autogestionada da UPMS no Fórum Social Temática de 2016.

atual, como consta nas suas diretrizes conceituais<sup>20</sup>:

A formação pretendida pela UPMS é dupla. Por um lado, promover a aprendizagem de ativistas e líderes comunitários, dos movimentos e organizações sociais, potencializando a discussão sobre quadros analíticos, teóricos, históricos e comparativos que lhes permitam aprofundar a compreensão reflexiva da sua prática – dos seus métodos e dos seus objetivos. Por outro lado, promover a aprendizagem de cientistas sociais, intelectuais e artistas comprometidos com os movimentos e organizações sociais, dando-lhes a oportunidade e criando-lhes a exigência de orientarem os seus estudos para os temas e problemas considerados mais relevantes ou urgentes pelos movimentos e organizações (UPMS, 2015)

Nessa perspectiva, a UPMS é parte de um movimento mais amplo de construção de pedagogias decoloniais/pós-coloniais com uma larga trajetória no continente latino-americano. Para perceber melhor este quadro, inicialmente estabelecerei uma relação histórico-teórica entre a educação popular, desde seu surgimento enquanto projeto rebelde e anti-colonial nos anos 1950-60, e a proposta das epistemologias do Sul, ambas decorrentes de um projeto mais amplo, fortemente inspirados na obra e pensamento de Frantz Fanon, dentre outros pensadorxs decoloniais (WALSH, 2013; FERNÁNDEZ MOUJAN, 2012; STRECK & ADAMS, 2012; MORRIS, 2016; BENZAQUEN, 2012B; PADILHA ET AL. 2011). Na sequência, apresentarei um pouco da trajetória da UPMS, desde seu surgimento no âmbito do Fórum Social Mundial, em 2003, e suas transformações até algumas das recentes oficinas na Argentina e no Brasil e os balanços realizados no Encontro de Educação Popular e Universidade, em Porto Alegre, em 2016.

Por fim, analisarei as propostas atuais de aproximação da UPMS com universidades públicas por meio de convênios e diante do cenário político em transformação no continente. Quais as perspectivas dessas iniciativas diante do ataque à universidade pública e o avanço da merco-universidade?

## 2. EDUCAÇÃO POPULAR E EPISTEMOLOGIAS DO SUL

As epistemologias do Sul são uma contraposição ao processo de “epistemicídio” perpetrado pela expansão europeia iniciada no final do século XV e até hoje continuada pelo que se denomina como o Norte global, o qual não se restringe a uma caracterização geográfica, pois o Sul e o Norte simbolizam fronteiras de desigualdade e colonialidade, que, não desconsiderando a geopolítica, estão presentes nos países de ambos os hemisférios. Diante da

---

20 [http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes\\_metodologicas\\_UPMS\\_-\\_PT\\_-\\_30-04-15.pdf](http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes_metodologicas_UPMS_-_PT_-_30-04-15.pdf)

incapacidade da epistemologia ocidental para resolver os problemas criados pela própria modernidade, compreende-se a necessidade de reconhecimento, resgate e criação de outras epistemologias, por tanto tempo subjugadas e invisibilizadas (SANTOS & MENESES, 2010).

A descolonização do saber tem papel importante no processo de organização das lutas contra-hegemônicas e a elaboração de uma, ou várias, epistemologia(s) alternativa(s) é parte fundamental nisto. Um aspecto do debate epistemológico apontado por Santos (2012) é que com as epistemologias do Sul seria possível estabelecer uma ligação mais estreita entre as práticas sociais e a teoria crítica, uma vez que os movimentos mais progressistas têm atuado de maneira que os teóricos progressistas do Norte global só têm conseguido explicar *a posteriori*. Do ponto de vista inverso, esses movimentos utilizam uma conceituação própria e distinta dos conceitos já consagrados na teoria crítica eurocêntrica.

Dois pontos fundamentais para as epistemologias do Sul são a tradução intercultural e a ecologia de saberes:

A tradução intercultural e interpolítica: reconhece a existência de muitos conhecimentos possíveis que precisam ser visibilizados de modo a contribuir para formas híbridas de conhecimento emancipatório. A proposta do trabalho de tradução é condicionar a dinâmica intercultural e política para tornar visíveis não só as múltiplas formas de resistências à opressão e dominação como também as aspirações que as animam, contribuindo para fazê-las dialogar entre si.

A ecologia de saberes: consiste em um processo de revalorização da diversidade de saberes e práticas existentes no mundo que são invisibilizados ou tornados ausentes pelo conhecimento monocultural moderno ocidental. A ecologia de saberes é uma atitude que transcende a lógica dominante de produção do conhecimento e compreende um processo pedagógico de produção do conhecimento que vise combinação e enriquecimento mútuo de conhecimentos nascidos na luta e conhecimentos acadêmicos solidários. (UPMS. 2015, p. 3-4)

A educação popular é um processo de construção coletiva do conhecimento pautado na luta e cotidiano das pessoas, com origem na resistência latino-americana e na elaboração de alternativas para os modelos de sociedade impostos pela colonização e continuados após os processos de independência política alcançados no século XIX. Essa permanência da estrutura de dominação, tanto institucional como ideológica, é que Aníbal Quijano (2010) definirá como a “Colonialidade do poder e do saber”. Esta colonialidade está vinculada ao eurocentrismo, que “não é exclusivamente [...] a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2010, p. 75). Mais adiante Quijano continua afirmando que trata-se “da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender

como naturais” (QUIJANO, 2010, p. 75).

Contrariamente ao saber colonial, ou ao saber instituído nas escolas públicas e universidades ao longo do século XX, a educação popular tem sido forjada nos processos coletivos dos movimentos de libertação dos anos 1960 que ajudaram a moldar grande parte das alternativas contra-hegemônicas no continente. Sobre esse processo de criação a partir das lutas sociais, Moacir Gadotti afirma que:

Os movimentos sociais nos ensinam que o povo, as pessoas, se educam na luta. A luta é pedagógica. Na luta há um “saber de experiência feito” (Freire). Esse saber, essa cultura, nem sempre foram valorizados pelas nossas academias, pelas nossas Universidades, que têm muito a aprender com os movimentos sociais. O saber que vem das lutas. Esse é um grande espaço de aprendizado. Aprendemos sobretudo a radicalizar a democracia, para que seja, de fato, de todos. Os Movimentos Sociais são uma verdadeira universidade emancipadora. Eles propõem, na prática, a superação da dicotomia comunidade-sociedade ou, ainda, educação não-formal e formal (GADOTTI, 2008, p. 2).

Partindo desse entendimento da construção de saberes a partir da luta social e das organizações populares passaram a ser criadas coletivamente novas formas de universidades, contrárias ao modelo tradicional e hegemônica. Em primeiro lugar, supõe-se que a universidade tradicional não atenda a todos os grupos sociais, mas apenas aos setores socioeconômico médio e superior. A maioria da população latino-americana, composta por trabalhadorxs informais, camponesxs, inúmeras populações indígenas e afro-descendentes, não tem acesso à universidade, mesmo que seja pública.

Portanto, esta instituição tende a cumprir seu papel histórico, muito mais próximo da dominação social e cognitiva do que de uma função emancipatória. Isso apesar do fato de que em muitas ocasiões essa instituição procurou abordar a sociedade, por exemplo, por meio de extensões universitárias. Assim, surge a necessidade de repensar a universidade a partir de outras bases sociais e cognitivas.

Os caminhos que se percorrem a partir daí são bastante amplos, tendo algumas experiências fortemente pautadas na educação popular, outras pela educação intercultural indígena, mas também, em muitos casos, por um vínculo estreito com universidades convencionais. Apesar da diversidade, uma base comum às propostas é uma concepção de educação contra-hegemônica, mesmo num contexto tão adverso para as lutas sociais transformadoras e de avanço da extrema direita no espectro político-partidário e governamental de muitos países e regiões.

Apesar de existirem muitas experiências que se definem como universidades populares (UPs), é difícil chegar a uma definição precisa do que seriam UPs, pois há uma grande variação no entendimento. Temos alguns elementos do que estas não seriam, como dito por Gadotti e Stangherlim, “[...] não pode haver universidade popular sem projeto político-pedagógico popular, de poder popular, entendido como uma práxis, um processo de experimentação e construção de novas relações sociais não mercantilizadas” (GADOTTI & STAMGHERLIM, 2013, p. 44).

Dentre os modelos de busca de alternativas à universidade tradicional, seja de mercado ou pública, destaco dois que estão presentes na América Latina, sendo as universidades interculturais (UI) e as universidades vinculadas a movimentos sociais, ou universidades populares (UP). As primeiras estão diretamente relacionadas a promoção dos saberes ancestrais dos povos originários do continente e/ou dos afrodescendentes. Estas instituições são fundamentais para a construção de uma justiça cognitiva e para a autonomia epistemológica e de cosmovisões dos diferentes povos que compõem a população do continente.

### **3. UNIVERSIDADE POPULAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS - UPMS**

A UPMS foi proposta no contexto da terceira edição do Fórum Social Mundial (FSM), no ano de 2003, e desde então tem acompanhado a sua trajetória, mas não se limitando a este. Aquele era um momento de ascensão dos movimentos e lutas sociais e da consolidação de governos progressistas na América do Sul, que já contava com os governos de Hugo Chávez (Venezuela), Luís Inácio Lula da Silva (Brasil) e naquele mesmo ano Néstor Kirchner também seria eleito presidente na Argentina. A ideia da UPMS, lançada pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, junto com diversos grupos, desde ONGs, sindicatos, universidades, centros de pesquisa e movimentos sociais<sup>21</sup> era a de criar uma universidade dos/com (os) movimentos

---

21 Moacir Gadotti (2008, 1) aponta um processo bastante amplo e participativo nesse processo de constituição da UPMS: “A ideia de criar essa universidade já havia sido comentada no Fórum Social Europeu, realizado em Florência (Itália), no ano anterior, em 2002, com a finalidade de recuperar e sistematizar os conhecimentos acumulados pelos movimentos sociais no FSM. A proposta da universidade popular foi sendo debatida e enriquecida com a participação de diversas organizações, entre elas, o IBASE, o ICAE (International Council of Adult Education), o Instituto Paulo Freire, a EURALAT (Observatório Eurolatinoamericano de Democracia e Desenvolvimento Social), a Corporación Viva la Ciudadanía (Bogotá), o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES), o CEAAL (Centro de Educação de Adultos da América Latina), a FECODE (Federação Colombiana de Educadores), o Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA (Costa Rica), o Grupo de Trabalho CIMAS da Universidade Complutense de Madrid, a Corporación Región (Colômbia), o Conselho Internacional do Fórum Social Mundial, o LPP (Laboratório de Políticas Públicas) da Universidade Federal do Rio

sociais, disputando o conceito de universidade e articulando novos saberes a partir das próprias práticas e da troca intercultural na efetivação da experiência. Santos destaca a importância da disputa pelo termo/conceito *Universidade* conforme em entrevista a Benzaquen:

Chamamos de universidade como podíamos chamar de outra coisa; a Escola Florestan Fernandes chamou-se Escola, podia se chamar academia ou outra coisa, mas optamos por nos apropriarmos do termo universidade por pensarmos que é um termo que pode ser apropriado para fins contra-hegemônicos. Se tu quiseres, a UPMS é uma versão contra-hegemônica de um instrumento hegemônico ou de uma instituição hegemônica. Como eu tenho feito para o Direito e para outras áreas, os conceitos, os instrumentos, as instituições hegemônicas podem ser usados para objetivos e para formas contra-hegemônicas ou para fins contra-hegemônicos. A UPMS é exatamente isso, uma maneira de utilizar a universidade de forma contra-hegemônica (BENZAQUEN, 2012<sup>a</sup>, p. 920).

No seu livro *A Gramática do Tempo*, Santos apresenta a UPMS como uma proposta para as epistemologias do Sul. Dentro dos objetivos postos, lê-se que “Trata-se de criar no mundo do ativismo progressista uma consciência internacionalista de tipo novo: intertemática, intercultural, radicalmente democrática” (SANTOS, 2006, p. 157). A UPMS surge bastante inspirada no pensamento de Paulo Freire e também como uma continuidade de uma longa tradição de universidades populares que existem e existiram desde o início do século XX, na Europa, América Latina e África. No entanto, com uma nova forma de organização, propondo um modo alternativo de comunicação entre diversos movimentos sociais, diferentes povos, entre as artes e a academia, reconectando criticamente a teoria e a prática social progressista e buscando traduções interculturais (SANTOS, 2006). Dentro das suas metas, a UPMS não busca a formação de uma posição única, como uma instância de formação de quadros políticos e/ou de lideranças, mas um processo que respeite a pluralidade das organizações e visões de mundo.<sup>22</sup>

Baseados na Carta de Princípios do FSM, as diversas organizações, movimentos e ativistas envolvidos na UPMS foram elaborando uma Carta de Princípios<sup>23</sup> específica, apresentada originalmente em 2007, mas que vem sendo atualizada pelos<sup>24</sup> participantes nas próprias oficinas e nos fóruns metodológicos. Destaco a seguir alguns trechos definidores do

---

de Janeiro, a Rede Mova-Brasil, a RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil) e pela Aliança Internacional dos Habitantes. Grandes movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, aderiram à proposta desde o início.”

22 Fonte: [www.universidadepopular.org/](http://www.universidadepopular.org/) (Acessado em 20/02/2017)

23 <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/documentos/carta-de-principios.php>

24 Optei por utilizar o “x” ao invés de uma designação binária de masculino/feminino, buscando assim uma linguagem mais inclusiva de gênero.

caráter auto-formativo, intercultural, inter-temático, democrático e decolonial:

1 - A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) é uma iniciativa de auto-educação para a dignidade e a emancipação social. Pretende ser um espaço de formação política intercultural que promove o interconhecimento e a auto-educação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis ligações entre estes e, facilitando, desse modo, a realização de ações coletivas conjuntas.

2 - A UPMS constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao domínio do mundo pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo racismo e pelo patriarcado, contra o sofrimento humano causado pelas injustiças, exclusões, discriminações, dominações, opressões que deles decorrem.

[...]

5 - Sua vocação específica é inter-temática e intercultural: inter-temática, porque visa promover o encontro e o diálogo entre movimentos/organizações com agendas e lutas diferentes para facilitar alianças e articulações entre os atores (por exemplo, entre movimentos feministas, operários, indígenas, quilombolas, afroamericanos, religiosos, estudantis, ecológicos, camponeses, urbanos e outros); intercultural, porque visa criar o entendimento recíproco entre culturas e narrativas, entre princípios e conceitos mobilizadores e orientadores da transformação social de diferentes lutas.

Ainda de acordo com a Carta de Princípios, os seus objetivos principais são:

a) ultrapassar a distinção e a hierarquia entre saberes acadêmicos e saberes populares e entre teoria e prática, promovendo encontros sistemáticos entre os que mobilizam saberes populares, tradicionais e indígenas e se dedicam prioritariamente à prática da emancipação e transformação social e os que mobilizam saberes acadêmicos e se dedicam prioritariamente à produção teórica.

b) promover um conhecimento recíproco, solidário e cooperativo entre movimentos e organizações que atuam em áreas temáticas diferentes, ou na mesma área temática, mas a partir de contextos, de culturas de luta e de princípios e conceitos mobilizadores distintos. (UPMS. s/a)

É interessante destacar que a UPMS não tem um local físico específico, para além de um espaço de registro das suas atividades no Memorial do FSM. A UPMS se materializa na realização de oficinas nos diversos espaços dos movimentos sociais. Sendo assim, a Carta de Princípios ganha uma relevância fundamental, pois para poder se caracterizar como parte desse movimento basta participar/organizar atividades seguindo esses princípios. Existem pressupostos metodológicos que regem as oficinas<sup>25</sup> em forma de guia orientador, variando de acordo com as condições específicas de cada encontro. Dentre eles, alguns pontos são importantes para garantir as características da oficina e também o aprofundamento das relações interpessoais para além dos espaços mais formais de debate.

Primeiro, a oficina deve ter um tema central e entre 30 a 50 participantes. Destxs é

---

<sup>25</sup> [http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes\\_metodologicas\\_UPMS\\_-\\_PT\\_-\\_30-04-15.pdf](http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes_metodologicas_UPMS_-_PT_-_30-04-15.pdf)

essencial que haja um predomínio de ativistas, militantes em movimentos sociais, artistas, lideranças camponesas, indígenas e/ou quilombolas sobre intelectuais/pessoas<sup>26</sup> vinculadas apenas à universidades, mesmo que com compromisso militante. Isto tem o intuito, sobretudo, de evitar um excesso de academicismo, o que descaracterizaria toda a proposta. Segundo, a permanência de todos os participantes ao longo dos 2 ou 3 dias de oficina. Isto garante uma convivialidade mais informal, onde outros saberes podem fluir mais tranquilamente numa pedagogia da informalidade. Terceiro, garantir momentos de confraternização livre, pois mesmo se propondo que todos os espaços sejam de vivências agradáveis, fortes vínculos se formam nestes momentos de socialização.

Os processos prévios de construção das oficinas devem atender aos princípios de maior envolvimento e participação possível de todos os sujeitos, desde o planejamento das atividades, captação de recursos, mobilização e definição temática.

Desde a primeira oficina da UPMS, realizada em Córdoba (Argentina), em 2007, já passaram-se quase dez anos e mais de mil participantes em cerca de trinta oficinas registradas nas mais diferentes cidades de pelo menos 13 países (Argentina, Bolívia, Brasil, Cabo Verde, Colômbia, Costa Rica, Espanha, Equador, Índia, Moçambique, Portugal, Tunísia, Uruguai), tendo ainda outras previstas para acontecerem.<sup>27</sup> As características e temáticas de cada oficina foram as mais variadas possíveis, conforme a composição dos grupos participantes, conjuntura e reivindicações/pautas específicas, tais como as recentes "Interculturalidade: diversidade, espaços e saberes" (Cuiabá, 2014), "*Desafíos de la izquierda frente al nuevo escenario político: Criminalización, extractivismo y precarización de la vida*" (Buenos Aires, 2016) e "*Conflictos territoriales rurales y urbanos*" (Córdoba, 2016).<sup>28</sup>

Todos esses encontros foram tecendo redes amplas e diversas de resistência em várias partes do mundo, conectando lutas e fomentando solidariedade. Para a manutenção disso a UPMS também se propõe como um espaço virtual de interação e comunicação entre movimentos, artistas e intelectuais progressistas. Seu site tem por objetivo ser mais do que um repositório dos eventos realizados, mas um fórum permanente de discussão e reflexão entre os

---

26 Há um debate recorrente nas oficinas sobre o uso do termo intelectual para essa definição do acadêmico que participa da UPMS, pois nesse processo de construção de um outro tipo de conhecimento e de universidade o conceito de intelectual é alargado.

27 Fonte: [www.universidadepopular.org/](http://www.universidadepopular.org/) (Acessado em 20/02/2017)

28 <http://rosaluxspba.org/es/estamos-aca-para-tejer-solidaridades/>

diversos setores envolvidos. Embora esta esfera ainda seja uma iniciativa incipiente, que até o momento não conseguiu uma incorporação efetiva pelos diferentes grupos e participantes, essa “virtualidade” é uma proposta com um potencial de fortalecer a articulação entre lutas sociais e políticas complementares.

A ausência de um território fixo também apresenta limitações mais problemáticas, pois como são os movimentos sociais, povos indígenas, grupos periféricos, entre outros, os que estão nos respectivos territórios, os tempos e o próprio desenvolvimento da proposta ganham um ritmo por vezes com pouco equilíbrio. Devido a isso ocorrem oscilações entre momentos de maior efervescência, com a realização de diversas oficinas, e outros momentos em que estas não estão na prioridade destes grupos, pois dependendo da conjuntura a principal preocupação é a própria sobrevivência dos movimentos, mesmo que paradoxalmente a articulação entre as lutas seja ainda mais fundamental nesses casos.

Outra dificuldade imposta pela não territorialidade é a continuidade das ações/articulações após as oficinas. Como a UPMS nasceu no contexto internacionalista do FSM, muitas pessoas e grupos apenas se encontravam anualmente ou ainda com maiores intervalos de tempo. De 2014 em diante foram realizadas oficinas com participantes de países ou estados específicos, como no caso do Mato Grosso (Brasil), com um forte enfoque nas lutas contra o agronegócio naquele estado e nas duas oficinas realizadas na Argentina em 2016. Estas últimas puderam contribuir no estreitamento de vínculos de movimentos contra a *megamineria* e na rearticulação das esquerdas e movimentos populares no cenário de recrudescimento da repressão estatal, que Maristella Svampa classifica como o “fim do ciclo progressista”<sup>29</sup>, embora ela também aponte para as limitações graves desse ciclo. A oficina realizada em Buenos Aires em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo, nos dias 14 a 16 de abril de 2016, também contou com um ato público de encerramento, com um debate com 300 pessoas numa fábrica ocupada/recuperada, a IMPA.

Apesar de ainda acontecerem de modo localizado, esses processos têm contribuído na reflexão coletiva sobre as transformações políticas vivenciadas no continente e suas continuidades, articulando saberes mais teóricos com a sabedoria dos povos originários que lutam há séculos contra o colonialismo e dxs que colocam seus corpos na linha de frente da

---

29 <http://rosaluxspba.org/es/estamos-aca-para-tejer-solidaridades/>

resistência, seja esta contra a expansão do agronegócio, da especulação imobiliária, da *megamineria* e/ou da repressão policial.

#### 4. ARTICULAÇÃO ENTRE MOVIMENTOS E UNIVERSIDADES

Nas últimas décadas, sobretudo ao longo dos governos progressistas (Argentina, Bolívia, Brasil, Equador, Uruguai e Venezuela), houve significativas conquistas educacionais com a expansão da universidade pública e com políticas de inclusão universitária nos países da América do Sul, com variações de intensidade nessas transformações entre os diferentes países. Em muitos desses casos houve uma tentativa de criação de novos tipos de universidade pública, sejam estas interculturais, indígenas e/ou populares, com muitas ambiguidades no que significariam essas adjetivações na implementação prática. Não obstante, o sentido de democratização da universidade e ampliação da construção do conhecimento era um dos elementos centrais.

Ao longo dos últimos anos, buscando uma inserção maior nas universidades públicas e em outras redes, ativistas da UPMS têm buscado a criação/participação de fóruns mais amplos de discussão sobre educação popular e sua relação com a universidade, além de articular parcerias específicas com universidades por meio de convênios. Ao mesmo tempo em que estas iniciativas se apresentam como uma possibilidade de contribuição efetiva na superação da crise da universidade e da própria consolidação da UPMS, as transformações geopolíticas na região colocam incertezas para a viabilidade das mesmas (MORRIS, 2017).

Em janeiro de 2016, no contexto do Fórum Social Temático, em Porto Alegre, a UPMS participou da realização do Encontro da Educação Popular e Universidades: experiências e desafios” (EEMU) e o Fórum Social da Educação Popular (FSEP). Nesses espaços foram discutidos desafios para os movimentos sociais e de educação popular diante do retorno de governos de direita na região e o aumento da repressão política. Diante dessas questões os grupos presentes apontaram para “a necessidade de maior unidade dos grupos, buscar mapear e sistematizar as experiências realizadas pelo continente e tornar espaços como o EEMU, o FSEP e o próprio Fórum Social Mundial em espaços propositivos e deliberativos” (CARVALHO-MORRIS, 2016, p. 223).

Outro ponto levantado pelos grupos participantes é a dificuldade de aproximação/abertura da universidade a outros tipos de saberes, inclusive “a extensão

universitária que ainda é uma maneira de levar conhecimento aos que ‘não têm conhecimento’. As próprias pesquisas realizadas por pesquisadorxs populares, mas a partir das universidades, são apontadas como muitas vezes repetindo uma prática extrativista do conhecimento” (CARVALHO-MORRIS, 2016, p. 222-223).

O formato das oficinas e a composição das mesmas visa fortalecer um processo coletivo de pesquisa, baseado na proposta de pesquisa-ação de Orlando Fals-Borda. Mas, o risco de um colonialismo acadêmico existe e tem que haver uma permanente vigilância, senão estaríamos a repetir a experiência universitária tradicional com uma roupagem mais alternativa. Neste sentido, os espaços de autorreflexão coletiva como os que têm acontecido em fóruns, atividades autogestionadas e nas próprias oficinas da UPMS são os que podem garantir que a proposta continue caminhando no sentido de pesquisas militantes e colaborativas, contribuindo nas lutas dos movimentos sociais e populares de acordo com o que se apresenta como necessário.

Uma aposta de transformação da universidade a partir das próprias instituições talvez seja algo pouco provável, embora a democratização interna da ciência seja fundamental na luta por uma justiça cognitiva. Para torná-la mais possível, esta tem de vir acompanhada de uma força de transformação social mais ampla e, assim, a proposta da interculturalidade imbuída nas oficinas da UPMS é um dos caminhos possíveis. E esse tem sido um dos principais desafios, o de construir coletivamente.

## **5. DESAFIOS PERANTE A CONJUNTURA ATUAL**

As mudanças na conjuntura internacional e as especificidades no contexto latino-americano apresentam inúmeras variáveis que não poderão ser tratadas aqui. No entanto, desde meados da primeira metade da década de 2010 temos visto sinais do esgotamento do ciclo progressista na América do Sul, sejam estes por um notável crescimento do conservadorismo das políticas adotadas por esses governos, como pela redução internacional do preço das *commodities*, que têm sido a base de sustentação do crescimento econômico da região e, em última análise, dos próprios governos. Aliado a essas mudanças, podemos observar um retorno significativo da influência imperialista dos Estados Unidos (EUA) na região, após um período de afastamento com as sucessivas guerras pelo petróleo no Oriente Médio. Esse regresso dos EUA é bastante perceptível na desestabilização dos governos e na forte pressão mediática, política e econômica contra, sobretudo, a Venezuela, Brasil e Argentina.

Em termos concretos voltaram a haver mudanças bruscas de governo, no que se tem caracterizado como golpes jurídico-parlamentares, na versão modernizada dos golpes dos anos 1960 na América Latina, tendo como exemplos Honduras (2009), Paraguai (2012) e Brasil (2016). O que estes casos tiveram em comum é a supressão de governos democraticamente eleitos e que, em maior ou menor medida, contrariavam interesses das elites regionais e dos EUA. Acompanhando esse movimento conservador, na Argentina também houve um giro à direita nas últimas eleições presidenciais (2015).

Os novos governos no Brasil e Argentina têm tido um alinhamento no desmonte da universidade pública. Podemos destacar os cortes orçamentais realizados nas instituições de pesquisa como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (Conicet) e diretamente em inúmeras iniciativas de novos modelos de universidades, como a Universidade da Integração Latino Americana (Unila), no Brasil, ou a *Universidad Nacional Arturo Jauretche*, na Argentina, dentre tantos outros exemplos na busca de uma universidade mais popular. Estas mudanças na política universitária vêm acompanhada por medidas econômicas de ajuste fiscal regressivo, arrocho salarial, privatizações, intensificação da repressão policial e criminalização dos movimentos sociais.

Neste cenário de retrocessos políticos, educacionais, sociais e econômicos, a universidade brasileira tem mostrado uma grande incapacidade de reação, com uma apatia e desmobilização dos professorxs, quase que generalizada. A maior expressão de oposição ao golpe tem sido as ocupações das universidades e escolas públicas realizadas por estudantes, muitas vezes contrárias aos próprios professores e modelos educacionais implementados. Assim, iniciativas articuladoras como a UPMS se fazem cada vez mais necessárias. A opção por articulação direta com universidades apresenta-se cada vez mais difícil, mas, ao mesmo tempo, pode ajudar a fortalecer esses poucos espaços de resistência acadêmica e social.

Em tempos de crise política e institucional a universidade conseguirá se reinventar? A UPMS é uma aposta de que sim, mas um sim firmado no compromisso com os povos subalternizados e nos seus saberes. É uma aposta que se vale, como tentei argumentar neste texto, da trajetória de luta da educação popular e das diversas pedagogias insubmissas. É um projeto em construção que visa, por meio de uma tradução intercultural, articular diferentes lutas e diferentes grupos por uma sociedade socialmente e cognitivamente mais justa.

## REFERÊNCIAS

- BENZAQUEN, Júlia Figueiredo. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Entrevista com o prof. Boaventura de Sousa Santos. EDUC. SOC., Campinas, v. 33, n. 120, p. 917-927, jul.-set. 2012a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- BENZAQUEN, Júlia Figueiredo. Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra. 2012b. Consultado a 02.06.2019, em [http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/tese\\_julia6Jan2012-1.PDF](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/tese_julia6Jan2012-1.PDF).
- CARVALHO-MORRIS, Erick. Encontro da Educação Popular e Universidades: experiências e desafios. REVISTA DEL CISEN TRAMAS/MAEPOVA, 4 (2), 217-224. 2016.
- FERNÁNDEZ MOUJAN, Inés. *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Tesis Doctoral - Universidad Nacional de Río Negro. Viedma, 2013.
- GADOTTI, Moacir. Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Breve história de um sonho possível. 2008. Consultado a 20.08.2019, em <http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/gadotti.pdf>
- GADOTTI, Moacir; STAMGHERLIM, Roberta. A universidade na perspectiva da educação popular. In SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.) Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas. São Paulo: Liber Livros. p. 19–50. 2013.
- GOMES, Fúlvio de Moraes. As epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. REVISTA PÁGINAS DE FILOSOFIA, 4(2), 39-54. [= volume 4, número 2]. 2012.
- MORRIS, Erick. Um olhar sobre a educação popular e as epistemologias do Sul: a Universidade Popular dos Movimentos Sociais. ESTUDIOS DE FILOSOFÍA PRÁCTICA E HISTORIA DE LAS IDEAS, 19, 1–10. 2017.
- MORRIS, Erick. Universidades Populares na América Latina: um olhar pós-colonial. In: Angelo Del Vecchio y José Eduardo de Oliveira Santos. (Org.) Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais. São Paulo: Casa Flutuante. 2016.
- PADILHA, Paulo Roberto; FAVARÃO, Maria José; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz. Educação para a Cidadania Planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2011.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 73-116. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Public Sphere and Epistemologies of the South. *AFRICA DEVELOPMENT*, 37(1), 43 – 67. [= volume 37, número 1]. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento. 2006.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa Em Educação: Os Movimentos Sociais e a Reconstrução Epistemológica Num Contexto de Colonialidade. *EDUCAÇÃO E PESQUISA*, 38: 243–58. 2012.

UPMS (s/a), *Carta de Princípios da Universidade Popular dos Movimentos Sociais*. 2012. Consultado a 15.01.2017, em

[http://www.universidadepopular.org/site/media/documentos/Carta\\_de\\_Principios\\_UPMS\\_-\\_portugues.pdf](http://www.universidadepopular.org/site/media/documentos/Carta_de_Principios_UPMS_-_portugues.pdf)

UPMS (2015), *Orientações Metodológicas das Oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)*. Consultado a 15.01.2017, em

[http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes\\_metodologicas\\_UPMS\\_-\\_PT\\_-\\_30-04-15.pdf](http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes_metodologicas_UPMS_-_PT_-_30-04-15.pdf)

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Penamiento Decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala. 2013.

## PROMOVENDO O ACESSO À VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE POR MEIO DO GLOSSÁRIO AUDIOVISUAL DO EDUCADOR

Elane Silvino da Silva<sup>30</sup>  
Anderson Fernandes de Alencar<sup>31</sup>  
Angela Biz Antunes<sup>32</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta as atividades desenvolvidas no projeto “Glossário audiovisual do educador Paulo Freire”, realizado em parceria com o Instituto Paulo Freire e a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Durante o projeto, foram identificados e auscultados áudios e vídeos do educador Paulo Freire, transcritos trechos selecionados, editados conteúdos audiovisuais e iniciada a preparação de espaço virtual para disponibilização do glossário. Até o momento foram mais de quinhentos trechos identificados a partir das falas de Freire, sendo estas sobre diferentes temáticas, em âmbito educacional ou de suas experiências. Acreditamos que a criação do glossário contribuirá para a formação inicial e continuada de estudantes, professores e interessados acerca da vida, obra e o legado do educador, para a sua formação sociocultural, assim como socioambiental.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação. Glossário. Audiovisual.

### INTRODUÇÃO

A universidade, especificamente a Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns/Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG/UFRPE), agora Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), tem prestado uma importante contribuição para a formação inicial dos futuros professores que atuarão na educação brasileira. A formação continuada, contudo, ainda é insuficiente. Temos, por parte das redes municipais e estaduais de ensino, assim como por parte da sociedade civil organizada, uma demanda recorrente de ampliação da oferta de formação continuada, para além da inicial oferecida pela UFRPE ou por outras instituições públicas e privadas. Os(As) educadores(as) e técnicos de instituições públicas de âmbito municipal, estadual e federal vem solicitando formação continuada em serviço.

Aliada a essa necessidade, constata-se uma outra que é a ampliação da divulgação e reinvenção da vida, obra e legado do patrono da educação brasileira e patrimônio cultural e

---

<sup>30</sup> Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Contato: [nane.silvino@gmail.com](mailto:nane.silvino@gmail.com).

<sup>31</sup> Professor do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Contato: [anderson.alencar@gmail.com](mailto:anderson.alencar@gmail.com).

<sup>32</sup> Instituto Paulo Freire. Contato: [angela.bizantunes@paulfreire.org](mailto:angela.bizantunes@paulfreire.org).

educacional do estado de Pernambuco, o educador Paulo Freire. Suas ideias foram e ainda são reconhecidas e implementadas em inúmeros países, integrando planos de governo, como é o caso recente da Bolívia, que adotou Paulo Freire como o referencial teórico da sua lei de educação (Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”).

Além de ter sido decretado como patrono da educação do Brasil, aqui e em diversas partes do mundo, recebeu inúmeros prêmios e títulos, entre eles o “Prêmio Mohammad Reza Pahlevi” em 1975, da Unesco; o “Prêmio Internacional Rei Balduino para o Desenvolvimento”, em 1980, na Bélgica; o Prêmio “Educação para a Paz”, 1986, da UNESCO. Foi indicado para o “Prêmio Príncipe de Astúrias”, da Espanha, em 1988, e para o “Prêmio Nobel da Paz”, em 1995. Recebeu 41 títulos de Doutor Honoris Causa, 5 títulos de Professor Emérito, num total de 46 títulos. Publicou 21 livros como autor individual e 19, em coautoria, traduzidos para diversos idiomas. Foi tema-enredo da Escola de Samba Leandro de Itaquera, em 1999, e recebeu Anistia Política em 26 de novembro de 2009.

Além destes títulos e produções, levam o nome de Paulo Freire, 18 Institutos Paulo Freire, 24 Cátedras, 18 Centros e Núcleos de Estudo e de Pesquisas e pelo menos 122 homenagens em várias partes do mundo.

Segundo a professora Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador, contam-se 343 escolas públicas e privadas; 62 logradouros (2 no exterior); 1 emissora de TV-Educativa; 20 diretórios acadêmicos; 14 bibliotecas; 6 monumentos.

Por fim, também recebeu 14 títulos de Presidente Honorário e 15 títulos Cidadão de Cidades e Estados. Vale mencionar que o MEC, no período de 2009 até 2019, também nomeou a plataforma de educação a distância como “Plataforma Freire”.

Pautados pelo desejo de contribuir com a formação de educadores, dar mais visibilidade e tornar mais acessível o material audiovisual disponível nos Acervos Paulo Freire, apresentamos a proposta de criação do “Glossário audiovisual do educador Paulo Freire”, em 2018. Para o seu desenvolvimento, foram delineados os seguintes objetivos específicos: escutar ou visualizar o material audiovisual para identificação de falas; transcrever áudios e vídeos de Paulo Freire em português brasileiro; editar conteúdos audiovisuais; revisar a ficha final com as transcrições e a edição dos trechos extraídos e, por fim, preparar espaço virtual para disponibilização do glossário. O projeto contou com vinte e sete participantes na realização das atividades, incluindo dois educadores do Instituto Paulo Freire de São Paulo.

Nos tópicos seguintes, apresentamos a metodologia, como as atividades foram desenvolvidas do início do projeto até o presente momento (dezembro de 2019), em seguida os nossos resultados parciais e as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

As atividades previstas no projeto foram realizadas durante o período de agosto 2018 a agosto de 2019, envolvendo 16 alunas(os), 2 professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, 6 alunas(os) do curso de Licenciatura em Letras, além de 2 alunos e 1 professor do curso de Bacharelado em Ciência da Computação.

Primeiramente, foi realizada uma busca no Acervo digital do educador Paulo Freire ([acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)). O Acervo Paulo Freire é constituído por três seções principais: a primeira apresenta os documentos iconográficos como Cartazes, Charges, Fotografias, Ilustrações e objetos tridimensionais; a segunda destina-se às obras produzidas pelo educador; e a terceira se refere às obras produzidas por terceiros sobre a vida, a obra, o legado e a teoria freiriana aplicada em diversos contextos. Estas seções estão organizadas em subcategorias conforme a natureza dos documentos, dentre as quais se encontra o material audiovisual, ou seja, os vídeos e áudios tanto no idioma português brasileiro quanto estrangeiros (inglês, espanhol, etc).

Ao final da busca, foram encontrados, entre áudios e vídeos, 225 documentos. Destes, de acordo com os objetivos a que nos propusemos, optamos por utilizar apenas os vídeos/áudios das obras de Paulo Freire, que totalizaram cento e dezoito arquivos. Do material audiovisual selecionado, 90 representavam os vídeos (21 em língua estrangeira inglês [11], espanhol [6] e francês [2]) e 28 correspondiam aos áudios (somente 1 com áudio em inglês).

Na sequência, iniciamos a divisão do material com os participantes (9) e a escuta ou visualização do conteúdo para a identificação das temáticas contidas nas falas do educador Paulo Freire. Foram feitas transcrições dos trechos selecionados e, no decorrer dessa atividade, este trabalho foi registrado em fichas. Estas foram organizadas com as seguintes informações: a) título do áudio ou vídeo; b) endereço eletrônico do áudio ou vídeo; c) trecho 1 (hora, minuto e segundo); d) conteúdo abordado e transcrição do áudio ou vídeo.

Nesta etapa, com todo material selecionado e organizado em uma única ficha, esta foi revisada em duas etapas, a saber: a primeira foi realizada por quatro estudantes do curso de

Licenciatura em Letras para adequação a norma culta e do texto falado ao escrito. E a segunda para novas correções, ajustes e aprovação pela equipe do Instituto Paulo Freire (SP).

Após estas últimas atividades, iniciamos as edições dos trechos com a extração do material escolhido. Todos os trechos estão sendo organizados em uma pasta, conforme o título do vídeo/áudio. A edição está sendo realizada com o auxílio dos *softwares* livres *Kdenlive* e *Audacity*, os quais, segundo o *Free Software Foundation* (2019), “garantem a todos iguais direitos a seus programas; qualquer usuário pode estudar o código fonte, modificá-lo e compartilhar o programa”.

Os trechos selecionados estão sendo salvos em diferentes formatos. No que concerne aos vídeos, são dois formatos utilizados “.webm” como uma versão em alta qualidade e “.mp4” em média para acesso pelo celular; já, para os áudios, foram utilizados três formatos “.flac” e “.ogg” também com qualidade alta e média, respectivamente. Essa última versão é de fundamental importância, não somente por ser uma ferramenta que está diariamente no cotidiano das pessoas, como também é um facilitador na busca por informações de qualidade.

A edição do material audiovisual, assim como a ficha de registro de atividades, passarão por uma nova revisão a fim de conferir se a extração do trecho foi efetuada corretamente, se foi feito, por exemplo, o corte exato do tempo inicial e final de cada fala selecionada, e também para averiguar se os trechos foram salvos conforme os formatos escolhidos para cada processo, ora vídeo, ora áudio. Em havendo necessidade, todo o procedimento poderá ser refeito, a fim de garantir o resultado esperado.

Nas próximas etapas do projeto, serão criados o ambiente virtual que hospedará as palavras / trechos, assim como os respectivos áudios e vídeos editados.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na primeira seção, apresenta-se o quantitativo de vídeos e áudios que foram utilizados para identificação das falas do educador Paulo Freire em seu repositório digital <http://www.acervo.paulofreire.org>. Na segunda, são mencionados os critérios utilizados para transcrição das falas do educador, bem como o total de trechos selecionados dos vídeos e áudios transcritos durante o desenvolvimento da pesquisa. E, na terceira seção, apresentamos os *softwares* livres usados para edição dos trechos selecionados na primeira seção deste trabalho.

Explicitamos também a quantidade de trechos dos vídeos/áudios editados até o momento do desenvolvimento do presente trabalho.

### 3.1 Escuta ou visualização de vídeos e áudios para identificação de falas

O desenvolvimento desta etapa foi realizado em um período de três meses.

No que se refere aos vídeos, percebemos que oito, de um total de noventa, apresentaram defeitos como ruídos, má qualidade da imagem, conteúdo destoante da pesquisa ou a tecnologia utilizada, que não era tão desenvolvida como a de hoje, como, por exemplo, no vídeo “Paulo Freire fala sobre Lula em comício do Partido dos Trabalhadores”. Dessa forma, por conta da condição técnica dos materiais, ficou comprometida a identificação de oito deles, pois não houve possibilidade de compreensão do conteúdo.

Já com relação aos áudios, somente dois, de um total de vinte e oito, apresentaram defeitos como a baixa qualidade do som do áudio “Paulo Freire na Alemanha em 1978”. Além disso, onze áudios foram descartados, uma vez que tratavam de audiolivros e, deste modo, não atendiam aos objetivos da pesquisa nesse momento.

Apesar das dificuldades encontradas foram identificadas falas relevantes do educador Paulo Freire contendo o seu pensamento, suas reflexões etc que totalizam mais de 500 trechos selecionados que exemplificamos a seguir.

Paulo Freire sempre foi um ser humano que não ficou parado no tempo. Nessa transcrição do vídeo “Conferência do professor Paulo Freire e entrega do título de cidadão uberabense”, percebe-se que, apesar de a tecnologia não estar no seu auge de desenvolvimento, o educador reconhece o quão extraordinário ela pode ser e, ao mesmo tempo, desafiadora.

A tecnologia pode, de vez em quando, fazer armadilhas para nós mesmos. Há quem, diante da tecnologia, em lugar de endeusá-la, apenas a diaboliza. Há gente que acha, que afirma que o avanço tecnológico é um perigo, um risco para o ser humano; eu acho que não, eu acho que a tecnologia é uma criação humana, é invenção nossa e tem trazido contribuições extraordinárias para mudar a qualidade de vida, mas também pode atrapalhar, depende, então, para mim, muito mais, a tecnologia depende muito mais, da política, do que dela mesma. Quer dizer, se a tecnologia é um fator de avanço ou regresso, não é um problema tecnológico, é um problema filosófico, é um problema político da decisão política do uso da tecnologia. (Dados da pesquisa, 2019)

Em outra transcrição no vídeo “Arquivo N – Paulo Freire, o Educador”, Paulo Freire fala exatamente sobre o caminhar com o tempo, sem deixar de olhar os fatos anteriores.

Perceber que o hoje deve ser vivido sempre na busca de algo. A curiosidade é o que motiva a buscar algo, além daquilo que conhecemos ou precisamos conhecer melhor.

Um das coisas que eu acho que precisa fazer são não ficar velho nunca, quer dizer, é não deixar envelhecer o menino que a gente foi, ou a menina que a gente foi. Nesse sentido, eu sou e não sou novo, eu sou um velho que se renova. Eu digo envelhecer no sentido de esclerosar, no sentido, por exemplo, de passar a admitir que bom foi só o do seu tempo de jovem, que as coisas boas foram as de ontem. Não! Para mim, a coisa boa, o momento bom, é o que eu vivo hoje. É nessa acepção que te falo, de que busco sempre guardar, em mim, o menino e o adolescente que eu fui, sempre inserido na busca de algo novo, de algo diferente. (Dados da pesquisa, 2019)

Seguindo essas reflexões, esperamos que o glossário audiovisual do educador possibilite enxergar a tecnologia como melhoramento da qualidade de vida, de acesso à cultura, principalmente, a informação de qualidade, a qual nos permite ver um mundo além do que querem nos mostrar, mas que continuemos curiosos a conhecer.

Ressaltamos também que o glossário aborda aproximadamente trezentos e sessenta verbetes presentes nas falas de Paulo Freire em diferentes eventos ao longo de sua trajetória como educador, entre eles: seminários, encontros, congressos, conferências, programas de tv e rádio, homenagens e títulos recebidos Freire. Os temas sobre os quais o educador fala são: Alfabetização (adultos), Alfabetização (cultural), Alfabetização (direitos), Anestesia histórica, Aprender (conceito), Aprendizado (Paulo Freire), Arte, Cansaço existencial, Cidadania (conceito), Ciência (conceito), Círculo de cultura, Círculo de pais e professores, Drogas (discurso), Drogas (vício/ausência de escolha), Educação (bancária), Educação (boniteza), Educação (desocultadora), Educação permanente, Esperança (mundo), Estudar (conceito), Evasão escolar, Exílio (aprendizado), Fadiga existencial, Fé, Fenômeno vital, Filosofia, Formação (educando).

Esclarecemos que a seleção de todas as falas e respectiva transcrição permitiram não só a produção de um glossário audiovisual, mas também de um glossário textual. Dessa forma, estando o conteúdo disponível nos dois formatos, o acesso fica ampliado.

Nas próximas linhas, apresentaremos os critérios de transcrição, padronização e acessibilidade.

### **3.2 Transcrição dos vídeos e áudios de Paulo Freire em português brasileiro**

A fim de promover acesso às pessoas com surdez ou dificuldade auditiva e maior acesso das pessoas à informação, adotamos como critério de transcrições dos trechos selecionados a

adequação do texto falado ao texto transcrito. Tendo em vista que, conforme a Lei nº 10.098/00 (2000), a qual dispõe sobre a acessibilidade em seu artigo 12º e 19º, enfatiza os direitos das pessoas com deficiência aos espaços de lazer, bem como os sistemas de comunicação de forma acessível.

Na mesma direção, Neves (2007) afirma que

é fundamental ter em mente que pessoas com surdez, e muito particularmente aquelas que ficaram surdas antes de adquirem uma língua oral (surdez pré-lingual), ou que não dominam a língua gestual, revelam lacunas linguísticas que se reflectem numa leitura mais lenta e numa maior dificuldade na interpretação do texto escrito. (NEVES, 2007, p. 10)

Considerando a questão acima exposta, foi essencial a adequação do texto escrito, permitindo um melhor desenvolvimento da capacidade de leitura da pessoa com surdez e também o acesso à informação. Como exemplo dessa adequação, destacamos a utilização, quando necessário, das marcações de falas dos personagens ou ruídos entre colchetes.

Convém lembrar que a etapa de identificação das falas de Paulo Freire foi desenvolvida em consonância com a atividade das transcrições, ou seja, a execução precedeu pelo mesmo grupo. Ao final, foram quinhentos e doze trechos selecionados e transcritos. Cada trecho transcrito foi registrado com uma palavra-chave inicial correspondente ao conteúdo do trecho e, depois, foi conferido, ao final das transcrições, com a finalidade de ver se a palavra expressava exatamente o conteúdo destinado a ela. Somado a isso, também foi anotado o tempo inicial e final de cada trecho e endereço eletrônico do vídeo/áudio.

Adotamos o mesmo procedimento para os trechos que estavam em língua estrangeira (inglês e espanhol). Eles foram transcritos e traduzidos em português brasileiro com as mesmas regras mencionadas acima para que fossem padronizadas no arquivo final, juntamente, com as outras atividades. Este processo se desmembrou em quatro partes, visando à simplificação da elaboração da próxima etapa, isto é, a revisão textual das falas em momentos distintos.

Para melhor qualidade do trabalho desenvolvido, todos os trechos selecionados passaram por duas revisões. Em um primeiro momento, a revisão foi executada por quatro participantes do curso de Licenciatura em Letras. Com isso, o arquivo final com os trechos foi dividido em quatro partes, atendendo aos(as) participantes. A revisão consistiu não só na adequação do texto falado ao escrito, para melhor compreensão do conteúdo, como também à revisão gramatical.

Dando prosseguimento, houve, num segundo momento, uma revisão mais sistemática dos trechos feita pelo Instituto Paulo Freire. A análise das transcrições constituiu-se não somente na seleção de conteúdos relevantes para construção do glossário, mas também um cuidado na leitura das falas transcritas de forma a manter o conteúdo o mais fiel possível à fala do autor. Acrescido a isso, depois da adequação do texto transcrito, houve nova conferência do material original com a intenção de verificar a coerência entre a versão final da transcrição e a fala. Nos casos em que não foi possível a conferência, optou-se pela exclusão do trecho. Essa logística oportunizou uma maior qualidade da produção final do glossário, bem como a exclusão de ambiguidades entre o texto transcrito e o audiovisual. Todo esse progresso, portanto, só foi possível à custa de uma revisão minuciosa da equipe.

Em seguida, os trechos foram reorganizados por ordem alfabética e por categoria temática em um arquivo no *google docs*, gerando a produção de um glossário textual a partir das transcrições das falas de Paulo Freire.

### **3.3 Edição de áudios e vídeos**

A edição dos quinhentos e doze trechos selecionados, a partir da etapa de escuta e identificação das falas dos oitenta e um vídeos e quinze áudios, está sendo realizada com subsídio dos *softwares* livres *Audacity* e o *Kdenlive* e, para tal ação, foram oferecidas orientações de manuseio à equipe responsável por essa tarefa. Basicamente, o objetivo foi extrair o trecho que foi selecionado das falas do educador Paulo Freire.

Os trechos dos vídeos selecionados que já foram editados correspondem a sessenta e seis do total de oitenta e um. No que concerne aos áudios, todos os trechos selecionados já foram extraídos. Até o momento, só estão sendo editados os vídeos, pois é uma atividade que requer mais cuidado. Nesse sentido, no tempo previsto para extração de trechos selecionados de áudios e vídeos, que seria de um mês, não foi possível concluir toda a edição prevista.

O processo de edição para extrações das falas, no material audiovisual, foi o que requisitou maior tempo de trabalho. Inicialmente, previmos três pessoas realizando essa tarefa. No decorrer das atividades, entretanto, percebemos a necessidade de prolongar o prazo e ampliar a equipe, pois foram muitos os trechos a serem editados e, além disso, tivemos que reservar tempo para as orientações sobre o uso dos *softwares* e as aprendizagens técnicas dos participantes envolvidos. Todo esse processo resultou numa morosidade na finalização dessa

atividade, pois, além dos aspectos já mencionados, o horário de dedicação dos participantes envolvidos era reduzido.

No que concerne às edições, durante esta fase, destacamos a possibilidade de inúmeras aprendizagens técnicas que os participantes puderam desenvolver, principalmente, em relação à utilização dos programas. Isso em decorrência da necessidade de conhecimento sobre os *softwares*, associando à prática a ser desenvolvida, ou seja, à execução da tarefa.

Essas foram algumas das dificuldades encontradas no caminho. Aliadas a elas, podemos citar, também, o processo repetitivo que envolve o meticuloso trabalho de extração de cada trecho, tendo como guia o texto transcrito. Por isso, o prolongamento na concretização desse objetivo, o qual, até este momento, está em andamento. Como anteriormente mencionado, esta fase da pesquisa carece de cuidados, de cooperação, trabalho em equipe e comunicação, nesse ínterim da produção final do glossário.

Em função disso, foram incluídas mais seis pessoas na equipe, do total previsto para realizar as extrações das falas de Freire, no sentido de contribuir com a pesquisa na execução dessa atividade. Os horários de trabalho eram revezados conforme a disponibilidade e turno (manhã ou tarde) de cada pessoa. Convém mencionar ainda que as atividades estão sendo realizadas, neste momento, com auxílio de dois computadores localizados no Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais (LMTS) da própria universidade.

Um dos pontos positivos dessa demanda foi a quantidade de material selecionado, demonstrando não somente a variedade de conteúdos encontrados como também a riqueza e relevância dos conteúdos. Isso permite que a pesquisa se torne também rica e inovadora.

Os formatos utilizados para salvar os vídeos foram dois, um para acesso nos celulares formato “.mp4” e o segundo num formato de maior qualidade para acesso pelos computadores, o “.webm”. Já os áudios foram salvos em três formatos de qualidade Flac versão em alta qualidade, ogg média (256 bits), ogg baixa (64 bits).

A partir das extrações realizadas, até o momento, foram totalizados mais de 1000 trechos com as falas de Paulo Freire já com os formatos definidos. Convém lembrar ainda que essa edição das extrações dos trechos, assim como a ficha de registro com as transcrições dos trechos, também estão sendo revisadas e, nessa versão final, poderão ser excluídos alguns trechos, respeitando sempre a relevância do conteúdo e o objetivo da pesquisa.

Sendo finalizada a revisão dos trechos já editados, daremos início à anexação destes ao repositório digital, compondo, assim, o glossário audiovisual do educador Paulo Freire, que poderá ser acessado pelo usuário, incluindo conteúdo traduzido e transcrito em português brasileiro, tanto os vídeo quanto os áudios, em diversos formatos, e também por diferentes dispositivos móveis (celular, tablet, notebook, etc), garantindo acessibilidade também às pessoas com surdez ou àqueles que desejam acessar o material em formato de texto.

#### **4. Considerações finais**

Como afirmamos, o projeto não está finalizado, mas a realização dele já nos permitiu conquistas significativas. Permitiu, por exemplo, à equipe de estudantes inúmeros aprendizados: perceber as características da linguagem falada e da escrita, a atenção necessária à transcrição, o trabalho interdisciplinar necessário para desenvolver uma atividade com essa que exigiu pessoas de diferentes áreas do conhecimento, o aprendizado em relação aos programas utilizados para extração e edição dos conteúdos, e, principalmente, o aprendizado sobre o pensamento de Paulo Freire a partir do que ouviram, viram e escreveram.

O que nos motivou para a realização deste projeto foi contribuir para a oferta de conteúdo audiovisual de grande relevância pedagógica, ampliando as possibilidades de espaços formativos para além da escola, das instituições de ensino superior, públicas ou privadas. Além disso, o fato de a formação inicial oferecida aos estudantes no ensino superior não ser suficiente e, no que concerne à vida, obra e legado do patrono da educação brasileira (lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012), Paulo Freire, reconhecer a necessidade de ampliar o acesso às informações sobre ele e de uma divulgação mais abrangente de suas contribuições à história das ideias pedagógicas.

Já realizamos grande parte das tarefas a que nos propusemos. Detalhamos a seguir os passos já concluídos e os que estão em processo de finalização.

Os objetivos específicos “identificar vídeos e áudios do educador, escutar ou visualizar o material audiovisual para identificação de falas e legendar vídeos e transcrever áudios de Paulo Freire em português brasileiro” foram alcançados, pois conseguimos selecionar as falas de Paulo Freire como também as transcrições. Isso foi constatado pela quantidade dos trechos selecionados e transcritos do material audiovisual disponível. Igualmente mostrou a riqueza dos conteúdos selecionados, além da variedade desses, tanto trechos que falam do aprendizado de

Paulo Freire com o exílio, falam dos conteúdos educacionais atuais que ainda hoje persistem na sociedade, como a educação emancipatória ou o grande dilema sobre teoria e prática educativa.

As revisões do material do glossário, tanto a ficha com as transcrições dos trechos, quanto a revisão das edições, também foram realizadas. Da identificação das falas selecionadas de Freire até o processo de revisão e exclusão de alguns trechos, o glossário apresenta mais de quatrocentos e oitenta trechos em formatos de texto. O material audiovisual, por outro lado, será composto por mais que o dobro dessas falas, visto que estas estarão disponíveis em variados formatos de qualidade, seja vídeo ou áudio, atendendo a compatibilidade e conexão de internet de cada usuário.

O sexto objetivo, editar conteúdos audiovisuais, foi concluído, uma vez que todo material audiovisual selecionado foi editado. Vale mencionar, mais uma vez, que essa atividade proporcionou um grande aprendizado técnico por meio do uso dos *softwares* livres que, até então, os participantes desse trabalho não conheciam. Além de ser uma ferramenta que pode auxiliar o professor ou a professora na sala de aula.

Com relação ao terceiro objetivo específico, preparar espaço virtual para disponibilização do glossário, estamos desenvolvendo conforme as atividades precedentes vão sendo concluídas. A montagem técnica do glossário contará com palavras-chave não só para melhor uso deste, mas também visando ao melhoramento de busca de conteúdo no site do educador [acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org).

Em relação a limites com os quais nos deparamos para desenvolver as ações, destacamos, como dissemos, o estado do material audiovisual, pois, por serem antigos, dificultaram a identificação das falas, devido a ruídos ou outros problemas que não nos permitiram compreensão, porém isso foi apenas com oito vídeos e dois áudios.

Cabe ressaltar ainda que os produtos gerados até aqui contribuirão também para realização da atividade de interpretação dos vídeos do educador para a língua de sinais, visto que contaram com o texto escrito que auxiliará na melhor escolha para adequação do sinal a ser usado na interpretação para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reforçando ainda mais o valor da integração das pessoas com surdez ao acesso à informação.

Dessa forma, sendo um projeto que resgata a memória da vida e obra de Paulo Freire, entendemos que esta iniciativa poderá trazer diversos impactos, contribuindo para a melhoria

da qualidade sociocultural e socioambiental da educação pública em Garanhuns, quanto na disseminação da vida, obra e legado do educador em outros espaços formativos. Ademais, contribuições não apenas para a formação inicial e continuada de estudantes, professores, bem como interessados acerca da vida, obra e ao legado do patrono da Educação Brasileira e patrimônio educacional pernambucano.

A publicação da versão definitiva da página com glossário audiovisual de Paulo Freire está prevista para mês de maio de 2020 em homenagem ao mês de aniversário da morte do educador e filósofo brasileiro.

Por fim, enfatizamos o sentimento de gratidão às pessoas envolvidas nesse projeto que busca compartilhar conhecimento do patrono da educação brasileira. Todo trabalho constitui-se de um conjunto de pessoas e, nesse trabalho, está sendo fundamental a participação, cooperação na construção do glossário o qual contribuirá, sem dúvida, com a formação permanente de professoras e professores, educandos. A produção final do glossário do mesmo modo poderá ser utilizada em escolas públicas ou privadas e, especialmente naquelas que levam o nome de Freire a fim de que desde cedo conheçam a história e contribuição desse educador no Brasil e no mundo.

## REFERÊNCIAS

- CRPF. **Centro de Referência Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/>. Acesso em: 21 set. 2019.
- BRASIL. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 19 dez 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2019.
- BRASIL. **LEI Nº 12.612, DE 13 DE ABRIL DE 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm). Acesso: em 21 set. 2019.
- FSF. Free Software Foundation. **FSF**, 2019. Disponível em: <https://www.fsf.org/>. Acesso em: 29 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)**. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. 96 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.



NAVES, S. B; MAUCH, C; ALVES, S. F; ARAÚJO, V. L. S. **Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis**. Brasília: Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual, 2016, 85p. Disponível em: <https://grupoleaduece.blogspot.com/p/guia-para-producoes-audiovisuais.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

NEVES, J. **Guia de legendas para surdos: vozes que vêm**. 1ª. ed. Portugal: Instituto Politécnico de Leiria, 2007.

## UMA OFICINA DE SABERES: A EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DOS TRAPEIROS DE EMAÚS COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Célia Oliveira dos Santos Neta<sup>33</sup>

### RESUMO

Compreender de que forma o ensino de Sociologia conversa com o senso comum em espaços de educação popular é a principal questão deste artigo. Os conceitos trabalhados foram: Sociologia da educação; Educação não-formal; Educação popular; ensino de Sociologia no Ensino Médio; e ciência e senso comum. As práticas analisadas estão situadas em um espaço de educação popular, a Associação dos Trapeiros de Emaús, uma Organização Não Governamental (ONG) localizada na região metropolitana do Recife, na comunidade de Linha do Tiro - Beberibe. No que diz respeito à metodologia utilizada no trabalho, foi uma pesquisa qualitativa, estudo de caso instrumental, o estudo foi executado através de técnicas como: a observação participante e entrevistas semiestruturadas. O resultado foi a constatação de que, no empírico, é difícil diferenciar Sociologia e senso comum, o que indica que, no momento do ensino, em uma realidade da educação não-formal e que preza pelos princípios da educação popular, a Sociologia está muito relacionada à realidade e ao cotidiano das pessoas.

**Palavras-chave:** Associação dos trapeiros de Emaús; ensino de Sociologia; Educação popular; senso comum.

### INTRODUÇÃO

O ensino da Sociologia, em espaços de educação popular, estimula a construção de novas maneiras de ver o mundo, através do diálogo com as experiências de vida dos sujeitos. O estudo teve como objetivo: analisar de que forma o ensino de Sociologia conversa com o senso comum, em espaços de educação popular.

Estudar as experiências de ensino de Sociologia nos espaços de educação popular é importante, pois populariza a prática científica. Streck (2012) aponta que as discussões sobre paradigmas emancipatórios revelam que é necessário um olhar mais atento para a pluralidade de práticas e valorização das histórias de vida das pessoas. Estudar sobre o diálogo de saberes é importante para romper fronteiras epistemológicas (STRECK, 2012). As práticas educativas nos espaços de educação popular existem e resistem aos paradigmas dominantes.

A ciência e o senso comum parecem ser duas coisas opostas, diferentes e que se relacionam para se contraporem. Essa é a visão da ciência moderna ocidental dominante. O paradigma dominante da ciência (SANTOS, 1995) afirma e se sustenta a partir da premissa do perigo do senso comum “contaminar” a ciência, ou seja, da impossibilidade de diálogo com o senso comum.

---

<sup>33</sup> Possui graduação em Ciências sociais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco; Discente do Mestrado em Sociologia na Universidade Federal de Pernambuco. e-mail: [cely\\_celinha@hotmail.com](mailto:cely_celinha@hotmail.com)

Assim sendo, o estudo teve como intenção questionar se o ensino de Sociologia dialoga com o senso comum, em um espaço de educação popular. Os objetivos específicos da pesquisa foram: registrar quais os conteúdos abordados nas aulas de Sociologia aplicadas na oficina de formação política e cidadã; verificar qual a metodologia adotada; observar como os alunos reagem aos temas propostos; caracterizar o perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos; e investigar como o ensino de Sociologia é visto pelos que trabalham nesse espaço específico de educação popular.

O diálogo com o senso comum pode acontecer em qualquer espaço de educação. Contudo, percebe-se que nas escolas e nas universidades essa conversa é mais difícil de acontecer. Por isso, o presente estudo optou por realizar a pesquisa em um local diferente, uma Organização Não Governamental (ONG). Será que essa conversa acontece nesse espaço? A Associação dos Trapeiros de Emaús, localizada na comunidade de Linha do Tiro, possui uma escola de formação técnica, a Escola de Formação Profissional Luís Tenderini. Nesse espaço, são oferecidos cursos técnicos gratuitos como: Eletrônica; Refrigeração; e outros.

Aliada à formação técnica está a oficina de formação política. Essa oficina acontece na Escola de Formação profissional Luís Tenderini, é aplicada por estudantes de Ciências Sociais da UFRPE, por meio do projeto de extensão “Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade”. A oficina de formação política foi o local em que se realizou o trabalho de observação participante. A partir dessa observação, tivemos a oportunidade de analisar como o ensino de Sociologia dialoga com os conhecimentos que os estudantes da oficina já possuem da realidade.

No que diz respeito à metodologia utilizada no trabalho, foi uma pesquisa qualitativa, estudo de caso instrumental. A partir dessa análise, pretende-se não fazer generalizações, mas aprender mais sobre o caso específico. Conforme Goldenberg (1999), na pesquisa qualitativa a principal preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social ou organização.

A hipótese do trabalho foi que o ensino de Sociologia pode ser uma forma de saber que conversa com o senso comum, com os saberes que os sujeitos já possuem da realidade social. Por isso, o ensino da Sociologia em espaços de educação popular pode estimular a construção de novas formas de ver o mundo, através do diálogo com as experiências de vida.

Com o intuito de verificar essa hipótese, o artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro são abordados alguns conceitos relevantes para o entendimento sobre a Educação na Sociologia. Depois, são trabalhados os conceitos de ciência e senso comum e o conceito de ensino de Sociologia no Ensino Médio, pois não encontramos pesquisas sobre o ensino de Sociologia fora das escolas, ou seja, dos espaços formais de educação. E, por fim, tem um tópico especial contando sobre como surgiu os Trapeiros de Emaús, a oficina de formação política e algumas falas dos sujeitos da pesquisa – a equipe dos Trapeiros, os estudantes da oficina e os bolsistas do projeto de extensão.

## **2. CONVERSAS DA SOCIOLOGIA COM A EDUCAÇÃO**

Na Sociologia, há um campo de estudos dedicado à educação, a Sociologia da Educação. O precursor dos estudos sobre educação na Sociologia foi Émile Durkheim, autor clássico da disciplina. Para Durkheim (1955), a educação seria um instrumento para alcançar a solidariedade social, ou seja, a manutenção da coesão social. Ele concentrou-se na ação que os adultos exercem nas crianças e nos adolescentes. Para ele, essa era a ação educativa, ou seja, a socialização metódica da geração mais velha sobre a geração mais nova.

A socialização acontece em todos os estágios da vida humana, desde o nascimento até a velhice. Uma pessoa aprende a se tornar um membro da sociedade a partir do momento em que o que é externo a ela começa a interiorizar-se em sua consciência. Ou seja, ela começa a interpretar e interagir com o mundo social objetivo que se coloca sobre ela. Esse processo só acontece com a presença de um “outro significativo”, que são aquelas pessoas mais presentes na vida da criança. Assim sendo, ela aprende a se comunicar e a interagir com essas pessoas. (BERGER. P; BERGER. B, 1977).

O conceito de socialização é muito parecido com o de educação; podem até ser sinônimos. A educação ou socialização está em diversos espaços da vida humana. A educação, para Durkheim (1955), seria uma forma de chegar à coesão social; o papel da escola seria de sustentar e manter a ordem social. Percebe-se que a educação, na visão de Durkheim, teria um caráter coercitivo, visando manter a ordem social dominante. Contudo, outros pesquisadores defendem uma visão mais ampla da Educação.

Como, por exemplo, a teoria marxista da educação, que é uma teoria da prática (um grande expoente nesse sentido foi Freire, 2016). A educação é vista como uma ferramenta de

transformação social. Os principais componentes da concepção marxista de educação são: educação pública gratuita, que ocorra uniformemente para todas as crianças de todas as classes sociais, eliminando as formas privilegiadas de educação; a combinação da educação com a produção material, entre trabalho manual e trabalho intelectual; uma educação que assegure o crescimento integral da personalidade, ou seja, ampliar as potencialidades dos sujeitos; e a comunidade assumindo um papel de força socializadora no processo educacional, que implica numa relação mais estreita entre escola e sociedade (BOTTOMORE, 2001).

A educação possui algumas especificidades e, através delas, é possível compreender melhor diversas práticas educativas. Dentre essas especificidades, é possível classificar diferentes tipos de educação: a educação formal, a educação não-formal e a educação informal. Entende-se que a educação formal ocorre nos espaços escolares e acadêmicos, que seguem currículos e regras impostas por órgãos públicos ou privados. Como, por exemplo, a LDB - Lei de diretrizes e bases da educação, que regulariza e direciona os caminhos da educação formal.

Por educação informal, compreende-se que se assemelha ao conceito de socialização. Isto porque, é um processo permanente na vida das pessoas, a interiorização que fazemos dos conhecimentos que aprendemos na fase da infância, com as pessoas mais próximas, e também na fase adulta, em mundos sociais específicos. A educação informal pode ser entendida como a socialização dos valores familiares, culturais e sociais.

Por educação não-formal entende-se que também possui organização, contudo, diferente das instituições formais, que se organizam a partir dos critérios de órgãos públicos ou privados. A educação não-formal também possui a liberdade de currículo e não são regulamentadas pelo Ministério da Educação. Diante disso, a sua organização é pautada nos interesses do grupo social específico que a realiza.

Algumas características da educação não-formal são: voluntarismo; propiciar o desenvolvimento social; evitar formalidades e hierarquias; favorecer a participação coletiva; e proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001). A crise da escola pública foi um dos fatores da emergência da educação nãoformal; a mesma não atingiu todos os objetivos a que se propôs com sua criação. Um desses objetivos foi a construção de caminhos para a emancipação pessoal e social que libertem os indivíduos (AFONSO, 2001).

A educação popular no Brasil se iniciou por meio de campanhas de alfabetização de adultos. Surgiu através de iniciativas filantrópicas ou confessionais e também por meio de iniciativas governamentais. Colégios católicos e missionários protestantes ofereciam aulas de alfabetização “para” adultos com a intenção de fazer um trabalho assistencialista e “doar” seus conhecimentos (BRANDÃO, 1984).

Na década de 30, a educação popular tinha um significado de “instrução pública”, a característica instrumental de ensinar a ler e a escrever. A partir da década de 60, a expressão “educação popular” toma um sentido de “educação do povo, pelo povo e para o povo”. A educação começa a ser vista como instrumento de conscientização das massas diante da realidade social brasileira (SAVIANI, 2013).

Surgem movimentos sociais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife. E o Movimento de Educação de Base (MEB) que, mesmo sendo de responsabilidade da igreja católica, teve o objetivo de conscientização e politização do povo (SAVIANI, 2013). Havia, também, os centros populares de cultura (CPC). Nesses movimentos, tinha-se a ideia de que a cultura popular estava diretamente ligada à ação política, pois trata-se da conscientização das massas. Preocupavam-se em desenvolver uma educação que vise à alfabetização centrada na própria cultura do povo.

O método Paulo Freire de alfabetização parte dos conhecimentos que as pessoas já possuem com o professor trazendo a realidade das pessoas para a prática educativa. Para Freire, as próprias experiências dos educandos são os temas geradores que constituem os conteúdos programáticos do currículo escolar (SILVA, 2016). Paulo Freire (1987) apresentou a alternativa de concepção “problematizadora” da educação, em contraposição à concepção “bancária”. Na visão “bancária”, a educação é o ato de depositar, transmitir e realizar transferência de valores e conhecimentos.

Nessa concepção, o (a) educador (a) ocupa o lugar de único sujeito e considera os outros sujeitos da prática de ensino como objetos. Segundo a perspectiva “problematizadora”, há o diálogo entre o (a) educador (a) e o (a) educando (a). O (A) educador (a), ao mesmo tempo em que ensina, aprende. E o (a) educando (a), ao mesmo tempo em que aprende, ensina. Para Freire (1987), a educação “problematizadora” não seria possível sem a superação da contradição entre educador (a) e educandos (as).

Segundo Freire (2016), ensinar não é transferir conhecimento, é criar oportunidades para sua construção. Ensinar inexistente sem aprender e o aprender inexistente sem o ensinar. Ou seja, o ensinar é só uma das partes do aprender. Eu aprendo quando eu leio, escrevo, converso, conto uma história, escuto uma história, brinco de ciranda, quando questiono, ou quando observo, e também quando eu ensino. A principal prática pedagógica, na realidade, é aprender.

De acordo com Nascimento (2016), na década de 90, a educação popular passa por um período de revisão na América Latina. Uma ressignificação de teorias, metodologias utilizadas, conceitos e outros aspectos da educação popular. A autora afirma que, nesse contexto, ocorreram diversos seminários sobre a temática educação popular. Coloca, também, que os movimentos populares trazem uma renovação das lutas sociais coletivas. A educação popular encontrou nos espaços de educação não-formal mais facilidades de ser concretizada. Contudo, a educação popular não está restrita a espaços de educação não-formal.

[...] é possível fazer educação popular nos espaços escolares e é possível fazer educação antipopular em espaços não-escolares. O que caracteriza a educação popular não é o espaço onde ela é desenvolvida, mas sim as suas intenções de superação da realidade de dominação e exploração. A autora também aponta que há muitas práticas que não se reconhecem como educação popular, mas que podem ter uma prática descolonial, isto é, uma prática que valoriza a diversidade dos saberes. (BENZAQUEN, 2012, p. 46).

A autora também aponta que há muitas práticas que não se reconhecem como educação popular, mas que podem ter uma prática descolonial, isto é, uma prática que valoriza a diversidade dos saberes.

### **3. SOCIOLOGIA: CIÊNCIA OU SENSO COMUM?**

A ciência como paradigma dominante consolidou-se a partir da revolução científica do século XVI. Esse paradigma foi desenvolvido sob o domínio das ciências naturais, aplicada por meio de modelos mecanicistas, visando quantificar o mundo. A partir do século XIX, esses modelos também são aplicados às ciências sociais emergentes, que são chamadas de “física social”. O paradigma dominante nega a racionalidade de tudo que não seguir suas regras epistemológicas e metodológicas (SANTOS, 1995).

O paradigma dominante se define pela distinção entre ciência e senso comum, não permitindo diálogo entre eles. Sobre o senso comum, Santos (1995) coloca que “deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado do

conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades” (SANTOS, 1995, p. 56).

A ciência ocidental dominante considera inexistente o que não cabe em sua “totalidade”. Como razão indolente, acredita que o “todo” é mais importante que as “partes” e ocorre nas formas de razão metonímica e razão proléptica<sup>34</sup>. Para Santos, isso é um desperdício das experiências sociais. Diante disso, o autor propõe um modelo diferente de racionalidade: a Sociologia das ausências e das emergências<sup>35</sup>. A ciência como razão indolente considera inexistente uma pluralidade de experiências sociais por se considerar o único saber válido. Por isso, alguns objetivos da Sociologia das ausências são: a diversificação dos saberes e o reconhecimento de diferentes práticas sociais (SANTOS, 2002).

A ciência define o que é conhecimento válido, instituindo um exclusivismo epistemológico. O resultado desse exclusivismo é a morte dos conhecimentos alternativos, ditos como “tradicionais”. As sociedades que sobreviveram ao colonialismo são consideradas “estagnadas”, seus conhecimentos são julgados não-saberes (SANTOS, MENESES e NUNES, 2004). Esses outros saberes são “conhecimentos locais”; desse modo, há uma crise epistemológica da ciência moderna. Conforme Santos, Meneses e Nunes (2004), a resposta à crise epistemológica é a abertura na ciência de um diálogo entre formas de conhecimentos que permitam uma ecologia de saberes<sup>36</sup>.

Benzaquen (2012), com base em Boaventura de Sousa Santos, coloca que o paradigma dominante se define pelos muros que separam a ciência do senso comum. Não permitindo diálogo entre eles. Já o paradigma emergente é uma aposta em uma ciência contra-hegemônica.

O paradigma emergente considera fundamental o diálogo com o senso comum, com o saber vulgar e prático com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. O paradigma dominante da ciência moderna constitui-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. (BENZAQUEN, 2012, p. 37).

---

<sup>34</sup> Na razão metonímica, a ciência dominante se coloca como único saber válido, no lugar de outros saberes. Na razão proléptica, a ciência cria afirmações sobre o momento presente, sem pensar no futuro, porque acha que já sabe tudo sobre ele. E que o futuro será uma superação linear do presente.

<sup>35</sup> A Sociologia das ausências traz ideia de que, o que “não existe” na realidade estava ausente, que a diversidade de saberes e práticas são contemporâneas, é a expansão do presente. A Sociologia das emergências traz a ideia de que o futuro é um horizonte de limitadas possibilidades, contrai o futuro para expandir o presente (SANTOS, 2002).

<sup>36</sup> A ecologia é a ciência que estuda os seres vivos e suas interações com o meio ambiente onde vivem. A ecologia de saberes é a interação e o diálogo entre diferentes saberes, valorizando os locais em que esses saberes estão situados.

No ensino de Sociologia, é necessário ter o senso comum como ponto de partida. Se a Sociologia procura desnaturalizar e explicar a realidade social, precisa trazer a realidade dos alunos para dentro das salas de aula, através da reflexão, de questionamentos acerca das vivências e dos discursos que esses alunos possuem. A partir daí, os sujeitos podem construir uma nova maneira de ver o mundo, questionando suas práticas e seus discursos.

Oliveira (2011) realiza uma reflexão sociológica sobre o cenário em que se encontra o ensino da Sociologia, contribuindo para o debate sobre ciências sociais e educação. A introdução da Sociologia na educação básica, já no século XIX, foi pensada como substituta da disciplina Direito natural. No século XX, essa disciplina foi inserida no currículo da educação básica para tentar explicar e compreender o mundo moderno.

O ensino de Sociologia no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, pra quem se fala (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

A partir da Nova Lei de diretrizes e bases da Educação-LDB (lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, a Sociologia e a Filosofia são incluídas como disciplinas eletivas no Ensino Médio (OLIVEIRA, 2016). Só em 2008, pela (lei nº 11.684/2008), a Sociologia e a Filosofia são incluídas como obrigatórias no Ensino Médio. Contudo, em 2016, com o decreto da medida provisória nº 764, a Sociologia e a filosofia deixam de ser disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. A questão da obrigatoriedade dessas disciplinas será avaliada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que define os conteúdos abordados no Ensino Médio.

Florestan Fernandes (1985) afirma que o ensino secundário brasileiro assume uma função de preparar os educandos para admissão nas escolas de nível superior. Diante disso, traz a reflexão de que a posição do ensino médio brasileiro permite defini-lo como uma educação que visa unicamente à manutenção da ordem social. Sobre o ensino de Sociologia na educação secundária brasileira, ele realiza algumas reflexões para estimular um debate mais profundo sobre o assunto. “Quais são as funções que o ensino da Sociologia pode preencher na formação da personalidade e que razões de ordem geral aconselham a inclusão da matéria no currículo do ensino de grau médio?” (FERNANDES, 1985. p. 105).

Porque se deve desejar a introdução da Sociologia no ensino secundário brasileiro: a) por causa das exigências dos cursos universitários, acessíveis atualmente, que pressupõem conhecimentos prévios da matéria? b) porque é preciso criar condições

plásticas de formação da personalidade e de preparação para a vida na sociedade brasileira? (FERNANDES, 1985, p. 106).

Essas reflexões de Florestan são bastante importantes para pensar sobre a consolidação e a importância da Sociologia no Ensino Médio. É uma reflexão sobre quais são os principais objetivos do ensino de Sociologia nas escolas. Essa reflexão pode definir os conteúdos e a metodologia aplicada em sala de aula.

#### **4. METODOLOGIA**

O estudo foi executado através de técnicas da pesquisa qualitativa como: a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Por sua vez, o problema de pesquisa foi abordado através da perspectiva de uma pesquisa participante. Nesse sentido, o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa é muito importante. De acordo com Fals Borda e Brandão (1988), os seis princípios metodológicos da pesquisa participante são: autenticidade e compromisso; antidogmatismo; restituição sistemática; feedback para os intelectuais orgânicos; ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; ciência modesta e técnicas dialogais.

Um dos objetivos de Fals Borda e Brandão (1988) é revelar como as Ciências Sociais podem ser utilizadas como instrumento para as classes populares e seus projetos políticos, sociais e culturais. Para o autor, a pesquisa participante é o compromisso entre o projeto de pesquisa com os projetos políticos dos grupos populares.

Os sujeitos da pesquisa são: jovens e adultos que participam do projeto de extensão “Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade social”. Foi importante para a pesquisa saber se o ensino de Sociologia dialoga com os conhecimentos que esses jovens e adultos possuem e se estimula a construção de um novo olhar diante da realidade social. A observação participante das aulas em Emaús foi realizada a partir do dia 22 de setembro de 2016 até o dia 20 de outubro de 2016.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir do dia 18 de agosto de 2016 até o dia 20 de outubro de 2016. Foram entrevistados quatro alunos dos cursos profissionalizantes. Dois bolsistas do projeto e trabalhadores da Associação dos Trapeiros de Emaús – o diretor da associação, o coordenador pedagógico e o diretor-secretário – também foram entrevistados, pois foi necessário analisar se o ensino da Sociologia atende aos projetos políticos do grupo e

também é uma forma de investigar a importância dessa prática educativa para os integrantes da Associação.

## 5. CONVERSAS DA SOCIOLOGIA COM O SENSO COMUM

A Associação dos Trapeiros de Emaús é um movimento internacional que surgiu na França, em 1949, após a Segunda Guerra Mundial. Foi uma iniciativa de um padre francês chamado Abbé Pierre que, diante das sérias situações habitacionais da época, abrigou, em um casarão que mantinha, várias famílias em situação de risco social. Contudo, Abbé Pierre, que também era deputado, ao final de seu mandato não possuía mais condições financeiras de manter o casarão.

Diante disso, uma das pessoas que ele abrigava lançou a ideia de gerar renda com o trabalho de coleta, classificação e venda de materiais recicláveis. Teve início, então, o trabalho da Associação dos Trapeiros de Emaús, que se difundiu em 42 países, atuando em mais de 350 comunidades. Um desses países é o Brasil, e uma dessas comunidades é Linha do Tiro, situada no bairro de Beberibe em Recife. Possuem como filosofia “servir aos que mais sofrem” ([www.emausrecife.org/](http://www.emausrecife.org/)).

Emaús Recife foi fundada em 16 de agosto de 1996, com o apoio de Dom Helder Câmara (1909-1999), que foi arcebispo de Olinda e Recife, e de Luís Tenderini, um italiano que trabalhou com Dom Helder na comissão de Justiça e Paz. Em Recife, Emaús realiza atividades de coleta de resíduos sólidos e recuperação e venda de objetos usados que são doados. A organização disponibiliza um caminhão para buscar os objetos no local da doação.

Os objetos doados e recuperados são: computadores, geladeiras, fogão, roupas, sofá e outros. Esses objetos são recuperados em oficinas de: marcenaria, manutenção de computadores, eletroeletrônicos e refrigeração. Todas as quintas-feiras no período da tarde e nos sábados no período da manhã acontece o bazar comunitário da associação, que ocorre em um galpão em Linha do Tiro. É bastante agitado. A comunidade procura o bazar para comprar objetos que são vendidos a preços mais acessíveis. Percebemos que a área de eletrônicos é a parte mais procurada pelas pessoas.

A Associação dos Trapeiros de Emaús também possui a Escola de Formação Profissional Luís Tenderini, que oferece cursos profissionalizantes gratuitos de Eletricidade, Manutenção de Computadores, Refrigeração e Eletrônica para jovens e adultos a partir de 16 anos. Aliada à

formação técnica está a oficina de formação política e cidadã que, desde 2014, conta com a participação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio do projeto de extensão “Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade social”.

De acordo com Leonardo<sup>37</sup>, o coordenador pedagógico de Emaús, a oficina de formação política e cidadã surgiu em 1998, no mesmo período em que surgiram os cursos profissionalizantes. A experiência das aulas de formação política e cidadã é resultado da influência que a escola de Emaús recebeu do Centro de Trabalho e Cultura - CTC, também chamado de “escola de trabalhadores”, que também oferece cursos profissionalizantes gratuitos. O CTC está localizado no Bairro dos Coelhos em Recife. Segundo Leonardo, o primeiro coordenador pedagógico de Emaús foi aluno do CTC.

A formação política era realizada pelos próprios instrutores técnicos, afirma Leonardo. O coordenador pedagógico pedia para que os instrutores estimulassem o questionamento e as perguntas em sala de aula. Dessa forma era feita a conscientização crítica da realidade, tanto nas aulas dos cursos profissionalizantes, como na oficina de formação política. No período de 2009 até 2013, as aulas de formação política passaram a ser ministradas por Leonardo e não mais pelos instrutores de cada curso profissionalizante.

A partir do ano de 2014, o projeto de extensão “Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade social” inicia suas atividades na oficina de formação política, com a participação de alunos (as) do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE. Os (As) alunos (as) passam por uma seleção com a professora coordenadora do projeto, concorrendo a uma vaga para realizar atividades de formação na oficina.

Para os bolsistas de extensão que ministraram as aulas, a experiência na oficina de formação política foi desafiadora e enriquecedora, um dos desafios apontados foi o confronto com ideias conservadoras dos alunos, como por exemplo discursos machistas. Enriquecedora, pois, possibilitou que os conteúdos das aulas dialogassem com os conhecimentos prévios dos estudantes e suas experiências de vida. Perguntados sobre o que mudou na vida deles depois dessa experiência, um deles diz:

Olha mudou muito, pode até parecer que não né, os Trapeiros de Emaús, o projeto de extensão, foi cabal no meu processo de formação, eu comecei a pensar que é necessário, é fundamental que o processo de educação seja emancipatório, seja democrático, seja produtor de falas para aqueles que não têm fala, enfim a educação a partir de Emaús pra mim foi um processo de intermediação, de diálogo, mas não de

---

<sup>37</sup> Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios para preservar a identidade deles.

imposição. Isso é uma questão muito cara, de que modo você pode criar uma educação não-formal que respeite o aluno ou aluna em sua subjetividade, e que ao mesmo tempo você não consiga esmagá-lo, dizendo que ele é simplesmente um conservador. É um dilema que me mexe como educador. O limite entre levar o conhecimento e não invadir o ser, transformando ele em um mero receptor. (Miguel. Bolsista do ano de 2014. Entrevista realizada no dia 18 de agosto de 2016).

Os diálogos que tivemos com os estudantes da oficina foram muito interessantes. Foram quatro alunos (as) entrevistados: Daniel, Valdenice, Felipe e Fabiana. Nenhum dos estudantes mora em Linha do Tiro, mas em locais vizinhos como: Alto José Bonifácio, Arruda, Águas Compridas e Jardim Fragoso. Isso mostra que a instituição é bem divulgada nas comunidades vizinhas. Todos os estudantes com quem conversei possuem a renda de um salário-mínimo para sobreviver. Dois estudantes têm 16 anos, um tem 19 e uma tem 47. Todos eles conheceram a Associação dos Trapeiros de Emaús através de algum conhecido que já havia participado como aluno (a) da instituição.

Para eles, os principais motivos que os levaram a se inscrever no curso técnico de Emaús foram: arrumar um emprego, a busca pela profissionalização e o interesse de se especializar em uma das áreas técnicas oferecidas por Emaús. No que diz respeito aos conteúdos das aulas, percebe-se que, como afirma Afonso (2001), na educação não-formal há uma flexibilidade dos conteúdos de aprendizagem, de acordo com cada grupo. No plano de aula da oficina, seriam debatidas várias outras questões; no entanto, a temática de gênero foi bastante abordada, pois se observou que é um tema bastante marcante para os alunos.

Com base nas entrevistas realizadas, os conteúdos abordados são: Questão de gênero; Raça; Etnia; Mundo do trabalho; Relativização da verdade; Questão LGBT; Formação histórica do capitalismo e outros. A metodologia adotada preza pelo diálogo para que o espaço da oficina não se tornasse um espaço de invasão cultural, mas um espaço de fala.

O ensino de Sociologia é visto pelos trabalhadores da Associação dos Trapeiros de Emaús como uma formação importante para debater questões da área de ciências humanas (não só questões técnicas de cada curso) e também para estimular a reflexão crítica da realidade, partindo da ideia de que os alunos é que irão construir as suas próprias respostas sobre as questões que são dadas.

Há uma resistência por parte dos (as) alunos (as) às contribuições da Sociologia, principalmente quando se fala em questão de gênero e sexualidade. Estas são as aulas mais polêmicas, pois os discursos religiosos predominam. Qual é o olhar dos (as) alunos (as) sobre o ensino de Sociologia na oficina de formação política e cidadã? “Um novo modo de pensar”

“Nos ajuda a pensar de um modo diferente” “A cultura muda e todo mundo tem que mudar também”. (Fala dos estudantes na oficina). Percebe-se que todas as falas fazem referência a uma mudança de pensamento.

## **6. Considerações finais**

O ensino de Sociologia em um espaço de educação popular estimula a criação de um novo senso comum, através do exercício da criticidade. Os conteúdos possuem relação com a realidade dos (as) alunos (as), pois tratam de questões muito presentes no dia a dia. Em relação ao método dialógico, os bolsistas conseguem estimular a participação dos (as) alunos (as), bem como aproximar o conteúdo teórico da realidade. As dificuldades apontadas pelos bolsistas se referem ao confronto com ideias conservadoras e, por isso, fica difícil colocar o método dialógico em prática.

Foi apurado que os (as) alunos (as) da oficina compreendem a Sociologia como um assunto da vida deles, ou seja, por meio das aulas eles chegaram a esta reflexão. Isto é, os conteúdos dialogam com a realidade deles. A maioria dos alunos apontou que o ensino de Sociologia nos faz olhar o mundo e a sociedade em que vivemos de outra forma. Isto confirma uma de nossas hipóteses: o ensino da Sociologia em espaços de educação popular pode estimular a construção de novas formas de ver o mundo, através do diálogo com as experiências de vida.

Nos caminhos percorridos neste trabalho, existiram algumas dificuldades. Como, por exemplo, a de caracterizar, através da observação participante, o que é ensino de Sociologia e o que é senso comum, pois na pergunta de partida se faz entender que são coisas opostas e de que forma esses conhecimentos conversam. De certa forma, essa dificuldade apontou o quanto a ciência e o senso comum estão imbricados. Um estudante da oficina, chamado Felipe, colocou: “a Sociologia é um assunto da gente mesmo né?!”. Ou seja, a Sociologia é um assunto que faz parte do senso comum. Compreendemos que o ensino de Sociologia está muito ligado à realidade e ao cotidiano das pessoas.

Dessa forma podemos observar o que Santos (2006) chama de hermenêutica diatópica. “A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, 2006, p. 126). Por meio da ecologia de saberes, há uma interação e um diálogo entre as culturas. Isto é, realiza-se um trabalho de tradução, pois não há uma teoria geral que possua a pretensão de

explicar a diversidade de saberes. Contudo, existe a tradução de saberes. “A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo” (SANTOS, 2006, p. 123).

O trabalho de tradução só é possível com a ecologia de saberes, pois é a interação e o diálogo entre diferentes conhecimentos. É o que acontece na oficina de formação política e cidadã; a oficina torna-se um espaço de encontro epistemológico entre o ensino de Sociologia e o senso comum. No espaço da oficina, os saberes sociológicos e os saberes do senso comum se confrontam, se questionam e se enriquecem, pois, as vozes de todos os sujeitos são valorizadas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp - Centro de Memória, 2001, p. 29 a 38.

BENZAQUEN, Júlia F. **Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. 330 p. Tese (Doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global) - Universidade de Coimbra. Coimbra, 2012.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. Nova Iorque, 1975. In: FORACCI, Marialice; SOUZA MARTINS, José (org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. São Paulo/Rio de Janeiro, 1977, p. 200-214.

BORDA, Orlando. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R. (Org). **Pesquisa Participante**. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1988, p.42-62.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 705 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental na educação. In: **Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1984, p. 15- 61.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006. 61p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013. 57 p.

DURKHEIM, Émile. A Educação - sua Natureza e Função. In: **Educação e Sociologia**. 4ªed. Edições melhoramentos, 1955, p. 25-44.

- FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. In: **Primeiro dossiê de ciências sociais**. São Paulo, Ceupes-USP/CACS-PUC. 1985.
- FREIRE, Paulo. A concepção <<bancária>> da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 57-75.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOLDENBERG, Mirian. **(Re)Aprendendo a olhar. In: A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3°ed. Rio de Janeiro: Record, 1999, p. 13- 15.
- NASCIMENTO, Gisele.W. **Contribuições da Experiência Rastafári ao Campo da Educação Popular**. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2016.
- OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **O Ensino de Sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS**. Teoria e Cultura: Programa de PósGraduação em Ciências Sociais – UFJF, v. 11 n. 1 jan/junh. 2016, 14p.
- OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um olhar Sociológico**. Interlegere, nº 09- 2011, p. 25-39.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 122-129.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro, 2002, p. 237-280.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. Ed. R. Costa Cabral, 859, Porto: Edição Afrontamento, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. G.; NUNES (Orgs). Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2004, p. 19 a 101.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013, 473 p. 4. Ed.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias de Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, 154 p.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Introdução. In: **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp- Centro de Memória, 2001.
- STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria. **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 356- 368.

Website: Trapeiros de Emaús Recife, Disponível em: <http://www.emausrecife.org/> Acesso em: 26 de setembro de 2016.

## MARIÁTEGUI, FANON E A PERSPECTIVA DA LUTA DE CLASSES FRENTE À COLONIALIDADE E NÃO-BRANQUITUDE

Danilla Aguiar<sup>38</sup>

### RESUMO

O processo de colonização latino-americano marcou decisivamente a especificidade do capitalismo aqui instaurado, bem como a constituição da exploração sob as bases racistas de não branquitude, onde podemos perceber a atuação do imperialismo junto a concepções racistas. Foi com a colonização que se inaugurou a utilização do conceito *raça* como instrumento de dominação, entendida como uma racionalidade específica do pensamento eurocêntrico. A divisão social do trabalho imposta junto à nova partilha econômica do mundo determinava também culturalmente as estruturas de dominação sob o capitalismo crescente. Na esteira dessa reflexão, objetivamos cotejar sintonias na trajetória teórico-política de José Carlos Mariátegui e Frantz Fanon, pensando como os autores se inserem numa tradição crítica, anticolonial e antirracista, com consequências para a luta teórica e de classes na América Latina, Caribe e África.

**Palavras-chave:** Mariátegui. Fanon; Racismo. Não-branquitude. Colonialidade.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho – uma pesquisa bibliográfica em andamento, fruto de leituras no interior do Laboratório de Educação Aplicada às Novas Tecnologias, Mídias Interativas e Estudos Étnico-Raciais (LENTE), vinculado ao Departamento de Educação no CERES da UFRN – pretende cotejar as perspectivas teóricas de dois autores que contribuíram significativamente com a luta teórica e práxis descolonizadora, sob o prisma de não-branquitude. São eles, o peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) e o martinicano Frantz Omar Fanon (1925-1961).

As contribuições do peruano Mariátegui são marcantes pelo fato de que, sem descurar da perspectiva marxista, agrega o entendimento da subjetividade “raça” – num sentido político do termo, na perspectiva da luta de classes. A partir de análises materialistas sobre as classes, une o conhecimento da história, da economia e tradições de luta dos subalternos, para, a partir do trato da questão indígena-racial, enfrentar a particularidade do racismo na sociedade peruana, com possibilidades inferenciais compatíveis para todo subcontinente.

---

<sup>38</sup> Professora do Departamento de Educação, Centro de Ensino Superior do Seridó/CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas PRÁXIS: Estado e Luta de Classes na América Latina (UFCG/CNPq) e do Laboratório de Educação Aplicada às Novas Tecnologias, Mídias Interativas e Estudos Étnico-Raciais/ LENTE (UFRN). e-mail: [jdaniillaaguiar@hotmail.com](mailto:jdaniillaaguiar@hotmail.com)

Anos mais tarde, em sintonia com o pensamento de Mariátegui e as formulações sobre movimentos de libertação nacional sob o prisma revolucionário, temos as contribuições de Frantz Fanon e a forte presença da denúncia do tema da colonização em suas obras. Como parte da tradição crítica latino-americana e caribenha frente ao problema da colonialidade e racismo, Fanon nos apresenta a necessidade da descolonização como uma luta cotidiana, não só uma luta de ideias, mas uma luta prática, fato que marcou sua contribuição original, entendendo que toda relação de colonizador/colonizado é uma relação de violência que cria sujeitos divididos.

Os autores nos adiantam possibilidades de análise sob a perspectiva antirracista posteriormente retomadas por autores decoloniais, que indicam a necessidade de rompimento com o eurocentrismo, a análise da colonialidade e do nacionalismo em sociedades de desenvolvimento desigual. Um dos grandes expoentes deste debate é o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que, por sua vez, vigora o conceito de colonialidade do poder como a *forma latino-americana de ser subalterno*. Em consonância com Mariátegui e Fanon explicita, por exemplo, como a não-branquitude da classe dominada na América latina é utilizada para reforçar a exploração de classe. A relação capital-trabalho se pontencializa no sentido da exploração pela variável raça e, assim, categoriza como a ideia de raça no subcontinente – entendida como uma racionalidade específica do pensamento eurocêntrico sem descurar da análise das diferenças de classes – foi fundamental para definir nossa atual colonialidade nas esferas econômica e política, destacando que essa subordinação não se findou com o desmantelamento do colonialismo clássico. Quando se fala em colonialidade do poder, estamos falando de política, do Estado e da sociedade civil como palco da luta de classes.

Entendemos como fundamental contribuição dos autores enfatizados no debate a crítica radical e profunda a uma visão ocidental-centrista do mundo, da história, do saber e de algumas modalidades de existência. São autores anticapitalistas e que se debruçam em esmiuçar as especificidades do capitalismo em sociedades que experimentam as chagas sociais da colonização e escravidão. Conhecer esta enorme contribuição teórica que brevemente destacamos nesta pesquisa em andamento é também promover o resgate da produção teórica latino-americana, caribenha, africana o que perpassa, fundamentalmente, em entender que não existe capitalismo sem racismo.

## 2. MARIÁTEGUI E AS PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO ECONÔMICO-SOCIAL LATINO-AMERICANA

Nosso debate está vinculado à ideia de que a constituição de uma nova sociedade e de um novo homem, como falava Ernesto “Che” Guevara, pensando outra hegemonia, implica uma transformação para uma nova estrutura econômica, nova organização política e também nova orientação ideológica e cultural. Essa reflexão recupera uma preocupação já trazida por alguns marxistas latino-americanos que procuravam analisar as especificidades do subcontinente, e partimos do pressuposto de que um exemplo emblemático é o marxista José Carlos Mariátegui, figura política marcante no debate marxista da década de 1930 e que apresentou consequências para o socialismo mundial.

Mariátegui nasce em 1894 e falece prematuramente em decorrência de um frágil estado de saúde que o impede inclusive de andar e que se agrava ao decorrer de sua vida, até o ano de sua morte, 1930, com apenas 36 anos de idade. No entanto, deixa uma vasta obra sobre temáticas diversas numa perspectiva socialista e indoamericanista.

Em suas obras – e, fundamentalmente em *Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana*, de 1928 – reconheceu uma falácia que nos persegue até os dias atuais: um mundo que não reconhece a América Latina – tampouco a questão indígena – nem o que ela significa ou produz, no campo científico, literário, cultural (MARIÁTEGUI, 2008). Utilizou todo um arsenal teórico marxista para atentar para as especificidades das lutas de classes no Peru, que consistia em concentração fundiária e relações servis como relações de dependência estabelecidas com os trabalhadores rurais assalariados. Tão logo observa essas relações particulares, compreende que o problema da terra e o latifúndio se associam em nossos países também à questão de uma suposta “inferioridade” indígena-racial. Além dessa relação de dominação, era preciso analisar como opera o imperialismo nas nossas terras e como opera o capital estrangeiro, o capital transnacional. O objetivo da análise da formação social peruana<sup>39</sup> era postular possibilidades de se empreender uma revolução socialista no país. Problematizou, dentre essas particularidades latino-americanas fundamentalmente sobre o problema da raça na América Latina e sobre o desenvolvimento econômico-político dos indígenas, que compunham 4/5 dos oprimidos do seu país de origem, o Peru, premissa que exigiu esforços teóricos de

---

<sup>39</sup> Vale destacar que o seu principal livro, o já citado *Sete ensaios...* trata-se da primeira análise de uma formação econômico-social latino-americana.

compreensão da economia, política e culturas presentes no território peruano. Situamos no mapa abaixo a localização do Peru diante a América Latina:

**Mapa 1:** Localização do Peru.



**Fonte:** Mapa retirado da internet, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u94557.shtml>.

Ao buscar compreender a situação de dependência do Peru, Mariátegui indicou em muitas de suas obras que a visão dominante de mundo se impôs entre os processos civilizatórios diversos não só através da presença cultural, mas também através da exploração dos povos nas relações de produção. A evolução do capitalismo e, conseqüentemente da economia mundial, ordena-se em torno da aceleração na acumulação do capital nos sistemas produtivos e da intensificação do comércio internacional, via expansão da organização social do trabalho e incorporando das demais áreas geográficas à economia. E, desta maneira, a existência de mercados externos cumpriu papel fundamental no processo de acumulação, sendo a América Latina uma peça imprescindível para essa acumulação.

Destaca-se como o primeiro grande pensador do subcontinente que dedicou esforços teóricos para a compreensão da economia, política e cultura presentes no território peruano, pertinente para compreendermos como a questão indígena está atrelada à análise precisa da formação econômico-social latino-americana e às variáveis de desenvolvimento e capital predominante diante a divisão entre regiões do Peru. A dominação amparada no racismo, segundo Mariátegui, estava pautada numa dupla perspectiva de inferioridade, cultural e material. O Peru estava dividido em quatro regiões, a saber: a costa (litoral), a serra (cordilheira), Amazônia e a selva. O capital estrangeiro da costa mantinha relações de

dominação com o operariado rural, enquanto os gamonales<sup>40</sup> da serra se aliava à aristocracia fundiária, também utilizando exploração da mão de obra camponesa. A associação desses dois tipos de classe dominante marcou o desenvolvimento do capitalismo latino-americano, que, não aconteceu após alguma revolução burguesa de qualquer tipo. Assim, o capital estrangeiro se associa com a aristocracia fundiária na América Latina para explorar a mão de obra camponesa e indígena. Há ainda uma identificação das classes médias com essa postura racista e preconceituosa. O preconceito vai justificar uma exploração maior da força de trabalho, desta forma, alinha o tema do preconceito racial à luta de classes.

Restava às classes subalternas – composta em grande parte por indígenas – pensar estrategicamente como poderiam se organizar politicamente para se defender e também contra-atacar. Essas respostas, ou seja, o *nosso* socialismo indoamericano deveria buscar na experiência do comunismo incaico, um tipo de economia coletivista no Peru, as chaves para uma revolução latino-americana. Não se trata, contudo, de uma volta a um passado romântico, ou a um culturalismo autóctone, mas de uma articulação também com os trabalhadores urbanos para formar uma moderna sociedade socialista no Peru. Neste ensejo, é importante ressaltar que o autor defende a reconstrução peruana sobre a base do índio:

Os indigenistas revolucionários, em vez de um platônico amor ao passado incaico, manifestam uma ativa e concreta solidariedade com o índio de hoje. Este indigenismo não sonha com utópicas restaurações. Considera o passado como uma raiz, mas não como um programa. Sua concepção da história e de seus fenômenos é realista e moderna. Não ignora nem esquece nenhum dos fatos históricos que, nestes quatro séculos, modificaram, com a realidade do Peru, a realidade do mundo (MARIÁTEGUI, 1925, p. 100)<sup>41</sup>

O racismo é funcional às relações capitalistas. Legítima, entre outras relações de exploração, o pagamento de salários menores. Tais características foram mantidas mesmo com a República, que reeditou formas de trabalho obrigatório aos indígenas, indicando que o Estado continuava subordinado ao poder dos gamonales, como expressão da descentralização política

---

<sup>40</sup> O regime gamonal é um sistema de exploração e dominação baseado nos latifundiários, uma espécie de servidão sob o capitalismo com os indígenas.

<sup>41</sup> *Los indigenistas revolucionarios, en lugar de un platónico amor al pasado incaico, manifiestan una activa y concreta solidaridad con el indio de hoy. Este indigenismo no sueña con utópicas restauraciones. Siente el pasado como una raíz, pero no como un programa. Su concepción de la historia y de sus fenómenos es realista y moderna. No ignora ni olvida ninguno de los hechos históricos que, en estos cuatro siglos, han modificado, con la realidad del Perú, la realidad del mundo.*

e do atraso característico dessas classes proprietárias que determinavam as relações capitalistas no campo.

Desde um traslado de instituições feudais para um continente que não era feudal, o subcontinente tem sido alvo da imposição de uma modernização inconsistente, a um tipo de evolucionismo que dissemina não mais que a igualdade legal e civil para pessoas desiguais dentro do processo de reprodução capitalista<sup>42</sup>. A colonização, não só econômica, mas também ideológica e cultural, é característica, necessária e específica do modo de produção capitalista num estágio “moderno”.

É fundamental destacar que Mariátegui não atribuiu a alguma burguesia nacional latino-americana a tarefa de mudar a situação do povo peruano, numa revolução de qualquer tipo, burguesa ou nacionalista. Sua análise econômico-social estava apoiada no marxismo e influenciada pelo debate na época, em consonância com os quatro congressos da Internacional Comunista – IC. Foi incisivo ao indicar o lugar necessário e decisivo da comunidade indígena na trajetória de uma revolução latino-americana, sucumbir tender ao essencialismo latino-americano que subordina sua luta ao oferecimento de “iguais” oportunidades aos índios, como previa, também, a igualdade no liberalismo.

### 3. Frantz Fanon e a luta anticolonial e antirracista

Fazendo referência às situações de opressão diversas, desvendando o antagonismo entre colonizado e colonizador, o pós-colonialismo<sup>43</sup> em sua fase anticolonial, despontou como um movimento político e intelectual interdisciplinar na América Central e na Tunísia. Teve como primeiros interlocutores Albert Memmi, com a obra *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, de 1947, Aimé Cesáire, com o livro *Discursos sobre o colonialismo*, de 1950,

---

<sup>42</sup> Ao falarmos de feudalismo na América Latina, fazemos como figura política, ao referirmo-nos a elementos que se desintegram do modo de produção escravidão e modo de produção germânico, o feudalismo como conceito não pode ser pensado fora da Europa. Sobre o tema conferir Perry Anderson, *Passagens da antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

<sup>43</sup> Foi, contudo, com a obra *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, do palestino Edward Said, lançado em 1978, que se propagou o questionamento do pensamento ocidental com o argumento pós-colonial, desvendando também suas faces políticas e ideológicas, uma relevante contribuição para modificar os modos acadêmicos de análises, desconstruindo fronteiras, se articulando com a história, a sociologia, a antropologia e a ciência política. Logo depois veio a extensa obra de Said e a tríade foi fincada com os indianos Home Bhabha e Gayatri Spivak e os estudos subalternos.

e o mais conhecido Frantz Fanon, com *Os condenados da terra*, de 1961, com o famoso prefácio de Jean Paul Sartre.

Frantz Fanon nasce em 25 de julho de 1925, em uma ilha de território ultramarino francês na Martinica, situada no mapa abaixo destacada com letras em vermelho, à direita do leitor:

**Mapa 2:** Localização da Ilha de Martinica.



**Fonte:** Mapa retirado da internet. Disponível em: [http://www.martinica-turismo.com/images/img\\_martinique-map.jpg](http://www.martinica-turismo.com/images/img_martinique-map.jpg)

Foi médico psiquiatra, escritor e intelectual. De família de classe média, ao viver em uma ilha de colonização francesa, aprendeu tanto através da escola como das instituições do Estado que também era francês. Contudo, chegando na França pela primeira vez, percebeu que lá não seria considerado francês, um fato que lhe causou um estranhamento que vai acompanhar muitas de suas reflexões.

Posteriormente torna-se argelino e se engaja na luta pela libertação do país que sofria o jugo colonial francês desde 1830, atuando como membro da Frente de Libertação Nacional (FLN). Escreveu no contexto do pós-segunda guerra mundial, onde se vivia a efervescência do anticolonialismo e antirracismo. Assim como Mariátegui, falece precocemente em 1961, com apenas 36 anos de idade. A independência da Argélia ocorrerá um ano após sua morte, em 1962.

Fanon é reconhecido pelas suas contribuições ao debate sobre a intrínseca relação entre racismo e colonização como formas de dominação no mundo moderno e seu reflexo na luta de

classes. Nos apresenta a necessidade da descolonização como uma luta cotidiana, não só uma luta de ideias, mas uma luta prática, fato que marcou sua contribuição original, entendendo que toda relação de colonizador/colonizado é uma relação de violência que cria sujeitos divididos. Na esteira desta reflexão, uma categoria analítica que merece destaque e que aparece no seu livro póstumo *Os Condenados da Terra* é a categoria de “alienação colonial”, que demonstra a impossibilidade dos povos colonizados se constituírem enquanto sujeito da nossa história. Conforme demonstrado pelo autor, o conceito de alienação colonial com as formas de estar aprisionado pela colonização e que, mesmo percebendo essas correntes, não há uma ação para quebra-las.

Nós absorvemos tudo do outro lado. Mas o outro lado não nos dá nada sem, através de mil rodeios, nos curvar em sua direção, sem, através de dez mil artifícios, cem mil estratégias, nos atrair, seduzir, aprisionar. Absorver é também, em múltiplos planos, ser absorvido. Não basta, portanto, tentar desligar-se acumulando as proclamações ou as contestações. Não basta juntar-se ao povo nesse passado em que ele já não está mais. É preciso juntar-se também no movimento oscilante que ele acaba de esboçar e a partir do qual tudo vai repentinamente ser discutido. (FANON, [1961] 1968, p. 188)

Significa dizer que, mesmo que se tenha consciência de quem são os inimigos, não basta mudar somente a visão sobre o mundo, é preciso lutar para mudar o mundo. A luta não seria apenas de ideias e sim uma luta prática. Para Fanon, na luta não existe somente para tentar se preservar a cultura colonizada, mas é, sobretudo, pela libertação do subalterno e pela possibilidade de ressignificar essa cultura. Assim, o autor nos faz problematizar sobre como a violência figura como única alternativa que recai sobre os oprimidos na luta pela sua libertação.

Podemos indicar que essa postura fanoniana se relaciona com o tema da violência política em Antonio Gramsci. No terceiro volume de sua principal obra, *Cadernos do Cárcere*, ao discutir temas da política, pontuando fundamentalmente Marx e Maquiavel, o revolucionário italiano discorre sobre a necessidade de ruptura com a legalidade pelos grupos subalternos – diferente da criminalidade comum – por esta ruptura estar relacionada com o despertar de ações institucionais contra a força do Estado capitalista (GRAMSCI, 2016).

A violência seria usada contra a força estatal por haver um claro choque de interesses entre as elites políticas e outras classes e frações de classes, ou seja, a reflexão sobre a violência em termos gramscianos nos parece ter relação com a necessidade de mudança política numa determinada conjuntura de embate de relações de força. Cabe lembrar ainda que Marx, na obra *O Capital*, aponta que a burguesia sempre empregou a força e violência desde o advento do capitalismo e consolidação da sociedade dividida em classes, indicando, por exemplo, que a

história das expropriações foi composta na história da humanidade com “letras de sangue e fogo”.

Sabemos que o sistema colonial sob a ótica do colonialismo não recusou nenhuma radicalidade, criando prisioneiros e prisioneiras, “sub-homens”<sup>44</sup>, um sistema que se baseia na força e no desprezo. Kabengele Munanga destaca que foi esse debate – que resulta em um não reconhecimento, ou não pertencimento – permeou de forma decisiva outra importante obra de Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*<sup>45</sup> onde o autor enuncia como os indivíduos brancos, europeizados, são considerados superiores em relação aos negros duplamente subalternizados, seja via exploração do trabalho, seja via racismo. Estava claro para o martinicano que o critério para ser francês, o reconhecimento de maneira subjetiva e objetiva, estava escancarado na branquitude. A única saída seria, pois, buscar o branqueamento, o que levaria às pessoas a rejeitarem seu corpo, sua origem.

A ideologia do branqueamento, segundo Munanga (2009), também recuperando as contribuições de Fanon, discorre sobre o conceito da “raciologia”, que fora retirado da biologia para ser aplicado aos homens como critério de seleção, dividindo-os em tipos, o branco, o negro e o amarelo. Atinge o tecido social como instrumento de dominação, um corte teórico e científico utilizado para justificar a dominação a colonização e o massacre dos *outros*. Trata-se ao fim e ao cabo de uma ideologia dominante que promove um processo de legitimação e dominação das colônias, restando como única saída assumir o “referencial branco”, culturalmente, moralmente.

Desataca, assim como o autor peruano, o vínculo inseparável do capitalismo e colonialismo com o racismo. O racismo, nas obras fanonianas, aparece como um elemento cultural, atrelado a um colonialismo mental. Indica que temos que procurar, ao nível da cultura, as consequências deste racismo. Essas consequências, tanto para Fanon (2018) como para Mariátegui (2016), aparecem tanto na apreciação exótica e folclorização da não-branquitude – seja a partir do negro/a ou do indígena – seja através de uma opressão sistematizada, atrelada à exploração no mundo do trabalho e a destruição das valores culturais e das formas de existência.

---

<sup>44</sup> Utilizamos neste momento somente o gênero masculino para categorizar a espécie e para efeito de fluidez no texto.

<sup>45</sup> Era seu texto de conclusão de curso de psiquiatria, rejeitado pelo orientador. Formou-se apresentando uma versão reformulada deste texto e publica-o posteriormente. Como vemos, a obra tornou-se grande referencial para a questão racial no mundo.

É preciso, pois, atuar em virtude da descolonização de si. Neste ensejo, a luta entre exploradores e explorados figura como motor universal da história.

#### 4. METODOLOGIA

A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa ao passo que é produto, contribui para gerar um espaço de discussão e reflexão de sobre teorias antirracistas e anticolonialistas. O rompimento com o eurocentrismo, a análise da colonialidade, do racismo e da não-branquitude em sociedades de desenvolvimento desigual, permeiam as obras dos autores aqui tratados que debruçam em análises relacionais entre raça e classe.

Nesse esforço metodológico histórico-dialético em estabelecer uma relação entre os processos reais e os instrumentos conceituais voltados ao conhecimento de um objeto determinado, no caso, a análise crítica de algumas obras principais de Mariátegui e Fanon, é importante contextualizar o momento histórico e político em que os autores que nos servem de eixo teórico escrevem e atuam, conforme foi trazido ao debate anteriormente.

O historiador britânico Quentin Skinner, ao contribuir com o debate acerca da história das ideias, pontua como fundamental para a “correta compreensão de uma ideia ou teoria” a retomada de seu significado no “interior do contexto em que foram produzidas” (JASMIM, 2005, p. 28). Skinner delega importância ao contextualismo histórico, político e linguístico como forma de fortalecer a ligação entre as ideias e o mundo real, reconstituindo o sentido histórico das ideias. Assim, os textos e conceitos travados por determinados autores – e como exemplo ele movimentou autores chave para a teoria política como Locke, Rousseau, Maquiavel – seriam uma resposta consciente a partir de uma ação legitimada por interesses e ideologias (JASMIM, 2005; SKINNER, 1996).

Ao reconstruir as lógicas teóricas dos autores trazidos no trabalho, incitamos também uma luta teórica e política necessária, por exemplo, para problematizarmos a atualidade de Mariátegui e Fanon. Em nossa hipótese, os autores contribuem com a elaboração de importantes categorias do pensamento antirracista latino-americano contemporâneo, como a própria noção de racismo como um elemento cultural, da necessária luta interseccional entre exploração e opressões diversas tão caras ao enfrentamento da colonialidade, que nos chega no âmbito educacional e cultural mais amplo através da necessária descolonização do currículo – e a temática da inclusão da população negra, indígenas, quilombolas e sobre a não branquitude,

debate que vem ganhando espaço entre as demandas por transformações sociais na sociedade brasileira.

Seguindo uma tradição marxista não-hegemônica, os autores se aprofundam em indicar a necessidade de uma mudança profunda da sociedade e do mundo, uma complexa reforma intelectual e moral, pensamento presente em outros marxistas não-eurocêntricos como Gramsci e o próprio Che Guevara, este último tão pouco conhecido teoricamente.

Ao destacar as afinidades entre pensamento e práxis política presentes em Mariátegui e Fanon, firmadas no anti-imperialismo e antirracismo, é pertinente frisar o quão profundamente marcante foi o tema da decolonialidade – hoje reivindicado na academia – sob uma ótica revolucionária em suas obras, mesmo que sob outras formas conceituais.

## **5. ANÁLISES: NÃO-BRANQUITUDE E LUTA DE CLASSES SOB O PRISMA DA COLONIALIDADE E IMPERIALIDADE**

O processo de colonização latino-americano marcou decisivamente a especificidade do capitalismo aqui instaurado, bem como a constituição da exploração sob as bases racistas de não branquitude, onde podemos perceber a atuação do imperialismo junto a concepções racistas. Foi com a colonização que se inaugurou a utilização do conceito *raça* como instrumento de dominação, entendida como uma racionalidade específica do pensamento eurocêntrico. A divisão social do trabalho imposta junto à nova partilha econômica do mundo determinava também culturalmente as estruturas de dominação sob o capitalismo crescente.

Na esteira dessa reflexão, objetivou-se cotejar sintonias na trajetória teórico-política de José Carlos Mariátegui e Frantz Fanon, pensando como os autores se inserem numa tradição crítica e anticolonial, com consequências para a luta de classes na América Latina, Caribe e África. Trazem perspectivas não essencialistas das particularidades regionais, não perdendo o vínculo com o global, ou seja, são dos primeiros autores marxistas a pensar a colonialidade sem perder o vínculo com o imperialismo.

Nos parece fundamental a interpretação do fenômeno do imperialismo pelo marxismo revolucionário tratada por Lênin em sua obra de 1916, *Imperialismo fase superior do capitalismo*. Para Lênin (2005), a questão do imperialismo não significa simplesmente uma política mais agressiva de uma ou outra potência, explicita a essência do imperialismo com profundidade em sua base econômica, mas, vai além.

Busca entender também a divisão do mundo entre os poderes e como isso provoca alterações nas características do capitalismo. Trata-se, por conseguinte, de uma nova etapa específica desse sistema, um sistema de relações internacionais entre nações, que vão exercer dominação através da partilha do mundo, que significaria a “transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido” (LÊNIN, 2005, p. 89-90).

Não se tratando de uma mera operação econômica, a centralidade que se propõe ao examinar na análise leninista sobre o imperialismo é que este se reveste de uma transformação de época, porque o capitalismo por excelência precisa se expandir e essa expansão se choca com o fato de que o capitalismo precisa estabelecer monopólios. E justamente da contradição entre essa tendência expansiva e a questão de que o mundo é restrito e, por conseguinte, o mercado é restrito, que vai se aprofundar a tendência às guerras, às crises, mas também às revoluções.

É importante salientar que as revoluções são fruto das contradições do capitalismo. Foi nesse contexto onde se pontuou a “urgente necessidade prática de examinar cuidadosamente o caráter do imperialismo em sua fase atual, suas fortalezas e debilidades e as perspectivas emancipatórias de nossos povos”, que surgem os fóruns de discussão e a agenda teórica e política que proporciona a ascensão da nova teoria social latino-americana (BORON, 2006, p. 463). Contudo, o necessário estudo sobre as questões relativas à teorização contemporânea sobre o imperialismo não se apresentou como um empreendimento encarado com rigor pelos autores decoloniais, que se centraram muito mais em análises da colonialidade, como se fossem processos distintos e separados.

Essa preocupação com a ausência da abordagem contemporânea sobre a imperialidade recebe destaque num recente trabalho de Luciana Ballestrin (2017). A autora se destaca no Brasil pelo estudo sistemático e pioneiro sobre o movimento decolonial e suas origens, produção acadêmica e polêmicas.

É preciso ir além e desvendar a face política e ideológica dessa forma de subalternização que é o colonialismo, amparado pelo fenômeno do imperialismo, em sua forma moderna de atuação. Recuperando David Slater, geógrafo político britânico, Ballestrin indica que

A imperialidade se refere a um direito, privilégio e sentimento de um ser imperial ou à defesa de um modo imperial de vida, no qual a invasão geopolítica do poder

ocidental é legitimada ou desejada. Ela se reflete em um *ethosimperial*<sup>46</sup> de cuidado percebido nas tentativas de levar progresso, civilização e democracia a outras sociedades com certa gratidão ou consentimento. Amparando-se na especificidade já assinalada por marxistas do poder imperial estadunidense, o autor destaca a abertura, o livre-mercado, as intervenções militares, a penetração de capital e a criação de bases militares, como algumas políticas imperiais que se diferem das formas coloniais tradicionais. Isso leva Slater a sugerir que as relações entre os Estados Unidos e a América Latina são melhores captadas pela noção de imperialidade do poder do que pela de colonialidade do poder (BALLESTRIN, 2017, p. 522).

Michel Löwy (2015) acertadamente realiza uma diferenciação entre os autores que integram o movimento decolonial, uma diferenciação que tem estreita relação com o fato desses autores identificarem uma superação do imperialismo, fato que faz com que parte da corrente decolonial critique sistematicamente a análise a partir do marxismo da realidade latino-americana. Fato que nos permite interpretar essa corrente como heterogênea e ampla. Enquanto parte do grupo pretende estabelecer uma ruptura com todas as teorias de origem europeia, incluindo a perspectiva marxista, há também os que buscam uma articulação entre o marxismo a superação da colonialidade, do imperialismo e o latino-americanismo, elaborando uma análise materialista de alguns aspectos do argumento decolonial.

Defendemos que a chave analítica da colonialidade e imperialismo se encontram no legado e formulações posteriores de marxistas como os já citados Lênin, Gramsci, e latino-americanos como José Carlos Mariátegui e Ruy Mauro Marini, a tríade anticolonial Aimé Césaire, Frantz Fanon e Albert Memmi que tanto se debruçaram sob o tema das relações de dependência internacional e que muito podem inspirar a luta teórica e política decoloniais.

Para avançar principalmente na luta antirracista, anticolonial e antiimperialista nos parece fundamental fomentar um terreno de troca que possibilite desenvolver e movimentar o próprio marxismo, partindo da análise local. Foi quando o marxismo realizou essa tarefa de desenvolver o conhecimento objetivo da realidade – como elaborado por Mariátegui e Fanon – e da vontade nacional-popular que se mostrou mais criativo.

## 6. CONCLUSÕES

Salvaguardando heterogeneidades entre os dois pensadores, entendemos que suas contribuições ao debate sobre a intrínseca relação entre racismo e colonização como formas de dominação no mundo moderno, sob o julgo imperialista, são fundamentais para articular

---

<sup>46</sup> Grifo nosso.

perspectivas revolucionárias de enfrentamento a partir da organização política das classes e grupos subalternos.

Para Mariátegui e Fanon, uma transformação radical das estruturas da sociedade não poderia acontecer desvinculada de uma luta antirracista, de rechaço à naturalização da desigualdade social, e tampouco a colonialidade e a desigualdade podem ser superadas apenas no campo cultural, sob a perspectiva identitária.

Para os autores, qualquer processo de desenvolvimento autônomo passa pelo reconhecimento e reacomposição da história integral não-exotizada adotada pela perspectiva anti e pós-colonial, ideias trazidas também por alguns autores do movimento decolonial, como Aníbal Quijano e Enrique Dussel. Os pensadores aqui trazidos para discussão nos fornecem possibilidade de análise fecunda para se compreender a realidade latino-americana, caribenha, africana, ao passo que promovem a renovação crítica do conhecimento desde uma perspectiva política e intelectual de emancipação de situações de opressão diversas.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, Apr. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582017000200505&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582017000200505&lng=en&nrm=iso). Acesso em Mar. 2020.
- BORON, Atilio. A questão do imperialismo. In: *Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas*. Boron, a.; Amadeo, S.; González, S. (org.). Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. Racismo e Cultura. In: *Revista Convergência Crítica*, Dossiê: Questão ambiental na atualidade. N. 13, 2018, p. 78-90, UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/38512/22083>. Acesso em nov. 2019.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Vol. 3. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 27-38, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em mai. 2019.
- LÊNIN, Vladimir. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Centauro, 2005.

LÖWY, Michael. Entrevista a Michael Löwy. *Analéctica*. Revista Eletrônica de pensamento crítico. Ano I, N° 9 Agosto 2015. Disponível em:

<http://www.analectica.org/articulos/mtzandrade-lowy/>. Acesso em out. de 2019.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Nacionalismo y Vanguardismo em la ideologia política. In: *Peruanicemos al Perú*, 1925. Disponível em:

[http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/mariategui\\_jc/s/Tomo11.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo11.pdf). Acesso em jun. 2019.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Sete Ensaio de Interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARIÁTEGUI, José Carlos. O Ocidente e o problema dos negros. [Publicado originalmente na Revista Mundial, Lima, em 1929]. In: *Margem Esquerda*, n°27, Dossiê: Marxismo e Questão Racial. (trad. de Luiz Bernardo Pericás) São Paulo: Boitempo, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo, Editora Autentica, 2009.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

## TRABALHADORES ENVENENADOS: UMA ANÁLISE ENTRE O CRESCENTE USO DE AGROTÓXICOS E O ESCRAVO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

Marcilio de Oliveira Santos<sup>47</sup>

### RESUMO

O Brasil possui aproximadamente 369 mil trabalhadores em condições análogas ao trabalho escravo, com cerca de 84% em atividades agropecuárias. O país vem aumentando uso de agrotóxicos, quanto aos limites e tipos permitidos. Considerando que equipamentos de proteção individual são desprezados, pois representam custo “dispensável” ao empregador, as alterações normativas recentes ampliando o uso de agrotóxicos configurarão violação de direitos humanos do escravo contemporâneo no Brasil? Sendo assim, este trabalho objetiva verificar a relação entre as alterações normativas brasileiras recentes ampliando o uso de agrotóxicos e a violação de direitos humanos desse trabalhador. A metodologia dessa investigação define-se como qualitativa, em virtude da natureza subjetiva dos dados observados e suas particularidades. Tem-se a expectativa de que a ampliação do rol de produtos permitidos potencializará a contaminação.

**Palavras-chave:** Cidadania. Direitos humanos. Trabalho escravo. Dignidade.

### INTRODUÇÃO

Considerando que a abolição de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea) não decorreu de uma opção espontânea do Estado e da classe dominante, mas sim de uma luta constante travada pelos negros, esse cenário de insensibilidade social e resistente conservadorismo brasileiros alargou ainda mais o abismo das desigualdades sociais, econômicas (baixo custo), raciais e culturais, mascarando a extração da dignidade humana de determinadas categorias de trabalhadores. Num sistema de produção que mantém a desumanização e a coisificação das pessoas, o trabalhador vulnerável, em regra, em situação de miséria ou na linha de pobreza social, condena-se ao trabalho em condições análogas às de escravo.

Assim, surgiu a necessidade de se apresentar uma narrativa anti-hegemônica. No cenário internacional, a Convenção das Nações Unidas sobre escravatura de 1926 foi seguida por outros tratados e protocolos, bem como pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Nacionalmente, tutela-se a dignidade desses trabalhadores, que em regra, são submetidos a condições degradantes por meio da ausência de condições mínimas como banheiros, de água potável e de EPI, alimentação e alojamento. Os homens, mulheres e crianças recebem tratamento, por vezes, pior que o dos animais.

---

<sup>47</sup> Mestrando em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH/UFPE). e-mail: [marcilioosantos@gmail.com](mailto:marcilioosantos@gmail.com)

Não obstante a miscigenação étnico-racial formadora do povo brasileiro, a maioria dos nossos negros carregam a perpetuidade das condições sociais de pobreza e marginalização, frutos de uma democracia racial meramente formal. Socialmente, vive-se hoje em meio a um sistema de produção que tem por bases a desumanização e a coisificação das pessoas, o trabalhador vulnerável, em regra, em situação de miséria ou na linha de pobreza social, situações essas que aumentam as chances de exploração do trabalho em condições análogas às de escravo. Nacionalmente, tutela-se a dignidade desses trabalhadores, que em regra, são submetidos a condições degradantes. O Brasil possui aproximadamente 369.000 trabalhadores nessas condições, dentre os quais cerca de 84% (oitenta e quatro por cento) concentram-se em atividades agropecuárias. Particularmente no que diz respeito ao trabalho no campo, o país vem aderindo a uma nova política internacional – o aumento da utilização do rol de agrotóxicos, com legislação benevolente quanto aos limites e tipos permitidos, destaca-se negativamente em relação a outros países.

Assim, o estudo buscou verificar a relação entre as alterações normativas recentes ampliando o uso de agrotóxicos e a violação de direitos humanos do trabalhador em condições análogas a de escravo, nos últimos dez anos. Para tal, precisa-se ainda observar a legislação nacional e internacional sobre enfrentamento ao trabalho escravo; mapear as principais atividades econômicas desempenhadas pelos trabalhadores; identificar as principais consequências da exposição no uso desses produtos; identificar as políticas públicas direcionadas aos trabalhadores resgatados e vitimados

## 2. DISCUSSÃO TEÓRICA

A escravidão na história da humanidade remonta ao período neolítico, de 8000 a.C. até 5000 a.C., ocasionada pela mudança da relação entre o homem e a natureza ao empregarem os prisioneiros de guerra para o trabalho na agricultura e na domesticação de animais. A partir daí, esse fenômeno obteve contornos diferentes a depender do período e do local. Nas tribos primitivas, normalmente decorrente da relação de força de um indivíduo ou grupo sobre outro, a escravidão permanecia até o momento dos vencidos serem devorados pelos vencedores, acreditando receberem ainda a força e a valentia desses. De forma diversa, na Grécia antiga eram utilizados nos trabalhos domésticos, serviços públicos ou nos exércitos, sempre indicando o *status* social de seu possuidor.

O escravismo clássico perdurou no país por mais de três séculos, entre a escravidão dos índios e a dos negros da África. Apesar da responsabilidade dos europeus com a escravização dos africanos trazidos ao Brasil, tal prática, em total desproporção e motivação, já existia entre algumas tribos indígenas.

Afastado do lirismo das produções poéticas predominantes que seduziam seus leitores com belos romances envolvendo personagens nativos, a percepção do grande vigor físico a partir da chegada do homem branco impulsionou sua escravização. Schwarcz (2018) ao iniciar sua reflexão sobre a dificuldade de imaginar o impacto e o significado da descoberta de um “Novo Mundo” esclarece que a imagem das tribos indígenas junto aos europeus causava preocupação em virtude da difusão de costumes antropofágicos. Segundo a autora, o termo “canibal” foi cunhado sob diretrizes dos reis católicos da Espanha Fernando e Isabel, considerando a origem no idioma de tribos indígenas da América do Sul – povos caraíbas antilhanos, que teve a derivação espanhola “caribal” (do Caribe). Paralelamente, o embasamento religioso para também servir de justificativa a posterior escravização dos negros decorreu ainda da relação estabelecida com a “can” (cão) e a “Cam”, personagem bíblico que foi condenado a ser servo dos servos em virtude maldição sofrida por possível ofensa ao seu pai. Por décadas forçados a exercerem atividades antagônicas ao seu modo de vida, resistiram brava e insistentemente à situação imposta até passarem a ser substituídos por aqueles que viriam a ser construtores da riqueza do Brasil – negros, os quais foram vítimas de talvez o crime mais hediondo cometido contra a humanidade. Ressalte-se que essas populações cativas (negros e índios), até meados do século XVIII, realizavam trabalhos semelhantes, dividindo espaços na cadeia produtiva.

Existente na história da humanidade, conseqüentemente também se fez presente no imenso continente africano até mesmo antes da chegada dos portugueses e espanhóis. Desprovidos de unidade política organizada, os africanos realizavam livremente o comércio e exportação de escravos que seguiu por seis séculos e levados para Ásia, Europa e Oriente Médio.

Shwarcz (2018) afirma que as condições degradantes dos negros já os acompanhavam a partir do transporte de centenas nas pequenas embarcações – navios negreiros. Os cativos eram submetidos a estreitos, insalubres e inseguros compartimentos. A alimentação era escassa, seja em decorrência da otimização dos custos, seja para enfraquecer potenciais resistências ou mesmo pelo mal planejamento, propiciando terreno fértil para a

propagação de doenças e por conseguinte, alta mortalidade. Considerando que eram literalmente desterrados, oriundos de grupos étnicos e regiões diferentes, falavam línguas e dialetos também distintos, abandonando seus passados e isolados entre si, iniciava-se um processo de fragmentação dos seres. Ao chegarem aos portos brasileiros, dentre os quais destacam-se os de Recife, Salvador e Rio de Janeiro, eram comercializados para as diversas localidades com os números normalmente direcionados pelo ciclo econômico predominante no momento. Aqueles que eram empregados no campo utilizavam poucas vestimentas e de tecidos grosseiros, já os escravos domésticos dispunham de trajas mais completos.

Não obstante as condições adversas a serem enfrentadas na nova terra, eram submetidos às mais aviltantes e perigosas condições de trabalho. A monocultura, predominante, necessitava de grandes contingentes de cativos para o labor. Os engenhos com melhor produção contavam de 100 a 120 trabalhadores, em média. Desprovidos de qualquer motivação pessoal, mas constantemente vigiados e coagidos eram submetidos a rotinas e jornadas de trabalho bastante exaustivas e penosas, até para aqueles de maior vigor físico. Aqueles insubordinados ou improdutivos, aos olhos do seu senhor, eram castigados rigorosamente e expostos aos pares como paradigma. Shwarcz (2018) ressalta que o regime de trabalho era o grande vilão do vigor, elevando a taxa de mortalidade, seja sob o sol causticante ou das caldeiras e fornos. Segundo inventários das propriedades açucareiras, cerca de 6% morriam de exaustão, afora os casos de aborto e de suicídio.

Assim, o Brasil figurou como protagonista no tráfico negreiro. Entre 1550 e 1850, o país foi o maior importador de escravos africanos, principalmente da África Oriental e centro-oeste. Estima-se que, nos 300 anos de escravidão, cerca 14.910 viagens tenham desembarcado aproximadamente 4,8 milhões de homens e mulheres africanos, correspondendo a 46% do tráfico internacional. A autora ressalta que tais números são controversos em virtude do grande número de escravos introduzidos ilegalmente no país, em virtude das fraudes nos registros quando o negro era destinado ao porto que pagasse o maior valor, independente daquele declarado às autoridades, ou a partir da proibição em 1850, quando acredita-se que ainda foram traficados 6.900 africanos para o Brasil. Quanto aos números continente-mãe, estima-se que aproximadamente 10,5 milhões de africanos foram escravizados com destino às Américas.

Figueira (2011) identifica ao menos dois traços representativos da dimensão universal de desumanização ou de alienação da pessoa humana: primeiro, o escravo como coisa e segundo, como animal. O autor ressalta que muito frequentemente a própria lei que regulava

as situações dos escravos também o fazia para os animais. A relação do escravo com o animal estaria desde a formação da palavra “mulato”, que indica o mestiço gerado entre um negro e um branco, mas que também corresponderia ao diminutivo de “mulo” ou mula. Hoje, os relatórios dos órgãos de fiscalização indicam que muitos trabalhadores dividem os mesmos espaços dos animais para alojamento e até para consumo de água.

Apesar da total impossibilidade jurídica, percebe-se que intrinsecamente na escravidão contemporânea o empregador ressuscita a “coisificação” do ser humano, ora sob seu jugo. O homem-escravo é destituído dos seus direitos, não podendo exercer sua humanidade dignamente, é comparado a uma coisa ou objeto ou animal de serviço. O patrão ao invés de ocupar a posição de empregador passa a desempenhar comportamentos próximos aos antigos “senhores de engenho” com amplos poderes sobre seu “patrimônio”, submetendo-o a condições de trabalho degradantes, humilhantes e brutais, por vezes dispendo sobre a vida e a morte.

De forma bastante preocupante percebe-se a pouca ou inexistente indignação da sociedade diante dos não raros noticiários sobre a prática de trabalho escravo no Brasil e no mundo. Denúncias e reportagens expõem a situação precária desses trabalhadores seja nas fazendas de atividades agropecuárias nas mais distantes nas regiões centro-oeste e norte, seja nas fábricas têxteis no centro da capital paulista, mais recentemente.

Independente do momento histórico e da região do mundo, a escravidão sempre estará arraigada à degradação do homem como meio de produção para garantia do maior lucro, pelo menor investimento. Daí entender que a escravidão contemporânea distingue-se daquela presente na Antiguidade Clássica e modernidade, seja no período da colônia ou do império, mas é possível identificar contornos similares que contribuem para a compreensão da sobrevivência desse fenômeno.

Com a abolição, pelo menos formalmente, há mais de 130 anos, é inequívoco que essa chaga social chega ao século XXI, sob nova “roupagem”, dissimulada e regada de sutileza. Agora, distante daquela escravização grupal pelo emprego da força ou por critérios mais indignos como a etnia ou o credo, persiste sobreviver no país uma nova forma de escravização que não faz distinção do escravizado, opta-se por qualquer “homem” trabalhador que garanta o menor investimento e maior lucro ao capital do escravizador.

Diante da chamada “Marcha para o Oeste”, que consistiu na ocupação de espaços de terras em virtude de programas de expansão econômica pela integralização do território

nacional na década de 30, por meio da adoção de política de distribuição de terras a trabalhadores nacionais e estrangeiros com experiência agrícola, e o ocasionou a implantação das Colônias Agrícolas Nacionais, esclarece Figueira (2011).

Com a constituição de 1946 houve a criação do Plano de Valorização Econômica da Amazônia para fins de estabelecer política de desenvolvimento e integração da Amazônia, com recursos da União. Na década de 70 ocorreu a intensificação da ocupação dessa região a partir de projetos agropecuários e de colonização, com base no I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND), e ainda com incentivos fiscais. Assim, esclarece Ricardo Rezende, diversos grupos econômicos nacionais e internacionais e pessoas físicas, com acesso aos escalões superiores do governo, foram beneficiados ao adquirirem grandes extensões de terras no Mato Grosso e Amazônia. Outras aquisições decorreram da emissão de títulos fraudulentos sobre o mesmo espaço, sem controle governamental. Diante dessa reorientação do fluxo migratório, surgem os conflitos pela relação de poder na área, considerando a presença dos grupos humanos presentes e formados por índios e posseiros.

Diante de tal contexto, surgem as primeiras denúncias referentes a trabalho escravo em Mato Grosso promovidas pelo então bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia, Dom Pedro Casáldaliga. A carta pastoral com título “Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social”, escrita entre os anos de 1968 e 1971 e impressa neste ano, foi responsável por dar visibilidade nacional e internacional aos conflitos de terra no Araguaia. O documento já narrava que o trabalhador, ludibriado por promessas não cumpridas e isolado, tinha sua força de trabalho explorada, mediante emprego de violência física e psicológica. A partir daí surge um número crescente de denúncias promovidas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) vinculada à Igreja Católica, que possui uma efetiva participação até hoje, pela imprensa e sindicatos.

Contudo, o estado brasileiro ainda se mostrou omissivo e ineficiente até 1994, quando o Brasil esteve submetido pela primeira vez à Comissão Interamericana de Direitos Humanos em virtude da prática de trabalhos forçados, no conhecido caso José Pereira. Buscando uma solução amistosa o Brasil reconheceu a responsabilidade internacional pelas violações aos direitos humanos denunciados. A partir daí, o país passou a desenvolver mecanismos internos nesse enfrentamento e o ano de 1995 configura marco importante com a elaboração do Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo e em 2004 instituiu a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE), com a missão de acompanhamento,

monitoramento e coordenação das 66 ações previstas no 2º Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo. Outra importante medida foi a criação do Grupo Especial de Fiscalização Móvel (GEFM), atualmente composto pela Secretaria do Trabalho do Ministério da Economia, o Ministério Público do Trabalho (MPT), o Ministério Público Federal (MPF) e a Polícia Federal (PF), responsável por realizar as fiscalizações nos locais denunciados.

Dentre os desdobramentos das fiscalizações que detectam trabalhadores em condições análogas à de escravo pelo grupo de fiscalização destacamos que após o resgate desses indivíduos, há concessão de seguro-desemprego por três meses e inclusão prioritariamente no programa bolsa família. Paralelamente, os auditores do trabalho farão lavratura dos autos de infração pelas irregularidades à legislação trabalhista flagradas, sem prejuízo de prisão em flagrante pelo cometimento de algum crime também presente. Tais autos passarão a compor processo administrativo que normalmente resultará na aplicação das penalidades como multa e inserção na “lista suja” do trabalho escravo. O MPT se encarregará da formalização de Termo de Ajuste de Conduta (TAC) ou ajuizamento da devida ação civil pública (ACP) para indenização dos danos morais coletivos sofridos. Já o MPF promoverá a ação criminal, enquanto a PF promoverá a segurança do local.

Fazendo um pequeno retrospecto da legislação internacional, em geral garantidora e instrumentalizadora, pode-se elencar a Convenção das Nações Unidas sobre escravatura de 1926, seguida pela Convenção Suplementar sobre Abolição da Escravatura, do Tráfego de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura, da ONU – 1956. No período pós-guerra, um exemplo é a inauguração da DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948 e em 1969 a edição da Convenção Americana sobre Direito Humanos. Por fim, devem ser citadas as importantíssimas Convenções da OIT e o Protocolo de Palermo.

No tocante à análise da legislação nacional, a Constituição da República Federativa estabelece como fundamentos da república (art. 1º) a dignidade da pessoa humana e fundamentos sociais de trabalho, elencando, ainda, como direitos fundamentais (art. 5º), a proibição de tratamento desumano ou degradante e a função social da propriedade, ditando-se, ainda, que a ordem econômica (art. 170) tem que ser fundada na valorização social do trabalho. A proteção legal decorre essencialmente do artigo 149, do Código Penal Brasileiro, incluído na parte de Crimes contra a liberdade pessoal. Contudo, tanto a doutrina quanto a jurisprudência pátria ampliaram sua compreensão ao considerarem que o bem tutelado consiste na dignidade do trabalhador.

O homem, como mero bem, é inserido numa cadeia produtiva que é valorada pecuniariamente e vem se sobrepondo à sua dignidade. O homem deixa de ser o fim para tornar-se o meio. Bauman (2001) aponta que o trabalho passou a ocupar o papel coadjuvante e prioritário na envolta humanidade, inovado por virtudes e atributos na moderna ambição de conquistar o futuro rico e longe das misérias. Esta atividade configuraria o destino e a natureza do homem, logo, ensejaria o aperfeiçoamento moral e elevação ética da sociedade. Contudo, o afastamento dessa dita condição natural puniria com pobreza, miséria e depravação.

Ele segue afirmando que os sentimentos de incerteza e instabilidade tornam-se permanentes, o “estar no mundo” é visto como um jogo, ou seja, a vida é pautada pela flexibilidade, estratégia e planos a curto prazo, como uma jogada de poucos movimentos à frente. A continuidade e a cumulatividade deixam de ser características do aperfeiçoamento. A vida é fatiada pelos fatos e a clareza cede espaço à nebulosidade. Exsurge que a vida e o próprio trabalho humano são considerados por episódios isolados e sequenciados a serem valorados e consumidos instantaneamente, em virtude da pouca previsibilidade e peculiaridades dos jogadores ao lançarem suas “cartas”.

Ao analisar a incerteza que mapeia os caminhos da servidão, La Boétie (2009) defende que a maior desgraça da sujeição de um servo ao seu senhor é a incerteza de sua bondade e que poderá exalar sua maldade quando desejar. A infelicidade do oprimido será proporcional ao seu número de senhores.

Assim, o autor se questiona como uma situação admirável que lhe causa mais lástima que espanto, apesar de comum, é ver um milhão de homens servir miseravelmente e baixar a cabeça ao jugo, não necessariamente porque são obrigados por uma força que os impulsiona, mas por estarem fascinados e enfeitiçados pelo poder que se concentra na mão de um único nome, que não deveriam temer, nem tampouco amar pelo seu tratamento desumano e cruel com todos.

Daí o sociólogo sugerir que o termo “remendar” representa melhor essa nova natureza do trabalho apartado do projeto de missão universal partilhado pela humanidade, desprovido dos fundamentos escatológicos e metafísicos que lhe proporcionaram a centralidade no período da modernidade sólida. Hoje, afastado do fundamento ético da sociedade, permite que pouquíssimas pessoas reiviniquem os concretos privilégios e benefícios, refletindo a manifestação da desigualdade mundial.

Em 2018, a Walk Free Foundation divulgou o estudo da Global Slavery Index que estimando que cerca de 40,3 milhões de pessoas encontram-se submetidas à condições análogas à de escravo no mundo e 369 mil estariam no Brasil. (Brasa, 2019).

Percebe-se que a modalidade atual, apesar das semelhanças desprezíveis de degradação humana, violência e submissão, não resulta da continuidade das formas passadas de exploração do trabalho, mas configura real instrumento do sistema para manutenção do maior lucro e competitividade.

Para Williams (1975), sendo um recurso odioso, a escravidão foi uma instituição econômica de primeira grandeza. Primeiramente foi a base da economia grega e levantara o império Romano. Já nos tempos modernos, foi responsável pelo fornecimento de açúcar e café ao mundo ocidental. Produziu algodão para servir ao capitalismo moderno. Considerando a perspectiva histórica, fez parte do quadro geral do tratamento cruel das classes desprivilegiadas, das insensíveis leis dos pobres e severas leis feudais, e da indiferença com que a classe capitalista emergente começava a calcular a prosperidade e acostumando-se à ideia de sacrificar a vida humana ao imperativo sagrado do aumento da produção.

Com a reprimarização da economia brasileira, vastas dimensões de terras agricultáveis passaram a cultivar soja, cana-de-açúcar, algodão e eucalipto, avançando sobre biomas como o cerrado e a Amazônia, consumindo aproximadamente 500 milhões de litros de agrotóxicos anualmente. Ao tratar sobre a tensão existente entre o direito ao desenvolvimento e os direitos ambientais, Santos (2013) explica que semelhantemente ao que vem ocorrendo nos diversos continentes, o Brasil também vem transformando vastos espaços em campos de monocultura alimentar ou agrocombustível ou ainda como reserva alimentar de países estrangeiros.

O autor defende que dentro do projeto de expansão econômica do Brasil, o país começa a ser visto, principalmente pelos movimentos sociais, no contexto da América Latina, como desenvolvedor do subimperialismo em relação aos demais países, como o exemplo da construção da autoestrada que atravessa território indígena e de riquíssima biodiversidade por empresas brasileiras, na Bolívia.

Não se pode esquecer que o agronegócio conta com forte poder político por meio de sua “Bancada Ruralista” no Congresso Nacional do Brasil, que se manifesta pelas alterações legislativas benevolentes e generosos financiamento.

### **3. METODOLOGIA**

A metodologia desta pesquisa enquadrou-se, quanto à natureza dos dados, como uma pesquisa do tipo qualitativa visto que possui característica personalística e interpretativa, diante dos significados múltiplos das relações humanas, com enfoque na observação dos participantes entrevistados, em número que atinja a saturação teórica. A abordagem buscou destacar as diversas realidades dos envolvidos, com a expectativa de gerar conhecimento e auxiliar no desenvolvimento da prática social e da política. Neste sentido, a delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, mas como um obstáculo a ser percebido pelos sujeitos de modo parcial, fragmentado e analisado sistematicamente, além de pressupor uma partilha prática nas experiências e percepções que os trabalhadores em condições análogas a escravo vivenciam, nos últimos dez anos. (CHIZZOTTI,1998, p. 35). Quanto à lógica do estudo, a abordagem é indutiva por considerar que seus padrões e explicações são obtidos a partir de observações específicas, realizadas sistematicamente ao também descrever realidades, fenômenos ou situações visando a elaboração de enunciados gerais, por meio de um esforço de convergência. O estudo possui ainda o caráter bibliográfico-exploratório, para isso foram utilizados livros, artigos, reportagens e relatos disponíveis em sites. Como padrões de exclusão, foram desconsiderados fontes anteriores e posteriores ao lapso temporal definido.

### **4. ANÁLISE**

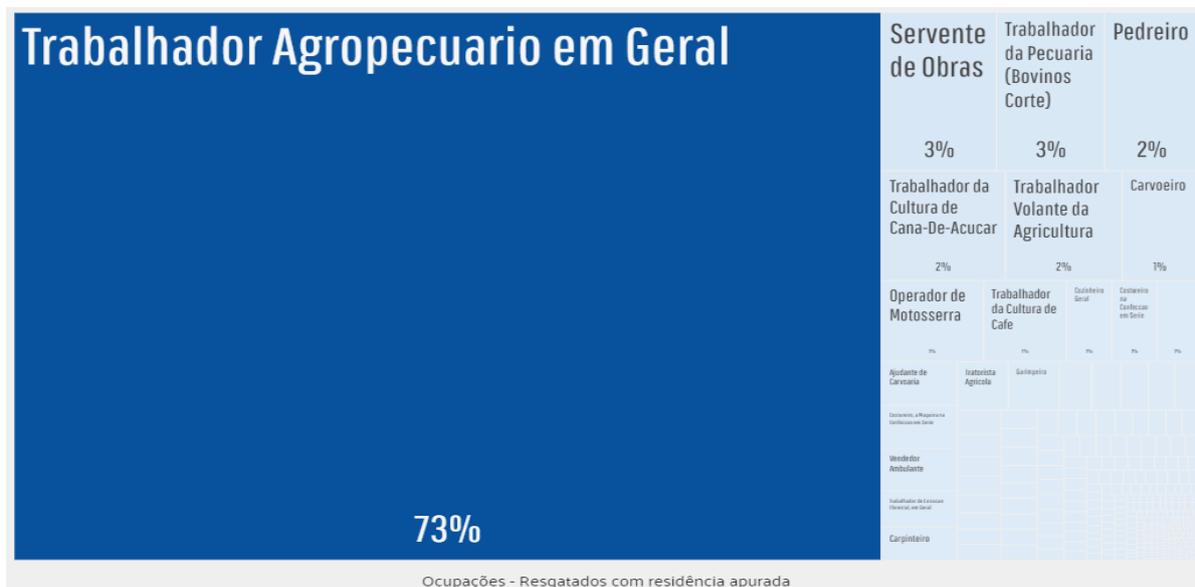
#### **4.1 Panorama brasileiro comparado ao plano internacional**

A pesquisa apresenta e faz reflexões sobre as condições degradantes vivenciadas por trabalhadores resgatados pelas equipes de fiscalização promovidas pelos órgãos governamentais.

É comum os relatórios dos órgãos de fiscalização narrarem as condições de trabalho encontradas como precárias, com riscos de acidentes e doenças, dentre as quais deixam de fornecer: água para os trabalhadores, abrigos contra intempéries especialmente contra o sol forte, instalações sanitárias nas frentes de trabalho ou, fornecem precariamente EPI's e materiais de primeiros socorros. Além destas problemáticas, observa-se também a insuficiência de veículos para remoção imediata de acidentados graves, nas frentes de trabalho, ausência de ações de segurança e saúde, entre outras narradas que configuraram as condições degradantes que os trabalhadores em condições análogas as de escravo são submetidos.

Considerando os resgates realizados entre o ano de 2003 e 2008, o Observatório da erradicação do trabalho escravo e tráfico de pessoas indica que cerca de 26.755 (73%) trabalhadores resgatados possuíam como ocupação “trabalhador agropecuário em geral”, não computando aqueles ligados a outras ocupações interligadas ao campo como cultura de cana-de-açúcar, trabalhadores volantes da agricultura, pecuária de corte e outras. (Figura 1)

**Figura 1:** Gráfico demonstrativo do percentual de ocupações dos trabalhadores resgatados no Brasil durante o período de 2003 a 2018.



**Fonte:** <https://smartlabbr.org/trabalhoescravo>

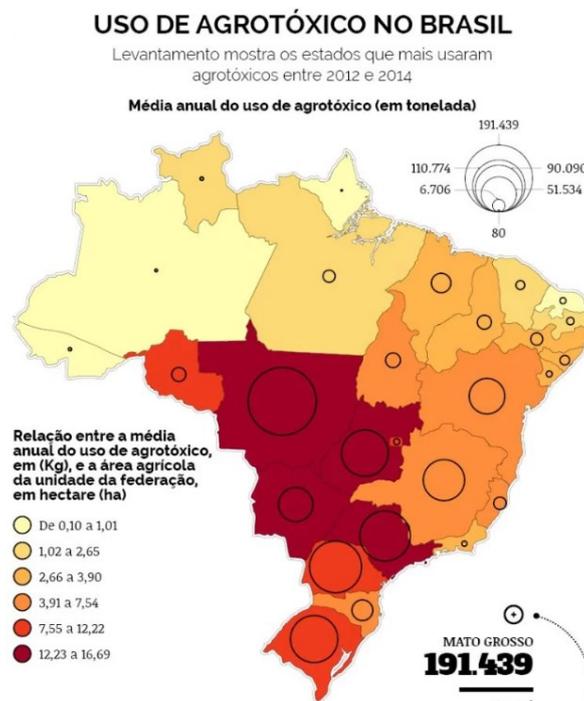
A organização não governamental (ONG) Repórter Brasil dentre suas diversas temáticas, publicou reportagem com o título “Agrotóxicos: Brasil libera quantidade até 5 mil vezes maior do que a Europa” relacionando e comparando a legislação brasileira com a da União Europeia sobre o limite aceitável de resíduos na água e nos alimentos. (REPÓRTER BRASIL, 2019).

Nos últimos dez anos, o Brasil vem desenvolvendo uma trágica liderança quanto ao uso de agrotóxicos, comparado com outras nações. O consumo corresponde a 20% (vinte por cento) do mundial, cerca de 500 mil toneladas. Segundo o estudo publicado na reportagem, entre 2000 e 2014, houve um aumento de 194% (cento e noventa e quatro por cento). No país, estados como Rio Grande do Sul (RS), Paraná (PR), Goiás (GO) e Mato Grosso (MT) o emprego do perigoso herbicida glifosato é aplicado de 9kg a 19kg por hectare. Em estudos

feitos em animais, o mesmo herbicida foi responsável por doenças como câncer de mama, necrose de células e morte antecipada. Reconhecendo o risco do glifosato, alguns países anunciam a tendência de abolir seu uso, como o caso da França. (REPÓRTER BRASIL, 2019).

Segundo a pesquisa, dos 504 agrotóxicos permitidos no país, com maior destaque para os estados de maior produção agrícola, 30% são vedados na UE, há mais de 10 anos. (Figura 2). Um exemplo é o caso do acetato, tipo de inseticida e terceiro mais vendido, empregado na irrigação de cítricos causador da chamada “síndrome intermediária”, que pode provocar fraqueza muscular dos pulmões e do pescoço. (REPÓRTER BRASIL, 2019).

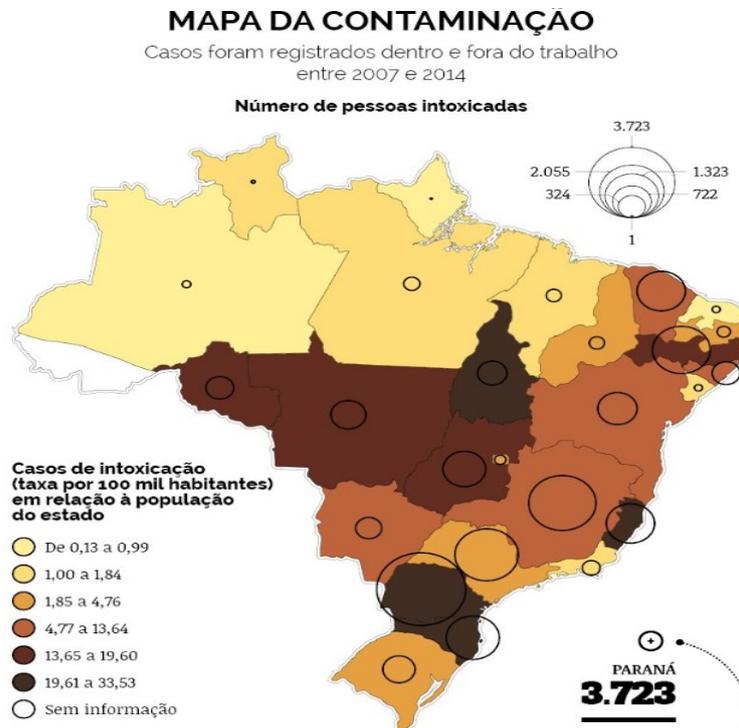
**Figura 2:** Gráfico demonstrativo dos estados brasileiros que mais usaram agrotóxicos entre 2012 e 2014.



**Fonte:** <https://reporterbrasil.org.br/2017/11/agrotoxicos-alimentos-brasil-estudo/>

A reportagem ao comentar pesquisa desenvolvida pela Fiocruz, entre os anos de 2007 e 2014, indicou que há considerável subnotificação no número de intoxicações por agrotóxicos no país. (Figura 3). Assim, para cada registro de contaminação, outros 50 deixaram de ser notificados. Daí, durante o mesmo período, mais de um milhão de brasileiros foram intoxicados por agrotóxico, sendo um quinto de crianças ou adolescentes, ou seja, cerca de oito indivíduos por dia. Há de se ressaltar que a intoxicação corresponde por 2% do total de danos sanitários acometidos na sociedade. (REPÓRTER BRASIL, 2019).

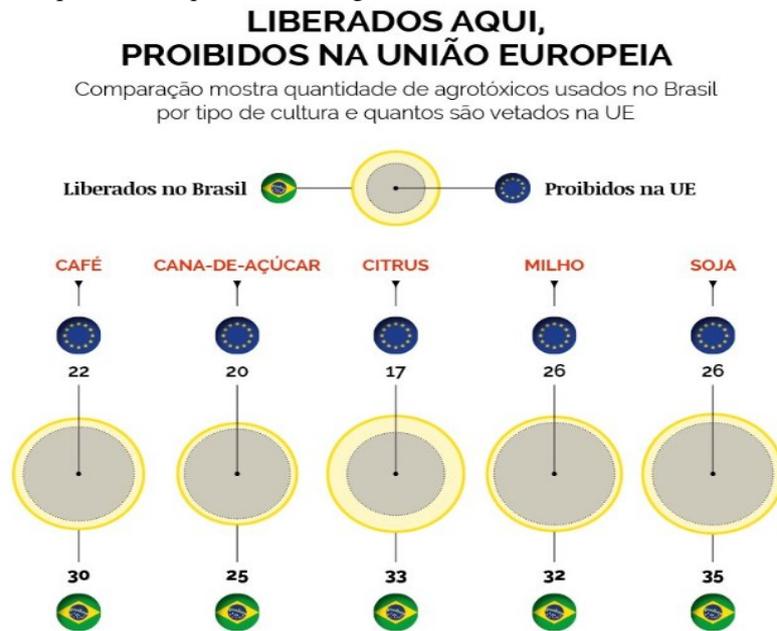
Figura 3: Gráfico demonstrativo dos casos de intoxicação entre 2007 e 2014.



Fonte: <https://reporterbrasil.org.br/2017/11/agrotoxicos-alimentos-brasil-estudo/>

A reportagem da ONG versando sobre o estudo “Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia” ressaltou também que o Brasil vem ascendendo “prejudicialmente” diante da distância quase abismal que separa os limites toleráveis de resíduos permitidos na água e alimentos, quando comparado com a legislação da União Europeia (UE). (Figura 4). Um ponto que se destaca é a possibilidade de contaminação da água, que possui limite tolerável cerca de 5 mil vezes superior ao permitido para água potável na UE, especificamente para utilização em plantações de feijão e soja, fica em torno de 400 e 200 vezes ao máximo tolerável na EU. (Figura 5) Especificamente no caso de um herbicida glifosato em água potável, a EU estabelece 0,1 mg/L, enquanto o Brasil autoriza quase 5 mil vezes a mais. (Figura 6). (REPÓRTER BRASIL, 2019).

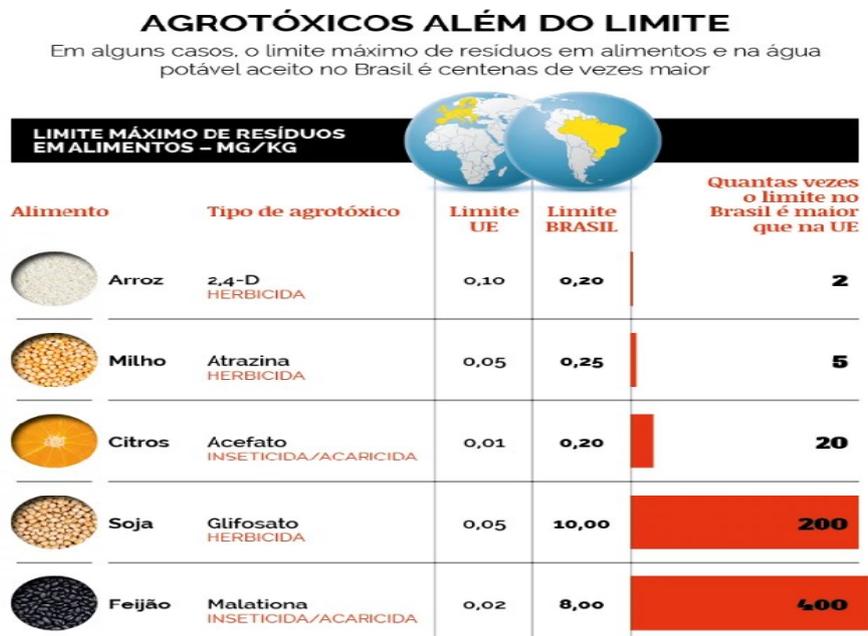
Figura 4: Gráfico comparativo da quantidade de agrotóxicos usados no Brasil e União Europeia em 2015.



Fonte: Dados do Brasil são de 2017; os da União Europeia, de 2015

Fonte: <https://reporterbrasil.org.br/2017/11/agrotoxicos-alimentos-brasil-estudo/>

Figura 5: Gráfico demonstrativo do limite máximo de resíduos tóxicos em alimentos.



Fonte: <https://reporterbrasil.org.br/2017/11/agrotoxicos-alimentos-brasil-estudo/>

**Figura 6:** Gráfico comparativo do limite máximo de agrotóxicos entre Brasil e União Europeia, em 2017



Fonte: <https://reporterbrasil.org.br/2017/11/agrotoxicos-alimentos-brasil-estudo/>

Contudo, considerando que a incidência ocorre exclusivamente por fins econômicos, o aumento do emprego de agrotóxicos não apresentou o resultado esperado de aumento da respectiva produção. De forma negativa, tal aumento gerou outras consequências como a concentração de terras e cultura de produtos que exigem grandes extensões de terras. E resultou ainda no aumento de 16% das fazendas superiores a 100 mil hectares, entre 2003 e 2015. O estudo ressalta que a dinâmica presenciada decorre significativamente da política de incentivos dos grupos produtores desses produtos, como o abatimento de 60% no imposto relativo à circulação de mercadorias. (REPÓRTER BRASIL, 2019).

## 6. CONCLUSÃO

Assim sendo, revela-se o processo de “coisificação” ao subjugar o ser humano ao trabalho em precárias condições e baixas remunerações, em busca do maior lucro em favor do empregador.

Percebe-se que uma característica predominante no fenômeno do escravismo, também nessa nova versão, que é a negativa de valorização, mesmo que intrínseca, da dignidade, da vida, da liberdade, de diversos direitos sociais em virtude do processo de coisificação do indivíduo, inserido como bem na cadeia produtiva da sociedade capitalista para busca incessante do lucro.

Considerando a adoção de planos nacionais para erradicação do trabalho escravo contemporâneo no Brasil e estruturação de entes governamentais e não-governamentais, além dos resultados obtidos, percebe-se que essa atuação permite sugerir que o país venha cumprindo razoavelmente seu “dever de casa”, no tocante à repressão. Contudo, os números apresentados de trabalhadores que ainda aguardam serem resgatados indicam preocupante estabilidade. Apesar dessas importantes medidas, a atuação estatal tem se mostrado incipiente nas facetas da prevenção e principalmente de reinserção do trabalhador libertado.

A complexidade do fenômeno abrange contornos sociais, e econômicos e políticos e culturais relacionados aos vitimados que não foram contemplados pela ação estatal. Percebe-se que, apesar de ainda distante, medidas preventivas como difusão ampla do problema e convocação da sociedade, redução das desigualdades sociais, como educação, formal e informal voltadas aos diversos públicos, contribuirão sobremaneira para a erradicação, configurando uma renovação cultural e conscientização sobre a triste realidade. Há necessidade ainda da adoção de políticas públicas nacionais para reinserção dos trabalhadores resgatados ao mercado de trabalho, por meio de capacitação técnica considerando as especificidades do local de origem e concessão de financiamentos bancários para montagem de pequenos empreendimentos.

Uma característica normalmente presente é que a violação de direitos humanos possui outros crimes também relacionados como crimes ambientais, porte ilegal de arma, tráfico de drogas, exploração sexual comercial de crianças e de adolescentes, tráfico de animais, assassinatos e agressões, entre outros.

A utilização em massa dos agrotóxicos nas atividades ligadas à agropecuária configura nítida violação de direitos humanos dos trabalhadores em condições análogas as de escravo, considerando o quantitativo desses trabalhadores nas respectivas atividades, bem como, em regra, a ausência de EPI's nas suas ações laborais, por configurarem custo dispensável aos patrões.

Vislumbra-se também que em virtude do império do capitalismo e resistência do colonialismo que o Brasil não se esforça para romper, o país reprimariza sua economia, permitindo surgimento de incontáveis dimensões de terras agricultáveis para as monoculturas de soja, cana-de-açúcar, algodão e eucalipto, avançando sobre biomas como o cerrado e a Amazônia, aumentando o uso de agrotóxico, violando terras indígenas, quilombolas, expulsando comunidades, contaminando pessoas e praticando violências em nome da avidez pelo lucro. Daí a necessidade de se apresentar uma narrativa anti-hegemônica diante do cenário nacional e internacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. **La Condición Humana**. 1ª ed. 6ª reimp. – Buenos Aires: Paidós, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**; tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. São Paulo: Campus, 2004.

BRASA, **Brasil Saúde e Ação**. <https://brasa.org.br/brasil-ainda-tem-369-000-pessoas-em-situacao-de-escravidao/>. Acessado em 26/08/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05-10-1988. Imprensa Oficial.

BRASIL. **Combatendo o trabalho escravo contemporâneo: o exemplo do Brasil**. OIT – Escritório no Brasil - Brasília: ILO, 2010.1 v.

CAMPELLO, André Barreto. **Manual Jurídico da escravidão: Império do Brasil**. 1ª ed. – Jundiaí: Paco, 2018.

CAPLAN, Luciana. **O direito do trabalho e a teoria crítica dos direitos humanos**. In: SILVA, Alessandro da. SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. FELIPPE, Kenarik Boujikian. SEMER, Marcelo. **Direitos humanos: essência dos direitos do trabalho**. São Paulo: LTr, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais/** Antonio Chizzotti. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 1998. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto/** John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

- EICHENBERG, Rosaura; HUNT, Lynn. **A Invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.
- FIGUEIRA, Ricardo Rezende. PRADO, Adonia Antunes. **Trabalho escravo contemporâneo: um debate transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.
- GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: Matriz y posibilidad de derechos humanos**. Murcia, 2008.
- LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1988.
- LA BOÉTIE, Etienne. **Discurso da servidão voluntária**; tradução Casemiro Linarth. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- PIOVESAN. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.
- REPÓRTER BRASIL. <https://reporterbrasil.org.br/2017/11/agrotoxicos-alimentos-brasil-estudo/>. Acessado em 01/12/2019.
- REPÓRTER BRASIL. <https://reporterbrasil.org.br/2019/05/agrotoxicos-podem-ser-a-causa-de-casos-de-cancer-e-malformacao/>. Acessado em 01/12/2019.
- REPÓRTER BRASIL. <https://reporterbrasil.org.br/2019/05/aprovacoes-de-agrotoxicos-no-governo-bolsonaro-beneficiam-empresas-estrangeiras/>. Acessado em 01/12/2019.
- REPÓRTER BRASIL. <https://reporterbrasil.org.br/2019/04/coquetel-com-27-agrotoxicos-foi-achado-na-agua-de-1-em-cada-4-municipios/>. Acessado em 01/12/2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- VELLOSO, Gabriel. FAVA, Marcos Neves. **Trabalho escravo contemporâneo: o desafio de superar a navegação**. São Paulo: LTr, 2006.
- WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e Escravidão**; tradução e notas: Carlos Nayfeld, revisão técnica: Ilmar Rochioff de Mattos, introdução: D.W. Brogan. Rio de Janeiro, Ed. Americana, 1975.

## ESTUDOS SOBRE POLÍTICA E ECONOMIA: UMA ANÁLISE DOS CONCEITOS DE TRABALHO, ESPAÇO PÚBLICO E AÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA ARENDTIANA

Antônio Carlos de Carvalho Novaes<sup>48</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo fundamental analisar o processo de suplantação do pensamento político pela lógica econômica capitalista e as suas consequências dentro de um contexto social a partir dos conceitos apresentados por Hannah Arendt. Em tempos onde a obtenção de lucro impera, o trabalho do homem é o que mais importa em sua vida, fazendo com que este empregue todo o seu tempo na atividade laboral para que possa obter cada vez mais lucros. No entanto, esse ciclo onde o trabalho domina faz com que o homem tenha um distanciamento profundo acerca dos assuntos políticos. Ele passa a adentrar num processo violento de alienação em que a vida pública e o bem comum, na sociedade, não mais lhe interessam. Fazendo com que o homem perca a sua essência de animal político, a lógica econômica o toma para si, lhe ‘proibindo’ de possuir um pensamento crítico e reflexivo.

**Palavras-chave:** Política. Economia. Trabalho. Hannah Arendt.

### INTRODUÇÃO

Na Antiguidade Clássica, mais precisamente na *pólis* grega, o pensamento acerca da política possuía uma posição de importância e de supremacia na sociedade, fazendo com que a discussão acerca dos assuntos públicos assumisse uma posição de preponderância em detrimento de todas as outras atividades que fossem realizadas pelos indivíduos que compunham a sociedade. A política era uma expressão da liberdade que o homem tinha para apresentar as suas opiniões acerca dos variados assuntos que eram tratados na *pólis*. O pensar político era o que expressava a condição humana do ser homem, era isso que o diferenciava dos animais (ARENDR, 2010).

A política na Grécia era tão glorificada que os verdadeiros cidadãos não poderiam realizar nenhuma outra atividade além da deliberação pública. Os homens gregos não poderiam trabalhar para garantir a sua subsistência, uma vez que, haviam escravos para realizar tal ação. Pelo fato de os gregos não trabalharem, restava bastante tempo para ser investido na política, e é por esse motivo que houve um desenvolvimento político tão grande na Grécia. O homem grego só era considerado cidadão se ele estivesse presente na política, ou seja, segundo Arendt (2010) os cidadãos gregos deveriam dedicar-se inteiramente aos assuntos da *pólis*.

---

<sup>48</sup> Graduando em Direito - Universidade de Pernambuco Campus Arcoverde. e-mail: [cdcarlinhos@hotmail.com](mailto:cdcarlinhos@hotmail.com)

No entanto, com o passar do tempo e com a chegada da modernidade houve uma mudança acerca da importância que seria dada à política. Houve uma incompatibilidade entre o pensamento político clássico e o pensamento político moderno, e isso foi dado por causa da Revolução Francesa e da Revolução Industrial que fez com que o trabalho, que antes era desprezado, fosse elevado à posição de supremacia dentro da sociedade (ARENDRT, 2016). Com a ascensão do Capitalismo, os esforços humanos não são mais impetrados no debate político, mas sim no trabalho (VACCARO, 2015), pois é no trabalho que o homem vê a possibilidade de adquirir mais lucros para satisfazer as suas necessidades.

Nessa perspectiva, percebe-se que na modernidade o pensamento político foi enfraquecido. O indivíduo não busca mais exercer a sua capacidade crítica no pensar acerca do espaço público. O Capitalismo fez com que o homem voltasse toda a sua vida para o trabalho, para assim adquirir cada vez mais o lucro e aquecer o mercado econômico. A modernidade fez com que houvesse uma alienação do homem concernente à política, fazendo com que a sociedade tivesse uma postura apolítica e acrítica acerca dos fenômenos que circundam a sua vida. O lugar de preponderância que era dado à política foi dado à economia.

Baseado nisto, este artigo possui como problema de pesquisa: de que maneira a economia influencia na suplantação do pensamento político sob uma perspectiva arendtiana? Sendo assim, tendo como principal fundamentação teórica os conceitos elaborados pela filósofa Hannah Arendt, essa pesquisa busca analisar quais os fatores ao longo da história que fizeram com que o pensamento político fosse suplantado pela lógica capitalista da economia e do trabalho, fazendo com que as pessoas possuam um afastamento acerca dos assuntos públicos. Desse modo, apresenta-se como objetivo geral: compreender de que maneira a economia influencia na suplantação do pensamento político sob uma perspectiva arendtiana.

A partir disso, este artigo possui como primeiro objetivo específico: observar a passagem da importância do pensamento político para a lógica econômica. Aqui será discutida a importância do pensamento político para Arendt e quais foram os fatores, de modo específico, que fizeram com que a sociedade moderna imergisse tão profundamente na economia a ponto desta obter uma posição de importância demasiada em relação ao pensar político, coadunando-se no afastamento das pessoas do espaço público.

Apresenta ainda como segundo objetivo específico: analisar a corrupção e a instrumentalização da política na atualidade. Atualmente, o espaço da política não é alvo da

sociedade de um modo geral, mas sim dos grandes empresários que veem na política a possibilidade de adquirir mais lucro, sendo assim, o espaço público é utilizado para trazer benefícios para o espaço privado daqueles que a fazem de instrumento, corrompendo assim, a essência do que seria a ação política.

Por fim, tem-se como terceiro objetivo específico: compreender as consequências que a alienação política pode trazer para uma sociedade. Baseado principalmente nas ideias apresentadas por Arendt (1999) acerca da banalidade do mal. Aqui busca-se compreender e analisar que a falta de pensamento político em uma sociedade pode trazer à tona a consequência da instauração de um governo totalitário, assim como aconteceu na Alemanha nazista.

A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa se baseará no método indutivo, com a abordagem de cunho qualitativo e pesquisa de caráter bibliográfico-descritivo, de acordo com os conceitos apresentados por Gerhardt e Silveira (2009). A relevância desse artigo se dá no sentido de explicitar a importância do pensar político dentro de uma sociedade, para que as pessoas vejam a realidade que lhe cercam de um modo crítico e não apenas no anseio de direcionar os seus esforços somente para o trabalho, na finalidade de obter cada vez mais recursos financeiros, promovendo o espírito filosófico para que não haja uma volta para a realidade de formas de governo que venham cercear a liberdade humana e ferir a sua dignidade.

## **2. A SUPLANTAÇÃO DO PENSAMENTO POLÍTICO PELA LÓGICA ECONÔMICA**

Antes de começar a desenvolver acerca do assunto propriamente dito, é necessário realizar uma breve exposição acerca da tríade da condição humana que Arendt apresenta no seu livro intitulado “A Condição Humana” (2010) que servirá como aporte teórico para as discussões que posteriormente serão feitas. Seria essa tríade conceitual: trabalho, obra e ação.

O trabalho estaria relacionado àquela atividade que o homem exerce para garantir a sua subsistência e permanência no mundo, sendo assim é uma necessidade indispensável na vida do ser humano. Esse trabalho seria o esforço que ele teria que exercer para conseguir adquirir a sua alimentação, por exemplo. Os afazeres domésticos também se caracterizam como um trabalho. Por ser ligado com a ideia de subsistência e de sobrevivência do homem no mundo, o produto do trabalho não possui durabilidade, ele é consumível e se esgota com o seu consumo. Tal produto não é detento de estabilidade e de capacidade de ser utilizado mais de uma vez, a

sua existência se esvai completamente com o consumo. O homem enquanto um ser trabalhador, nesse sentido, seria o *animal laborans*.

Já a obra refere-se a tudo aquilo que homem fabrica e que possui durabilidade e permanência no mundo. Não é algo que se esgota completamente assim como é no trabalho. Portanto, a obra está relacionada com o uso e não com o consumo. Uma vez que no consumo só é possível usufruir do produto uma vez só, na obra isto se dará mais de uma vez sem perdê-lo completamente. É claro que ao se usar, o produto sofrerá um desgaste, mas esse desgaste será sofrido aos poucos, fazendo com que aquela coisa possa ser usada mais de uma vez. Em suma, obra é tudo aquilo fabricado pelas mãos humanas e que não possui a propriedade de ser algo que é indispensável para a vivência do ser humano. Sendo assim, a obra refere-se ao homem enquanto *homo faber*, ou seja, enquanto um ser fabricante.

Por fim, a ação seria aquela atividade realizada pelo homem que estaria relacionada com a política. Ação é fazer política, e isso seria a atividade que o homem exerce ao deliberar sobre ideias, com liberdade, dentro do espaço público. Aqui o homem está sendo tratado como o *zoon politikon*, ou seja, o homem enquanto um ser político, característica esta que vai o diferenciar dos animais. A ação é a atividade de maior excelência que o homem vai exercer na sua vida, pois é aqui onde é marcada a sua essência humana enquanto um ser dotado de liberdade.

Arendt vai dar uma grande importância à atividade política ao impetrar os seus esforços analíticos dentro do conceito de ação. A política seria o espaço entre os homens onde estes deliberam, discutem e expõem as suas pluralidades de ideias e pensamentos que irão gerar uma diversidade de opiniões que são discutidas por todos. E para que este espaço político seja exercido de modo efetivo é necessária a presença da liberdade, uma vez que, os cidadãos precisam se ver livres para apresentar seus pensamentos nem nenhum obstáculo. Em outras palavras, a política diz respeito à existência mútua entre pessoas diferentes (BRAGA; MÜLLER, 2010).

Tais reflexões acerca da ação que Arendt apresenta são bastante influenciados pelas ideias do grande filósofo Aristóteles. Quando Aristóteles afirma que o homem é um animal político (e Hannah vai concordar com todas essas contribuições) ele mostra que o que vai diferenciar os seres humanos dos animais é essa sociabilidade que ele possui, ou seja, essa capacidade de discursar e apresentar suas ideias a outras pessoas, portanto, o homem exerce de fato a sua essência humana dentro da sociedade.

Ainda segundo Aristóteles, a política deve ser um espaço que exista a pluralidade, ou seja, que os homens possuam liberdade para expor as suas diferentes opiniões e ideias sem nada que venha lhes impedir de fazer isto. E isto é exercido através da capacidade discursiva que o homem tem quando libera e exerce o seu *logos* discursivo na *pólis*, ou seja, no espaço público na presença de todos. Sendo assim, essa discussão na *pólis* possui o objetivo de atingir a *eudaimonia*, isto é, o bem comum (RAMOS, 2014). A função da política seria esta: fazer com que exista uma deliberação acerca dos assuntos públicos para promover o bem comum e o funcionamento harmônico da *pólis*.

A partir disto, Hannah Arendt vai tecer algumas críticas às ideias de outro filósofo e sociólogo de grande importância que vai representar bastante a ideia política da modernidade: Karl Marx. Enquanto que Arendt dá uma enorme importância à ação política, Marx o vai fazer na atividade do trabalho. Marx, nas suas obras, apresenta um grande esforço em elaborar as suas teorias envoltas do conceito de trabalho, chegando até a afirmar que o próprio trabalho foi quem criou o homem. Ele apresenta que essa força trabalhadora que o homem possui é o que o vai distinguir dos animais, pois diferentes destes, o homem pode ver aquilo que a natureza lhe oferece e através de um esforço consciente, modificar e o adaptar em conformidade com as suas vontades e necessidades (COSTA; ALVES; SALES, 2013) e isto seria o trabalho, ou seja, a atividade vital. Arendt, influenciada pelo pensamento de Aristóteles, se mostra totalmente contrária a essa ideia de Marx, pois afirma que o atributo máximo que distingue o ser humano dos animais não é o trabalho, mas sim a sua razão que é expressa na vivência em sociedade. Portanto, para Marx o que impera é o *animal laborans*, enquanto que para Arendt é o *zoon politikon*.

Outro ponto em que Arendt vai discordar de Marx é acerca da questão da violência. Marx afirma que a violência, dentro de uma revolução política, se tornaria necessária para que as vontades do proletariado pudessem ser concretizadas de forma eficiente, até chegar ao ponto em que ela não seria mais necessária, no entanto, Arendt explica que isso não é o ideal do fazer política (CAMARGO, 2013). A política não é feita através da violência, ainda que só por um período de tempo. A ação é marcada pela discussão plural de ideias e um pressuposto para que isso ocorra é a liberdade, ou seja, o homem precisa estar livre de qualquer barreira que lhe impeça de exercer a atividade política (ARENDR, 2010). E essa atividade não será exercida da melhor maneira quando se tem uma arma prestes a ser disparada contra todo aquele que se mostrar contrário aos ideais da classe que naquele momento está no domínio (proletariado).

Essa grande valorização que é dada ao trabalho (Marx corrobora com isto) faz com que ele seja glorificado em detrimento da valorização política. Para se entender melhor esta passagem da importância política para a lógica econômica ao longo da história, bem como o desinteresse e menosprezo da população para com a atividade política, será analisado aqui a Antiguidade Clássica na Grécia, o homem na Idade Média e por fim, a política na Modernidade.

Como já fora mencionado, Arendt possui um apreço muito grande pela Grécia e é aqui onde ela busca e extrai a pureza do que seria a verdadeira política. A teoria política de Arendt é totalmente baseada nos conceitos gregos. No entanto, como afirma Oliveira (2014), Arendt observa a política de Atenas antes de Sócrates, pois a partir da sua época, Atenas já mostrava uma corrupção do verdadeiro sentido da política. E isto é demonstrado em Platão, quando passa a deixá-la de lado devido a injustiça que fora cometida contra Sócrates, em sua condenação.

A Grécia, mais especificamente Atenas, é considerada, como se costuma ouvir, o berço da democracia, isto devido ao grande desenvolvimento político que ela obteve em sua época. Em um primeiro momento é percebida a valorização da política na medida em que o cidadão grego deveria dedicar o seu tempo, exclusivamente, para o exercício da vida pública. O cidadão não poderia realizar nenhum tipo de trabalho (trabalho aqui mencionado segundo o conceito arendtiano), pois haviam escravos para prover tudo aquilo que era necessário para a sua subsistência. Aqui percebe-se a liberdade de que Arendt (2010) fala, que seria quando o homem fica livre dos obstáculos ao exercício da ação, que a sua própria existência impõe. Então, com o cidadão livre do trabalho, havia tempo de sobra para que ele dedicasse à política, esse é o conceito de ócio criativo (MASI, 2000), e esse ócio e a dedicação exclusiva à política foram os motivos do grande desenvolvimento político que Atenas obteve.

Em um segundo momento, essa valorização política é percebida quando os cidadãos gregos davam mais importância à sua postura de liberdade dentro do espaço público do que à quantidade de suas posses. Diferentemente de como acontece na atualidade, em que se valoriza a obtenção desenfreada de lucro e o homem é enaltecido na medida do seu dinheiro. Quanto mais dinheiro, mais prestígio e importância o homem tem. Na Grécia não era assim que funcionava, muito pelo contrário, não se dava tanto valor às riquezas, pois quem se preocupava com isso eram os escravos que tinham que trabalhar cada vez mais. Os cidadãos gregos apreciavam a sua posição na deliberação pública. Tal apreciação é representada na figura dos sofistas, que em troca de dinheiro, ensinavam as pessoas a falarem em público da melhor maneira possível.

Outro aspecto que demonstra essa valorização da política é em relação aos assuntos que eram tratados dentro do espaço público. Na *ágora*, só podiam ser discutidos os assuntos que fossem de ordem pública, que estivessem relacionados com a *pólis* grega. Os assuntos que tivessem conteúdo privado como aqueles que tratam a respeito da economia e das finanças do cidadão deveriam continuar dentro da esfera privada e não adentrar na deliberação pública. Tratava-se de uma política completamente pura, onde respeitava-se a liberdade e a igualdade de cada cidadão, não trazendo nada que fosse do âmbito particular para a discussão na *ágora*, mas somente aquilo que fosse comum a todos.

Dando um salto na história e chegando-se na Idade Média, percebe-se que essa valorização que a Grécia dava à política é quebrada. A política passa a não ter importância para as pessoas da época medieval. Com a influência da Igreja Católica, buscava-se valorizar a vida contemplativa. Esta vida contemplativa é marcada pelo esforço espiritual humano de buscar cada vez mais a presença de Deus, para estar mais perto dele e assim, conseguir vencer a maldade que lhe é inerente devido ao pecado original. A política, sob uma visão agostiniana, é vista como algo ruim, pois é criada pelo homem, e este por ser pecador e mau, não pode criar nada bom. O Estado seria criado para conter a maldade humana, apesar dele mesmo ser um mal. A política é considerada um ‘mal necessário’ (COSTA, 2014).

No entanto, o processo de secularização e a perda da fé causada pela dúvida cartesiana faz com que o homem seja lançado para um profundo processo de introspecção em que não mais o divino importa, mas sim o próprio homem (ARENDT, 2010). Assim fica marcada a chegada da Modernidade, que trouxe muitas mudanças tanto sociais quanto políticas. O homem passa agora a preocupar-se com ele mesmo, na medida em que ele é o centro de tudo. Sua vida não é mais destinada para a obediência às ordenanças divinas, mas sim para satisfazer as suas vontades. Vontades estas não definidas diretamente por ele, mas que, posteriormente e de um modo mascarado, a própria modernidade vai lhe impor.

A Modernidade, mais especificamente a partir da Revolução Industrial, inaugura aquilo que Arendt (2010) vai chamar da ‘vitória do *animal laborans*’ e que até hoje percebe-se esse ‘fenômeno’. A vitória do *animal laborans*, significa a hegemonia e superioridade do trabalho na sociedade. O sistema capitalista fez com que todas as pessoas voltassem todos os seus esforços para o trabalho, deixando de lado todas as outras coisas, uma vez que, sem o trabalho o cidadão não sobrevive e, portanto, é indispensável para a sua permanência no mundo. Todos os indivíduos se voltam para satisfazer as vontades do capitalismo que é esmagador a ponto de

fazer com que aqueles que se recusam a obedecer a essas vontades, sejam estigmatizados e excluídos do contexto social.

Outro aspecto importante para entender essa dinâmica da lógica econômica capitalista é a imposição de necessidades por parte das empresas para com a população. As empresas com o grande desejo de vender seus produtos criam nas pessoas a impressão de que elas necessitam desses produtos para a sua sobrevivência e aquilo que era para ser uma obra, passa a ser trabalho. Isso ocorre em dois aspectos. O primeiro é a própria equiparação da obra com o trabalho, ou seja, há a afirmação de que aquilo que é fabricado é uma necessidade para a permanência da vida humana no mundo. Isso é bastante perceptível na indústria de marketing que com suas propagandas incutem na população a necessidade de obter aquele produto, e também com a venda do sonho americano, que expressam uma vida perfeita baseada em objetos compráveis, mascarado pelo verdadeiro desejo de explorar e ganhar o dinheiro de todos. Em um segundo aspecto, a obra é equiparada ao trabalho na medida em que aquilo que foi criado para ter uso passa a ser destinado ao consumo, isto é, algo que era para ser durável, passa a não ter tanta durabilidade porque as empresas estão sempre atualizando aquele determinado produto para poder venderem mais, e a população corresponde a esse desejo devido ao primeiro aspecto apresentado: porque aquilo se tornou uma necessidade.

Devido a todo esse processo de feitura de necessidades que a modernidade capitalista produz, o homem passa a desejar satisfazer essas necessidades criadas. Para que isso seja feito, é indispensável o trabalho. Então, o homem precisa trabalhar para poder adquirir todos aqueles produtos ‘necessários’ para a sua vida. No entanto, essas necessidades modernas são infinitas. O homem é bombardeado diariamente por inúmeros anúncios publicitários que lhe mostram milhares de produtos. Sendo assim, ele mergulha profundamente na dimensão do trabalho para poder adquirir os recursos necessários para a obtenção dos produtos que o mercado oferece, de forma que nada mais importa em sua vida a não ser o seu trabalho. E aqui é possível perceber uma inversão. Originalmente, o trabalho é um meio para a manutenção da vida que seria o fim, mas atualmente a vida humana está totalmente voltada para o trabalho.

A partir disto, e pensando nos tempos antigos gregos até a atualidade, percebe-se o quanto que o pensamento político foi suplantado pela economia, isto é, o quanto que a economia assumiu uma posição de supremacia em detrimento do pensamento político. Enquanto que em Atenas, os cidadãos davam um valor exacerbado à política e deixava de lado as finanças, na modernidade capitalista, a política deixa o seu trono para que o dinheiro e o lucro passem a

reinar. Atualmente, a população não busca pensar acerca da política e entender o que está acontecendo no espaço público, para assim emitir juízos críticos sobre a atuação daqueles que lhe representam na esfera política. Arendt (2012) chega a dizer que o homem se tornou apático e hostil em relação à vida pública. Isso porque toda a sua vida está baseada em trabalhar e trabalhar para adquirir mais e mais lucros.

Muitos são os motivos pelos quais a população não busca pensar e refletir sobre a política devido à lógica econômica, e um destes motivos é a falta de tempo. Como já foi apresentado, a vida do homem passa a girar em torno do trabalho. O trabalho que passa a tomar todo o seu tempo, ou seja, o homem possui uma longa jornada diária de trabalho de forma que todos os dias, o dia inteiro, sua mente está completamente voltada para o trabalho. Dessa forma, ao terminar o seu expediente, o trabalhador não busca parar para refletir e pensar sobre a realidade que lhe cerca, mas busca apenas descansar para no outro dia ter disposição para mais um dia de trabalho. Percebe-se que isso forma um ciclo vicioso onde o trabalho é que prevalece, fazendo com que o pensamento político não caiba dentro desse ciclo. Em suma, a sociedade moderna passa a dedicar a maior parte do seu tempo para o trabalho, não existe tempo para o pensamento político e para a reflexão filosófica, pois há em suas vidas o desejo ávido pela obtenção de lucro destinado à satisfação de suas vontades, vontades esta que aumentam a cada vez mais, o que despende mais trabalho (DANTAS, 2013). Portanto, a falta de tempo é um dos motivos desse afastamento político.

Outro motivo que pode explicar também esse afastamento é um tanto subjetivo e psicológico que está presente em cada um. As pessoas possuem a mentalidade de que o fato delas pensarem e refletirem criticamente acerca da política não possui a capacidade de trazer resultados práticos e úteis para a sua vida cotidiana. Elas enxergam a política como uma realidade distante e sua mudança como até uma utopia, e sendo assim, não valorizam essa esfera da vida em sociedade. Em contrapartida, o seu trabalho que é algo mais real pode lhe dar a possibilidade de uma mudança de vida, a oportunidade de conseguir satisfazer as suas aspirações, portanto, conseqüentemente, voltam suas vidas inteiramente para o trabalho e para a obtenção de lucros.

Dessa forma, com base em tudo o que foi dito, percebe-se o quanto que o pensamento político sofreu mudanças ao longo da história, perdendo o seu posto de valorização na sociedade para a lógica econômica capitalista, na medida em que todos passam a viver para o trabalho e deixam a política de lado, esta só passa a lhe despertar algum interesse quando é utilizada como

um instrumento que lhe viabiliza a obtenção de mais dinheiro. E isto o que se observará no tópico seguinte.

### 3. A CORRUPÇÃO E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA POLÍTICA NA ATUALIDADE

Já foi visto anteriormente que na Antiguidade, os esforços dos cidadãos eram destinados à atividade política e de discussão no espaço público. Já na Idade Média, o homem estava voltado para a contemplação, ou seja, a sua vida deveria estar ligada com o divino, buscar realizar a sua vontade e estar perto dele a cada vez mais. Mas na modernidade, o homem não busca nem a política, nem a contemplação, sua vida agora é voltada para a satisfação dos seus interesses pessoais. O homem moderno, enquanto *animal laborans*, foi lançado a uma interioridade egoísta, na medida em que busca apenas atender às suas aspirações individuais, sejam morais, econômicas, estéticas, etc. (ALCÂNTARA, 2018).

O homem passa a buscar a satisfação das suas aspirações individuais que a própria modernidade lhe impõe como uma necessidade. A modernidade capitalista apresenta ao homem uma infinidade de produtos de compra que lhe são impostas como uma necessidade para a sua sobrevivência e permanência no mundo. A partir disso, ele vende a sua força de trabalho para obter os meios necessários de aquisição de tudo aquilo que ele deseja. Dessa forma, todos os esforços humanos são empregados no trabalho, ou seja, o homem agora só visa trabalhar mais e mais e não demonstra nenhuma preocupação com a política, e isso lhe traz inúmeras consequências negativas.

Essa sobrepujança do espaço público, que seria a política, em relação ao espaço privado, que são os interesses pessoais de cada pessoa, faz com que ocorra dois fenômenos generalizados na sociedade. O primeiro seria a falta de interesse da população em buscar compreender aquilo que está acontecendo no campo da política, pois estão preocupadas apenas com os seus desejos pessoais (BONIFÁCIO; RIBEIRO, 2016). Isso gera o segundo fenômeno que consiste no exercício corrupto da política por aqueles poucos que a dominam, isto é, por a população não buscar entender o que está sendo feito na política, aqueles poucos a exercem da forma como bem entendem, fazendo dela um instrumento para o seu benefício privado<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> A utilização da política em benefício privado não é algo que surgiu na modernidade, na verdade, desde a antiguidade grega já havia corrupção. Um exemplo disso é a vida de Sócrates que foi ceifada devido às acusações infundadas, quando o que aconteceu de fato foi que Sócrates se contrapôs àqueles que estavam na esfera política e estes para fazê-lo calar-se o condenaram à morte.

E a própria Modernidade, bem como os regimes totalitários querem destruir a vida pública e privar o homem da política ao isola-lo em seu âmbito privado (ARENDRT, 2012). O interesse da vida moderna é completamente econômico, na lógica de que se o homem abandonar a vida política, ele somente se dedicará à sua vida privada, e a satisfazer os seus interesses pessoais. Já os regimes totalitários, buscam que o homem se afaste do espaço público para poder exercer a sua dominação autoritária da forma como bem quiserem, sem ter nada e nem ninguém que venha dificultar essa atividade.

Para exemplificar e separar esses dois espaços da teoria política, Arendt utiliza a figura do *oikós* e da *ágora* para representá-los. O *oikós* na Grécia Antiga, representava a família dos cidadãos gregos, era onde se concentravam os assuntos relacionados à vida particular de cada um. Era um espaço comandado pela esposa que administrava os afazeres domésticos e dava as ordens para os escravos que realizariam todo o trabalho relacionado à subsistência da família. Já a *ágora* era onde os cidadãos (apenas homens) se reuniam para discutir e deliberar acerca dos assuntos públicos relacionados à administração da sociedade. Não havia discussão sobre assuntos privados, mas sim daqueles que seriam comuns a todos. O *oikós* estaria relacionado com o espaço privado e a *ágora* seria o espaço público.

O espaço público é aquele em que predomina a ação, que seria o exercício da atividade política, como já fora mencionado. É dentro dessa esfera que os homens se reúnem e deixam de lado as suas particularidades pessoais e passam a se tornar iguais para discutirem sobre todos os assuntos concernentes à vida em sociedade. Como já foi dito, aqui predomina também a liberdade do homem e o ócio criativo. Para os gregos, o cidadão deveria ser ver completamente livre para poder exercer a sua capacidade deliberativa sem nenhum obstáculo, por isso ele não deveria realizar nenhum tipo de atividade relacionado ao trabalho a não ser a ação, pois, para desfrutar plenamente da liberdade na *pólis*, era necessário superar todas as necessidades da vida (MÜLLER, 2018). Isso tudo objetivava uma boa ação política para melhorar cada vez a mais a cidade e assim promover o bem comum.

O espaço privado está relacionado à atividade do trabalho, ou seja, onde acontece tudo aquilo que é necessário para a preservação da vida humana. O cidadão grego deveria se distanciar dessa esfera e se dedicar à *pólis*, deixando que os escravos realizassem todo o trabalho de subsistência da família. Este espaço é aquele que se dá dentro da residência familiar concernente aos assuntos de interesse pessoal, ou seja, que não são mostrados de forma explícita para a sociedade (MÜLLER, 2018), e que segundo a própria Arendt (2010) faz com que o

homem não se permita ser conhecido, o que, conseqüentemente, diverge daqueles assuntos do espaço público que são discutidos em prol de todos. Portanto, dentro do espaço privado o que predomina são interesses íntimos e pessoais de cada um, enquanto que no espaço público busca-se saber qual é a vontade dos cidadãos e assim gerar uma vontade comum.

Essas duas esferas da vida humana em sociedade deveriam permanecer separadas para que assim houvesse um bom funcionamento da atividade política. No entanto, com a chegada da modernidade, acontece que o espaço público passa a se confundir com o espaço privado, gerando assim o espaço social. Isso destoa do verdadeiro sentido da política, pois na verdadeira política não se discute sobre assuntos de natureza social ou econômica, isso fica no âmbito privado (MELLEGARI, 2014). Antes, segundo Arendt (2010) o governo ficava a cargo dos reis e as propriedades pertenciam aos súditos, mas na modernidade, aqueles que estão investidos de autoridade passam a governar em prol do interesse daqueles que dominam as propriedades. A linha que separava o espaço público do privado é rompida fazendo com que aqueles assuntos que seriam de interesse pessoal passem a ser discutidos na esfera pública.

Desde a época da criação dos Estados modernos até os dias de hoje, o espaço público é utilizado em favor do privado. A política deixa de ser a atividade em que os cidadãos discutem ideias para trazer melhorias dentro do funcionamento da sociedade e passa a ser um instrumento nas mãos daqueles que a dominam para que possam ter a suas propriedades aumentadas, ou seja, a política é um meio para os parlamentares adquirirem cada vez mais posses. O homem público ao invés de discutir e legislar acerca daqueles assuntos que trariam melhorias para a sociedade como um todo, passa a criar leis que venham lhe trazer um benefício direto enquanto que a população a qual ele representa não tem as suas vontades e direitos garantidos.

Arendt (2010) afirma que as pessoas exigiam da esfera pública a proteção para o acúmulo de mais riquezas. Os parlamentares veem no espaço público uma forma bastante eficiente e promissora para prosperar em seus negócios econômicos, para isso, utilizam dos privilégios políticos, das ações públicas e dos processos legislativos para trazer uma maior proteção aos seus bens e para facilitar o processo de acúmulo de novas riquezas. Percebe-se a completa lógica capitalista da instrumentalização da política na medida em que este espaço é usado para satisfazer as aspirações pessoais de cada um, ou seja, há uma confusão e uma mistura entre o espaço público e o espaço privado.

Buscando agora trazer estas ideias que foram apresentadas para a realidade, outro problema surge quando se fala no acesso da sociedade à atividade política, ou seja, na participação da população na gestão da máquina pública. Infelizmente, o espaço público perdeu a sua essência em que todas as pessoas tinham a possibilidade de utiliza-lo para exercer a sua liberdade e apresentar as suas ideias e passou a ser um local extremamente restrito à elite nacional. Atualmente, é extremamente difícil que um cidadão comum consiga vencer um pleito eleitoral e adentrar na esfera política. Aqueles que lá estão já vêm de uma herança política de muito tempo, chegando até ser considerada uma sucessão de famílias, em que os filhos substituem os pais. Nessa perspectiva, por mais que a política seja usada como um instrumento de obtenção de lucros, para que se possa adentrar nesse espaço, é necessário um grande investimento financeiro (BONIFÁCIO; RIBEIRO, 2016), o que segrega mais ainda a participação popular.

Apesar do Estado prover um fundo eleitoral, ou seja, uma verba que é destinada para os partidos utilizarem nos gastos das campanhas eleitorais, muitos daqueles que pleiteiam um cargo político acham que essas verbas que lhe são atribuídas não são suficientes e buscam em âmbitos privados mais recursos para que possam vencer a carreira eleitoral. Há essa busca para que empresários financiem as campanhas eleitorais, e como diz a frase popular ‘não existe almoço grátis’, esses empresário que fornecem esses recursos, somente o fazem se aquele que o pede, ao entrar na política, lhe conceda algo em troca devido à sua posição agora alcançada. Há uma troca de favores que infelizmente ainda está presente na política brasileira. Esses favores podem ir de simples concessões de cargos públicos a determinadas pessoas até grandes esquemas de corrupção e de desvio do dinheiro público.

Há também aqueles que veem no espaço público um local de expansão dos seus negócios, ou seja, pessoas que adentram na corrida eleitoral com o único fim de favorecer os seus atuais negócios e expandi-los cada vez mais. Esses empresários utilizam os seus próprios recursos financeiros para custear as suas campanhas, e ao adentrar no cargo recuperam tudo isto que foi empregado a partir das suas ações em benefício próprio. Sendo assim, quando esses empresários se tornam políticos, os seus esforços serão canalizados para promover ações públicas que tragam melhorias e facilidades nos ganhos de seus empreendimentos.

As questões que foram levantadas até aqui mostram uma grande corrupção<sup>50</sup> da essência do que seria a verdadeira política que é apresentada por Arendt. Já foi mencionado que a política é um espaço de pluralidade que os homens expõem as suas ideias e as discutem para promover o bem comum. No entanto, o rumo que a política tomou atualmente não se dá para promover o bem comum, ou seja, trazer melhorias para a cidade que serão destinadas e aproveitadas por todos. Muito pelo contrário, aqueles que aspiram um cargo político, com uma visão um tanto egoísta, buscam obtê-lo para trazer benefícios para si próprio, através da sua instrumentalização. Aqui não há política para trazer benfeitorias em prol de toda a sociedade, mas há utilização do meio público para trazer ganhos para o meio privado. Há uma transformação do sentido da política, que em vez de ser uma ação, passa a ser um trabalho, baseado na necessidade humana (SILVA; XAVIER, 2015), isto é, um meio para satisfazer as necessidades humanas.

Por fim, a política tem sua essência corrompida na medida em que Arendt a apresenta e a conceitua como uma atividade exclusivamente do *zoon politikon*, que seria a exposição aristotélica do homem enquanto um animal político e que tem o auge dessa sua característica dentro do espaço público, na ação política. No entanto, com essa transformação econômica que a política passou, ela passa a ser uma ação não mais para o *zoon politikon*, mas para o *animal laborans*. Tendo em vista que o *animal laborans* está relacionado com o trabalho e este define-se como uma atividade que é indispensável para a subsistência da vida humana, a política é usada para obter recursos que serão utilizados para suprir as vontades particulares e não necessariamente para a deliberação de ideias.

#### 4. AS CONSEQUÊNCIAS DO AFASTAMENTO POLÍTICO

Antes de tratar especificamente das consequências que o afastamento da população do pensamento político pode trazer para uma sociedade, faz-se necessário uma distinção entre as faculdades do pensar e do conhecer para compreender como a sociedade moderna está caminhando e como foi possível que pessoas completamente saudáveis, ou seja, sem nenhum tipo de deficiência mental ou algum distúrbio, conseguiram contribuir para a morte de milhares de pessoas sem nenhum motivo plausível, mas baseado apenas em uma ideologia, isto é, o

---

<sup>50</sup> Aqui, a palavra corrupção não se refere ao sentido que se tem dado atualmente que seria considerado como um crime, mas refere-se à desconfiguração do conceito arendtiano de política (que já fora apresentado) que seria a deliberação de uma pluralidade de ideias com igualdade entre os cidadãos.

nazismo. O pensar e o conhecer são vistos como palavras sinônimas por grande parte das pessoas que não compreendem a diferença entre cada uma delas, porém é necessário fazer essa distinção para se ter um melhor entendimento.

A faculdade do conhecer está intrinsecamente ligada à lógica capitalista de produção. Ela possui como característica a obtenção de um conhecimento superficial acerca dos assuntos sem existir uma compreensão profunda sobre os tais (ALMEIDA, 2010). As pessoas que se empenham apenas em conhecer as coisas não conseguem emitir juízos críticos acerca dos fenômenos que lhe cercam, e não promovem uma reflexão intensa e um conhecimento amplo sobre a realidade.

O conhecer exprime bem a vontade do capitalismo primeiramente quando ele busca trazer resultados específicos, concretos e promissores. O conhecer se preocupa com aquilo que é prático e rápido sem muitas complicações, e para ser feito com eficiência é necessário que esse conhecimento seja verificado, isto é, que seja algo completamente certo, verdadeiro e que tenha passado por um processo de validação (ALMEIDA, 2010). É aquilo que é seguro e verdadeiro, sem muitas variações. Dessa forma, a técnica exprime bem a lógica do conhecer. No conhecimento técnico há uma estabilidade e fixidez muito grande, de maneira que qualquer pessoa pode reproduzir aquilo e mesmo assim terá o mesmo resultado. Há uma fórmula pronta para atingir o resultado que se deseja.

Segundamente, o conhecer relaciona-se com o capitalismo na medida em que ele expressa o conceito de obra que é apresentado por Arendt e que já fora mencionado inicialmente. O conceito de obra é alusivo ao *homo faber*, ou seja, ao homem enquanto um ser fabricante, que produz algo que possui durabilidade no mundo. Este é o conceito de obra: o resultado da fabricação do homem e que tem durabilidade (ARENDRT, 2010). Sendo assim, o homem enquanto fabricante e com a ajuda da técnica consegue produzir cada vez mais e em larga escala. Isso é o que Almeida (2010) vai chamar de mentalidade utilitarista: o conhecimento é importante enquanto trazer resultados práticos e úteis para a sociedade, o que demonstra bastante a lógica econômica atual.

Em contrapartida à lógica do conhecer, existe a faculdade do pensar. O pensar é a nossa resposta a tudo aquilo que vemos e vivemos no mundo (ALMEIDA, 2010). Essa atividade de pensar acerca da realidade é uma atitude de reflexão sobre tudo aquilo que nos cerca, algo bastante pessoal em que cada um o realiza para dar um significado aos fenômenos. Aqui há, de

fato, uma reflexão profunda e intensa acerca de tudo, almejando compreender, de forma integral, tudo o que está acontecendo. Arendt (2000) apresenta a ideia de que essa atitude de pensar se daria no momento em que a pessoa se distanciaria de tudo e parava para refletir consigo mesma na tentativa de responder aquilo que inquieta a sua alma.

O pensar se distancia da lógica capitalista pois ele não possui um fim específico assim como a obra e a produção, o pensar busca apenas compreender e refletir (PRIETO, 2012). É claro que ao pensar, o homem pode conseguir trazer resultados práticos e úteis para sociedade, no entanto, essa não é a sua finalidade específica. No pensar não existe o conhecimento técnico, não há uma fórmula segura que diga às pessoas como exercer essa reflexão, pois ela é uma atitude pessoal que nasce no íntimo de cada um, que irão definir a forma em que a realizarão.

Na modernidade, principalmente nas instituições de ensino, o conhecer é extremamente valorizado, enquanto que o pensar é deixado de lado. Dá-se uma valorização exacerbada ao conhecimento técnico que traz resultados mais rápidos e práticos enquanto que a atividade reflexiva é escanteada e não estimulada nas pessoas. Isso faz com que as pessoas adentrem num processo profundo de alienação em que não pensam acerca da realidade, mas estão apenas empenhadas em contribuir para a concretização da vontade do capitalismo.

É bastante conveniente que na sociedade atual o pensar seja tão desvalorizado enquanto que o conhecer é extremamente valorizado. O mundo, atualmente, e a lógica capitalista pressionam às pessoas para que elas possam trazer resultados concretos que as façam ganhar mais dinheiro. O conhecimento técnico é muito bem visto pelas indústrias e pelas empresas, pois dá ao trabalhador uma fórmula pronta para que ele a ponha em prática, produza cada vez mais e atinja o principal objetivo que seria obter mais lucros, enquanto que o pensamento, a reflexão e o questionamento são deixados de lado, pois eles não possuem nenhuma contribuição que venha trazer ganhos financeiros. Essa lógica econômica faz com que as pessoas se empenhem apenas em trabalhar e fabricar, levando-as a uma posição de alienação e sem reflexão acerca da realidade que o cerca.

Hannah Arendt vai apresentar essa distinção entre a faculdade do conhecer e do pensar na figura do líder nazista Adolf Eichmann no seu livro intitulado de “Eichmann em Jerusalém: Um Relato Sobre a Banalidade do Mal” (1999). Eichmann foi um agente que contribuiu com as atrocidades que foram cometidas durante a época do regime nazista. Era ele quem traçava as rotas dos trens que levariam os judeus para os campos de extermínio ou para os campos de

trabalho, ou seja, Eichmann ditava se o judeu iria para o caminho do trabalho ou para o caminho da morte. No entanto, com o fim da Segunda Guerra Mundial e com medo do Tribunal de Nuremberg, Eichmann foge da Alemanha e se refugia na Argentina. No ano de 1960, ele é capturado por uma tropa israelense e é levado até Israel para ser julgado pelos crimes que cometeu. Arendt se oferece ao jornal *The New Yorker* para cobrir o julgamento, a partir disso é que surge o seu livro.

Durante o seu julgamento, Eichmann afirma reiteradas vezes que ele nunca matou ninguém e que era inocente de todas as acusações que lhe estavam sendo feitas. Arendt afirma que Eichmann não possuía nenhuma figura maldosa ou aterrorizante que possuía o desejo odioso de contribuir para a morte de milhões de judeus, não expressou nenhum ódio ou algum defeito moral, o que lhe marcava era a ausência de pensamento (SCHIO, 2011). Ele era apenas um homem comum que estava cumprindo as ordens e o trabalho que lhes foram dados. Isso faz com que Arendt passe a refletir sobre o fato de que alguém completamente saudável, examinado por uma equipe de psiquiatras com laudos que atestam que ele não possuía nenhum distúrbio mental, consegue colaborar com as barbaridades nazistas e mesmo assim afirmar que era inocente e acreditar seguramente nessa afirmação. A partir disso, Arendt apresenta, de modo exemplificado, a distinção entre o pensar e o conhecer na figura de Eichmann.

Arendt, na pessoa de Eichmann, vai falar sobre aquilo que estava acontecendo em toda a sociedade alemã de uma forma generalizada. Eichmann era um ‘funcionário’ da ideologia nazista que tinha como um dos maiores princípios da sua vida a obediência completa às ordens que lhe eram dadas. Ele mesmo chega a afirmar que a sua língua é o ‘oficialês’, ou seja, que ele necessita que alguém lhe dê ordens para cumpri-las à risca. Isso estava presente no trabalho que lhe fora dado. Eichmann era uma pessoa que gostaria de ser extremamente eficiente no seu ofício, querendo ascender cada vez mais na sua carreira profissional. Arendt (1999) chega a afirmar que Eichmann conseguiu pôr em ordem todo o processo de expulsão dos judeus do território alemão que antes era muito desorganizado.

Através do seu grande conhecimento técnico, Eichmann conseguiu transformar todo o processo de expulsão dos judeus numa lógica de produção industrial, em que um judeu entrava no local com todos os seus bens e depois de passar de porta em porta e de balcão em balcão, ele saía nem nenhuma das suas posses, apenas com um documento que afirmava que se ele não sáisse da Alemanha em quinze dias, seria levado para um campo de concentração (ARENDR, 1999). Isso simplificou bastante o trabalho exaustivo que era expulsar um judeu da Alemanha.

Nisto, percebe-se nitidamente o grande conhecimento técnico que Eichmann possuía ao trazer resultados práticos e promissores para a causa nazista. Isso expressa a lógica econômica e capitalista que estava presente em sua mente. Ele tinha o desejo e a necessidade de se destacar em seu trabalho, buscando aprimorar cada vez mais a sua técnica para obter melhorias e progressos. Ele chega a se decepcionar com o partido nazista por este não lhe dar as honrarias que lhe eram merecidas por seu ofício que fora cumprido de forma extremamente eficiente. No entanto, o problema surgiu quando o líder nazista não refletiu sobre a sua técnica e a que custo ele gostaria de se destacar naquilo que fazia.

Eichmann e a maioria dos soldados que contribuíam com o nazismo não conseguiam pensar sobre a atividade que estavam realizando. Eles não emitiam juízos críticos sobre as ordens que lhes estavam sendo dadas. O homem vivendo apenas como trabalhador não consegue pensar acerca das consequências que a obediência às ordens dos seus superiores pode trazer (AGUIAR, 2010). Eles não conseguiam pensar que todo o trabalho que estavam realizando estava contribuindo para a morte de milhões de pessoas pelo simples fato de serem judeus<sup>51</sup>. Devido à falta de pensamento e reflexão, pessoas completamente comuns colaboraram para que barbaridades fossem cometidas e isso aconteceu da forma mais natural possível, sem que elas conseguissem perceber a gravidade dos seus atos. Daí a necessidade do pensar: “ser possível ao indivíduo romper com os padrões de conduta que lhe sejam prejudiciais” (PRIETO, 2012, p. 66).

A partir disso, Hannah Arendt cria o seu conceito de banalidade do mal que seria quando a maldade e a barbaridade em uma sociedade são vistas como algo insignificante (ARENDRT, 1999). Essas práticas do mal são passíveis de ocorrer com qualquer pessoa, em qualquer lugar e em qualquer época da história (SCHIO, 2011). Esse estado de apatia e indiferença é visto em toda a sociedade alemã na época do nazismo. As pessoas permitiram que um regime tão devastador tomasse um grande espaço na Alemanha. Isto é perceptível também na medida em que o nazismo era permitido por lei, ou seja, todas as atrocidades cometidas pelo governo eram completamente legais, o nazismo conseguiu fazer com que os seus princípios fossem incorporados à legislação interna, isso tudo sem a sociedade alemã emitir nenhum tipo de resistência contra essa forma de governo. Isso tudo porque o mal se tornou banal, as pessoas

---

<sup>51</sup> O nazismo não apenas atacou judeus, mas também comunistas, ciganos, gays, porém Arendt fala especialmente de Eichmann, e o seu trabalho foi exclusivamente contra os judeus

não conseguiam perceber quão terrível era o que estava acontecendo, pois encontravam-se em um modo de vida massificante e alienante (PRIETO, 2012).

Voltando-se para a pessoa de Eichmann, Arendt o define como um homem completamente normal e comum, não como alguém ‘monstruoso e diabólico’ como se pensava que seria uma pessoa que cometeu todas aquelas atrocidades. Eichmann era apenas um homem que queria um bom emprego, ter uma estabilidade financeira e cumprir da melhor forma possível o trabalho que lhe fora confiado. Em todo o momento do julgamento, ele, reiteradas vezes, afirma que não matou ninguém, mas que estava simplesmente obedecendo as ordens que lhe foram dadas. Eichmann não conseguia ter uma mentalidade crítica sobre o regime em que ele trabalhava, pois estava completamente cego pela lógica econômica de cumprir o seu trabalho e se destacar nele.

É isso o que acontece quando não se pensa acerca da política. Quando as pessoas estão apenas preocupadas em cumprir o seu trabalho e servir à lógica econômica, sem se atentar para a reflexão sobre os seus atos, há uma enorme possibilidade de regimes que não respeitam a dignidade da pessoa humana se fixarem numa nação, regimes que transformam o homem em apenas um ser vivo e escolhem a raça como critério para definir se ele merece a vida ou não (AGUIAR, 2010). Uma sociedade que não pensa acerca da política e preocupa-se apenas em satisfazer os seus desejos pessoais é um terreno bastante fértil para que governos autoritários sejam instaurados. Eichmann permitiu que a economia tivesse preponderância sobre o seu pensamento político e acabou servindo à uma ideologia que matou milhões de pessoas.

## **5. CONCLUSÃO**

De fato, a chegada da modernidade e do capitalismo em sua força trouxeram um tenaz processo de alienação política no homem, fazendo com que a população tivesse uma postura um tanto egoísta, com total preocupação apenas naquilo que se tratasse de assuntos próprios, deixando de lado tudo aquilo que concerne para a vida em sociedade, voltando os seus olhos inteiramente para o trabalho na busca de satisfazer as suas aspirações individuais. É necessário que as pessoas entendam a sua posição no mundo, não com uma visão simplista e tão fraca de que os seus dias devem ser gastos servindo à vontade da lógica econômica, ganhando em troca algumas migalhas de recursos para terem um pouco de satisfação.

Este artigo buscou ir contra essa alienação política que a lógica econômica produz nas pessoas, tentando resgatar o homem da dominação do *animal laborans* e trazendo-o para sua posição de *zoon politikon*, ou seja, de um animal político, de um ser sociável por natureza. Não trazendo completamente a ideia grega em que os políticos faziam uso da escravidão para a deliberação no espaço público, mas promover uma nova política que passe a discutir e deliberar para o benefício de toda a sociedade e não uma política restrita à elite que a utiliza como um instrumento para perpetuar as desigualdades e segregações sociais.

É preciso entender que o conhecimento técnico é de grande valia para o desenvolvimento tecnológico numa nação e deve ser extremamente estimulado, no entanto, tais desenvolvimentos devem ser utilizados da forma correta, não como aconteceu no nazismo em que grandes experimentos foram feitos, mas voltados totalmente para o mal. No entanto, essa ponderação da utilização da técnica é feita a partir do pensar, portanto, essa faculdade do espírito deve ser completamente valorizada, para principalmente promover o respeito e a proteção da dignidade da pessoa humana.

É necessário fomentar o debate crítico, reflexivo e filosófico acerca da política, pois, ao longo da história, quando isso foi tirado da população, grandes catástrofes desumanas aconteceram. Milhões e milhões de vidas foram ceifadas pelo simples motivo de serem quem são, famílias foram destruídas, crianças tiveram destruídos os sonhos de construir uma vida e de explorar o mundo, culturas foram desmesuradamente destruídas, tudo isto devido à falta de reflexão e pensamento de pessoas completamente ‘normais’ que foram enganadas por embustes figurados por líderes dominantes da retórica que os convenceram a servir à ideologias perversas, em troca de uma estabilidade financeira e de uma vida ‘tranquila’ e sem preocupações. É necessário superar as violências que buscam a todo custo ganhar espaço no presente, através da alternativa do pensar, objetivando assim, escrever um novo mundo em que as pessoas possuam liberdade, sem medo de que os erros do passado sejam novamente cometidos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Odílio Alves. Técnica, Política e Banalização do Mal. **Pensando**, Piauí, v. 1, n. 2, p. 32-45, 2010.
- ALCÂNTARA, Pedro Vinícius Dias. **A vitória do *animal laborans* e o declínio do espaço público em Hannah Arendt**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez. 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução J. R. Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BONIFÁCIO, Robert; RIBEIRO, Ednaldo. Corrupção e participação política no Brasil: diagnósticos e consequências. **Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília**, n. 20, p. 7-42, 2016.

BRAGA, Ana Carolina Lima; MÜLLER, Maria Cristina. A Recusa da Política em Hannah Arendt. In: VII SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2010, Londrina. **Anais...** - SEPECH. Londrina: EDUEL. p. 148-160, 2010.

CAMARGO, Leonardo Pellegrinello. Sobre a Condição Humana no Pensamento de Hannah Arendt e Karl Marx. **Griot, Amargosa**, v. 8, n.2, p. 190-200, 2013.

COSTA, Frederico; ALVES, Maria da Penha Nunes; SALES, Suiane Kelly dos Santos. **Elementos da Concepção Marxista do Homem**. IV Seminário Cetros. Fortaleza, p. 219-231, 2013.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. O poder coercitivo: um bem a serviço da “paz temporal”, com vista à vida eterna, segundo Santo Agostinho. **Anacronismo y Irrupción**, Buenos Aires, v. 4, n. 6, p. 149-164, 2014.

DANTAS, Gilson. **A Crítica de Hannah Arendt a Karl Marx**. Sociologia em Rede, Goiás, v. 3, n. 3, p.2-18, dez. 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

MASI, Domenico de. **O Ócio Criativo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.

MELLEGARI, Iara Lúcia. Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira. **Aurora**, Curitiba, v. 26, n. 39, p. 917-924, jul./dez. 2014

MÜLLER, Maria Cristina. O declínio do domínio público e o encantamento com o privado. **Pensando**, Piauí, v. 9, p. 36-63, 2018.

OLIVEIRA, Luciano. **10 Lições sobre Hannah Arendt**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PRIETO, Amélia Cristina Silva Machado. **Hannah Arendt: (Im)Possibilidades de Superação da Banalização da Violência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

RAMOS, Cesar Augusto. Aristóteles e o Sentido Político da Comunidade Ante o Liberalismo. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 129, p. 61-77, Jun. 2014.

SCHIO, Sonia Maria. Hannah Arendt: o mal banal e o julgar. **Veritas**, Porto Alegre, v. 56, n. 1, p. 127-135, 2011.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da; XAVIER, Dennys Garcia. Hannah Arendt e o conceito de espaço público. **Profanações**, v. 2, n. 1, p. 216-236, 3 jul. 2015.

VACCARO, Stefania Becattini. Karl Marx e Hannah Arendt: uma confrontação sobre a noção de trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 358-378, Dec. 2015.

## **VIOLÊNCIA COMO UM FÊNOMENO ESTRUTURAL E CULTURAL DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Lydia Vitória Firmino Pereira Ramos<sup>52</sup>

Maria Eduarda Alexandre de Araujo<sup>53</sup>

Milena da Silva Ribas<sup>54</sup>

### **RESUMO**

Este artigo de natureza teórica tem como objetivo problematizar o conceito de violência e os motivos de sua incidência na sociedade brasileira. Nesse processo do objeto investigado, a orientação se dá pelo método histórico dialético. Os procedimentos metodológicos da pesquisa são através de levantamento bibliográfico utilizando-se dos principais autores e respectivas obras que embasaram o estudo, a exemplo Costa (1999), Ianni (2004), Marx (2013). A violência é um fenômeno estrutural, no Brasil, tem como principal justificativa as extremas desigualdades sociais, o desemprego e as múltiplas formas de exclusão social, especialmente nas áreas urbanas. Torna-se evidente, portanto, que a complexidade das relações sociais fez e/faz com que a violência seja um fato que se manteve presente nos mais diversos tempos e com as mais diversas expressões.

**Palavras-chaves:** Violência. Questão estrutural. Cultura. Sociedade brasileira.

### **INTRODUÇÃO**

O conceito de violência é amplo. A palavra violentia é derivada do século XIII, sabe que existiu antes disto, mas foi derivada do latim vis, ressaltando sua “força” ou o “vigor”, se manifestando de forma material ou imaterial. “Tais termos devem ser referidos a vis, que quer dizer força, vigor, potência violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de alguma coisa” (MICHAUD, 1989, p. 8).

Para Muchembled (2012), a violência se apresenta como um fenômeno intrínseco à própria existência humana, ou seja, somos direcionados pelos nossos instintos de defesa. Neste sentido, a compreensão da violência deve ser entendida como meio de sobrevivência. Contudo, a definição que trataremos neste artigo compreende a violência situada na história de formação da sociedade brasileira.

O presente artigo evidencia que, a violência, como resultado das ações humanas, é um fenômeno socialmente construído e que, desse modo, qualquer método que vise erradicá-la deve trilhar o percurso para a construção de uma nova história.

---

<sup>52</sup> Discente do Curso de Serviço Social- UPE- Campus Mata Sul. e-mail: [lydia.vitoria@live.com](mailto:lydia.vitoria@live.com)

<sup>53</sup> Discente do Curso de Serviço Social- UPE- Campus Mata Sul. e-mail: [maaduaraujo1@gmail.com](mailto:maaduaraujo1@gmail.com)

<sup>54</sup> Discente do Curso de Serviço Social- UPE- Campus Mata Sul. e-mail: [milena-ribas@hotmail.com](mailto:milena-ribas@hotmail.com)

A violência é um fenômeno multifacetado, historicamente presente, que faz parte da vida, portanto não é alheio aos espaços de socialização e aos seus complexos, como família, escola, igreja e mídia. Este último, com a propagação ambígua, vira um dos principais meios cuja violência é incorporada, mantida e justificada no imaginário da sociedade.

Portanto, é um fenômeno que não pode ser ignorado, pois pode impedir o progresso de uma estratégia que permita abordar adequadamente esse problema nos contextos em que ele emerge e se reproduz.

Nesta perspectiva, o presente artigo está dividido em três tópicos principais que procuram compreender o fenômeno da violência, como um fenômeno socialmente construído que, seguem as mudanças de ordem social, política e econômica da sociedade e, é ainda mais acirrada dentro da lógica capitalista. Considerando ainda que, nesse sentido, está compreensão poderia fazer a diferença para a construção de uma nova história pela cultura da paz.

Portanto, a violência, ancorada nas relações sociais é um reflexo do ambiente cultural, social e histórico, “é um mal necessário para garantir a reprodução e a acumulação capitalista” e sua superação requer alterações que coloquem em xeque o atual modelo de sociabilidade.

## **2. VIOLÊNCIA: FÊNOMENO ESTRUTURAL E CULTURAL**

A violência tem se revelado um dos complexos obstáculos a serem transpostos para o desenvolvimento pleno do país. Entre os vários fatores que concorrem para isso, destacam-se os efeitos perversos do processo de mercantilização do sistema capitalista. Dessa forma, tanto os membros das gangues quanto políticos ou empresários corruptos se rendem a esta situação.

A violência nada mais é “a falta de que o indivíduo pense sob a ótica da coletividade em uma sociedade já estampada como insegura e frágil, onde cresce a filosofia do “tudo vale e tudo pode”, tornando ambíguo o conceito de integração social” (LEVISKI, *apud* SCHMITZ 2010, p.131).

É válido ressaltar que a violência é um fenômeno socialmente construído. No âmbito dessa discussão, Minayo (1994) trata a violência como um fenômeno biopsicossocial, mas cujo espaço de desenvolvimento é a vida em sociedade, podendo assumir formas peculiares em contextos sociais específicos. Ela atinge a vida social e deve ser combatida, já que agride a

condição humana e os direitos civis e sociais, desqualificando as formas de sociabilidade e solidariedade entre os homens.

A violência, portanto, deve ser compreendida como um problema complexo, multifacetadas, entre as quais as duas mais visíveis são a estrutural, expressas nos variados tipos de marginalização e exclusão social.

Minayo (1994) entende a violência estrutural como “violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à opressão dos indivíduos”. Segundo Boulding apud Minayo e Souza (1998):

“O conceito de violência estrutural se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte”.

Para Adorno (1988 apud Guerra, 2001 p.31),

(...) a violência é uma forma de relação social; está inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais e existência. Sob esta ótica, a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos atualizados de comportamento vigentes, em uma sociedade em um momento determinado de seu processo histórico. A compreensão de sua fenomenologia não pode prescindir, por conseguinte, da referência às estruturas sociais; igualmente não pode prescindir da referência aos sujeitos que a fomentam enquanto experiência social. Ao mesmo tempo em que ela expressa relações entre classes sociais, expressa também relações interpessoais (...) está presente nas relações intersubjetivas que se verificam entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, entre profissionais de categorias distintas. Seu resultado mais visível é a conversão de sujeitos em objeto, sua coisificação.

As relações de poder sempre se fizerem presentes na sociedade brasileira, conforme analisaram vários autores. Na década de 50 e 60, várias manifestações e revoltas existiram contra os governos ditatoriais. Já nos anos 70 e 80, diante da emergência da expressão da questão social, a violência configurava suas manifestações, passando a se apresentar de um modo a que as pessoas não estavam acostumadas.

Segundo Angelina Peralva (2000), neste período, observa-se uma maior diversificação e crescimento da criminalidade violenta nas cidades brasileiras, com evolução, sobretudo, das taxas de homicídios. Esse processo acompanhou o avanço da desagregação e transformação dos laços sociais e culturais, transformações na estrutura de emprego, nos benefícios sociais, entre outras alterações, em decorrência de mudanças que se aceleraram no sistema capitalista nos anos 70 (COSTA, 1999, p.9).

A pobreza e a desigualdade socioeconômica, ou seja, o “o não fazer parte de”, ou “não ter oportunidades de acesso a”, divergem do acesso a direitos que deveriam ser universais. Conforme autores como Alba Zaluar (1985, 1994, 1999) e Michel Misse (2006), os fatores que operam o crescimento das macro e microviolências são diversos e interconectados, podendo agir de forma direta ou indireta na mobilização do ato violento.

Um deles é o fator econômico-social que se refere ao modo de produção e às lógicas associadas à sua materialidade econômica, formas de acumulação e estruturação de classe, relação com o Estado e seus efeitos no gerenciamento das desigualdades sociais, tudo que diz respeito à vida do indivíduo relacionada a esses aspectos.

A violência presente hoje encontra sua gênese na desigualdade social e no modo de produção capitalista vigente, ela não é exclusividade das sociedades capitalistas, porém é nela que se mostra de forma mais perversa.

O estado de violência é produzido pelas desigualdades sociais que marcam a história da humanidade desde a sua criação. A urbanização, no entanto, trouxe consigo um crescente sentimento de vulnerabilidade, confrontados com insegurança, exposição a riscos e acesso insuficiente a serviços básicos.

O processo de urbanização contemporânea gerou a implosão/explosão da cidade histórica enquanto espaço que orienta a realização da vida, tendo em conta a concretização da participação dos indivíduos e da realização da cidadania como exercício da esfera pública (CARLOS, 2016).

Os novos processos produtivos, segundo NETTO (2012),

“[...] têm implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital; resultado direto na sociedade capitalista: o crescimento exponencial da força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital — com os economistas burgueses (que se recusam a admitir que se trata do exército industrial de reserva próprio do tardo-capitalismo) descobrindo [...] o ‘desemprego estrutural’! De fato, o chamado ‘mercado de trabalho’ vem sendo radicalmente reestruturado — e todas as ‘inovações’ levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da ‘informalidade’” (p. 41)

Surgem graves consequências decorrentes da violência urbana, tais como os problemas sociais como a fome, o desemprego e marginalização, que quando associados a políticas sociais e de segurança que não são eficientes, contribuem então para o aumento nos atos de violência.

Em consequente, a pobreza e a desigualdade social são geralmente apontadas como fatores principais que estimulam esse aumento. Bauman afirma:

A incerteza do futuro, a fragilidade da posição social e a insegurança da existência – que sempre e em toda parte acompanham a vida na modernidade líquida, mas têm raízes remotas e escapam ao controle dos indivíduos - tendem a convergir para objetivos mais próximos e a assumir a forma de questões referentes à segurança pessoal: situações desse tipo transformam-se facilmente em incitações à segregação-exclusão que levam – é inevitável – a guerras urbanas (BAUMAN, 2009, p. 16).

Por isso, é relevante notar que esses fatores podem ser considerados como um estímulo à criminalidade e graças ao capitalismo, os homens idealizaram em escala quase mundial o lucro como valor supremo e o consumo como fonte mágica de superação de dores e angústias em direção ao prazer e à felicidade (COSTA, 1999).

Para Silva (2008), a categoria violência pode ser tratada como um acontecimento excepcional (material) que revela dimensões desconhecidas da vida social, produzindo impactos econômicos, políticos e socioculturais. Ademais, conta com seres reais que a operacionalizam com uso da força (não necessariamente física), com dada intensidade, com finalidades, intenções e interesses distintos.

A materialidade da violência, segundo Silva (2008):

[...] não é uma abstração e supõe, necessariamente, para que seja violência, uma realização prática – mais ou menos visível, reconhecida ou não socialmente – capaz de violar, oprimir, constranger ferir e impor interesses e vontades que se sustentam em desejos de indivíduos sociais, situados em uma dada existência que impõe os parâmetros por onde tais subjetividades se formam e se desenvolvem. Portanto, por mais pontual que possa parecer um ato violento, ele sempre será ideado, viabilizado e explicado sob determinadas condições sócio-históricas e, evidentemente, não poderá ficar circunscrito à esfera puramente individual-subjetiva (embora não prescindida dela), já que o ser social é, ao mesmo tempo, subjetividade-objetividade, indivíduo-classe (p. 268)

Para Ianni (2004), à medida que se desenvolvem as forças produtivas e as relações de produção próprias do capitalismo, desenvolvem-se as diversidades e as desigualdades, as formas de alienação, técnicas de dominação e lutas pela emancipação.

Assim, as formas de expressões da violência seguem as mudanças de ordem social, política e econômica e implementam novas configurações. Pois, apesar das alterações nas dinâmicas de produção e nas relações sociais, ainda existem práticas violentas enraizadas.

### **3. VIOLÊNCIA COMO FENOMENO INTRÍSECO DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

A violência vivenciada atualmente no Brasil não vem do nada, nem de razões desconhecida, de fato, as razões são desconsideradas. Ela tem relação direta com particularidades da história social e econômica brasileira e, desse modo, não pode ser destinada, genuinamente ou ideologicamente, a consciência dos indivíduos.

A sociedade brasileira tem sido marcada por uma enorme desigualdade social, econômica, racial e de gênero, herança de um poder colonial escravocrata e patriarcal, uma vez que, desde o processo de colonização, o colonizador quando dominaram os povos nativos e escravizados, a violência já se fazia presente.

A sociedade brasileira tradicional, a partir de um complexo equilíbrio de hierarquia e individualismos, desenvolveu, associado a um sistema de trocas, reciprocidade na desigualdade e patronagem, o uso da violência, mais ou menos legítimo, por parte de atores sociais bem definidos. Neste cenário social, a manipulação do poder, a corrupção e o uso da força, teve um papel fundamental na estruturação do sistema social da época, o que muitas vezes pode ter conduzido há uma legitimação velada destes atos na constituição da sociedade brasileira (VELHO, 2000, p. 57).

Os índios foram deteriorados culturalmente e biologicamente. Além de terem sido raptados do seu ambiente natural, foram fisicamente violentados, através dos castigos ou por práticas de estupros motivado pelo homem branco português. Darcy Ribeiro (1996) mostra que o processo de catequização indígena serviu como meio de alienação e combate a uma suposta rebeldia ao trabalho forçado.

Com a chegada dos negros e a consolidação do regime da escravidão, a tortura e o trabalho forçado eram situações recorrentes. O negro foi amplamente inserido no processo de exploração, sendo considerada a força de trabalho fundamental à produção monocultora e latifundiária, sendo submetido a inúmeras situações de subordinação pelo uso da violência física, verbal e moral (SOARES, 2015).

Segundo DAMATTA (2001, p. 46):

Somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios. Os portugueses já tinham uma legislação discriminatória contra judeus, mouros e negros, muito antes de terem chegado ao Brasil; e quando aqui chegaram apenas ampliaram essas formas de preconceito. A mistura das raças foi um modo de esconder a profunda injustiça social contra negros, índios e mulatos, pois, situando no biológico uma questão profundamente social, econômica e política, deixava-se de lado a problemática mais básica da sociedade.

Assim, apreendemos que a violência:

[...] está presente e evidente, escondida e latente, em muitos lugares, nos mais diversos setores da vida social, envolvendo indivíduos e coletividades, objetividades e subjetividades. É um fenômeno eminentemente histórico, no sentido de que se constitui no curso dos modos de organização social e técnica do trabalho e da produção, das formas de sociabilidade e dos jogos de forças sociais. Pode atingir um indivíduo isolado ou uma coletividade inteira, selecionar uns e esquecer outros. Possui conotação políticoeconômica e sociocultural, podendo ser principalmente ideológica ou principalmente física. Atinge não somente as ideias, as gentes e as coisas, mas também a natureza (IANNI, 2004, p.174).

Houve várias “conquistas” para a sociedade brasileira, como a independência do Brasil, a abolição da escravidão, mas, não foram suficientes para a suspensão de práticas autoritárias enraizadas, de uma sociedade organizada por relações verticais de força, que ainda permaneceria valendo-se de práticas agressivas de dominação e estigmatização direcionadas à população pobre, iletrada e negra (IVO, 2012).

Os cenários de opressão, violência e suspensão do direito fizeram parte da formação brasileira, que teve a sua origem marcada pelo autoritarismo, subordinação, corrupção, violência, degradação do outro, expresso como conservadorismo, patrimonialismo, nepotismo, mandonismo (LEAL, 2012).

Sérgio Adorno (2002) defende que a violência no Brasil se constituiu como um fenômeno determinado sócio-historicamente e está associado à crise do sistema de segurança pública, ao crescimento das injustiças sociais e ao esvaziamento dos direitos.

Segundo Jorge Corsi (2003), existe uma série de processos que operam dentro de cada indivíduo e através de sistemas de comunicação, e afetam os complexos sociais de toda a sociedade. Corsi os chamou de processos de ignorância da violência que impedem o reconhecimento do estabelecimento da violência na vida cotidiana e, através desse conjunto de operações psicológicas, os atos de devoção são minimizados, negados, ocultos e justificados, para maior indiferença e passividade.

Os processos básicos de ignorância da violência são invisibilidade, naturalização, dormência e ocultação. Corsi (2003) afirma que,

O processo de invisibilidade através do qual a violência que não tem conotação material do fato não é perceptível, apenas aquela que possui uma inscrição física ou física; quando o observador não possui ferramentas conceituais que lhe permitam identificá-las e cortá-las como objetos de estudo; A violência se torna invisível. A naturalização é um dos fatores que dificultam a detecção da presença de violência por meio dos processos de socialização; é um conjunto de operações permissivas que levam a aceitar comportamentos violentos como algo natural, legitimado e permitido na vida cotidiana. Da dessensibilização, poderíamos dizer que, o instrumento mais propício de seu estabelecimento são os meios de comunicação, que transmitem imagens indiscriminadamente violentas e estão sendo depositados como parte do

jornal para viver no imaginário coletivo, principalmente de crianças e adolescentes. Essas imagens se tornam habituais, e isso gera uma demanda por uma dose maior de violência que gera menos sensibilidade a eventos violentos, com o sofrimento de outras pessoas sendo indiferentemente (CORSI, 2003).

Sob esse viés, a ideologia capitalista está tão presente em nosso meio e é naturalizada legitimando as diferentes formas de violência. São reflexos dessa ideologia: “O ódio ao outro, a negação do outro, o prazer em destruir o semelhante, presentes em muitas das violências contemporâneas podem não ser ideológicas apenas em um sentido restrito ao termo” (COSTA, 1999, p.11).

O capitalismo fez, conforme Florestan Fernandes, uma sociedade com desigualdades tão marcantes que fez crescer o número de “condenados do sistema capitalista” (Fernandes, 1975, p. 40).

Frente a um cenário contemporâneo, a exacerbação da violência resulta das modificações realizadas pela lógica capitalista que influencia o aumento das expressões da questão social, conseqüentemente, a subalternização da classe trabalhadora e a criminalização da pobreza.

Associada a idéias neoliberais há um acirramento das expressões da questão social, aumentando a violência urbana, surgimentos de periferias que representam as precárias condições de vida da classe trabalhadora.

O fenômeno da violência é um dos maiores desafios dos Estados/nações, seja por seu agravamento, seja pela necessidade de implantar ações para seu enfrentamento que pretendem ser cada vez mais sofisticados para garantir a segurança pública, mas que tendem a se afastar de uma das premissas importantes da sociedade humana, que é a valorização da vida, ou seja, a promoção de interesses coletivos da realização social (ROSA, 2018).

Destarte, como observa Domenach (1981):

É inútil buscar uma resposta categórica ou moral para o problema da violência. Pelo seu aspecto ontológico, a violência não pode ser dissociada da condição humana. Não tem sentido algum prescrevê-la mediante condenações morais ou resoluções estritamente políticas. [...] em um mundo em que a violência se encontra vinculada em quase todos os aspectos das relações humanas. (p. 3)

Diante de contexto, afirma-se que a acumulação de capital sempre foi baseada numa história de lutas, exploração, violência, subordinação e opressão da classe trabalhadora e, atualmente, sob uma dinâmica mais degradante.

Para Marx (2013, p. 998), “[...] a violência é a parteira de toda velha sociedade que está prenhe de uma nova. Ela mesma é uma potência econômica”.

A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. [...]. Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é o único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo (MARX, 2013, p. 961-962).

Antes, com o desenvolvimento do país, “as sociedades tendiam a se tornar menos violentas e opressivas aos trabalhadores e aos menos favorecidos, hoje, é deste progresso que o homem desenvolver meios cada vez mais sofisticados para aumentar o seu poder de controle e opressão que, por vezes, violam os direitos humanos fundamentais (ROSA, 2018).

Em vista disso, é por este caminho, através do uso da violência, que o capitalismo se reproduz e se consolida como o modo de produção influente e hegemônico na sociedade. De tal modo, compreende-se a violência como um dos princípios fundantes e estruturantes da sociedade capitalista.

#### 4. VIOLÊNCIA E A LÓGICA CAPITALISTA

A violência como fenômeno estrutural, no Brasil, apresenta como principal argumento as extremas desigualdades sociais, o desemprego e as múltiplas formas de exclusão social. A pobreza e a desigualdade socioeconômica, ou seja, as diferentes condições aquisitivas e a exclusão, definida como “o não fazer parte de”, ou “não ter oportunidades de acesso a”, contrariam o acesso a direitos universais, que se tornam privilégio da classe dominante (SOARES, 2015).

ROSA (2018) aponta que,

Marx (2015), ao analisar a situação da população, crime e pauperismo na Inglaterra, no período de 1844 a 1854, percebeu que a violência e a criminalidade cresceram em nível mais acelerado do que a população, enquanto a pobreza permaneceu praticamente inalterada, mesmo nas ocasiões em que as leis foram renovadas e/ou houve o fortalecimento do poder policial. Daí, concluiu que “[...] deve haver algo de podre na essência mesma de um sistema social que eleva sua riqueza sem diminuir sua miséria, e eleva sua criminalidade ainda mais rapidamente” (MARX, 2015, p. 120). Ou seja, o capitalismo, pela sua capacidade de produzir efeitos perversos na sociedade,

limita a capacidade de realização humana e, sendo assim, ele mesmo é sinônimo de violência, especialmente a violência estrutural (ROSA, 2018).

Neste sentido, podemos afirmar que a violência se encontra calcada nas históricas determinações sociais e econômicas e, é ainda mais acirrada dentro da lógica capitalista. O processo de precarização das condições humanas favorece o crescimento da violência.

A violência, além de responder aos processos estruturais, também se nutre de especificidades, das fragmentações locais, moleculares. Esse processo acompanhou o avanço da desagregação e transformação dos laços sociais e culturais, transformações na estrutura de emprego, nos benefícios sociais, entre outras alterações, em decorrência de mudanças que se aceleraram no sistema capitalista nos anos 70 (COSTA, 1999, p. 09).

O ser humano, inserido neste processo, é fruto de uma sociedade competitiva e individualista, que não aceita perder e por esse viés a violência estimula e revigora a sociedade enfatizando e reproduzindo a lógica do capital. É devido ao capitalismo que projetamos a relevância do lucro e do consumo como a superação para as crises existenciais e a afirmação do bem-estar e da satisfação (COSTA, 1999).

O desejo de consumir e de não aceitar limites para a satisfação de qualquer tipo de prazer informa condutas em que o homicídio ou a destruição de outro ser humano é realizado em suas últimas consequências. O problema é que essa “ideologia” capitalista está tão entranhada em nossos corpos e consciências que, em geral, acabamos por atribuir um caráter não ideológico a muitas dessas violências contemporâneas (COSTA, 1999, p.10).

A dinâmica de desenvolvimento da sociedade capitalista acirra as relações de contrastes entre os prazeres e as dores, a riqueza e a miséria, a alegria e a tristeza. Assim, tanto as classes de trabalhadores nas periferias, áreas faveladas, como as classes abastadas nos condomínios de luxo, que contornam as cidades, são atingidas pela lógica perversa e agressiva do sistema capitalista.

Costa acrescenta:

O ódio ao outro, a negação do outro, o prazer em destruir o semelhante, presentes em muitas das violências contemporâneas podem não ser ideológicas apenas em um sentido restrito ao termo. Esses atos desnudam a face sombria presente nessas sociedades em que a solidariedade e a identificação com o outro ser humano estão em constante perigo (1999, p.11).

A dinâmica da relação capital/trabalho tem como consequência o enriquecimento de uma classe a partir da exploração da outra, tais circunstâncias agravam as expressões da questão social, devido ao pauperismo intenso da classe trabalhadora.

A violência, ancorada nas relações sociais é um reflexo do ambiente cultural e histórico, a análise da violência também está associada a outros conceitos sociais da ordem, como o poder (SOARES, 2014).

A violência é um fenômeno social e culturalmente constituído ao longo do processo civilizatório de uma sociedade, não é recente e sua incidência progressiva na contemporaneidade induz a questionamentos que buscam explicitar as formas concretas como se manifesta o fenômeno.

[...] O poder inerente às relações sociais é geralmente compreendido e utilizado como potência mobilizadora da força e substrato da violência, quando se direciona a potencializar as diferenças que hierarquizam e discriminam os homens, fortalecem os estigmas e ampliam as desigualdades sociais, e dilui o espaço público como lugar do diálogo, aniquilando o entendimento entre os homens (SOARES, 2014, p.14).

A violência na sociedade capitalista, através do estado, utiliza a expressão de força e coerção e agride a condição humana. A dinâmica capitalista confere à ordem burguesa os seus traços mais basilares de exploração e alienação. Na contemporaneidade, a violência se dissemina de forma banalizada e é classificada, como macro e microviolências:

A macroviolência se relaciona às lógicas do capitalismo que, obediente aos determinantes internacionais do mercado financeiro global, produz desigualdades sociais e econômicas entre os continentes e os países, aumentando a pobreza e diluindo os direitos humanos. A macroviolência é diluída e invisibilizada nas condições de vidas, possuindo efeitos nefastos na vida das pessoas, entretanto não conseguimos percebê-la de forma materializada em nosso cotidiano, pois ela se revela através de microviolências presentes nos conflitos e tensões recorrentes em nosso cotidiano, manifestando-se através de conflitos intersubjetivos, prática de atos incivilizados que muitas vezes se banalizam, até assaltos e agressões graves (SOARES, 2014, p.55).

Essas situações contribuem para legitimar a violência como uma forma de interação na vida cotidiana, encaminhando a socialização humana para o conflito com a cultura de paz e, assim, estruturando e ratificando, a de violência.

É aí que reside a violência sistêmica fundamental do capitalismo, muito mais estranhamente inquietante do que qualquer forma pré-capitalista direta de violência social e ideológica: essa violência não pode ser atribuída a indivíduos concretos e às suas más intenções, mas é puramente objetiva, sistêmica, anômica do capitalismo que tende a desvirtuar a Realidade social dos indivíduos implicados em interações e nos processos produtivos e a situação Real do capital.

[...] podemos perceber isso quando visitamos um país visivelmente caótico. Vemos uma enorme degradação ecológica e muita miséria humana. Entretanto, o relatório econômico que depois lemos nos informa que a situação econômica do país é financeiramente sólida: a realidade não conta, o que conta é a situação do capital (ŽIŽEK, 2014, p. 26)

Como afirma Iamamoto (2008, p. 125), “o predomínio do capital fetiche conduz à banalização do humano, à descartabilidade e indiferença perante o outro, o que se encontra na raiz das novas configurações da questão social na era das finanças”. Desse modo, há

subordinação da sociabilidade humana às coisas, em um modelo de desenvolvimento que consiste na barbárie social.

A progressiva desregulamentação das relações capital/trabalho presentes na fase do desenvolvimento da sociedade capitalista dissemina as diversas formas de violência social.

Na contemporaneidade, a violência se destaca pelas mais diversas formas assustadoras; compreendendo desde as mais elementares formas de violência urbana até as mais violentas, como narcotráfico, sequestros, terrorismos, desemprego estrutural e lumpenização generalizada, etc. (ROSA, 2018).

Para Silva (2005), a violência estrutural não está circunscrita em um ato isolado ou acidental, mas é constituinte da lógica reprodutiva do capital. A violência estrutural é aprofundada e sua superação requer alterações que coloquem em xeque o atual modelo de sociabilidade.

Sua superação está condicionada à negação da sociedade capitalista ou, mais do que isso, está imbricada com a materialização de um modelo societário que supere os limites impostos pela lógica do capital ao mundo do trabalho. Ela supõe inevitavelmente alterações radicais das propostas neoliberais que diminuam e subestimam, sensivelmente, o papel do Estado na sociedade. Trata-se de um Estado tipicamente latinoamericano e terceiro-mundista com uma política econômica que propicia uma imensa transferência de recursos para os grandes grupos econômicos – também através de uma densa arrecadação financeira dos Estados Nacionais –, Estados esses fortes na defesa do capital transnacional, mas débeis e pontuais com as políticas sociais (SILVA, 2005, p.4)

Portanto, o contexto contemporâneo apresenta-nos no cotidiano as mais diversas expressões da violência concomitantemente em que práticas, ações e condutas de violência são concebida, fomentada e/ ou fortalecida, por esta sociedade, esta mesma cobra respostas efetivas para o seu enfrentamento e, conseqüentemente, sua erradicação.

Contudo, o estado, “comitê exclusivo da burguesia”, está compromissado com os interesses burgueses e busca resoluções imediatas e paliativas para um problema que é histórico e que é reproduzido até os dias atuais em nossa sociedade, de modo repressivo alegando como prioridade de governo, a segurança pública. Para este fim, o estado formula e regulamenta leis e diversas outras formas de coerção e controle social, ao invés de ações preventivas e/ou ações que tenham caráter de erradicação.

## 5. CONCLUSÃO

Responder à questão da violência exige necessariamente analisar o contexto social em que ocorre, analisando o ambiente cultural, social e histórico, do qual emerge. É importante ressaltar que, os nossos comportamentos devem ser compreendidos como um produto das condições de vida que estamos sujeitos.

Sintoma social contemporâneo, a violência está profundamente conectada ao processo de modificação das condições de vida do homem. A intensidade e profundidade dessa metamorfose estimularam uma intensa desestruturação. Sendo assim, é notório nesta dinâmica indicativo de exclusão humana e social, da precarização e da exploração.

Frente a esse contexto, podemos concluir que essa é uma conjuntura atual e presente em todas ou em quase todas as sociedades. Por isso, ela tornou-se hoje um tema pertinente em todo o contexto nacional apesar de, ser um fenômeno multifacetado, seja no campo ou na cidade, sempre apareceu e, atinge de modo particular, as camadas subalternas da população (COSTA, 1999).

Tomando a violência como uma moléstia que alcança a vida social, ela tem que ser combatida, uma vez que agride a condição humana e os direitos existentes, ignorando as diversas maneiras de sociabilidade e solidariedade entre os homens.

Não é tida como um fenômeno social recente, mas durante todos os percursos da história, teve seus sentidos transformados e passou-se a entender como uma construção social.

Como uma ação que se institui no âmbito das relações entre os homens, ela se manifesta como uma expressão social que envolve diversas variáveis e situações sociais aguçadas pela sociedade capitalista. Ela se encontra disseminada, e muitas vezes banalizada na sociedade contemporânea (SOARES, 2015).

Portanto, suas formas de expressões acompanham as transformações sociais, econômica e política, e nas instituições sociais reguladoras, há novas configurações para que reproduzam e multipliquem a lógica capitalista, através do estranhamento do outro e da busca incessante pelo lucro.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Exclusão socioeconômica e violência urbana**. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CARLOS, Ana F. A. **A prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico**. In: VASCONCELOS, Pedro; CORRÊA, Roberto; PINTAUDI, Silvana (Orgs). A cidade contemporânea: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2016. P. 97-110.
- CORSI, Jorge. **Compilación del Diplomado de Violencia y Convivencia Social**. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa. Barcelona: Ariel. 2003 p. 49 -63.
- COSTA, M.R. **A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira**. São Paulo em perspectiva, 13(4), 1999.
- DAMATTA, Roberto. **Os discursos da violência no Brasil**. In: DAMATTA, Roberto. Conta de mentiroso – sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. p. 175-197.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- GULLO, Álvaro de Aquino e Silva. **Violência urbana: um problema social**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): 105-119, maio de 1998.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LEVISKY, David Léo. **A violência na sociedade contemporânea** [recurso eletrônico] / organizadora Maria da Graça Blaya Almeida. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f.
- MARX, Karl. **O Capital I: crítica da economia política**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (E-Book, Coleção Marx & Engels).
- MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.
- MISSE, Michel. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lúmem Júris, 2006.
- MUCHEMBLED, Robert. **História da violência: do fim da Idade Média aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012
- PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROSA, João. **Violência urbana na cidade da Praia/Cabo Verde**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2018.

SCHMITT, Carl. **Teoría de la constitución**. Trad. Francisco Ayala. Salamanca: Alianza Editorial, 2006.

SILVA, José F. S. **Violência e Serviço Social: notas críticas**. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 265-273, 2008.

SOARES, Antonio. **Violência como fenômeno intrínseco à cultura política brasileira**. Sinais, Vitória – BR, n. 18, p. 92-108, Jul-Dez 2015.

IANNI, Octávio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.

ZALUAR, Alba. **Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, 1999.

## LIBERDADE RELIGIOSA: DIREITO FUNDAMENTAL E AS VIOLAÇÕES POR RACISMO RELIGIOSO

Ciani Sueli das Nevves<sup>55</sup>

Marília Montenegro Pessoa de Mello<sup>56</sup>

### RESUMO

O racismo religioso tem se apresentado como um dos desafios a serem enfrentados pelo Estado brasileiro nos últimos anos. Tal prática aparece de forma recorrente como meio de criminalizar lideranças religiosas e destituir práticas ancestrais provenientes das religiões de matriz afro-indígena. Movimentos sociais de caráter conservador como o movimento pelo direito dos animais tem se apresentado como adversários bastante significativos desse segmento religioso, cujas atuações e alegações vêm, geralmente, carregadas de racismo, e favorecem o uso da pilhagem, prática que configura o uso fraudulento da legislação. Uma vez que alegam estar defendendo os direitos da coletividade, mas estão na verdade, usando os mecanismos legais e desencadeando ações políticas para perseguir e criminalizar um segmento específico, seja por ignorância, seja por discriminação, ou pelas duas opções articuladas. Para além destes, figuram também como protagonistas de tais práticas, representantes das igrejas neopentecostais e adeptos de religiões de mesmo segmento, que têm como prática recorrente a demonização de adeptos, práticas e signos das religiões de matriz afro-indígena, viabilizando, assim, uma rotina de conflitos por motivação religiosa. À medida que esses grupos têm avançado na ocupação do espaços de poder, os mesmos têm buscado o Estado para reprimir as religiões de matriz afro-indígena, e, frequentemente, têm encontrado resposta positiva a seus intuitos, seja pela aceitação expressa, seja pelo silenciamento ou minimização dos conflitos, revelando, assim, o caráter racista das instituições e do direito brasileiros.

**Palavras-chave:** Racismo Religioso. Racismo Institucional. Sexismo.

### INTRODUÇÃO

Discutir sobre liberdade religiosa no Brasil tem sido um trabalho desafiador, sobretudo se considerado o aumento dos ataques religiosos motivados ou protagonizados por parte de adeptos de religiões evangélicas, com destaque para as de caráter neopentecostal. Nos últimos anos o debate sobre os direitos de liberdade religiosa e liberdade de expressão se constituiu como um argumento usado de maneira falaciosa numa tentativa de justificar agressões a segmentos religiosos não cristãos, especialmente as religiões de matriz africana e afro-indígena<sup>57</sup>. Violações de direitos praticadas por meio do discurso de ódio, que tem íntima

---

<sup>55</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), [cianisueli@gmail.com](mailto:cianisueli@gmail.com)

<sup>56</sup> Professora Orientadora: Dra. Marília Montenegro Pessoa de Mello, [marilia\\_montenegro@yahoo.com.br](mailto:marilia_montenegro@yahoo.com.br)

<sup>57</sup> No decorrer do presente trabalho serão utilizados, majoritariamente, os termos religiões de matriz africana e afro-indígena cujo objetivo se dá em tentar referir-se às tradições ora referidas sem precisar citar a todas nominalmente, visto que cada tradição traz a sua peculiaridade e é praticada observando-se as especificidades de cada casa de axé ou território sagrado.

ligação com o racismo institucional que favorece o racismo religioso e coloca em risco a integridade, a honra e a dignidade dos adeptos das tradições de matriz africana.

O trabalho ora apresentado visa traçar um diálogo entre os conceitos de laicidade, liberdade de expressão e liberdade religiosa como condições primordiais para a constituição de uma sociedade equânime. Para tal desenvolvimento é preciso compreender como o racismo institucional aliado ao racismo religioso constituem-se em empecilhos para que práticas de violência direcionada aos povos de matriz africana e afro-indígena possam acessar de forma plena os direitos garantidos no marco legal vigente. Tal impedimento se dá, sobretudo, em virtude do significativo crescimento de membros de igrejas evangélicas neopentecostais nos órgãos dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e do proselitismo religioso por eles praticado.

A partir da análise da agressão às religiões de matriz africana e afro-indígena feita pela vereadora Michelle Collins, desenvolveu-se o presente artigo, possibilitando uma discussão sobre laicidade e liberdade religiosa com base em parâmetros sócio-jurídicos, apreciando os limites das garantias formais e a aceitação tácita pela sociedade brasileira do cerceamento e estigmatização das tradições de matriz africana.

Este trabalho optou pelo uso do método de abordagem dedutivo, utiliza-se da análise bibliográfico-documental e se constitui como pesquisa qualitativa.

## **2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A LAICIDADE NO BRASIL**

O debate sobre laicidade permeia as discussões entre os diversos ramos da ciência desde as primeiras reflexões acerca da relação entre religião e política. A transição da Idade Média para o Estado Moderno viabilizou um fortalecimento de tais reflexões, de forma que um número significativo de pensadores clássicos<sup>58</sup> pudesse fomentar as ideias iniciais pertinentes à relação constituída entre Estado e Igreja. Da Reforma Protestante à escolha pela secularização de suas ações por parte de vários Estados, o debate foi se fortalecendo ao longo do tempo, até encontrar respaldo no âmbito dos novos movimentos sociais e na defesa dos direitos e liberdades individuais, cerne do liberalismo político.

---

<sup>58</sup> Se observarmos escritos de autores do pensamento político clássico, perceberemos que desde Maquiavel já se fazia referência ao papel específico da Igreja e ao papel do Estado, embora seja John Locke que vai afirmar a necessidade em se garantir a liberdade e a tolerância religiosas.

Importante ressaltar que a adoção da laicidade como princípio não se constitui em uma proibição ostensiva de práticas religiosas<sup>59</sup>, tendo em vista que tal imposição implicaria, obviamente, também numa violação dos direitos civis e políticos, uma vez que limita o exercício da liberdade de crença e/ou de consciência. Mas sim, na assunção de que o Estado, na condição de ente político, não possui paixão religiosa devendo dispensar tratamento equânime a toda e qualquer forma de expressão religiosa presente em seu território.

No que diz respeito à formação da sociedade brasileira, a influência do pensamento eurocêntrico é marcante, pois decorre do colonialismo do qual fomos alvo, conforme se pode constatar nas produções legislativas da época, com destaque para as constituições, nas quais se percebe o reconhecimento do catolicismo como religião preferencial, o que denota as limitações pertinentes à laicidade como princípio orientador do texto constitucional. Segundo Winnie de Campos Bueno:

A primeira Constituição pátria surgiu com forte influência do constitucionalismo liberal, a principal característica era o forte centralismo administrativo e político, consolidado na figura do Poder Moderador (LENZA, 2013). No que tange à questão religiosa, adotava-se o catolicismo enquanto religião oficial, tendo a Igreja relações estreitas com o Império, embora fossem permitidas expressões religiosas distintas desde que seu exercício se desse na esfera privada (BUENO, 2017, p. 4)

A adoção do catolicismo como religião oficial viabiliza um viés definidor das ações do Estado, influenciando de forma significativa nas interpretações e decisões políticas no decorrer da trajetória jurídica do Brasil, com reflexos até os dias atuais. De forma que, mesmo depois da proclamação da República, embora ocorra uma ruptura formal na relação entre Estado e Igreja, o imaginário social permanece atrelado à ideia de uma vertente religiosa com poder de apontar direcionamentos políticos. Winnie de Campos Bueno afirma que:

A proclamação da República, em 1889, gestou a redação da primeira Constituição Republicana, a qual caracteriza-se pelo fim de uma religiosidade oficial. A retirada dos efeitos civis do casamento religioso, o controle por parte da administração municipal, a proibição do ensino religioso nas escolas públicas e a própria ausência das menções a Deus no preâmbulo da Constituição demonstram a disposição em romper as relações políticas com a Igreja. As experiências de laicidade em outras nações, marcadamente na França, facilitaram a inserção deste pressuposto no texto constitucional enquanto princípio fundamental. Contudo, a moral e os valores cristãos continuaram a influenciar a presença pública do sagrado no Brasil (BUENO, 2017, p.5)

Tal ruptura persistiu até a promulgação da Constituição de 1934, que resgatou os valores morais cristãos em seu texto, além de retomar o ensino religioso nas escolas públicas e o

---

<sup>59</sup> A este tipo de prática chama-se laicismo, que o ato de impedir o exercício de toda e qualquer prática religiosa em um determinado Estado. Entretanto, dadas as limitações próprias de um artigo, não será tratada dessa questão neste trabalho, ficando, portanto, para uma outra oportunidade de discussão.

casamento religioso para efeitos civis, o que traduz, assim, a exclusividade do cristianismo como religião a ser considerada e seu atrelamento ao exercício da cidadania. Segundo Ari Pedro Oro:

O reconhecimento do diálogo Estado e Igreja consubstancia-se enquanto uma resposta ao sentimento antirreligioso, havendo uma política de conciliação entre estas instituições. A reflexão se dá a partir de uma constatação do cenário atual da sociedade brasileira, onde ainda encontramos resistência à inserção de disciplinas escolares que versem sobre outras tradições religiosas e ao reconhecimento de casamentos religiosos diversos daqueles cuja liturgia é calcada nos preceitos judaico-cristãos (ORO, 2011)

A partir das constituições seguintes foi retomada a separação formal entre Estado e Igreja, entretanto, a Igreja Católica permaneceu a se beneficiar das concessões realizadas pelo Estado. Sendo assim, sob o aspecto legal a laicidade passou a ser adotada nos textos legais e nos pressupostos de formalidade por parte do Estado brasileiro, mas se constituía de forma limitada, uma vez que a Igreja Católica permanecia por influenciar nas decisões políticas do País. Há que se ressaltar, ainda, que tais benefícios não vigoravam no tocante a outras religiões, tendo em vista que, até os dias atuais, se lança mão do princípio da laicidade ao se arguir a responsabilidade do Poder Público frente a outras denominações religiosas, sobretudo, se essas se relacionam com grupos historicamente vulnerabilizados no processo de formação da sociedade brasileira, a exemplo das religiões de matriz africana e afro-indígena. Nas palavras de Ari Pedro Oro:

Nesse sentido, a presença dos símbolos religiosos cristãos nas esferas públicas brasileiras de forma exclusiva coloca em contradição a laicidade. Embora sendo uma nação não confessional, o cotidiano do Judiciário, Legislativo e Executivo brasileiro é influenciado pela presença dos valores morais do cristianismo, apontando para a falta de isonomia no tratamento destinado a outras religiões, uma vez que o Estado assegura privilégios para a presença pública do cristianismo (ORO, 2011)

Para Winnie de Campos Bueno, a exclusividade atribuída ao catolicismo associada à criminalização de outras expressões religiosas resulta na incompatibilidade com a laicidade. Eis:

Embora não exista laicidade plena, e considerando que os diferentes processos de laicização são correspondentes aos diferentes desenvolvimentos dos Estados, conforme a própria Declaração Universal da laicidade no século XXI, a criminalização e perseguição de determinadas expressões religiosas é incompatível com o Estado laico. Ademais, a laicidade pressupõe um tratamento equânime entre as diferentes expressões religiosas, o que não ocorre no Brasil pelo menos até a outorga da Constituição de 1988, onde se erige a liberdade religiosa como princípio fundamental, mas que, conforme veremos adiante, não se consolida de forma material (BUENO, 2017, p. 6)

Ainda que a Constituição de 1988 faça referência explícita ao respeito à diversidade religiosa e à liberdade de culto, de crença e de consciência, o cenário que tem se desenhado nos

últimos 30 anos é de direção contrária. A defesa da liberdade religiosa e da garantia da laicidade nos atos de Estado deu lugar, ainda que de maneira não formalizada, a práticas de caráter proselitista, nos diversos espaços do Poder Público. A disputa por ocupar tais ambientes tem se tornado cada dia mais acirrada e a exclusividade da Igreja Católica cedeu espaço às diversas denominações evangélicas, majoritariamente neopentecostais, cujo propósito é executar um projeto de poder fundamentado no seu entendimento teológico de observância aos preceitos bíblicos (sic).

Nesse âmbito, o fundamentalismo religioso tem se ampliado para os diversos setores da sociedade e incidido de forma bastante contundente nas deliberações do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, resultando em conflitos de diversas ordens, desde as agressões morais aos ataques físicos e incitação da violência por meio do discurso de ódio, a exemplo do episódio protagonizado pela vereadora do Recife, Michelle Collins, em referência à orixá Iemanjá, símbolo sagrado para os adeptos das religiões de matriz africana e afro-indígena, e que coloca em risco a possibilidade de uma sociedade plural e efetivamente democrática.

### 3. LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A liberdade de expressão se constitui no fato de os indivíduos expressarem a sua livre manifestação de pensar, por diversas formas, sem que haja juízos de valor em tal ato e, sobretudo, que não se proponha a ferir a honra e dignidade de outrem. Isan Almeida Lima, citando Nunes Júnior, explica que:

A liberdade de expressão se relaciona com a exteriorização das sensações humanas, sem haver necessariamente qualquer juízo de valor, como se dá na música, pintura, manifestação teatral, fotografia, entre outras formas (NUNES JÚNIOR, 2011). Este direito não se confunde com a liberdade de opinião, que é [...] o direito de formular juízos, conceitos e convicções e exteriorizá-los livremente (NUNES JÚNIOR apud LIMA, 2018, p. 93)

A liberdade de expressão é um direito garantido no ordenamento jurídico brasileiro, referendado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso IV, reconhecida, portanto, como um dos direitos e garantias fundamentais do ser humano. Considerado o histórico de autoritarismo do Brasil, é imprescindível que exista tal garantia, tendo em vista o não cerceamento dos sujeitos nas suas formas de pensar e compreender o mundo.

Entretanto, faz-se necessário recordar que não existindo direito absoluto, qualquer que seja a sua natureza, tal preceito também se aplica à liberdade de expressão que, a depender da

conjuntura e das disputas políticas existentes em uma sociedade, pode ser utilizada com finalidades outras cujo propósito seja atender a objetivos políticos de cunho hegemônico. O que passa a exigir dos poderes de Estado um posicionamento a partir da ocorrência de violação de direitos de outrem por meio de manifestação cuja justificativa se procure trazer pela liberdade de expressão. No dizer de Isan Almeida Lima:

A liberdade de expressão, inicialmente, era vista como um direito de abstenção do Estado. Todavia, tal posição é incompleta (SARMENTO, 2007b). Atualmente, com base no neoconstitucionalismo, tal posição foi revista para impor ao Estado o dever tanto de fomentar e promover a manifestação de ideias, quanto de impedir a perpetuação de determinadas atuações quando estas violem direitos fundamentais, em especial os direitos de minorias (LIMA, 2018, p. 93)

E continua:

A liberdade de expressão não é um direito absoluto. Isto porque, a própria constituição (art.5º, X) garante a inviolabilidade à vida privada, à intimidade, à honra e à imagem das pessoas, sob pena de indenização por danos morais e materiais. Complementarmente, o constituinte estabelece um sistema complexo, de modo a evitar o retrocesso ao período das ditaduras, vedando-se a censura e a licença prévia, criando-se um importante meio de defesa do Estado Democrático de Direito e garantindo o pluralismo do debate. Assim, em teoria, em um espaço plural e de igualdade de oportunidades, há que prevalecer o discurso com argumento mais contundente a estabelecer o consenso social (LIMA, 2018, p. 94)

No entanto, há de se considerar que se faz necessário o entendimento de que o impedimento de um discurso que viole a dignidade de grupos, sobretudo, os minoritários deve ocorrer a fim de garantir a não discriminação a estes. De modo que se evidencie que “*o exercício de um direito fundamental não pode servir de salvo-conduto para a realização de ilícitos, como ocorrem nos casos de publicações com notícias falsas ou com conteúdos discriminatórios*”(LIMA, 2018, p. 94). Nas palavras de Uadi Lamego Bullos:

Um depoimento de agente formador de opinião, por exemplo, concitando o crime de racismo, deve ter sua exibição proibida, pois a liberdade de expressão tem de conviver em harmonia com as demais garantias constitucionais, dentre elas a proibição ao preconceito (CF, art. 5º, XLII), (BULLOS, 2007, p.437)

Nesse sentido, cumpre chamar a atenção para os casos diversos que tem ocorrido nos últimos anos, em que religiões de matriz africana e afro-indígena tem sido alvo de discursos discriminatórios, os quais lhes imputam acusações falsas e criam um imaginário de situações inverídicas as quais despontam, em situações de violências verbais ou físicas, e criminalizações de suas práticas ritualísticas. Conforme Isan Almeida Lima:

A Constituição deve ser interpretada em uma unidade não contraditória em si mesma, devendo assim, ser dado ao direito de liberdade de expressão, conteúdo jurídico não colidente com as demais normas de direitos fundamentais.

É delicada a ponderação que deve ser feita no caso de colisões que envolvam a liberdade de expressão, de opinião, liberdade religiosa e a não discriminação. Isto

porque, em regra, como forma de preservar o Estado democrático de direito e a não imposição de ideias, mas sim sua discussão no espaço democrático, ao vetor liberdade de expressão deve ser dada ampla aplicabilidade. Note-se que os mais nobres motivos podem ser utilizados de forma falaciosa. Afinal, como bem aponta Barroso (2000), em todas as épocas, a censura não se apresentava como a serviço da intolerância ou qualquer outro elemento negativo, mas sim, a serviço de valores respeitados pela sociedade como a segurança, a moral, a família, bons costumes, utilizando-se argumentos de substrato fático restrito (SILVA, 2006) para embasar o arbítrio. Contudo, não se pode deixar de tutelar outros direitos fundamentais de igual envergadura como a dignidade da pessoa humana com suas repercussões em diversas outras esferas, como a liberdade religiosa e a não discriminação (LIMA, 2018, p.95)

É sob o argumento da defesa e proteção de valores como família e banimento de maldições que as religiões de matriz africana e afro-indígena têm sido atacadas cotidianamente por membros de igrejas evangélicas, cujas práticas fundamentalistas se escamoteiam sob a alegação do exercício do direito à liberdade de expressão. O que tem estimulado ataques de diversos tipos contra tais segmentos religiosos, mas também na sua reação para defesa e garantia de seu direito à liberdade religiosa, conforme veremos adiante.

#### **4. LIBERDADE RELIGIOSA**

A liberdade religiosa se constitui em um direito inerente à efetivação do Estado laico numa perspectiva de viabilizar uma sociedade em que os indivíduos possam exercer livremente suas escolhas religiosas, sua dimensão é ampla, de acordo com Isan Almeida Lima:

A liberdade de religião alberga em sua esfera de proteção a liberdade de crença, liberdade de manifestação desta crença e a liberdade de culto. São direitos historicamente conquistados com o objetivo de salvaguardar o cidadão, principalmente do Estado, mas também em face de particulares, de qualquer tipo de perseguição em virtude da escolha de determinada orientação religiosa diversa daquela adotada pelo Estado ou pela maioria de determinado país. Assim, objetiva-se combater através deste direito fundamental a intolerância religiosa e os males realizados em nome da religião (LIMA, 2018, p. 90)

Sob tal perspectiva, é elemento indispensável na construção de uma sociedade em que os sujeitos possam se vincular livremente à vertente religiosa com a qual se identifiquem ou ainda escolher não estabelecer tal vínculo. No dizer de Winnie de Campos Bueno:

A liberdade religiosa é um princípio fundamental que possibilita a construção da identidade e subjetividade dos sujeitos. Embora seja considerada enquanto aspecto subjetivo, ela se manifesta de forma coletiva, em especial, no que tange às tradições de matriz africana, cuja visão de mundo está alicerçada em princípios civilizatórios, nos quais o direito individual se consubstancia no conjunto dos direitos constitutivos da comunidade. As limitações ao livre exercício religioso criam óbices à efetivação da democracia. Portanto, é necessário enfrentar este conflito para que se possa avançar na construção de um Estado Democrático de Direito capaz de reparar o histórico de supressão de garantias fundamentais que foi experimentado por um número significativo de brasileiros e brasileiras (BUENO, 2017, p. 7)

O percurso histórico traçado pelo Estado e a sociedade brasileiros demonstra que, embora adotada, ainda que de forma bem limitada, na Constituição de 1890, apenas na Constituição Federal de 1988 é que o Estado brasileiro assume formalmente a liberdade religiosa como um direito inerente a todas as pessoas, com o compromisso em empreender esforços para que a mesma venha a ser efetivada.

É a partir da Carta Maior vigente que o Estado brasileiro busca honrar o compromisso de respeitar e garantir a diversidade religiosa, estabelecendo, de tal modo, a garantia de tal liberdade como princípio fundamental. Ao fazer tal opção, o Estado brasileiro abre o flanco para um debate mais amplo sobre o seu papel e sobre o significado da liberdade religiosa. Antes vista como um direito individual, considerado por parte da corrente jurídica como direito de primeira geração, a liberdade religiosa continha limitações, uma vez que bastava ao Estado que não interferisse em seu exercício para que fosse garantida. Entretanto, o dinamismo social e as mudanças empreendidas no âmbito dos direitos, desloca a liberdade religiosa para um campo que transcende a perspectiva individual, tendo em vista a sua capacidade de aglutinação de sujeitos e definição de identidades de grupos, logo, passando à categoria de direito de coletividades, nisso inclusos os povos e comunidades tradicionais<sup>60</sup>. De acordo com Jacques Robert, liberdade religiosa consiste em:

Uma liberdade individual de aderir ou não, intelectualmente, a uma dada religião, podendo rejeitá-la ou escolhê-la, como também uma liberdade coletiva, ao passo que não se esgota na mera crença, mas na garantia de que o seu livre exercício seja garantido (ROBERT, 1994)

Já para Miranda, a liberdade religiosa se configura em:

Não apenas em o Estado a ninguém impor religião ou a ninguém impedir de professar determinada crença. Consiste, ainda, por um lado, em que o Estado permitir ou propiciar a quem seguir determinada religião o cumprimento dos deveres que dela decorrem (em matéria de culto, de família ou de ensino, por exemplo) em termos razoáveis (MIRANDA, 1998, p. 359)

Sob os aspectos doutrinário e normativo, as definições de liberdade religiosa são explícitas e evidenciam seu caráter essencial. Entretanto, há que se considerar que o advento do neopentecostalismo ampliou uma disputa antes travada pela Igreja católica com as diversas outras formas de expressão religiosa, sobretudo no tocante às religiões de matriz africana e matriz afro-indígena. Para Winnie de Campos Bueno:

---

<sup>60</sup> O Brasil passou a reconhecer a categoria Povos e Comunidades Tradicionais a partir da ratificação da Convenção 169 (OIT) que trata do reconhecimento dos povos tribais e seus territórios. Após tal fato, promulgou o decreto nº6040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, dentre as quais estão inseridos os povos e comunidades de terreiro.

O histórico de limitações ao livre exercício religioso em leis infraconstitucionais é decorrência do racismo institucional, visto que se destinavam ao controle das formas de expressar o sagrado nas tradições de matriz africana, as quais são interpretadas de forma pejorativa, sendo o culto aos orixás considerado como um traço da ignorância dos descendentes de escravizados africanos. O controle ideológico exercido pela Igreja Católica é parte fundamental da consolidação das leis que limitavam o livre exercício religioso. Sabe-se que toda a norma explicita um dever-ser social composto por um conteúdo moral. Este conteúdo, no que diz respeito à criminalização das tradições de matriz africana, se liga à necessidade de fortalecer a hegemonia judaico-cristã no território brasileiro (BUENO, 2017, p. 9)

Nesse ínterim, a partir do momento em que o legislador descarta a criminalização das tradições de terreiro, passa-se a visibilizar a intensificação do conteúdo moral sob a perspectiva divinizada com base nos preceitos judaico-cristãos, o que desconsidera o reconhecimento de outras divindades oriundas de tradições diversas e a laicidade do Estado. Nas palavras de Isan Almeida Lima:

Entrementes, no atual estágio constitucional, reconhecer o conteúdo deste direito fundamental apenas no campo das repercussões meramente negativas é muito pouco. Em que pese a constituição brasileira constituir um Estado laico, não permitindo a intervenção ou subvenção a qualquer religião, de outro lado, o mesmo constituinte determinou a atuação positiva do Estado para garantir o exercício da liberdade religiosa, tais como: o dever de oferecer o ensino religioso em horário regular nas escolas públicas; editar políticas públicas para fomentar o convívio plural entre as diversas matrizes religiosas bem como em relação a estas e à sociedade, sem discriminação de qualquer espécie; garantir que o Estado seja autônomo em relação às diversas matrizes religiosas e, ao mesmo tempo, defender a autonomia destas. Todas estas ações são consequências da relação intrínseca que há entre a liberdade religiosa e o dever de tolerância (LIMA, 2018, p. 91)

Assim, caberá ao Estado viabilizar os mecanismos necessários para exercício da liberdade religiosa como forma de estabelecer a materialização dos aspectos formais existentes, de forma a reduzir as ações discriminatórias de caráter pejorativo, geralmente direcionadas aos grupos minoritários. Segundo Isan Almeida Lima:

Sob a ótica formal, o princípio da liberdade de religião impediria qualquer tipo de discriminação entre os diversos tipos de religião. Todavia, os princípios da igualdade e da não discriminação entre as religiões não podem ser entendidos do ponto de vista meramente formal. Pode haver motivos que permitam o *discrímen* desde que haja correlação lógica com a peculiaridade diferencial escolhida e que esta não viole os preceitos da constituição (MELLO, 1993), aplicando-se a ideia de igualdade substancial. E nestes casos podem (e devem) ser encontrados as principais aplicações da liberdade religiosa. A não discriminação conduzirá a uma atividade positiva (e não apenas negativa) por parte do Estado para proteger as minorias religiosas, em nome deste direito fundamental (ROBERT apud LIMA, 2018, p. 91)

Embora o Estado brasileiro, no período de 2003 a 2015, tenha se esforçado para viabilizar as políticas de ação afirmativa para as minorias religiosas, sobretudo as religiões de matriz africana e afro-indígena, com o intuito de instituir a discriminação positiva acima tratada, a disputa entre neopentecostais pela hegemonia política e territorial, inviabilizou a

concretização de várias proposições<sup>61</sup>, resultando no cerceamento da livre expressão religiosa daqueles grupos. A grande maioria das denúncias aponta as igrejas evangélicas neopentecostais<sup>62</sup> como autoras dos ataques contra as tradições de matriz africana e afro-indígena, que se dão das formas mais diversificadas possíveis, passando pelas mensagens subliminares até a proferição de discursos ofensivos cujo propósito passa pela demonização das práticas tradicionais de matriz africana e afro-indígena.

## 5. RACISMO, RACISMO INSTITUCIONAL E RACISMO RELIGIOSO

O racismo persiste até os dias atuais como um empecilho ao exercício da dignidade da pessoa humana para as pessoas que estejam fora do círculo de poder instituído por sua hegemonia. Em sociedades como a brasileira, em que o ideal de humanidade se dá pautado no sujeito branco atrelado a outras dimensões que intensificam o grau de exclusão do indivíduo, o alvo primordial dessa negação de humanidade é o sujeito pertencente às raças negra e indígena. Sílvia Almeida define raça como:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p. 19)

Raça é, portanto, um aspecto político de uma sociedade, pois, parafraseando Clóvis Moura, é um dos pontos definidores de sua estrutura. Consequentemente, é com base na raça que, em sociedades como a nossa, se define o poder, sua partilha, seu exercício e suas consequências.

---

<sup>61</sup>Neste período, duas situações são emblemáticas: o Estatuto da Liberdade Religiosa, cuja elaboração não considerou a participação das representações das religiões de matriz africana e afro-indígena, tendo a presença dos segmentos evangélico, católico, judeus e islâmicos; e o veto do Plano Nacional de Liberdade Religiosa e de Promoção de Políticas Públicas para as Comunidades Tradicionais de Terreiro (PNCT), vetado pelo Ministério da Casa Civil, em 2010, após ser alvo de duras críticas de setores evangélicos e católico junto ao governo. O principal motivo alegado era o atrelamento da intolerância religiosa ao termo racismo religioso, cuja definição encontra grande resistência nos diversos setores da sociedade, por diversas razões, mas sobretudo, pela persistência do mito da democracia racial que permanece a incidir no imaginário social e nas ações dos agentes públicos, das consequências cabíveis que a legislação atribui ao crime de racismo e pela força política que os setores discriminadores das religiões de matriz africana e afro-indígena detêm.

<sup>62</sup> O neopentecostalismo é um fenômeno politicamente construído pelo empenho de denominações evangélicas como a Igreja Universal do Reino de Deus e outras denominações que surgem posteriormente ao seu surgimento e expansão. Porém, a sua estratégia de marketing associada ao discurso enfático de cura e prosperidade viabilizou uma capilaridade bastante eficiente, sobretudo, entre as camadas mais empobrecidas do País, o que terminou por influenciar setores de igrejas evangélicas históricas como a Assembleia de Deus e a Igreja Batista, além de uma ala da Igreja Católica conduzida, majoritariamente, pela Renovação Carismática Católica (RCC).

É sob a perspectiva de definição das estruturas de poder que o racismo surge como ideologia. Ideologia e prática de poder que determina, seja de forma consciente ou inconsciente, os contornos da sociedade e a execução de seus projetos políticos. Nesse sentido, é preciso compreender que racismo difere de preconceito e de discriminação racial. Nas palavras de Silvio Almeida<sup>63</sup>:

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais ‘naturalmente’ preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos.

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta e indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato -, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial”- *colorblindness* – sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação pelo impacto adverso (ALMEIDA, 2018, p. 26)

A discriminação racial, por sua vez, é a forma de exteriorização do racismo, ocorre de forma sistêmica, é, portanto, um conjunto de pensamentos e ações que se materializa com frequência e que está para além de atos isolados ou de indivíduos específicos, mas como um projeto político vigente de sociedade e Estado. Ou seja, *é um processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas* (ALMEIDA, 2018, p. 27).

Racismo é, desse modo, considerado como ideologia e prática de poder que visa atribuir a um grupo social específico a superioridade racial em relação aos demais grupos existentes naquela sociedade. Porém, para Sílvio Almeida, essa definição é insuficiente, uma vez que “*o racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas*”(ALMEIDA, 2018, p. 52).

---

<sup>63</sup> Discriminação direta pressupõe que as pessoas são discriminadas a partir de um único vetor e também que a imposição de um tratamento desvantajoso requer a existência da intenção de discriminar. Por isso, conclui Moreira que o conceito de discriminação direta é incompleto para lidar com a complexidade do fenômeno da discriminação. A discriminação indireta é marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta as consequências da norma (MOREIRA apud Almeida, 2018, p. 26)

Rita Laura Segato situa o racismo historicamente e explicita seu alcance nas relações sociais:

El racismo es siempre um produto de la historia, es decir, de relaciones que se dieron, historicamente, entre pueblos, com sus respectivas marcas raciales. El racismo es la consecuencia de la lectura, en los cuerpos, de la historia de um pueblo. Es la lectura del aspecto físico de los pueblos en tanto que vencedores e vencidos, y la atribución automática, prejuiciosa, de características intelectuales y morales que, de forma alguna, son inherentes a esos cuerpos (SEGATO, 2007a, p.72) <sup>64</sup>

É sob esse viés que o racismo se constitui como elemento presente e definidor em todos os espaços da sociedade, pois “*é processo político. Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político, caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros*” (ALMEIDA, 2018, p. 40).

A organização e funcionamento das instituições, públicas e privadas, evidenciam o grau de aprofundamento com que o racismo opera em suas ações, viabilizando, assim, a ocorrência e continuidade do racismo institucional. De acordo com Thula Pires:

Manifesta-se o racismo através de condutas individuais que promovem a discriminação racial das suas mais variadas formas ou através da atuação silenciosa, mas contundente dos órgãos públicos e privados. O racismo institucional, aquele que pode ser experimentado e observado na dinâmica das instituições, decorre necessariamente do alto grau de naturalização da hierarquia racial e dos estereótipos que inferiorizam determinado grupo enquanto afirmam a superioridade de outro (PIRES, sd, p. 06)

E continua:

O racismo institucional aparece como um sistema generalizado de discriminações inscritas nos mecanismos rotineiros, assegurando a dominação e a inferiorização dos negros sem que haja necessidade de teorizá-la ou justificá-la pela ciência, além de constituir entrave claro à realização plena do acesso à justiça por parte da população afro-brasileira. Para que haja um processo de mudança nessas relações institucionais, é necessário que a esfera pública seja ocupada por novos sujeitos, que o processo de produção do conhecimento abrigue novas epistemologias, o que somente será possível a partir de um trabalho concreto de expansão de políticas públicas antirracistas para o interior do Poder Judiciário, para a sua estrutura humana.

Conforme afirmado por Harris (1993), o direito atua decisivamente na construção do que se entende por raça, não só em domínios onde raça é explicitamente articulada, mas também onde não é mencionada ou desconhecida. A mácula da neutralidade, mascarada nas armadilhas doutrinárias e jurisprudenciais que garantem a inefetividade das normas penais contra discriminação, servem para manter as relações raciais exatamente como estão (PIRES, p.22, sd)

---

<sup>64</sup> O racismo é sempre um produto da história, quer dizer, de relações que se deram, historicamente, entre povos, com suas respectivas marcas raciais. O racismo é a consequência da leitura, nos corpos, da história de um povo. É a leitura do aspecto físico dos povos entre tanto vencedores quanto vencidos, e a atribuição automática, prejudicial, de características intelectuais e morais que, de forma alguma, são inerentes a esses corpos (tradução livre da autora)

A afirmação de Thula Pires dialoga com o conteúdo das diversas denúncias que muitas pessoas fazem acerca do racismo institucional em diversos espaços institucionais. Um dado contundente é que quanto maior o prestígio político e econômico da instituição, maior pode ser o grau de naturalização da hierarquização racial daquele espaço. Conforme o entendimento de Sílvia Almeida:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – por exemplo, o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades públicas etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2018, p. 30)

Estabelecer práticas de poder de um determinado grupo como o horizonte civilizatório do conjunto de uma sociedade diz que àquela sociedade deve ser impedido ou proibido qualquer outro tipo de prática que não se enquadre em tal horizonte civilizatório, o que vai desencadear o racismo epistêmico, conforme Ariadne Moreira Basílio de Oliveira:

O racismo epistêmico é, portanto, a conjugação da colonialidade do saber e da destruição do imaginário dos povos indígenas e africanos. É expresso pelo genocídio dessas populações e da destruição do imaginário através da colonização do saber daqueles que sobreviveram. O fato é que no Brasil, assim como em outros países da América Latina, formas de produção e transmissão de conhecimento, de compreensão do mundo e de sociabilidade resistiram entre as dobradiças da modernidade e a vivência na margem (SEGATO, 2003, 2016; BHABHA, 1998 apud OLIVEIRA, 2017, p. 27)

É sob essa perspectiva que o racismo religioso passa a se constituir como uma prática vigente na constituição da sociedade brasileira e com a qual as instituições e os indivíduos conviverão “harmoniosamente” ao longo dos anos, nas palavras de Ariadne Moreira Basílio de Oliveira:

Com a continuidade do padrão colonial de poder e sua projeção global, o racismo, como seu eixo estruturante, continua a existir e violar os povos e comunidades que possuem outras formas de saber, ser, de conviver e comercializar que não as ocidentais. Essa é a realidade em que vivenciam as religiões afro-brasileiras distribuídas em suas comunidades de terreiro pelo Brasil. São vítimas do racismo que embasa as violações, a discriminação, os ataques, as criminalizações e os preconceitos contra essas religiões.

A grande sacada aqui é que a questão do racismo epistêmico extrapolar os limites raciais estabelecidos pela cor da pele e findar por condenar à inferiorização todos aqueles e aquelas que estabelecem uma relação com o mundo a partir de um cosmos (SEGATO, 2016) que se difere da racionalidade-modernidade, independentemente da cor da pele (FLOR DO NASCIMENTO, 2016). Com isso, uma pessoa lida como branca socialmente, também é passível de sofrer discriminações quando se apresenta como pertencente a comunidades afro-religiosas (OLIVEIRA, 2017, p. 27)

O racismo religioso é, portanto, um empreendimento que transcende o pertencimento racial do sujeito e o relega à condição de subalternidade em virtude de sua vinculação a uma forma de sociabilidade baseada nos princípios civilizatórios provenientes de sociedades negras e indígenas. De acordo com Wanderson Flor do Nascimento:

Minha suspeita é de que o que incomoda nas religiões de matrizes africanas são exatamente o caráter de que elas mantenham elementos africanos em sua constituição; e não apenas em rituais, mas no modo de organizar a vida, a política, a família, a economia etc. E como o histórico racista em nosso país continua, mesmo com o fim da escravidão, tudo o que seja marcado racialmente continua sendo perseguido.

Por isso, penso que a expressão ‘intolerância religiosa’ não é suficiente para entender o que acontece com as comunicações que vivem as religiões de matrizes africanas, pois não é apenas o caráter religioso que é recusado efetivamente nos ataques aos nossos templos e irmãos/os que vivem essas religiões. É exatamente esse modo de vida negro, que mesmo que seja vivenciado por pessoas não negras, que se ataca. Não se trata de uma intolerância no sentido de uma recusa a tolerar a diferença marcada pela inferioridade ou discordância, como podem pensar algumas pessoas. O que está em jogo é exatamente um desrespeito em relação a uma maneira africana de viver (FLOR DO NASCIMENTO, 2016a, p. 15)

A partir da compreensão dos conceitos de racismo institucional e racismo religioso, pode-se afirmar a existência de uma articulação entre ambos e as razões pelas quais a reparação dos danos causados por ambos é praticamente inexistente. Wanderson Flor do Nascimento afirma que:

Não se trata de uma disputa pela hegemonia religiosa, como não se trata de um ato individual proferido contra as religiões afro, se trata do racismo que respalda as ações discriminatórias com relação as religiões afro-brasileiras. Do contrário, não haveriam tantos casos de ataques pessoais, como a morte e apedrejamento de adeptos dessas religiões, assim como o crescente número de ataques contra os espaços físicos dos terreiros. As formas de ataque às religiões afro-brasileiras não é vivenciada por nenhuma outra religião no Brasil. Budistas, praticantes de Wicca, assim como várias outras religiões, não sofrem os ataques que as religiões afro-brasileiras sofrem (FLOR DO NASCIMENTO, 2016a)

De acordo com o entendimento acima abordado, os ataques às religiões de matriz africana e afro-indígena se dão de forma direcionada a um sujeito específico e, ao ocorrer, recebe o quase absoluto silêncio da sociedade e dos órgãos estatais, numa nítida demonstração de naturalização das violências a que pessoas negras, indígenas e seus descendentes estejam expostos. No dizer de Ariadne Moreira Basílio Oliveira:

Foi então por serem o lembrete permanente da associação ao atraso ao desenvolvimento (SEGATO, 2016) por contradizerem com os ideais evolucionistas da elite branqueada que o racismo foi mais explícito e que criou leis que criminalizaram as práticas afro-religiosas assim como criou o ambiente social que ovacionou a perseguição e a violação de tais práticas (OLIVEIRA, 2017, p. 48)

E continua:

As violências que as religiões afro-brasileiras sofrem são, por outro lado, direcionadas à sua configuração e às influências afro-ameríndias que representam, sendo, além disso, e conseqüentemente, reflexo de um racismo estrutural brasileiro. Não se trata de um ato individual contra outros indivíduos, se trata de um racismo basilar em nossa sociedade, presente também nas instituições estatais e se reflete, entre outros momentos e formas nos preconceitos, discriminações, ataques e violações que aqueles que vivem as religiões afro-brasileiras sofrem (OLIVEIRA, 2017, p. 16)

Em outras palavras, o racismo institucional e o racismo religioso são as duas faces de uma mesma moeda, cujo valor primordial está em submeter as suas vítimas à continuidade da subjugação decorrente de um processo de dominação já consolidado em várias frentes de execução, seja pelos ataques declarados seja pelas práticas de silenciamento e desqualificação de suas vítimas.

## 6. DISCURSO DE ÓDIO E O PROSELITISMO RELIGIOSO NEOPENTECOSTAL

Discurso de ódio é uma prática cujo objetivo consiste em atacar potenciais vítimas de intolerância por estas não se enquadrarem dentro do projeto político de um determinado grupo hegemônico. Segundo Isan Almeida Lima:

*O hate speech*, que pode ser traduzido como discurso de ódio, é a manifestação de atos e ideias de intolerância contra grupos sociais estigmatizados, fundados em preconceito de gênero, deficiência física, religião, origem étnica ou geográfica (LIMA, 2018, p 109)

A definição do discurso de ódio varia conforme os valores cultivados em cada país, logo, pode-se afirmar que:

Não há uma sistematização única do âmbito de incidência do *hate speech*, variando tal definição em cada um dos países de acordo com a construção histórica daquelas sociedades. Há, desta forma, uma gama variada de matizes acerca da tolerância e dos limites da proibição do discurso de ódio (SARMENTO, 2007a)

A inexistência de uma sistematização única do âmbito de incidência do discurso de ódio não isenta os seus usuários da responsabilidade pelos danos que podem vir a causar ao utilizar de tal artifício para fomentar a intolerância ou outro tipo de discriminação motivado pelo sentimento de repulsa ou desejo de agressão, pois segundo Daniel Sarmento:

O discurso de ódio promove o mal às vítimas diretas, em razão do dano psicológico causado, levando até mesmo a anular as suas características distintas dos demais para evitar o preconceito; como também à sociedade como um todo, pois a propaganda do ódio pode seduzir novos integrantes destes preceitos, criando uma situação de caos social não desejável numa sociedade pluralista. Observar-se-á uma guerra em pleno espaço público, seja por atos violentos de resposta, seja pelo silêncio produzido pelo medo. O abalo psicológico provocado sobre os grupos estigmatizados pode promover até mesmo sua exclusão do debate democrático, não exercendo seus direitos de

cidadania, sendo justamente o contrário do objetivo final perseguido pelo princípio da liberdade de expressão (SARMENTO, 2007a)

Em sociedades como a brasileira cuja formação é significativamente fundamentada no racismo, o discurso de ódio pode desencadear em resultados drásticos, uma vez que não só impulsiona a ataques como legitima as agressões desferidas contra os grupos classificados pejorativamente. Esse tipo de prática é historicamente utilizado como forma de negar à população negra o reconhecimento de sua dignidade humana e a liberdade do exercício de suas práticas.

Com o advento do neopentecostalismo, as igrejas evangélicas têm utilizado desse tipo de prática como estratégia para cooptação de seguidores, tanto nas regiões periféricas, onde está situado o maior contingente da população negra, quanto de ex-adeptos de religiões de matriz africana e afro-indígena. Segundo Winnie de Campous Bueno ao citar Vagner Gonçalves da Silva:

Existe a disseminação de um discurso de ódio religioso contra as expressões de matriz africana. Esse discurso é difundido pelas Igrejas, em especial pela Igreja Universal do Reino de Deus, detentoras de forte poder político e midiático, sendo a mídia utilizada no trabalho de proselitismo em massa e propaganda religiosa (SILVA apud Bueno, 2017, p. 12)

A essa estratégia, Ari Pedro Oro chama de Religiofagia, que consiste na *apropriação e reelaboração que as igrejas neopentecostais, em especial a Igreja Universal do Reino de Deus, fazem sobre os elementos de crenças de outras igrejas e religiões* (ORO, 2005, p. 68). De acordo com Vagner Gonçalves da Silva:

O neopentecostalismo, em consequência da crença de que é preciso eliminar a presença e a ação do demônio no mundo, tem como característica classificar as outras denominações religiosas como pouco engajadas nessa batalha, ou até mesmo como espaços privilegiados da ação dos demônios, os quais se disfarçariam em divindades cultuadas nesses sistemas. É o caso, sobretudo, das religiões afro-brasileiras, cujos deuses, principalmente os exus e as pomba giras, são vistos como manifestações dos demônios. Uma outra face desse processo é paradoxalmente, a incorporação da liturgia afro-brasileira nas práticas neopentecostais de algumas igrejas (SILVA, 2007, p. 27)

Nesse âmbito, o alcance do discurso de ódio dos pentecostais é amplo e conta com uma pesada estrutura para que obtenha os resultados almejados por seus praticantes. Segundo Ricardo Mariano:

Os pentecostais utilizam uma extensa rede de rádios e TV's para atacar seus rivais, que, comparativamente, tem diminuído acesso a tais meios de comunicação. Há dezenas de deputados federais – sessenta na atual legislatura – e milhares de vereadores evangélicos no país. No exercício das funções parlamentares, além de defenderem bandeiras religiosas e tentarem carrear recursos para suas igrejas, procuram até constrengem as atividades e práticas religiosas dos concorrentes.

Enquanto isso, os afro-brasileiros enfrentam enorme dificuldade para eleger representantes políticos, não obstante seus recentes esforços nesse sentido, com o objetivo de se defender da demonização e dos ataques pentecostais. Ao passo que os pentecostais crescem aceleradamente, ultrapassando a cifra dos trinta milhões de adeptos, os cultos afro-brasileiros vêm declinando numericamente, passando de 0,6%, em 1980, para 0,3% da população, em 2000, em parte até em razão da eficácia da evangelização pentecostal. Atualmente, umbanda e candomblé, juntos, não atingem 600 mil fiéis. O conflito ocorre, portanto, entre grupos religiosos com poderes e tamanhos muito desiguais. Desigualdade, aliás, que constitui um dos maiores obstáculos dos cultos afro-brasileiros para se defender dos ataques de seus rivais e reagir, eficazmente, à altura deles. O imenso contraste entre os poderes religioso, demográfico, empresarial, midiático e político desses grupos religiosos impossibilita falar em igualitarismo (MARIANO, 2015, p. 144)

O discurso de ódio proferido pelas igrejas evangélicas contras as religiões de matriz africana e afro-indígena figura, na verdade, como um braço do racismo religioso que, em conjunto com o racismo institucional vão incidir diretamente em violências contra grupos minoritários cujas ferramentas para defesa são absolutamente desproporcionais. E, que, ainda, se dão dentro de uma perspectiva de deslegitimação para posterior absorção, no propósito de demonizar para se apropriar de suas práticas, uma vez que o neopentecostalismo faz uso de diversas práticas do universo cosmogônico afro-brasileiro a fim de obter uma maior capilaridade nos meios populares. O discurso de ódio, portanto, além de ser uma ferramenta do racismo religioso e do racismo institucional, é um instrumento do proselitismo religioso por meio do qual o neopentecostalismo tem se ampliado nos aspectos político, econômico, demográfico e jurídico no território brasileiro.

## 7. MICHELLE COLLINS: MISOGINIA E RACISMO NO ATAQUE A IEMANJÁ

O racismo religioso manifesto pelo discurso de ódio levou a vereadora do Recife, Michelle Collins, a, no dia 03 de fevereiro de 2018, publicar uma nota em seus perfis nas redes sociais Facebook e Twiter, cujo teor agredia a orixá Iemanjá. O texto da referida nota atribuía a Iemanjá uma suposta maldição lançada contra *“a nossa terra”* (sic) que seria quebrada pelas orações da vereadora, que ao final afirmava que *“o Brasil e Pernambuco é do senhor Jesus, quem concorda e crê diz amém”*<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Termos usados pela referida vereadora, que excluiu a publicação de seus perfis nas redes sociais, após a repercussão do episódio. Atualmente as informações aqui referenciadas e outras complementares podem ser acessadas pelos autos do ICP nº 18.0001-2/7, instalado pela 7ª Promotoria de Defesa da Cidadania da Capital com atuação na Promoção e Defesa dos Direitos Humanos que resultou na Ação Civil Pública nº 0136948-82.2018.8.17.2001, em tramitação na 21ª Vara Cível da Capital.

O episódio aconteceu na praia de Boa Viagem, zona Sul do Recife, um dia depois das manifestações em homenagem a Iemanjá, durante um evento realizado pela Igreja evangélica Família 61, do qual a vereadora participou na condição de convidada.

Em virtude do fato, o Ilê Axé Orixalá Talabi emitiu uma nota de repúdio ao ato racista praticado pela vereadora, e protocolou um ofício junto ao Ministério Público de Pernambuco requerendo providências acerca do ocorrido. Em seguida, outros 16 terreiros subscreveram o ofício, além de serem juntadas aos autos notas de repúdio de sindicatos, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, exigindo providências. Além de uma representação impetrada junto à Comissão<sup>66</sup> de Ética e Decoro da Câmara de Vereadores do Recife, propostas pelos advogados Daniele Portela e Pedro Josephi, ambos à época, vinculados ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), mas que o fizeram na condição de advogados, isentando o partido de qualquer manifestação a respeito do assunto.

Instalados os prazos legais, a vereadora, durante a sua oitiva, negou ter o interesse em ofender as religiões de matriz africana e afro-indígena, e ressaltou a retirada da nota em todas as redes sociais nas quais está inclusa e ainda afirmou ter enviado a nota à imprensa seguida de um pedido de desculpas a quem se sentiu ofendido, uma vez que disse ser contra qualquer tipo de discriminação religiosa. Na ocasião, requereu que fossem ouvidos profissionais especialistas em teologia cristã a fim de que comprovassem a veracidade de seus argumentos (MPPE, 2018, p. 13<sup>67</sup>).

Ouvidas as comunidades tradicionais de terreiro, estas não se deram por satisfeitas com as alegações da vereadora, e exigiram a continuidade do andamento processual, uma vez que o ato se configura como discriminação religiosa, previsto no artigo 20, §2º, da lei nº7.716/1989. Chamaram a atenção, ainda, para o fato de que a ação da vereadora não compreende um fato isolado, ou uma manifestação de desatenção ou irresponsabilidade, como sua defesa tentou alegar, mas um ataque direcionado, sobretudo, considerando que o ano era de eleições e que muitas coisas poderiam desencadear de um ato de tal natureza. Posicionamentos enfáticos sobre o desrespeito ao universo sagrado das religiões de matriz africana e afro-indígena, o que resulta

---

<sup>66</sup> A Comissão é presidida pela vereadora Irmã Aimée, membro da congregação religiosa de mesmo nome que a da vereadora, e composta por outros dois vereadores do mesmo partido. A representação foi arquivada por decisão unânime da comissão, com base no entendimento de que não houve quebra de decoro. O Coletivo de Juristas Negras impetrou recurso junto à casa legislativa, mas este não foi apreciado sob a alegação de inadmissibilidade.

<sup>67</sup> Nos autos do ICP nº18.0001-2/7 o pedido consta às fls.129.

por agredir diretamente a honra e dignidade de tais segmentos religiosos, mas também de toda e qualquer pessoa que, por alguma razão, se identifique como devota de Iemanjá ou de qualquer outra divindade do panteão afro-brasileiro.

Durante o andamento do Inquérito Civil Público n.º 18.0001-2/7 ocorreram muitas tentativas de incidir no caso. A vereadora acusada de racismo religioso mobilizou cerca de 300 igrejas pertencentes à sua congregação religiosa, Assembleia de Deus, além de uma escolinha de futebol. As comunidades de terreiro signatárias nos autos também mobilizaram adeptos e simpatizantes, meios de comunicação e o coletivo de juristas negras, que se propôs a acompanhar o caso a fim de proporcionar a assessoria jurídica necessária aos demandantes.

O Inquérito Civil Público resultou em uma Ação Civil Pública proposta pelo representante do Ministério Público, no cumprimento de sua função constitucional de defensor dos direitos difusos e coletivos. Assim, o Ministério Público de Pernambuco, fundamentado no marco legal internacional do qual o Brasil é signatário, e no marco legal nacional, judicializou o caso para que o Estado atue na resolução da lide.

Nesse âmbito, existem aspectos que chamam a atenção no desenrolar da trama tecida pela vereadora na sua tentativa de atacar as religiões de matriz africana. De acordo com o MPPE, a vereadora agiu de forma premeditada, mentindo e usando de cinismo para tratar do fato quando arguida pelo promotor (MPPE, 2018, p. 05). A alegação do Ministério Público é de que o ato da vereadora promove o discurso de ódio, sobretudo, porque sendo a mesma pessoa pública, sua fala influencia o imaginário social de forma a legitimar condutas reprováveis no tocante à discriminação de outras formas de religiosidades.

Se consideradas as tradicionais manifestações culturais e religiosas no Brasil, 02 de fevereiro é um dia consagrado a Iemanjá em quase todo país. Adeptos de todas as tradições de matriz afro-brasileira costumam, neste dia, prestar homenagens à orixá feminina conhecida como Rainha do Mar, Senhora das Águas Salgadas, Mãe das Cabeças e tantos outros nomes que tem Iemanjá. Também é tradição homenageá-la no mar ou próximo a ele, uma vez que para os povos e comunidades tradicionais de terreiro, o mar é a morada Dela, para onde se dirigem os seus filhos quando querem render-lhe honrarias.

A cosmovisão das tradições de matriz africana e afro-indígena venera Iemanjá como a Grande Mãe, figura mítica ancestral, cuja função se dá, dentre tantas, em cuidar de todas as cabeças, trazendo equilíbrio para a vida das pessoas, além da certeza do amparo e acolhimento

maternais, sobretudo em momentos de dificuldades. Iemanjá é mãe da humanidade, e por sua vez, é também mãe de todos os orixás. Na cosmovisão dos povos de terreiro, a ela tudo pertence e dela tudo deriva. Iemanjá é, além de mãe, mulher autônoma, que vai à guerra se preciso for, vai ao mercado, mantém sua prole e honra sua independência, não se subordinando aos ditames do patriarcado, daí tantos itans<sup>68</sup> relatarem os momentos em que ela deixava os maridos que não a respeitavam ou que a quisessem subordinar aos seus desígnios, afrontando, por sua vez, a imposição da virgindade e da resignação impostas às mulheres.

É Iemanjá mulher ciosa de seus encantos, do seu poder de seduzir e envolver, mas, sobretudo, de saber exercer a sua liberdade sexual, política e econômica. Compreender os arquétipos de Iemanjá consiste em afirmar para a sociedade que o padrão de controle e submissão imposto às mulheres por vários setores, dentre eles o neopentecostalismo, não é absoluto e que, portanto, as mulheres podem exercer a sua liberdade de forma autônoma, sem se subjugarem a nenhuma forma de controle que as impeça de viver as suas liberdades de forma plena.

É nesse sentido que o ataque a Iemanjá passa a cumprir o seu papel político, de ato propagador da misoginia, uma vez que, à medida que atribui a Iemanjá uma maldição lançada contra qualquer lugar que seja, está-se aí a incutir no imaginário das pessoas a ideia de que mulheres livres são perigosas, pois capazes de amaldiçoar lugares e pessoas, têm relações demoníacas, e por isso devem ser quebradas e dominadas. A forma mais eficaz de propagar tal ato e garantir adesão é dando a ele a ideia de vinculação com algo divino, contrário ao que é demoníaco. Logo, o mecanismo mais direto para conseguir tal intento é recorrer ao que é tradicionalmente conhecido como demoníaco, ou seja, as religiões de matriz africana e afro-indígena, historicamente demonizadas e perseguidas pelo Estado e pelas religiões hegemônicas. É por tal razão também que se dá a ofensa na praia, local onde são feitas as oferendas a Iemanjá, “destruir o demônio consiste em atacar também os seus locais de morada e culto (sic)”, raciocínio que talvez explique o porquê das invasões cada vez mais recorrentes aos templos de tradições afro-brasileiras.

O MPPE convocou 07 representantes de denominações evangélicas diversas, os quais foram unânimes em dizer que tomaram conhecimento da postagem da vereadora pelas redes

---

<sup>68</sup> Itan é a forma como são chamados os mitos nas religiões de matriz africana e afro-indígena, os quais fazem parte do processo de ensino-aprendizagem no cotidiano dos terreiros e que contribuem para a constituição e fortalecimento da identidade dos sujeitos a partir da identificação com os personagens apresentados nas histórias.

sociais e que o fato em si além de não configurar um ato de caráter pessoal em função da crença particular da vereadora, configura discurso de ódio religioso, contribuindo para o fortalecimento do racismo (MPPE, 2018)<sup>69</sup>. Afirmar-se, ainda, que o ato da vereadora não é inconsciente, uma vez que existe uma corrente teológica chamada de teologia da batalha espiritual, a qual

parte do princípio de que a realidade social e política é diretamente influenciada por forças espirituais e que é papel dos cristãos lutar contra as forças espirituais consideradas demoníacas; essa corrente teológica identifica as forças espirituais não cristãs, em especial as religiões de matriz africana, os Orixás e seus símbolos como elementos demoníacos que precisam ser enfrentados; (...) expressões como orar por Pernambuco e pelo Brasil, especificar a orla de Boa Viagem como local dessa oração logo após a festa de Iemanjá e afirmação nossa terra expressam uma ideia de luta pelo território que deve ser conquistado pelos filhos de Deus, contra as pessoas consideradas filhas ou servas do diabo, e que tal perspectiva demonstra a superioridade de Deus(...) (MPPE, 2018, p. 21)

Os representantes das igrejas evangélicas ouvidas durante o ICP nº 18.001-2/7 alegaram que esse tipo de conduta não é inconsciente, pois se sabe que a teologia da batalha espiritual constitui uma corrente teológica bastante agressiva, cujo propósito é destruir aqueles que sejam considerados inimigos de Deus. Usa de expressões cujo intuito é mobilizar grupos, com a finalidade de formar exércitos, condição primordial para vencer batalhas.

Nesse sentido, alegam que a ação da vereadora não foi inconsciente e que seu ato não pode ser usado como uma ação pessoal, tendo em vista o cargo público que ocupa e o risco de o seu discurso ser utilizado para gerar ódio, discriminação e prejuízo dos direitos de cidadania de grande parte da população. Sobretudo, se considerado que, nos dias atuais, segundo o IBGE, Recife detém cerca de 35% de sua população identificada como evangélica, associada aos efeitos que o racismo produziu e produz na sociedade, sob acusações depreciativas contra as tradições de matriz africana, as quais não foram de todo esquecidas e que, portanto, mobilizam o imaginário de muitos brasileiros (MARIANO, 2015, p. 140). Ou seja, o ato da vereadora se constitui em difusão de discurso de ódio, contribui para fortalecimento do racismo e da misoginia, é, portanto, uma ferramenta de sabotagem aos fundamentos da democracia.

---

<sup>69</sup> Os depoimentos dos especialistas em teologia convocados pelo MPPE podem ser conferidos nas folhas 13 a 36 da ACP nº 0136948-82.2018.8.17.2001.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da laicidade no Brasil está baseada no percurso trilhado pelos países da Europa, o que denota a persistência do colonialismo na nossa forma de organização enquanto sociedade e na definição do que se pode considerar como princípios primordiais para a garantia do pluralismo religioso.

A liberdade de expressão que se constitui em um direito fundamental do qual nenhuma sociedade que se pretenda democrática deve abrir mão. Entretanto, é necessário compreender que a garantia de um direito fundamental não pode ser usada de forma falaciosa para eximir o Estado de instituir consequências legais quando uma agressão é desferida sob o argumento do exercício da liberdade de expressão.

Sobretudo, se observarmos que tais alegações têm sido frequentes por parte de grupos religiosos, com destaque para os neopentecostais, cujas tentativas se dão no intuito de se eximir da responsabilidade dos atos discriminatórios dos quais tem lançado mão de forma corriqueira. Assim, o neopentecostalismo tem como uma de suas estratégias o discurso de ódio contra religiões de matriz africana e afro-indígena numa perspectiva de fortalecer racismo por meio de suas práticas de proselitismo religioso.

O racismo ainda é um empecilho à promoção da dignidade da pessoa negra no Brasil, seus campos de atuação são amplos e nos últimos anos tem se constituído de forma bastante considerável no âmbito dos espaços de poder e ataques a grupos religiosos, como as tradições de terreiro. A presença de membros de igrejas evangélicas neopentecostais em órgãos do Legislativo, Executivo e Judiciário tem contribuído para que o racismo institucional esteja cada dia mais presente nesses espaços e, atrelado às práticas de proselitismo religioso e violência religiosa, constitua práticas de violações de direitos e afronta à democracia. À medida que esses grupos passam a atacar as formas de constituição de outros segmentos e buscam benefícios exclusivos para sua categoria baseada em seu pertencimento religioso, se constitui o descumprimento da laicidade do Estado e o prejuízo de outros sujeitos não inseridos nesse universo.

Ocupar os espaços de poder compreende um dos eixos do projeto de poder político evangélico, ressalte-se as disputas e ataques travados pelo neopentecostalismo, e a limitação do Estado em atuar de forma autônoma nesses casos. O caso da vereadora de Recife, Michelle Collins, explicita tal condição. Ressalte-se que em virtude da agressão feita pela vereadora às

religiões de matriz africana e afro-indígena, apenas o vereador Ivan Moraes (PSOL) se pronunciou a respeito, reprovando o ato, os demais silenciaram, além de a representação ter sido arquivada de forma célere.

Com isso, cumpre entender que os desafios postos à sociedade brasileira para enfrentamento do racismo, se intensificam com o racismo institucional e o racismo religioso, e exige das tradições de matriz africana formas de organização política de maior robustez, uma vez que, em virtude de suas formas de se constituir e em função de sua cosmovisão e práticas litúrgicas são o alvo primordial do neopentecostalismo, cuja atuação violenta se dá baseada na teologia da batalha espiritual.

Outrossim, apesar de nenhum direito ser absoluto, o que garante às tradições de matriz africana as possibilidades de reação frente às violações de sua dignidade, há caminhos longos a se percorrer, cujos passos precisarão estar atentos às armadilhas do racismo e suas articulações, numa perspectiva de eliminar os efeitos negativos de condutas prejudiciais ao exercício dos direitos e da dignidade de todos os sujeitos, como única forma de se viver em uma sociedade efetivamente democrática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. **O Que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018

ARAÚJO, Maurício Azevedo de (et. al.). **Direitos dos povos de terreiro.** Salvador: EdUNEB, 2018

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional.** São Paulo: Saraiva, 2007

BUENO, Winnie de Campos. **Considerações sobre a laicidade brasileira a partir da criminalização das expressões religiosas das tradições de matriz africana.** RELEGENS THRÉSKEIA: estudos e pesquisas em religião, V.06 – nº02 – 2017, p. 01 -23

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Intolerância ou racismo?** Jornal Hora Grande, Outubro – Ano XXI – Edição 167, 2016a

LIMA, Isan Almeida. **Liberdade de religião, dever de tolerância, discurso de ódio e religiões de matriz africana.** In: ARAÚJO, Maurício Azevedo de (et. al.). **Direitos dos povos de terreiro.** Salvador: EdUNEB, 2018

LIMA, Claudilene dos Santos. **O racismo religioso na Paraíba.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Guabiraba: UEPB, 2012.

- MARIANO, Ricardo. **Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros.** In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.) **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro.** São Paulo: EdUSP, 2015
- MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO. **ACP nº 0136948-82.2018.8.17.2001.** MPPE: Recife, 2018
- MIRANDA, Jorge; SILVA, Marco Antônio Marque da (Coord.). **Tratado Luso-Brasileiro da dignidade humana.** São Paulo: Quartier Latin, 2008
- NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Direito e jornalismo.** São Paulo: Verbatim, 2011
- OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. **Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuições para a categorização do racismo religioso.** 2017. 102f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília: Brasília, 2017
- OLIVEIRA, Ilzver Matos. **Perseguição aos cultos de origem africana no Brasil: o direito e o sistema de justiça como agentes da (in)tolerância.** Disponível em Acesso em: 20 de janeiro de 2018.
- OLIVEIRA, Ilzver Matos. **Liberdade religiosa versus intolerância: reflexões sobre a judicialização da religiosidade afro-brasileira.** Interfaces Científicas – Direito- Aracaju – V2 – N2 – p. 71 – 80 – Fev.2014
- OLIVEIRA, Ilzver Matos. **Reconhecimento judicial das religiões de origem africana e o novo paradigma interpretativo da liberdade de culto e de crença no direito brasileiro.** Revista de Direito Brasileira. Ano 5, Vol 16, 2015.
- ORO, Ari Pedro. **A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações.** Civitas, v.11, n.2, p.221 -237, 2011
- PIRES, Thula Rafaela de Oliveira e LYRIO, Caroline. **Racismo Institucional e acesso à justiça: uma análise da atuação do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro nos anos de 1989 – 2011.** Mimeo, sd.
- ROBERT, Jacques. **La liberté religieuse.** Revue Internationale de Droit Comparé, v. 46, n.2, p. 629 – 644, 1994
- SARMENTO, Daniel. **A liberdade de expressão e o problema do “hate speech”.** In: FARIAS, Cristiano Chaves. **Leituras complementares de direito civil.** Salvador: Jus Podivm, 2007, a.
- SEGATO, Rita Laura. **Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales.** In: Educar em Cidadania Intercultural. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007a
- SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.) **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro.** São Paulo: EdUSP, 2015
- WEFFORT, Francisco (Org.). **Os Clássicos da política.** 14ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

## RACISMO INSTITUCIONAL: O (DES)ACESSO DO COTISTA QUILOMBOLA NA CENA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Edvania Kehrle Bezerra<sup>70</sup>

Bernardina S. Araujo de Sousa<sup>71</sup>

### RESUMO

Apesar de consideráveis avanços obtidos no campo da democratização educacional, pode-se afirmar que, analisando a questão sob o prisma da racialidade, no Brasil educação, ainda, é privilégio de brancos. A afirmação parte do entendimento e admissão do racismo estrutural existente no nosso país, que, entre muitas faces e estratégias, tem no racismo institucional uma importante maneira de se perpetuar. Considerando que vivemos em um país racista e que nossas instituições ecoam esse racismo de maneira naturalizada, seguindo o “mito da democracia racial” à brasileira, perguntamos: Como nossas instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica estão atuando na implementação da Lei de cotas nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012)? Diante desse contexto, este trabalho investigativo, propôs-se analisar aspectos associados ao racismo institucional, considerando a aplicação da lei de cotas pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE. O movimento analítico apontou como resultado principal, a constatação de que apenas a Lei de Cotas não é suficiente para incluir de fato essa população.

**Palavras-Chave:** Ação Afirmativa de Cotas. Racismo Institucional. Inclusão de Quilombolas à Educação Profissional. Instituto Federal. Lei no 12.711/2012.

### INTRODUÇÃO

Recompondo a memória historiográfica acerca da escola pública como espaço democratizado e laico, notavelmente, destacada na obra de Anísio Teixeira (1994), “Educação não é privilégio”, recupera-se, também, as referências sobre os movimentos, que já nas primeiras décadas do século XX, revelavam a necessidade de se discutir um projeto de escola destinada a todas as pessoas, acentuando-se, desse modo, o desejo de promoção de oportunidade educacionais. Entretanto, apesar de consideráveis avanços obtidos no campo da democratização educacional, pode-se afirmar que, analisando a questão sob o prisma da racialidade, no Brasil educação, ainda, é privilégio de brancos. A afirmação parte do entendimento e admissão do racismo estrutural existente no nosso país, que, entre muitas faces e estratégias, tem no racismo institucional uma importante maneira de se perpetuar. Basta observar o movimento impeditivo empregado pela elite branca quando da implementação da

---

<sup>70</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, IFPE - Campus Garanhuns, servidora da FUNAI em exercício provisório no Campus Garanhuns - IFPE. Email: [edvaniakb@gmail.com](mailto:edvaniakb@gmail.com) ;

<sup>71</sup> Doutora em Educação, orientadora e professora do PROFEPT IFPE Campus Olinda; Professora do IFPE Campus Belo Jardim. E-mail: [bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br](mailto:bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br)

política afirmativa de cotas para as Instituições Federais de Ensino e o movimento de muitas dessas instituições em evitar a aplicação da referida política.

De acordo com López (2012), o racismo institucional ocorre quando as organizações públicas, em suas atuações rotineiras, por meio de normas, serviços e comportamentos oferecem benefícios e oportunidades diferentes a determinados segmentos da população por conta da sua condição étnico-racial. Essa dinâmica amplia a reprodução do racismo de forma diluída socialmente, pois passa das relações interpessoais para uma relação institucionalizada, validada pela operação enquanto política pública, agravando a situação de desigualdade. Guimarães (2005) chama atenção, particularmente, para o fato do racismo institucional operar com forças sociais reconhecidas e referendadas, colaborando com a continuidade da hierarquia racial.

Considerando que vivemos em um país racista e que nossas instituições ecoam esse racismo de maneira naturalizada, seguindo o “mito da democracia racial” (FERNANDES, 1978) à brasileira, perguntamos: Como nossas instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica estão atuando na implementação da Lei de cotas nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012)? Diante desse contexto, este trabalho investigativo, vinculado ao Grupo de Pesquisa Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<sup>72</sup>, propôs -se analisar aspectos associados ao racismo institucional, considerando a aplicação da lei de cotas pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE. A referida pesquisa atendeu aos requisitos de um mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, trouxe como principal esforço compreender os impactos causados pela ação afirmativa de cotas étnico-raciais, na efetivação do acesso da população Quilombola do Castainho aos cursos regulares ofertados pelo IFPE - *Campus* Garanhuns, evidenciando as formas de exclusão praticadas pela instituição em relação a referida população.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Anísio Teixeira (1994), em discussão sobre a garantia de acesso à escola, já apontava para a necessidade da escola possuir uma essência local, com professores e dirigentes da região,

---

<sup>72</sup> O grupo de pesquisa é vinculado ao programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Disponível em: <<https://profepit.ifes.edu.br/>> .

conhecedores do meio, de maneira que os estudantes pudessem se identificar com seus costumes. De certa forma, os Institutos Federais possuem um pouco dessa regionalidade, pois, geograficamente, estão espalhados pelo país, presentes em quase todas as microrregiões. Entretanto, o corpo de servidores e as práticas pedagógicas nem sempre traduzem os costumes locais, nem sempre estão atentos às necessidades da população local, como, por exemplo, das populações quilombolas, fortemente invisibilizadas pelo poder público, inclusive pela escola.

No Brasil, a educação sempre esteve em destaque no conjunto de lutas que compunham a agenda do movimento negro, tanto que as primeiras ações de promoção racial, conquistadas pelo movimento negro, foram justamente nessa área. A escola é identificada como uma das principais instituições responsáveis tanto pela perpetuação do racismo como pela luta anti racista, dependendo das tensões internas empregadas. Gilroy (2012, p. 9) afirma, no prefácio da edição brasileira da obra “O Atlântico negro”, que o reconhecimento do racismo, pelo governo brasileiro, como um aspecto estruturante da sociedade, foi um marco importante no combate da assimilação à cultura dominante:

Em primeiro lugar, ele ajuda a conter os desejos românticos de empregar a cultura brasileira como um signo único que antecipa a possibilidade de um mundo sem raças. Além disso, analisando a partir da perspectiva da diáspora, esse sucesso do movimento local coloca em destaque questões sobre o escopo e o alcance da política negra.

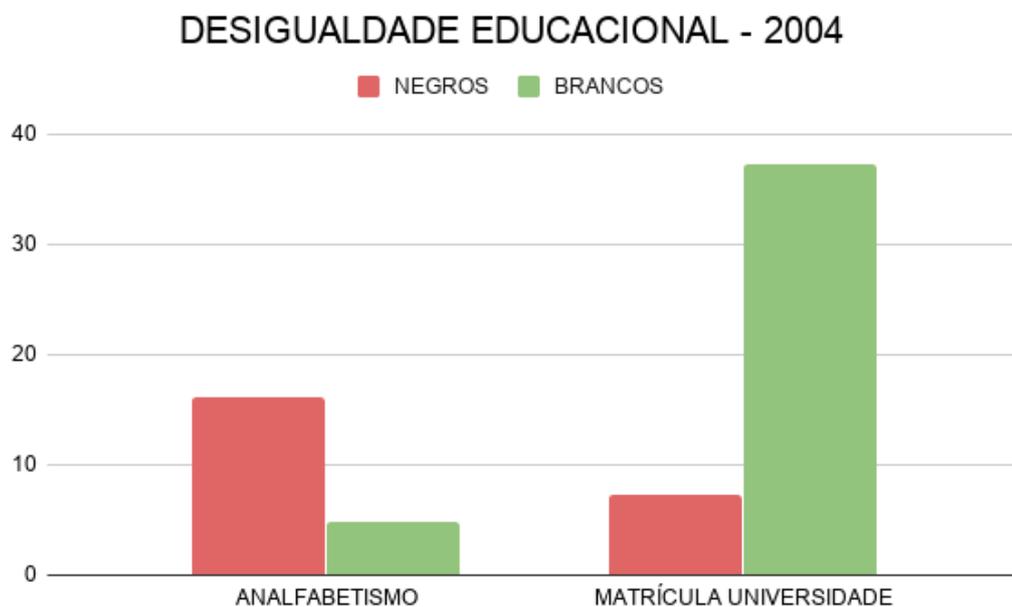
No final da década de 1970 o Movimento Negro Unificado (MNU) passa a denunciar mais fortemente a associação entre raça e classe social. O movimento contesta o discurso da democracia racial e apresenta dados da desigualdade brasileira que demonstram os resultados desse racismo estruturante na vida da população negra. Na atualidade, muitos autores, como Guimarães, Cashmore e Sales Santos (2004, 2000, 2014), continuam a identificar posturas que deixam claro que a sociedade brasileira mantém a dissimulação da democracia racial, propagando uma imagem de paraíso racial, enquanto que os comportamentos individuais e institucionais demonstram exatamente o contrário.

Para Ciconello (2008), ainda é vivente na sociedade brasileira uma demarcação de poder que impede a ascensão social da população afro-brasileira e indígena, a exemplo da reação conservadora perante as cotas para acesso a instituições federais de ensino. Um exemplo disso é o fato da discussão sobre as ações afirmativas ter se iniciado oficialmente pelo Estado durante o governo de Fernando Henrique, num seminário ocorrido em 1996, realizado pelo Governo Federal, a partir da pressão social do movimento negro que trouxe várias reivindicações, entre elas ações afirmativas para educação, durante a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), realizada

em Brasília, porém, apesar dessa movimentação ter se iniciado em 1996, sua efetivação apenas se deu em 2012, com a Lei nº. 12.711/12, já no governo de Dilma Rousseff.

Segundo dados apresentados pelo ministério do governo britânico, numa publicação que trata sobre o racismo institucional (QUINTILIANO e LOPES, 2007), a taxa de analfabetismo, em 2004, entre os brasileiros de 15 anos ou mais, era de 11,4%, desse percentual, a taxa entre os negros era de 16,2%, enquanto que para os brancos era de 7,2%. No caso do ensino superior a situação era ainda mais grave, 35,6% da população brasileira de 18 a 24 anos estavam matriculados em uma instituição de nível superior, porém a proporção era de 37,3% de brancos e de 4,9% para negros.

**Gráfico 1:** Desigualdade racial na educação.



Diante desse quadro alarmante e da demora em aplicar políticas afirmativas para educação por parte do Estado, percebe-se o lapso em promover a promoção da igualdade racial, por meio das instituições públicas, diante da triste realidade da população negra brasileira, confirmada pelos dados e há muito tempo denunciada pelo movimento negro e estudiosos do tema. Nesse contexto, as discussões sobre o racismo institucional se tornam imprescindíveis para ajudar a compreender a morosidade pública e pressionar as instituições para questionarem

a própria hegemonia branca.

Para Silvio Almeida (2018) o racismo institucional é uma versão peculiar do colonialismo, pois é menos evidente, sendo difícil identificar indivíduos que cometem os atos, já que são comportamentos e padrões regradados pelas instituições, em sua grande maioria geridas por uma elite branca. A perpetuação dos brancos na condução das instituições ocorre apoiada em dois principais fatores: a existência de regras e padrões que dificultam a ascensão negra, seja de forma direta ou indireta; e da ausência ou tímida discussão sobre a desigualdade racial estrutural.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2009) os termos racismo institucional ou discriminação indireta já são utilizados desde o final dos anos 1960, em diversos países, para embasar a promoção de políticas de equidade racial. Nos Estados Unidos, por exemplo, ele surge no contexto da luta pelos direitos civis e com a implementação de políticas de ações afirmativas. De acordo com Almeida (2018) o termo racismo institucional foi utilizado pela primeira vez na obra “Black Power: Politics of liberation in America” (1967), de Charles V. Hamilton e Kwame Ture, quando os autores questionam as análises que colocam o racismo como um comportamento individualista, pois para eles o racismo se manifestava em “atos de toda uma comunidade branca contra a comunidade negra”.

Na Inglaterra, na década de 1980, o conceito passa a ser incluído como instrumento para a proposição de políticas públicas, como resultado do empoderamento da população negra e da ineficiência do Poder Judiciário em responder de forma adequada às demandas dessa população (IPEA, 2009). Já no Brasil, apenas a partir de meados dos anos 1990 o movimento social, os organismos internacionais e o governo apropriam-se desse conceito para a formulação de programas e políticas de promoção da equidade racial, tendo início essas motivações no âmbito da saúde (IPEA, 2009).

Em 2009, o IPEA publicou um texto chamado “A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos”, era um balanço sobre as ações de promoção da igualdade racial no Brasil, analisando ações da última década do século XX aos primeiros anos do XXI, que constatou a seguinte situação (IPEA, 2009, p. 170):

As experiências de combate ao racismo institucional apresentadas aqui demonstram que um novo campo de possibilidades se abre para a intervenção estatal no que se refere à promoção da igualdade entre negros e brancos no país. No entanto, cabe

destacar que a institucionalidade criada neste governo para tratar dos temas raciais ainda encontra dificuldade expressivas em atuar no papel de promotor e coordenador de uma política ancorada no princípio da transversalidade.

Das ações destacadas pelo IPEA como bem sucedidas estavam a implementação de cotas em algumas universidades e do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI). Os processos de organização para participação do Brasil na III Conferência de Combate Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e todas as Formas Correlatas de Discriminação, que aconteceu em Durban, em 2001, ajudou a mobilizar os movimentos negros por todo país e a fomentar essas discussões, especialmente a criação do PCRI. Em 2005 o programa foi implementado por meio de uma parceria que contou com a participação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), do Ministério Público Federal (MPF), do Ministério da Saúde (MS), da Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), do Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), além das prefeituras das cidades de Recife e Salvador e do Ministério Público do estado de Pernambuco (MPPE). De acordo com o IPEA, o PCRI nasce com dois grandes objetivos, fortalecer a capacidade dos órgãos públicos em identificar e prevenir o racismo institucional e incentivar a participação da sociedade civil organizada no diálogo sobre as políticas públicas junto às instituições.

Em 2010 tem-se um importante marco no combate ao racismo, inclusive o racismo institucional, com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que em seu artigo 4º prevê o fortalecimento da participação negra na vida econômica, social, política e cultural do País, com três, dos cinco incisos, contemplando ações diretas de combate ao racismo institucional (BRASIL, 2010):

**III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;**

**IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;**

**V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;**  
(destaque nosso)

Para Almeida (2018), a ação afirmativa de cotas nas instituições públicas federais de ensino, instituída dois anos após o Estatuto, com a Lei nº 12.711/2012, tem como objetivo

aumentar a representatividade da população negra nesses espaços e forçar a alteração da estrutura discriminante dessas instituições. A discussão sobre as cotas nas instituições de educação, especialmente sobre o aspecto jurídico, tendo sido necessário o pronunciamento do Supremo Tribunal Federal, na tentativa de pacificar a questão, demonstra justamente o nível de tensão que a temática do racismo provoca na sociedade brasileira. Para Almeida (2018), essas tensões intra e extra institucionais são conflitos necessários que antecedem alterações na lógica discriminante, pois as instituições tendem a buscar atender também os grupos excluídos dos cargos de poder, mas atuantes nas reivindicações, para manter a sua estabilidade.

### 3. METODOLOGIA

O percurso investigativo caracterizou-se como pesquisa-ação (TRIPP, 2005), seus desdobramentos resultaram na dissertação de mestrado, sendo encartadas a esta dois produtos educacionais: um encarte educacional, intitulado “Interação Temática”, que trata de uma experiência extensionista de aproximação do IFPE à Comunidade Quilombola do Castainho; e um vídeo educacional, chamado “Trajetórias de José e Maria: (des)caminhos da Escola”, que busca explicitar a trajetória de vida dos estudantes quilombolas do Castainho para obter o direito à educação.

Quanto aos procedimentos metodológicos referente à construção do texto analítico, fez-se um cruzamento entre informações recortadas da pesquisa bibliográfica e documental, com os resultados captados no movimento da pesquisa-ação, aplicada por meio de um projeto de extensão. Destaca-se, a princípio que, comparando-se o quadro situacional do público discente do IFPE (*Campus Garanhuns*) com os números divulgados pelo IBGE sobre as populações afrodescendentes e as peças que normatizam a aplicação da ação afirmativa de cotas no Brasil e no IFPE, percebeu-se uma tímida presença negra, especialmente quilombola, na instituição. Foi-nos possível, por meio da realização do projeto de extensão, visibilizar as dificuldades reais de acesso dessa população à política pública compensatória de cotas, o que resolvemos renomear de des(acesso).

Diante do exposto, torna-se relevante destacar que a opção pela pesquisa-ação tornou possível anunciar os desvios encontrados, ou elementos desviantes, que no processo da operacionalização não asseguravam a inclusão e reforçavam a excludência. Quando essas

formas institucionais de operar foram colocadas em evidência, demonstrando a ineficácia perante os objetivos da lei de cotas para as comunidades quilombolas, foi-nos buscar provocar o reconhecimento da instituição sobre essa questão, construindo-se um diálogo com a gestão, possibilitando mudança de normas e comportamentos que pudessem atender melhor à inclusão dessas populações, considerando suas condições e possibilidades específicas. Dessa forma, nesse texto serão apresentados aspectos identificados na pesquisa como a reprodução do racismo institucional e considerações sobre os caminhos percorridos na tentativa de combater essa discriminação.

#### **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O movimento analítico apontou, como resultado principal da pesquisa, a constatação de que apenas a Lei de Cotas não é suficiente para incluir de fato a população quilombola às Instituições Federais de Ensino. É necessário articular a essa política uma série de outras políticas de promoção da igualdade racial, e, certamente, uma delas é o combate ao racismo institucional. De acordo com Sílvio Luiz de Almeida (2018), os conflitos intra e interinstitucionais são necessários para que ocorra mudança no modo de atuação das instituições, passando a incluir grupos não contemplados, justamente por não estarem no controle desses cargos, como a população negra e quilombola. Assim como coloca Grada Kilomba (2019), o racismo é uma combinação entre poder e preconceito, de maneira que as instituições, enquanto normatizadoras, constituem terreno fértil.

Iniciamos a busca por informações sobre a realidade do uso da política de cotas no *Campus Garanhuns* a partir da análise das listas dos candidatos classificados e remanejáveis dos três cursos ofertados na modalidade integrado - Informática, Meio Ambiente e Eletroeletrônica, no período de 2013 a 2017. Da análise, percebemos que para algumas turmas, em determinados estratos de reserva de vagas, não há nenhum candidato. Buscando o destaque feito das Portarias nº 18/12 e 09/17, pressupõe-se que essas vagas acabaram sendo remanejadas para o nível “imediatamente anterior” ou para outros níveis quando da inexistência de candidato no nível anterior. Veja uma projeção de movimentação na tabelas a seguir:

**Tabela 1 - Curso Técnico Integrado de Eletroeletrônica (Tarde / 2015.1)**

Tipo de Vaga	Nº de Vagas disponíveis	Nº de classificados	Nº de remanejáveis	Possibilidades de movimento
Não cotista	14	22	56	Vagas preenchidas por ampla concorrência
Cotista (renda <1,5) PPI	5	3	0	<b>2 Vagas remanejada para ampla concorrência</b>
Cotista (renda <1,5) Outros	3	2	0	<b>1 Vaga remanejada para ampla concorrência</b>
Cotista (renda >1,5) PPI	5	1	0	<b>4 Vagas remanejada para ampla concorrência</b>
Cotista (renda >1,5) Outros	3	2	0	<b>1 Vaga remanejada para ampla concorrência</b>
Todas	30	30	66	

Fonte: criação própria, 2019.

A situação apontada ocorre pela ausência de candidatos cotistas nas listas de classificação. É importante destacar que não há ponto de corte (nota mínima para classificação) no processo seletivo, logo podemos supor que realmente não há candidatos cotistas inscritos em quantidade suficiente para ocupar todas as vagas reservadas. No entanto, se 62,4% da população de Pernambuco é preta, parda ou índia, onde estão os cotistas? Ou, por que essa população não chega ao *Campus Garanhuns*?

Se a população negra urbana tem tido dificuldade de ocupação das vagas reservadas, obviamente a população rural quilombola, historicamente exposta a situação mais grave de vulnerabilidade, encontra-se mais distante ainda. E de que forma o racismo institucional coopera com essa exclusão da população quilombola?

Para melhor compreensão da situação, foi desenvolvido um quadro que aponta alguns dos elementos desviantes do acesso dos quilombolas à instituição, identificados durante a pesquisa e aplicação da ação de extensão. O quadro é complementado com sugestões de ação para alteração da situação e a situação atual na instituição, após movimentação junto à gestão.

**Quadro 1** - obstáculos enfrentados pelos estudantes quilombolas para conseguir acesso ao IFPE.

DIFICULDADE	DETALHAMENTO	POSSÍVEL SOLUÇÃO	SITUAÇÃO ATUAL
Isenção de taxa de inscrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O prazo para inscrição com isenção era de apenas 3 dias;</li> <li>● A documentação para isenção impedia que o quilombola tivesse acesso, pois compreendia em média 10 documentos diferentes, pois somava a documentação exigida para 2 condições sobrepostas: renda e pertencimento étnico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aumento do prazo de isenção;</li> <li>● Redução da burocracia para isenção da taxa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O prazo foi aumentado para 10 dias;</li> <li>● A comprovação passou a ser apenas pelo pertencimento étnico, reduzindo para 3 documentos.</li> </ul>
Transporte	Ausência de transporte das comunidades para Garanhuns no dia da prova do vestibular IFPE	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realização da prova de vestibular em escolas localizadas em comunidades quilombolas que tenham candidatos inscritos;</li> <li>● disponibilização de transporte por parte dos municípios aos locais de prova.</li> </ul>	Discussão interna no IFPE sobre ampliação dos locais de prova, visando o atendimento de comunidades quilombolas e indígena, nesse processo de 2019 foram realizadas provas em duas escolas indígenas e uma próxima à comunidades quilombolas. <sup>73</sup>
Informações limitadas em sistema de inscrição do vestibular IFPE	O sistema por meio do qual as inscrições dos candidatos ao vestibular do IFPE são realizadas não possui filtros para separação da população PPI e identificação das comunidades de origem, no caso de quilombolas e indígenas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Criação de filtros para separar candidatos pretos, pardos e índios, assim como registrar as comunidades às quais pertencem.</li> </ul>	A situação aparentemente foi resolvida pelo IFPE, conforme ofício disposto no Anexo B, porém é preciso averiguar eficácia desses novos filtros no próximo processo de seleção do IFPE.

<sup>73</sup>

A experiência teve repercussão na mídia: Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/12/pela-primeira-vez-provas-do-ifpe-sao-aplicadas-em-comunidades-indigen.html>, acesso em 03 de jan de 2020.

<p>Acesso à internet limitado</p>	<p>As inscrições do vestibular do IFPE apenas podem ser realizadas via internet, no entanto, quase nenhum desses estudantes têm acesso à internet em casa ou na escola. A internet das escolas normalmente fica resumida aos funcionários.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Instituir enquanto ação de inclusão do IFPE a realização de inscrições descentralizadas, enviando equipes até às comunidades tradicionais;</li> <li>● realizar parcerias com secretarias de educação estadual e municipais para incentivar que os gestores das escolas orientem os alunos interessados em ingressar em instituições públicas federais de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nesse último processo seletivo a instituição tem recomendado o produto desenvolvido durante essa pesquisa como forma de busca ativa nessas comunidades. Porém, o comportamento institucional ainda é tímido;</li> <li>● Foi iniciada ação de parceria com movimentos sociais do campo para ajuda nesse processo.</li> </ul>
<p>Processo de matrícula pouco acessível</p>	<p>No caso estudado, tivemos 3 estudantes classificados no remanejamento, mas que perderam o prazo para matrícula. O processo ainda não atende a situação real de vida dessas populações, de dificuldade de acesso à internet, documentos, transporte público, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Uma possibilidade seria criar uma comissão, ou grupo, dentro das atividades relacionadas ao vestibular do IFPE, para acompanhar esse processo inclusivo, desde o contato com as escolas até a matrícula dos aprovados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Às ações ainda estão em nível de recomendação, não há um “programa” específico para acompanhar esse processo de seleção até o ato da matrícula.</li> </ul>
<p>Transporte escolar</p>	<p>Muitos estudantes alegaram que caso passassem no vestibular do IFPE não poderiam cursar, pois não há transporte público escolar disponível para levá-los diariamente até o IFPE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Buscar efetivar acordos com as secretarias de educação municipais para que seja garantido o transporte desses estudantes diariamente até o IFPE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Não foi observada ação específica.</li> </ul>

Fonte: construção da autora da pesquisa, 2019.

Diante do quadro, percebe-se que a atual gestão maior da instituição tem demonstrado compreensão da responsabilidade de avançar na promoção da equidade racial. No período de dois anos, foram observadas mudanças de normas e comportamentos em direção a superação de algumas dessas situações que têm limitado o acesso do estudante quilombola ao IFPE.

No entanto, percebe-se também que a luta contra o racismo estrutural é bastante difícil e complexa, na medida em que a discriminação acontece cotidianamente em todas as instâncias. Assim como definiu Guimarães (2005), o racismo institucional é desencadeado em atitudes de

inadequação e insuficiência, dissolvidas em mecanismos de subordinação e exclusão, incorporados às práticas diárias, que resultam na distribuição desigual de serviços e benefícios.

Nesse sentido, existe um longo caminho entre a mudança de normas e recomendação de práticas administrativas e educacionais até a mudança de fato do comportamento institucional desempenhado pelas inúmeras instâncias setoriais e servidores. Por esse motivo, o movimento negro sempre aponta que “não basta não ser racista, é preciso ser anti racista”, para que sejam provocadas tensões internas que possam resultar em transformações na coletividade.

Diante dos resultados observados ao longo dessa pesquisa e da ação de extensão, conclui-se que é muito importante que as instituições públicas institucionalizem espaços e mecanismos próprios de combate ao racismo institucional. Os Programas de Combate ao Racismo Institucional podem ser ótimas ferramentas de para essa luta, assim como vimos no referencial teórico.

Para o IFPE, em específico, vislumbra-se que seria uma ótima iniciativa a criação de um programas interno de combate ao racismo institucional, tendo em vista, inclusive que no Estado de Pernambuco temos duas representações locais do PCRI, a Prefeitura de Recife e o Ministério Público Estadual, o que facilitaria às articulações de ações nessa frente de luta. Além disso, duas das áreas de atuação do PCRI fazem relação direta com a proposta da Rede Federal Profissionalizante, Educação e Trabalho.

Outra forma importante de combate ao racismo dentro das instituições de ensino são os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEAB). É urgente o fortalecimento desses núcleos dentro do IFPE, formando servidores, especialmente docentes, para atuação nesses núcleos e dando melhores condições para desenvolvimento das ações, como espaços para trabalho, recursos para organização de eventos, entre outras ações.

Numa instituição de educação como a nossa é imprescindível que tenhamos algum espaço formal de acompanhamento das políticas de promoção da igualdade racial, tais como: aplicação das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08, nº 12.711/12 e nº 12.990/14; fomento de espaços de debate sobre a questão étnico-racial brasileira; acompanhamento das políticas de permanência e êxito para população negra; acolhimento de vítimas de racismo, entre outras importantes ações.

Assim, diante deste cenário, nossa instituição, assim como as demais instituições que

compõem a Rede Profissionalizante de Educação, tem um longo e complexo caminho a percorrer em busca da superação do racismo institucional, onde cada ação e esforço empregados nesse combate tem uma força representativa bastante importante, pois revela a luta histórica do povo negro, do povo índio e de todos que lutam por uma equidade racial no Brasil e, consequentemente, pela queda do “Mito da democracia racial” brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

Ática, 1978.

BRASIL. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. Portaria MEC nº 09/2017. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências.

BRASIL. Portaria MEC nº 18/2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CICONELLO, Alexandre. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: **From Poverty to Power: How ActiveCitizens and Effective States Can Change the World**. Oxfam International: 2008, pp. 1-14.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo:

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: editora 34, 2005.

IPEA. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos / organizadora: Luciana Jaccoud. - Brasília: Ipea, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LÓPEZ, L.C. **The concept of institutional racism**: applications within the healthcare field. Interface - Comunic., Saude, Educ., v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

QUINTILIANO, Rachel; LOPES, Fernanda. **Combate ao Racismo Institucional**. Brasília: DFID, 2007.

QUINTILIANO, Rachel; LOPES, Fernanda. **Combate ao Racismo Institucional**. Brasília: DFID, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TRIPP, David. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

## CORPOS MARCADOS PARA A DOR: A INFLUÊNCIA DO ESTIGMA RACIAL NA CRIMINALIZAÇÃO E GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA

Débora Monique D'Angelo Lopes<sup>74</sup>

Guilherme de Paiva Carvalho<sup>75</sup>

Karlla Christine Araújo Souza<sup>76</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo a análise da influência dos estigmas, como suplícios sociais, na criminalização e extermínio da população negra. Fazendo uso de técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, aborda os estigmas e suas influências na criminalização e genocídio vivenciados por homens e mulheres negros; a forma de atuação do sistema penal em face da criminalidade; como a questão racial se apresenta quando da análise dos dados secundários, sucintamente apresentados; a atuação da mídia na criação e perpetuação dos estigmas; o uso da prisão como forma de punição; e, concomitantemente, os estigmas como espécie de suplício social, que marca os corpos dos indivíduos sujeitos à estigmatização. A pesquisa realizada tem o seu foco direcionado para dois objetivos: avaliar se os estigmas, criados em face da população negra, podem configurar uma espécie de suplício social e analisar em que medida os estigmas são responsáveis pela criminalização – seja pelo sistema penal, sociedade e/ou mídia – e pelo genocídio da população negra no Brasil.

**Palavras-chave:** Estigma racial. Encarceramento. Criminalização. Genocídio.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo versa acerca da criação e perpetuação dos estigmas e sua influência na criminalização e extermínio das classes marginalizadas – em especial, da população negra –, analisando como estes podem ser considerados uma espécie de suplício social.

Quando se estuda os estigmas, nota-se que estes são criações que justificam discriminações e impossibilitam a aceitação social absoluta de pessoas estigmatizadas. Estas,

---

<sup>74</sup> Bacharela em Direito pela Unifip; Advogada; Especialista em Direito Administrativo e Gestão Pública pela Unifip; Mestranda em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. e-mail: [monique\\_dangelo@hormail.com](mailto:monique_dangelo@hormail.com)

<sup>75</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), além de Colaborador no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). e-mail: [guilhermepaivacarvalho@gmail.com](mailto:guilhermepaivacarvalho@gmail.com)

<sup>76</sup> Dra. Em Sociologia (UFPB); Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGCIS/UERN). e-mail: [karllaceas@gmail.com](mailto:karllaceas@gmail.com)

percebem e se deparam com barreiras – por vezes invisíveis – que as impedem de ter as mesmas oportunidades que têm os indivíduos que não são inferiorizados em virtude da estigmatização.

Em se tratando do suplício, este foi utilizado nos séculos XVII e XVIII, pelo sistema penal de alguns países, como forma de punição às pessoas que, porventura, fossem de encontro aos códigos daquela época. Tal forma de punição era uma espécie de espetáculo, em que o supliciado sofria os efeitos da condenação à vista de toda população e assim deveria ser, sob pena de não surtir o efeito social pretendido. Com o passar dos anos, a falta de humanidade na utilização dos suplícios, fez com que este instituto perdesse forças e desse espaço a outros tipos de punição, a exemplo da prisão. Esta, embora seja contemporânea aos suplícios, só passa a ser usada como punição, propriamente dita, a partir do século XIX, vindo a se transformar numa forma de punir por excelência, na maioria dos países.

A população negra sofre com o estigma racial, que faz com que esta parcela da sociedade seja inferiorizada, bem como criminalizada e exterminada em detrimento da cor que possui. O que configura, segundo Goffman, um modo de estigma imediatamente evidente, que termina por fazer do sujeito um indivíduo desacreditado, sendo tratado, de pronto, de maneira negativa. É possível dizer que os estigmas criam uma espécie de suplício social, tendo em vista a maneira estereotipada como é tratada a população negra, tendo os seus corpos atingidos – direta e indiretamente – e os seus indivíduos expostos a discriminações constantes.

O sistema penal atua de acordo com uma lógica seletiva e o faz através da criminalização terciária, que se perfaz no estigma dado a determinado indivíduo em detrimento dos atributos que possui - tidos como anormais, inferiores, negativos, dentre outros. Areladas à criminalização terciária, estão as criminalizações formalmente utilizadas pelo sistema penal, quais sejam, a criminalização primária – processo de criação das leis e definição das penas – e a criminalização secundária – que diz respeito à aplicação das sanções sobre quem infringe os dispositivos legais.

A mídia e a sociedade contribuem para o aflorar da criminalização terciária e atuam, concomitantemente, com Estado na tomada de decisões. O sistema penal não julga sozinho, está interligado a outras instâncias – não formais – de julgamento. As quais têm um poderio imenso na criação do estigma e na sua introdução no sistema penal, determinando os indivíduos que serão atingidos por seu poder coercitivo e sancionador.

Como problema, este artigo apresenta o seguinte questionamento: **Em que medida a criação e perpetuação dos estigmas podem influenciar na criminalização e genocídio da população negra e como a estigmatização pode vir a ser considerada como forma de suplício social?**

Com vistas a adentrar no objeto de estudo pretendido, foram utilizadas literaturas tidas como importantes a este respeito, com especial foco nos estigmas e nas suas consequências quanto à criminalização e genocídio da população negra, tendo sido apresentados números a este respeito. Bem como foram utilizados referenciais teóricos que trazem entendimentos sobre os suplícios, a questão racial no Brasil, as prisões, o sistema penal como mantenedor de uma ordem hegemônica excludente, dentre outros assuntos que se correlacionam com o tema em comento.

Quanto aos objetivos, coube avaliar se os estigmas atrelados à população negra podem configurar uma espécie de suplício social e, ainda, analisar em que medida os estigmas terminam sendo determinantes quando da criminalização – pelo sistema penal, pela mídia e pela sociedade – e do genocídio da população negra no Brasil.

## **2. DISCUSSÃO TEÓRICA**

### **2.1 A pena não mais centralizada no suplício como forma de punição**

O suplício era o modo de punição utilizado pelo sistema penal em alguns países, a exemplo da Inglaterra e da França, e perdurou até os séculos XVII / XVIII. Este método de punição começa a perder força no final do século XVIII e início do século XIX. Os corpos dos condenados eram usados como objetos, meios que possibilitavam a punição pelo crime cometido, sendo uma espécie de espetáculo, em que as pessoas supliciadas passavam pelos tormentos da pena imposta, à vista de toda a população.

Tinha-se o corpo como “alvo principal da repressão penal” (FOUCAULT, p. 13, 2014), era ele, em si mesmo, um elemento constitutivo da pena. Era o castigo decorrente dos suplícios, como dispõe Foucault (2014, p. 16) “a arte das sensações insuportáveis”. Com o passar dos anos, a punição começa a perder o caráter teatral, de espetáculo e se reveste de outras nuances. Como preleciona Foucault (2014, p. 16): “[...] as práticas punitivas se tornaram pudicas. Não tocar mais o corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o

corpo propriamente”. A punição deixa de ter no corpo seu elemento constitutivo, vindo a ter uma posição intermediária, instrumental. Segundo Foucault:

[...] qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais elementos constitutivos da pena. (2014, p. 16)

Os crimes passam a ser punidos de maneira a privar o indivíduo desviante de sua liberdade ou de outros direitos, bem como, possivelmente, através do pagamento de multa pecuniária. “[...] À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições”. (FOUCAULT, 2014, p.21,)

O fato de ter a punição deixado de apresentar um caráter de suplício, não implica dizer que ela tenha deixado de atingir os corpos dos indivíduos de outras maneiras. “[...] é a própria condenação que marcará o delinquente com sinal negativo e unívoco”. (FOUCAULT, 2014, p. 15)

[...] a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém, castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. [...] a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico. (FOUCAULT, 2014, p. 20-21).

O corpo deixa de ser um instrumento constitutivo da pena, no entanto, não cessa de ser atingido pelo “novo” modo de punir utilizado pelo Estado. Ele sofre, por exemplo, com a superlotação carcerária, com a falta de infraestrutura, com a ausência de um trabalho que possibilite a progressão de regime e a ressocialização do apenado, e, principalmente, com o estigma de criminoso que permanece marcando o indivíduo, mesmo após o cumprimento da pena que lhe foi imposta.

## **2.2 A criminalização terciária como retorno ao método das *Lettres de Cachet***

Analisando a forma como o sistema penal no Brasil se porta, é possível perceber, na realidade, que o Direito Penal objetiva a manutenção da ordem hegemônica vigente e persegue tal finalidade através do controle social, o qual é efetivado por meio do aparato coercitivo e sancionador utilizado pelo Estado, tendo, como ponto de partida a criminalização primária e secundária.

A criminalização primária se caracteriza pela jurisdicionalização penal, colocada em prática por meio da função legiferante, no que diz respeito ao processo de produção das leis, as quais, caso sejam descumpridas, acarretarão sanções. Já a criminalização secundária diz respeito à atuação dos agentes institucionalizados do controle penal, quais sejam, polícia, Judiciário, Ministério Público e afins, quando houver o descumprimento das leis criadas a partir da criminalização primária.

Fala-se, ainda, na criminalização terciária, que segundo Vera Regina de Andrade, criminóloga, diz respeito à estigmatização, neste caso, ao status de criminoso dado a determinadas pessoas, tendo elas cometido crime ou não. (ANDRADE, p. 80, 2005)

O modelo de punição utilizado pelo Estado é mais recente do que se possa imaginar, principalmente no que tange ao aprisionamento de pessoas. Anteriormente, as penas estavam adstritas à deportação, ao escândalo público, ao trabalho forçado, a pena de talião, dentre outras. (FOUCAULT, 2002, p. 81-83)

A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. (FOUCAULT, 2014, p. 223)

A prisão, nos moldes atuais, como forma de punição utilizada pelo sistema penal, vem a surgir no início do século XIX, trazendo o entendimento de que o indivíduo cada vez mais precisa ser recuperado, apresentando uma visão mais humana da punição, ao menos teoricamente. Como diz Foucault (2014, p. 223): “[...] A prisão, peça essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça penal: seu acesso à humanidade”.

O modelo de prisão, como é conhecido hoje, começou a dar seus primeiros passos na França, a partir da criação das chamadas “*Lettres de Cachet*”, as quais eram utilizadas para aprisionar as pessoas, sem que houvesse um julgamento prévio.

As “*Lettres de Cachet*” partiam de baixo para cima, ou seja, eram utilizadas por pessoas diversas, por exemplo, por “maridos ultrajados por suas esposas, pais de família descontentes com seus filhos, famílias que queriam se livrar de um indivíduo, comunidades religiosas perturbadas por alguém, etc”. (FOUCAULT, 2002, p.96). Assim, tais indivíduos enviavam o pedido ao intendente do rei, o qual avaliava a importância deste, e, se fosse

relevante a justificativa dada, tão logo enviava ao ministro do rei, solicitando a criação da “*Lettre de Cachet*”. Segundo Foucault:

No caso da *lettre de cachet* ser punitiva, ela tinha como resultado a prisão do indivíduo. É interessante notar que a prisão não era uma pena do direito, no sistema penal dos séculos XVII e XVIII. Os legistas são perfeitamente claros a esse respeito. Eles afirmam que, quando a lei pune alguém, a punição será a condenação à morte, a ser queimado, a ser esquartejado, a ser marcado, a ser banido, a pagar uma multa, etc. A prisão não é punição. (2002 ,p. 98)

É somente no início do século XIX que a prisão passa a ser um modelo de punição utilizado pelo sistema penal em diversos países. O tipo de penalidade que decorre da prisão é caracterizado pelo controle. O que Foucault denomina como a “idade do controle social”. (2002, p. 86). Ou seja, não toma por base apenas o que o indivíduo fez, mas o que pode vir a fazer. “[...] a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro”. (FOUCAULT, 2014, p.14)

Analisando o modo como a prisão se dava na França, através das “*Lettres de Cachet*”, é possível notar que o aprisionamento era utilizado como forma de banir as pessoas que viessem a incomodar, era um modo de exclusão. Aquelas eram aprisionadas sem julgamento prévio, sem que tenham cometido qualquer crime. E, é justamente isso que ocorre quando da aplicação da criminalização terciária. Há uma espécie de retorno à lógica utilizada quando da feitura das *Lettres de Cachet*.

A criminalização terciária se mantém para além das grades, e, por vezes, vem mesmo sem que o encarceramento tenha existido, pois estamos falando de estigma, que, segundo Goffman (2008, p. 7) se perfaz na “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”.

A ideia de estigma teve origem na Grécia, tendo os gregos criado tal termo para evidenciar algo que fosse extraordinário ou mau no que tange à moral da pessoa que apresentasse tal característica. Esta pessoa era marcada na pele e esta marca determinava se ela era escrava, traidora ou criminosa, o que implicava dizer que as demais pessoas deveriam manter-se distantes delas. (GOFFMAN, p. 11, 2008).

### **2.3 O sistema penal atuando a partir de uma lógica excludente e estigmatizante**

A sociedade termina por criar padrões e características como meio de categorizar os grupos existentes, determinando quais atributos são naturais, normais e quais não são. As

pessoas que estão fora do padrão de normalidade são excluídas, e isso impossibilita a ascensão social destes indivíduos por privação de oportunidades, bem como faz com que sejam a clientela predileta em alguns locais, a exemplo da prisão. Como disse Zaffaroni, (2013, p. 70):

Os indesejáveis continuam sendo eliminados por meio de medidas administrativas, penas desproporcionais (para reincidentes) e internação em cárceres marcados por altíssimos índices de violência, de mortalidade hétero e autoagressiva e de morbidade, ou seja, alta probabilidade de eliminação física, paralelamente às execuções policiais e para-policiais sem processo.

O sistema penal termina tendo um papel fundamental na garantia de uma espécie de domínio em face das classes marginalizadas, em decorrência da raça, por exemplo – e aqui faz-se uso do termo raça em consonância com o utilizado pelo movimento negro existente no Brasil, que acolhe a nomenclatura – e a permitir, deste modo, a satisfação de interesses das classes que estão num patamar social hierarquicamente superior às selecionadas pelo poder punitivo estatal. Neste sentido, entende Vera Regina de Andrade. (2015, p. 279):

[...] existe uma tendência por parte dos juízos de esperar um comportamento conforme à lei dos indivíduos pertencentes aos estratos médios e superiores. O inverso ocorre com os indivíduos provenientes dos estratos inferiores. Orientados por uma imagem estereotipada da criminalidade, os juízes tendem, como ocorre no caso do professor e dos erros nas tarefas escolares, a procurar a verdadeira criminalidade, principalmente naqueles estratos sociais dos quais é *normal* esperá-la. (grifos do autor)

A atuação do sistema penal determina a perpetuação dos estigmas que são dados a algumas pessoas, porquanto legitima a inferioridade atribuída a elas, a exclusão, a necessidade de manter-se longe, de tirar do convívio social. Goffman (2008, p. 15), dispõe:

[...] Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, **reduzimos suas chances de vida**. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como classe social. (grifos nosso)

Este entendimento trazido por Goffman afirma que as discriminações decorrentes da estigmatização terminam – mesmo que inconscientemente – por ceifar a vida de muitas pessoas atingidas pelos estigmas. Exemplo disso é o que ocorre com a população negra no Brasil, que é a maior vítima da violência homicida. Os dados, a este respeito, foram atualizados pelo Atlas da Violência de 2019, e apresentam os seguintes números:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE<sup>77</sup>, utilizada também pelo SIM<sup>78</sup>), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0.

<sup>77</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>78</sup> Sistema de informação sobre Mortalidade

Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, p. 49, 2019)

Tais números indicam um índice bem alto no que tange à violência homicida em face da população negra – o que vem sendo uma tendência crescente em todos os estudos quantitativos realizados e financiados pelo Estado, até o momento – e é possível dizer que isto decorre, também, e principalmente, da questão racial.

O Atlas da Violência de 2019, também apresenta os números referentes à violência homicida contra as mulheres negras e os dados são alarmantes. Enquanto o crescimento da taxa de homicídios contra mulheres não negras <sup>79</sup>, entre 2007 e 2017, é de 1,6%, o índice de homicídios em face das mulheres negras cresceu 29,9%. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 38)

A desigualdade racial pode ser vista também quando verificamos a proporção de mulheres negras entre as vítimas da violência letal: 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017. O crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p.39)

Os negros no Brasil parecem ter, no mais das vezes, apenas dois destinos, quais sejam, o encarceramento ou a morte. Como visto, o número de homicídios contra esta parcela da população é gritante. É possível dizer que esta, inclusive, está diante de um genocídio e parece viver em situação de guerra.

A população negra, ainda, é a parcela mais criminalizada e encarcerada no País, de acordo com os dados analisados. Conforme disposto no Mapa do Encarceramento (2014, p.12), “os negros são, proporcionalmente, mais condenados que os réus brancos e permanecem, em média, mais tempo presos durante o processo judicial”.

Em observação ao disposto no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2016, p. 32), o percentual da população por raça e cor no sistema prisional e na população em geral, é, quanto à parcela que compõe o sistema prisional, 35 % de brancos e 64 % de negros. E em face da população em geral no que diz respeito aos brancos, somam-se 46%, enquanto que negros formam 53%.

---

<sup>79</sup> Leia-se: brancas, amarelas e indígenas.

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres (2017), que está na sua 2ª edição, traz os dados relativos ao encarceramento de mulheres no Brasil. No tópico relativo à raça/cor, o estudo apresenta os seguintes dados:

As informações sobre a raça, cor ou etnia da população prisional feminina estava disponível para 29.584 mulheres (ou 72% da população prisional feminina). A partir da análise da amostra de mulheres sobre as quais foi possível obter dados acerca da raça, cor ou etnia, podemos afirmar **que 62% da população prisional feminina é composta por mulheres negras.** (2017,p. 40) (grifos nossos)

É possível analisar através dos dados citados anteriormente, que há uma predominância tanto da vitimização quanto do encarceramento – decorrente da estigmatização – em face da população negra. No entendimento de Schwarcz (2012, p.117): “[...] é esse tipo de postura que explica os dados de criminalidade que apontam que, sujeitos às mesmas penalidades, os negros têm 80% de chance a mais do que os brancos de serem incriminados”.

A criminalização da população negra é um fator estigmatizante e dela decorre uma série de problemas. Há visivelmente uma seletividade quando da criminalização da população negra – basta que se analise os dados apresentados sucintamente até aqui – para que se perceba que o Estado age com vistas a manter uma ordem hegemônica, exercendo um domínio sobre os excluídos, e garantindo os interesses da classe dominante.

Em se tratando das mulheres, a seletividade se mostra ainda mais latente – mesmo que o número de mulheres encarceradas seja absurdamente menor que o de homens – a começar pelo fato de que as prisões foram feitas por homens e pensadas para serem ocupadas por eles. Deste modo, o modelo de prisões existente, em sua maioria, não atende à condição de mulher, que inclui o fator maternidade.

Quanto ao número de apenados no Brasil, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias dispõe que em 2016, havia um total de 726.712 pessoas aprisionadas (2016, p.7), sendo, deste número, 42 mil mulheres. (LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS – INFOPEN MULHERES, 2018, p. 14)

Segundo Vera Regina de Andrade (2005, p. 88): “[...] podemos dizer que o SJC<sup>80</sup> é androcêntrico porque constitui um mecanismo masculino de controle para o controle de

---

<sup>80</sup> SJC: Sistema de Justiça Criminal.

condutas masculinas, em regra geral, praticadas pelos homens, e só residualmente por mulheres”.

As mulheres que cometem crimes sofrem, certamente, um maior efeito estigmatizante, porquanto a construção social do gênero incutiu na figura feminina a obrigatoriedade de ser do lar, de ser mãe, de viver de modo ameno e por isso mesmo, quando são encarceradas, são abandonadas, muitas vezes, até por suas famílias e convivem, mais fortemente, com a solidão.

Como diz Drauzio Varella, no seu livro “As prisioneiras” (2017, p. 38): “A sociedade é capaz de encarar com alguma complacência a prisão de um parente homem, mas a da mulher envergonha a família inteira”. Segundo dispõe Elizangela Lelis Cunha (2010, p. 163):

Quando nos referimos às mulheres apenadas, a estigmatização sofrida pelo fato de já possuírem passagem pela prisão se associa ao sexismo e seus estereótipos, contribuindo para que o domínio masculino prevaleça sobre as relações e reafirmando o sentimento de inferioridade e submissão feminina.

Exemplo dessa construção do gênero é a primeira prisão feminina do Estado de São Paulo, criada em 1942, a qual tinha por arquitetura uma casa, sob a lógica de que a mulher devia ser ressocializada num ambiente semelhante ao seu “habitat” natural, qual seja, o lar, pois era para ele que ela deveria voltar reabilitada; o lar que era considerado o lugar de onde ela nunca deveria ter saído, e, se por infortúnio saiu, deveria para ele voltar. (ARTUR, 2016)

E esta reabilitação era feita por meio de trabalhos internos, voltados aos serviços domésticos, quais sejam, lavar, passar e costurar. Sem contar que a administração interna do presídio era feita por freiras, responsáveis por dar a estas mulheres uma educação moral e cívica que pudesse fazer delas pessoas melhores e prontas para voltar ao lar, sem possibilidade de delinquir novamente (ARTUR, 2016).

A presença forte do androcentrismo e a soberania do patriarcado é notória e até hoje impõe seus padrões e, conseqüentemente, traz à tona modos de exclusão maiores para as mulheres que cometem ou cometeram delitos. Como disse Julita Lemgruber (1983, p.86):

Para a mulher, ser marginal, nunca será uma arte, será sempre uma desonra. O próprio malandro vai recriminá-la por estar presa, largando os filhos a sua própria sorte. Ele, o homem, pode. [...] A mulher nunca. Essa exigência que conflita todas as mulheres, atinge ainda mais aquelas que não podem orgulhar-se de seu meio de vida, mesmo que o faça para sustento dos filhos.

## 2.4 Mídia: elemento constitutivo na criação e proliferação dos estigmas

A mídia exerce uma função primordial no que diz respeito permanência e perpetuação dos estigmas, porquanto os meios de comunicação, ainda que disfarçadamente, contribuem para a inferiorização e criminalização das classes marginalizadas, em especial dos negros e negras. Segundo Silva e Rosemberg (2008, p. 82): “[...] a estereotipia foi particularmente notada na associação do negro com a criminalidade em jornais, literatura infanto-juvenil e livros didáticos”.

Tanto é assim que, por exemplo, os personagens mais desabastados nos filmes, novelas, programas de TV, são sempre negros e os mais criminalizados nos programas jornalísticos, nos jornais impressos, dentre outros, são igualmente negros e negras. Neste sentido, entende Zaffaroni (2013, p. 72):

[...] A difusão mundial desse discurso é favorecida pela brevidade e pelo impacto emocional do estilo vindicativo, que se encaixa perfeitamente na lógica discursiva da televisão, dado o alto custo de operação e a escassa disposição dos espectadores a todo e qualquer esforço pensante.

O modo como o sistema penal, a mídia e a sociedade agem em face das classes marginalizadas, em especial, os negros e negras, demonstra que a seletividade é quem rege o sistema capitalista, fazendo com que - em conjunto com a mídia e com sistema penal - as pessoas estejam bitoladas a pensar de maneira racista e consequente estigmatizante, agravando as desigualdades existentes.

[...] A mídia participa da sustentação e produção do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira, uma vez que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros. (SILVA E ROSEMBERG, 2008, p. 74)

Como dispõe Zaffaroni (2013, p. 73): “[...] a mensagem é facilmente propagada, rentável para os empresários da comunicação social, e funcional para o controle dos excluídos”. De acordo com Duarte (2010, p. 27):

Os meios de comunicação [...] assumem uma função pedagógica às avessas: perpetuam as arcaicas conformações raciais discriminatórias, consolidando-as, e as rearticulam em novas representações do mesmo modelo, reoxigenando o senso comum racista e retomando o círculo vicioso. Com isso, alimentam, além do racismo cultural, as condutas individuais discriminatórias que reproduzem as imagens, os conceitos e as expressões largamente difundidas pela mídia em geral.

O que se vê é uma deslegitimação do direito penal, que reproduz um discurso sensacionalista e estigmatizado, fazendo com que as desigualdades aumentem, atuando, portanto, dentro de uma lógica seletiva, que acaba por legitimar as assimetrias. “E ele (o sistema

penal) não julga mais sozinho. Ao longo do processo penal, e da execução da pena, prolifera toda uma série de instâncias anexas”. (FOUCAULT, 2014, p 25)

Está o sistema penal atrelado à mídia e à sociedade, que termina por julgar e condenar o indivíduo, antes mesmo da publicação da sentença condenatória – e até independentemente dela. Não é apenas a conduta ilícita que porventura tenha sido praticada que é levada em consideração, mas todo um aparato que criminaliza mais intensamente determinadas pessoas, as quais, inclusive, não necessariamente infringiram as regras.

De acordo com Howard Becker “o simples fato de ela (uma pessoa) não ter violado uma regra não significa que não possa ser tratada, em algumas circunstâncias, como se o tivesse feito” (2008, p. 24). Ao mesmo passo que é imensamente possível que uma pessoa tenha cometido um ato ilícito e seja considerada como se não o tivesse praticado.

O grau em que um ato será tratado como desviante **depende também de quem o comete** e de quem se sente prejudicado por ele. **Regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas que a outras.** Estudos da delinquência juvenil deixam isso muito claro. Meninos de áreas de classe média, quando detidos, não chegam tão longe no processo legal como os meninos de bairros miseráveis. O menino de classe média tem menos probabilidade, quando acompanhado pela polícia, de ser levado à delegacia; menos probabilidade, quando levado à delegacia, de ser autuado; e é extremamente improvável que seja condenado ou sentenciado. Essa variação ocorre ainda que a infração original da norma seja a mesma nos dois casos. De maneira semelhante, **a lei é diferencialmente aplicada aos negros e brancos.** Sabe-se muito bem que um negro que supostamente atacou uma mulher tem muito maior probabilidade de ser punido que um branco que comete a mesma infração. (BECKER, 2008, p. 25) (grifos nossos)

Resta evidente que a criminalidade não tem sido tratada como um problema social e sem discriminações de quaisquer ordens, independente da raça/cor/etnia ou classe social que o infrator ocupe e da influência que tenha. Assim, não está sendo cumprida a premissa básica do Direito Penal que é a de limitar o poder punitivo do Estado, para que assim seja alcançada a segurança jurídica pretendida pelo Estado de Direito.

O que há, na realidade, quando da criminalização seletiva de algumas pessoas em detrimento de outras, é uma espécie de suplício social, arraigado aos estigmas, que pune os corpos – mesmo que indiretamente – e impossibilita a ascensão social desta parcela da população estigmatizada, que está relegada à inferioridade, à marginalidade e à exclusão.

Os negros e negras, no Brasil, sentem a força dos estereótipos, literalmente, na pele, visto que são excluídos, criminalizados, perseguidos, em decorrência da cor que possuem e percebem barreiras – mesmo que invisíveis – ao seu redor. Os estigmas supliciam seus corpos,

mentes, almas e constroem muros, que dificilmente serão transpostos, e que são postos muito antes de existirem grades e até mesmo sem que elas venham a existir.

### 3. METODOLOGIA

Com vistas alcançar os objetivos ora pretendidos, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

### 4. ANÁLISE

Este artigo é o recorte de uma pesquisa mais ampla denominada *As Grades Além do Cárcere: Dificuldades Enfrentadas por Mulheres Negras Ex-Apenadas*, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas PPGCISH/UERN. Por ora, analisaremos a pena como uma forma de punição social que substitui o suplício; a criminalização terciária e o método das *Lettres de Cachet*; a mídia enquanto elemento constitutivo na criação e proliferação dos estigmas; as evidências do modo de atuação do sistema penal a partir de uma lógica excludente e estigmatizante.

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde ser analisado no decorrer do estudo apresentado, este versou sobre a influência dos estigmas, como forma de suplício social, na criminalização e genocídio da população negra no Brasil.

De acordo com os dados secundários expostos anteriormente, foi possível perceber que há uma diferença gritante tanto no que tange ao encarceramento, quanto no que diz respeito à violência homicida sofrida pelos negros e negras, em comparação à população branca. Aqueles, são mais criminalizados e mais mortos de maneira violenta no Brasil. Por isso, ousou-se dizer, que na sociedade brasileira a população negra possui, no mais das vezes, apenas dois destinos: o encarceramento ou a morte.

É evidente que o problema da seletividade quando da criminalização da população negra por parte do Estado, da sociedade e da mídia, bem como do seu genocídio, não decorre simplesmente da força dos estigmas. Existem outros fatores que, em conjunto com a estigmatização, produzem tais resultados, a exemplo dos problemas sociais e econômicos. Mas,

a eficácia dos estigmas termina por ceifar a vida de muitas pessoas que são atingidas por seus efeitos e a criar muros – ainda que invisíveis – impossibilitando a fruição das oportunidades garantidas, em tese, a todos os cidadãos brasileiros.

Tal fato prova a incapacidade do Estado brasileiro de efetivar suas políticas públicas e/ou de criá-las de modo que possam ser, realmente, concretizadas, possibilitando uma mudança de paradigmas e a atenuação das assimetrias existentes.

O que se percebeu foi um Estado – por meio do sistema penal – agindo em conluio com a mídia e com a sociedade, e, conseqüentemente, mantendo uma ordem hegemônica vigente, que determina os atributos das pessoas consideradas anormais e crava em suas peles a marca da exclusão, da inferioridade, da criminalidade e da marginalidade.

Considerou-se, ainda, que o estigma racial conferido à população negra é uma espécie de suplício social, o qual impõe a ela uma inferioridade da qual parece ser impossível se livrar, pois é imediatamente perceptível e suscita uma série de violências ao corpo e ao psicológico do sujeito estigmatizado, marcando-o com sinais negativos, que são reproduzidos pela mídia, pela sociedade e pelo sistema penal, que se utiliza da criminalização terciária, ou, trocando em miúdos, dos estigmas, no momento em que faz uso do seu poder coercitivo e sancionador.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A ilusão de segurança jurídica: do controle da violência à violência do controle penal**. 3. ed., rev. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher**. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 71-102, jan. 2005. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15185>>. Acesso em: 02 jun. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/0x>.

ARTUR, Angela Teixeira. **Institucionalizando a punição: as origens do presídio de mulheres do estado de São Paulo**. São Paulo: Humanitas, 2016.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução de Maria Luiza X. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília. 2014. Disponível em:

<<http://juventude.gov.br/articles/0009/3230/mapa-encarceramento-jovens.pdf>>. Acesso em: 24 Jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento nacional de informações penitenciárias InfoPen. Junho 2016**. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio\\_2016\\_junho.pdf](http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf)> Acesso em: 27 de Jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento nacional de informações penitenciárias InfoPen Mulheres - 2ª edição - 2017**. Disponível em: <[http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres\\_arte\\_07-03-18.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf)>. Acesso em 27 de Jun. 2019.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino**. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, Aug. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 Maior 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000200003>.

DUARTE, Rebeca Oliveira. “O grande atoleiro de carne”: mulheres, cervejas e Gilberto Freyre. In FRIGO, Darci; PRIOSTE, Fernando; FILHO, Antônio Sérgio Escrivão (orgs). **Justiça e direitos humanos: experiências de assessoria jurídica popular**. Curitiba: Terra de direitos, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA E FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>. Acesso em: 20 de Jun. 2019.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In DIJK, Teun. A. Van (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ZAFFARONNI, Eugenio Raúl. **O inimigo no direito penal**. Trad. Sérgio Lamarão. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

## O CARÁTER PEDAGÓGICO DAS LITERATURAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO

Alexandre Evangelista da Silva<sup>81</sup>

### RESUMO

Trabalhamos as publicações das(os) professoras(es) dos povos Atikum, Fulni-ô, Xukuru, Pankararu, Pipipã, Truká, Kambiwá, Kapinawá e Pankará em Pernambuco. Temos amparo na sociologia das ausências e sociologia das emergências e ecologia dos saberes de Santos (2002; 2005), nos contextos pedagógicos da consciência histórica e caráter dialógico de Freire (1996; 2016), as hegemonias nos currículos escolares de Apple (1989; 2008) e autonomia da educação escolar indígena Baniwa (2006), nas lutas epistêmicas e ancestralidade de Rivera Cusicanqui (2010), *modos "otros"* de Walsh (2010; 2013) e os projetos pedagógicos interculturais da multiculturalista crítica de Candau (2013). A pesquisa é qualitativa e bibliográfica em imagem e texto escritos por docentes indígenas desde as abordagens de Bardin (1977) na análise de conteúdo e significações temáticas de Vala (1999) e nas narrativas etnobiográficas das cenas comunitárias Prelorán (2006). Nas obras estudadas identificamos a reação às colonialidades do poder e saber pelas mobilizações dos docentes indígenas pelos saberes tradicionais.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Dialogicidade. Interculturalidade. Ancestralidade.

### BREVE HISTÓRICO DAS LITERATURAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Os povos indígenas em Pernambuco foram duramente atacados ou destruídos por conta dos genocídios e etnicídios coloniais (eliminação sistemática dos valores culturais, a língua, história e organização social), uma distinção dos seus parentes das regiões amazônicas e pantanal do Brasil<sup>82</sup>. Nos anos 1990, o povo Xukuru localizado na Serra do Ororubá iniciou lutas por direitos políticos, territoriais e educacionais pela reelaboração de valores, crenças, tempo e espaço embasados na forte oralidade das práticas culturais no resguardo dos saberes ancestrais e memória coletiva salientada por Edson Silva (2008). Logo depois, outros povos indígenas em Pernambuco seguiram o exemplo dos Xukuru, caso dos Atikum, Fulni-ô, Pankararu, Pipipã, Truká, Kambiwá, Kapinawá e Pankará inspirados no que Oliveira Filho (1999; 2004) conceitua por emergência étnica marcada pela colonização dos índios do Nordeste e recentemente na reconstrução dos valores culturais e políticos.

Nós relacionamos as literaturas com a educação escolar indígena, usando os conceitos a seguir: ecologia de saberes, sociologia das ausências e sociologia das emergências, crítica às

---

<sup>81</sup> Aluno do Mestrado em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco Campus Acadêmico do Agreste Caruaru, Professor da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes. E-mail: [grafiticinza@gmail.com](mailto:grafiticinza@gmail.com)

<sup>82</sup> Diferentemente de onde a presença dos povos indígenas tem maior demografia e o contato com a dominação europeia teve outras estratégias de escravidão ou tardaram a ocorrer na lógica do colonialismo interno brasileiro.

colonialidades do poder e saber (heranças coloniais), hegemonias das elites apoiadas juridicamente pelos vários níveis de governo, a interculturalidade, o protagonismo de um modelo de escola nas lutas epistêmicas para o fortalecimento político-cultural da educação pela consciência histórica e dialogicidade na construção da autonomia pedagógica nas retomadas<sup>83</sup> dos espaços de escolarização existentes nos territórios indígenas, o manejo de mundo.

Na relação dialética entre implicações restritivas da colonialidade e literaturas indígenas em caráter pedagógico temos bloqueios e possibilidades. Os entraves do Estatuto do Índio (1973) são vistos na síntese jurídica do discurso conservador ainda hoje empregado pelas elites latifundiárias vinculadas ao Estado na manutenção de hierarquias e violências da educação como ferramenta de dominação civilizatória. Do outro lado, as esperanças em novos ordenamentos jurídicos democrático nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no Parecer da Câmara de Educação Básica n. 13 (2012) foram construídas em exigência das lideranças, pessoas mais velhas e professoras(es) indígenas nos aspectos singulares da resistência cultural, pelo direito à educação de interesse comunitário.

Paralelamente às dimensões da colonialidade do poder e do saber na ordem hegemônica estabelecida no Estatuto do Índio (1973) contraposta pela educação escolar indígena comunitária no Parecer MEC n. 13 (2012), quais os aspectos do protagonismo político-cultural estão representados nas produções literárias das(os) docentes indígenas na construção da consciência histórica e caráter dialógico?

## 2. PROCEDIMENTOS E MATERIAIS EMPREGADOS NA PESQUISA

A pesquisa realizada é qualitativa e bibliográfica com base nas representações sociais nas obras escritas pelos docentes das escolas indígenas com relevância às narrativas usado para união, organização, afirmação e fortalecimento étnico. Em face as representações sociais na ótica das(os) professoras(es) indígenas, usamos o que Bauer (2002a; 2002b) denomina *corpus* – a forma dos materiais de estudo e *corpora* – significado ou conteúdo.

Nos aspectos formais, temos o escopo documental dos Estatuto do Índio (1973) exemplo do pensamento hegemônico das elites no primeiro material escrito no período militar onde

---

<sup>83</sup> A palavra retomada é atribuída aos povos indígenas nos processos de reconquista de territórios e direitos culturais ou nos processos educativos, nos exemplos de escolas retomadas nas aldeias desde os primeiros confrontamentos da emergência étnica.

pairava o Estado de exceção e não há diálogo com o outro lado da história, apenas quem detinha o poder possui a ação e voz de discurso. Em paralelo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena Parecer n. 13 Câmara de Educação Básica (2012) reflete o período democrático com os argumentos dos povos indígenas e indigenistas na pressão por leis detalhadas na escuta e linguagem destes sujeitos historicamente oprimidos.

Trazemos no escopo principal livros paradigmáticos produzidos nos anos 1990 em Pernambuco pelo Conselho de Professoras e Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) e Conselho de Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Nós trabalhamos a análise de 5 (cinco) destas obras, motivados pelos elementos de resistência e fortalecimento político-cultural nos relatos de experiência em defesa dos saberes tradicionais da educação escolar indígena nas aldeias de Pernambuco, entendidos por nós como suficientes na derradeira etapa de pesquisa. Aqui, enumeramos estes títulos em: *Xucuru, filhos da mãe natureza: uma história de resistência e luta* (1997), *Contando e escrevendo suas Histórias: professores indígenas de Pernambuco* (1997), *Educação indígena se aprende mesmo é na comunidade* (2000a), *Nosso Povo, nossa Terra: contando e escrevendo suas Histórias* (2000b) e *Caderno do tempo* (2002).

Consoante as necessidades de interpretação, confiamos na análise de conteúdo das bibliografias supracitadas com atenção ao modo de produção, cotidianos, oposições e ressignificações nas inferências da análise de conteúdo ancoradas em Bardin (1977) presente nas dialéticas das atitudes valorizadas e desvalorizadas e delimitação dos valores de referência (lôcus de enunciação). E apoio das unidades de análise estudadas por Vala (1999) nas relações semânticas, do cenário em estudo nos enunciadores ocultos no discurso pelas visões de convergências e discordâncias, articulações e trajetórias docentes.

A partir do conteúdo, situamos as literaturas indígenas construídas pelas(os) professoras(es) de Pernambuco num caráter pedagógico e esperançoso nas transformações sociais de modo idêntico à tomada de posição da literatura engajada e consciência crítica nos exemplos condoreistas do poeta Castro Alves (1847-1871). Para tanto, correlacionamos a forma – a linguagem de retomada territorial contra invasores coloniais e fazendeiros, frases encorajadoras de movimento e avanço com forte teor identitário no gênero épico das narrativas históricas, recorrência de crônicas sobre a vida do povo, e o conteúdo – as ressignificações da luta, os líderes emblemáticos, participação de movimentos sociais e políticos considerados nas obras literárias por Cereja e Magalhães (1995).

Semelhante aos documentários do cinema sobre a vida e cotidianos de áreas rurais ou colonizadas, as narrativas etnobiográficas valorizam a autoria familiarizada com a história contada pelos membros da comunidade, em narrativas de fatos, personagens, situações históricas, além de lembranças de pessoas inspiradoras por testemunhas daquele momento decisivo e influenciadoras sobre as gerações seguintes através da oralidade. Nessa perspectiva, a etnobiografia é um gênero de narrativa perpassado pelos enredos cotidianos e aspectos culturais, condizente ao cineasta argentino Prelorán (2006, p. 13),

Lo que deseo proponer es una forma de documentación que se há dado en llamar etnobiográfica. La palabra implica el filmar/grabar a las personas en su lugar de origen (etnografía es la descripción de una cultura), y hacerlo estructurado alrededor de la biografía de un individuo que pertenece a la cultura que se decidió documentar.

Essas narrativas da vida comunitária contrabalanceiam a ordem social hegemônica estabelecidas pelas elites através de outros espaços de fala e escrita das pessoas envolvidas nos processos de luta. Assim, as práticas e discursos tem uso social e político na estratégia de construção de conteúdo a partir da situação histórica e emergência étnica no processo educativo baseado na experiência docente testemunhada ou vivida. Em resumo, Harvey (1992, p. 208) relaciona os contextos temporais e espaciais singulares das condições hierárquicas e de criação do conhecimento nas aspirações dos oprimidos por transformação das lutas sociais:

As lutas pelo poder frustradas (por parte das mulheres, dos trabalhadores, dos povos colonizados, das minorias étnicas, dos imigrantes, etc.) no âmbito de um conjunto de regras determinado geram boa parte da energia social necessária à mudança dessas regras. Em suma, as mudanças nas qualidades objetivas do espaço e do tempo podem ser, e com frequência são, efetuadas por meio da luta social.

### **3. DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E CONTEXTOS DA PEDAGOGIA INDÍGENA**

Esta pesquisa utiliza outras visões de mundo além da existente no mundo ocidental como o paradigma emergente nas ações criativas e resistentes do trabalho pedagógico nas práticas de tradução e mediação de saberes tradicionais entre a aldeia e outros setores da sociedade acadêmicos e não-indígenas. De tal modo, as lutas sociais mobilizam a superação das perdas e elaboração de projetos de organização social e escolar no fortalecimento político-cultural dos povos emergentes nas sociologias das ausências e sociologias das emergências e, conseqüentemente, plúriepestemologias ou epistemologias indígenas respeitadas como saberes tradicionais tão relevantes quanto as construções científicas europeias da ecologia dos saberes de Santos (2002; 2005).

Nessa ótica do trabalho pedagógico na tradução dos saberes, no mesmo caminho ao que pensa Gramsci (1982) sobre as imposições culturais e formas de superá-las, entendemos as(os) docentes indígenas enquanto intelectuais orgânicos representantes de povos no rompimento das hegemonias das elites dominantes em novos caminhos pelo protagonismo político-cultural. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico de tradução de saberes na reapropriação da escola e conteúdo nela ensinados fazem oposição às imposições culturais e dependências psíquicas colonizadas da inferiorização racial e de primitivização argumentadas por Fanon (1968; 2008). A seguir, embasados nessas discussões de lutas epistêmicas, temos três categorias perspectivadas no sentido pedagógico, decolonialidade, interculturalidade e ancestralidade.

Em primeiro lugar, a perspectiva pedagógica congrega a ação emancipatória das(os) professoras(es) junto à organização das lideranças contrárias às imposições culturais distanciadas e apáticas das realidades comunitárias de ensino-aprendizagem. Tais situações são percebidas nos três conceitos observados por Apple (1989; 2008) nos currículos escolares: (1) as hegemonias dominantes em estratégias de controle sobre a cultura vivida, (2) a reprodução da subalternidade no currículo oculto no cotidiano (homogeneidade do ensino urbano para o rural), (3) o senso comum alienante na legitimação/manutenção de interesses hierárquicos, desigualdades econômicas e sociais. Essa visão penetrante nos processos de educação dos oprimidos contra as hierarquizações e hegemonias de conhecimento aproxima-se à indissociabilidade da consciência histórica (o sujeito consciente, transformador e ativo politicamente) e o caráter dialógico (uso da linguagem comunitária e não-formal nos processos educativos) de cada contexto escolar vivido em dois exercícios interdependentes, na construção da autonomia docente junto à ética e politicidade (processo de politização das massas populares) salientados por Freire (1996; 2016).

Outrossim, a realidade pedagógica singular da educação formal indígena reconhece os diferentes espaços e tempos alternados para o ensino, o tempo-espaço dialoga com as forças da natureza, a mata, o rio até a sala de aula, a memória e prática social próprias em desprendimento à noção de calendário fracionado e universal. Para entendimento desse contexto pedagógico diferenciado, usamos as discussões a respeito da escola e intelectualidade indígena na sociedade moderna pelo aprendizado do manejo de mundo nas práticas de preservação cultural, da língua, costumes e do meio natural, no desdobramento político e cultural ao lado das técnicas agrícolas e desenvolvimento da comunicação atual (informática) em projetos interventivos percebidos na escola indígena por Baniwa (2006).

Em seguida, as dimensões da colonialidade estudadas por Silva (2014) condensam a violência colonial perpetuadas e reproduzidas nas sociedades latino-americanas em opressões introjetadas através das mentes dos povos colonizados com intuito de inferiorização e subalternização às elites dominantes, correlativas a quatro dimensões de poder, saber, ser e natureza. Delas, utilizaremos neste trabalho somente as duas primeiras. Desta feita, a colonialidade do poder significa submissão às hierarquias impostas pelos grupos hegemônicos nos padrões raciais e territoriais de classificação e exploração necessários a predominância do protagonismo político para a Europa, até então, um continente pobre e atrasado perante a Ásia, África e Abya-Yala (continente americano). Essa dominância de caráter político e econômico assume para Quijano (2005) o processo de expropriação e apropriação das terras, recursos naturais e saberes indígenas imposto pelo colonialismo na edificação do sistema capitalista, com o revezamento econômico de alguns países europeus enquanto potências político-militares mercantilistas até a atual polaridade norte-americana.

Mais adiante, Silva (2014) nos diz que a colonialidade do saber determina uma única epistemologia vigente na imposição das ciências modernas e currículos escolares hegemônicos de matriz eurocêntrica diante de todas as outras formas de agir e pensar. Sistemáticamente, os saberes indígenas relativos aos recursos minerais e utilidade econômica da fauna e flora são expropriados e apropriados pelos colonizadores europeus para a acumulação de lucro e capital, na cultura dizimada da mesma forma que o antigo território, usados enquanto ferramenta de dominação aos povos oprimidos. Portanto, facilita o processo de dominação imposto nos modelos de mundo, sujeitos nulos cujo ponto histórico inicial se daria a partir da dominação europeia. Neste sentido, a desobediência epistêmica de Mignolo (2008) nas quebras epistêmicas para o rompimento das hegemonias sobre a identidade política (afirmação política consciente) – diferentemente das políticas identitárias precárias e errôneas dos governos – numa ótica intelectual e teórica da função dos sujeitos jurídicos (relativos a direitos territoriais/pretenção igualdade jurídica) e sujeitos epistêmicos os povos em emergência cultural pelo direito à educação (na busca pelos direitos epistêmicos).

Na interface decolonial, a socióloga Rivera Cusicanqui (2010) estuda a ancestralidade na perspectiva filosófica Ch'ixi das(os) índias(os) aymaras bolivianos na profundidade do saber pessoal com o comunitário, na vontade de aprendizado e ensino dos saberes ancestrais praticada ao longo da vida e no cotidiano (de nenhuma maneira baseadas na aparência física dos indígenas coloniais, cor de pele ou tipologia de cabelo). A socióloga boliviana articula as lutas sociais e

políticas do tempo colonial com o movimento indígena atual na inversão de lugar do índio na humanidade trazido para o centro das discussões e não deixado às margens do saber ocidental: nesta concepção da sociologia da imagem nas obras literárias abyayalianas, a imagem é complementada pelo texto, focalizada na vida indígena e potenciais históricos, culturais, políticos e epistemológicos. Estes passos reforçam a tomada de consciência em denúncias ou lutas epistêmicas entendidas por nós em confrontos por direitos educacionais na salvaguarda das práticas culturais do povo ao qual o sujeito pertence, encaminhadas somente pelas mobilizações sociais, organização política e retomada da escolarização contestatória às negações da colonialidade, muito além da vacilante igualdade jurídica ou vaga no sistema de ensino.

Portanto, a socióloga boliviana não se limita a ideias e discussões, mas a projetos concretos de existência e resistência política e social contemporâneas, como oportunamente, estabelecemos críticas ao filósofo Mignolo na desobediência epistêmica – por não atuar politicamente no cotidiano junto dos povos indígenas, apenas uma abordagem teórica e conceitual das práticas culturais e movimentos sociais da identidade política distanciada da realidade e dos questionamentos próprios dos povos indígenas, assim na realidade concreta dos povos oprimidos a identidade política tem caráter epistêmico e de autonomia. Também, aprofundou as discussões de Quijano na colonialidade do poder – nos processos de construção, expropriação e apropriação quando a socióloga reconheceu a existência concreta de relação entre as lideranças políticas do passado com as do presente, aliás um reforço da luta epistêmica em união a todas as outras contendidas indígenas.

Para finalizar esse momento da discussão, fazemos o encontro entre a decolonialidade e a interculturalidade. Os povos indígenas apresentam o que Walsh (2010; 2013) chama de *modos “otros”*, diferentes formas culturais e políticas resistentes às manipulações das colonialidades e por muito tempo silenciadas, invisibilizadas e insurgentes durante as lutas por democracia no âmbito da interculturalidade crítica. A partir de então, essas lutas inicialmente políticas se tornaram também epistêmicas pelo direito à escolarização nos territórios retomados. Consequentemente, emergiram projetos pedagógicos comunitários e emancipatórios no reconhecimento da diferença cultural e criação da escola como um ponto de encontro entre várias culturas e não local para imposição de uma só forma de pensamento, uma mudança apregoada pela interculturalidade crítica e reflexiva com os fundamentos de currículos interculturais na perspectiva do multiculturalismo crítico de Candau (2013). Os currículos

interculturais dialogam com a educação dos povos indígenas em trabalhos pedagógicos de preservação da língua ancestral ao lado do aprendizado do idioma nacional, a participação da comunidade nos espaços e tempos de ensino dos contextos específicos.

#### **4. O DIÁLOGO DAS MOBILIZAÇÕES DOCENTES COM OS SABERES TRADICIONAIS**

Em nosso percurso de pesquisa, conduzimos a interpretação dos livros escritos pelas(os) docentes indígenas de Pernambuco em duas unidades de análise: a primeira, a colonialidade do poder e, a segunda, a colonialidade do saber.

##### **a) A colonialidade do poder e as lutas epistêmicas das(os) professoras(es) indígenas em Pernambuco**

Decorrente das nossas desigualdades sociais, dimensionamos a colonialidade do poder nas forças políticas do Estado brasileiro, geralmente, disposto a violência e retórica na direção oposta aos interesses populares por restrições jurídicas com profundas opressões epistêmicas contra os povos indígenas. Nesses aspectos das restrições aos direitos culturais e a educação indígena, o Estatuto do Índio (1973) funciona como documento jurídico ainda válido, elaborado na época da ditadura militar – somente pelo governo federal e as elites por si, sem a menor consulta aos povos indígenas – no máximo opinado por missionários ou funcionários do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da recentemente organizada Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>84</sup> estabelecida como responsável naquele momento pela educação indígena no Brasil. Como resultado, o Estatuto do Índio (1973, p. 8 - 9) determina a escolaridade indígena, sem delimitações de como seria a preservação da língua materna limitada a copiar o modelo da escola hegemonicamente branca e ocidental conforme o:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48 Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

---

<sup>84</sup> O SPI funcionou de 1910 a 1967. Neste último ano, foi criada a FUNAI ampliando as funções daquele, inclusive na tutela dos povos indígenas brasileiros.

O reflexo desse ordenamento jurídico está presente nas estratégias historicamente ocultas em políticas hegemônicas impostas na unificação de valores e crenças, reflexo até hoje nos poucos materiais didáticos indígenas, exceto os propagadores da ideia monolítica de nacionalidade, um modo político enaltecido na ditadura militar com influências ativas mesmo nos governos democráticos. Desse modo, a produção de livros didáticos é reduzida pelas intenções de forças políticas dominantes, interessadas no enfraquecimento das práticas pedagógicas indígenas e roubo do protagonismo político. Desde o Parecer n. 14/MEC 1999 – a educação escolar indígena fora estadualizada e o Parecer n. 13 (2012) Câmara de Educação Básica (alínea h, p. 32) – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena incluíam “livro didático” e “biblioteca nas escolas” consoante “às particularidades socioculturais e necessidades das comunidades indígenas” regras precariamente cumpridas ou geralmente desobedecidas conforme nos indica Espar (2014) na contradição ao direito epistêmico não consolidado e relegado ao esquecimento pelas administrações políticas brasileiras, a exemplo das gestões dos governos estaduais de Pernambuco desde a redemocratização do país<sup>85</sup>.

Agora, apresentamos as obras realizadas no âmbito da resistência política e mobilização cultural em experiências construídas pelos indígenas desde a emergência da escola indígena e currículos construídos a partir da luta epistêmica. Na primeira obra, as condições desfavoráveis fortaleceram a união do movimento de professoras e professores indígenas na criação de outras alternativas à falta de mínimas condições para o trabalho das escolas nas aldeias Xukuru em Pesqueira (Pernambuco). Em decorrência disso, o movimento de professores e professoras indígenas foi primeiramente organizado na formação do Conselho dos Professores e Professoras Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO)<sup>86</sup>. A partir dessa mobilização docente nasceu o primeiro livro didático sobre um povo indígena em Pernambuco escrito em ação coletiva no envolvimento comunitário das lideranças políticas do cacique Chicão e religiosa do pajé, anciões, pais, mães, em parceria com ativistas e intelectuais do Centro de Cultura Luiz

---

<sup>85</sup> Portanto, retira-se o protagonismo da educação indígena de modo semelhante as questões políticas, caso da demarcação de terras e fronteiras étnicas Xukuru do Ororubá estudada pela antropóloga Vania Fialho (1992, p. 75), ao ouvir do então prefeito de Pesqueira associado aos latifundiários menosprezos às garantias constitucionais como paliativos e sem consequências reais “apenas para acalmar o ânimo desse pessoal”.

<sup>86</sup> O COPIXO foi criado em agosto de 1997 formado por 12 lideranças das escolas Xukuru e 1 líder que trabalha junto a chefe político Xukuru.

Freire. Escrito em forma de diálogo com a interlocução das(os) professoras(es) e parentes ou coparticipantes da obra, numa verdadeira obra comunitária feita por muitas mãos.

Decorrente do espírito comunitário, o COPIXO junto das lideranças políticas no enfrentamento do controle monolítico e fisiológico do poder público e elites impositivas das precariedades da qual os Xukuru em reação fizeram retomadas pelo sonho de indianização das escolas, em ações pedagógicas ativas na organização interna das equipes pedagógicas constituídas somente por professoras e professores deste povo, formações continuadas também específicas e diferenciadas com os próprios recursos do território. Assim, o estímulo a capacidade de mobilização política na garantia de direitos sociais e culturais, o preparo de novas lideranças e conscientização de luta coletivamente construída por toda a comunidade, reverbera na força da luta epistêmica assumida pelo COPIXO (1997, p. 37) no compromisso docente com a comunidade:

Os professores e as professoras são em sua grande maioria indígenas e estão comprometidos com a causa, com a luta dos Xukuru, o que facilita o fortalecimento da nossa identidade, da nossa cultura e tradição. A escola tem um papel fundamental no nosso trabalho de conscientização em ser índio e ficamos felizes por estarmos conseguindo desempenhar esse trabalho.

Portanto, o COPIXO (1997, p. 62) indica o compromisso apaixonante das(os) professoras(es), admitidos somente aos Xukuru de nascença e escolhidos pelos encantados, além de quadros políticos de luta, organizados e conscientes: “porque cada vez mais nós professores sentimos dificuldades em enfrentar o poder público na luta pelos nossos direitos”, sem outra forma de ação, pois o “Nosso cacique nos ensinou que só organizados é que podemos conseguir a garantia de nossos direitos” e também que “só unidos com nossas lideranças que conduzem a luta maior do nosso povo, é que podemos ter melhoria na educação da nossa área”.

Essa experiência de organização e união por um objetivo maior inspirou outros povos indígenas na criação dos próprios conselhos escolares. Logo depois, a forma de trabalho pedagógico comunitário foi compartilhada entre as(os) docentes a nível estadual com a criação do Conselho dos Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (COPIPE)<sup>87</sup>. O crescimento dessa experiência de trabalho pedagógico coletivo e na voz do povo onde os professores em atuação tiveram o amparo de ativistas e instituições não-governamentais, especialmente o Centro de Cultura Luiz Freire, localizado em Olinda na criação de novas estratégias e caminhos agora na atuação coletiva da educação escolar indígena de Pernambuco.

---

<sup>87</sup> O COPIPE fundado em 1999 abrange todas as escolas indígenas dos povos no Estado de Pernambuco.

Desta experiência, mantinham o contato regular nos grandes encontros entre professoras(es) indígenas e em algumas formações continuadas exigidas junto ao governo estadual. No retorno às escolas dos territórios aplicavam as novas atividades organizadas para a vida nas aldeias com maior convicção do movimento docente e insistência para o poder público por condições materiais e culturalmente mais adequadas à educação escolar indígena conforme a pesquisa de Félix dos Santos (2004). Em resposta às reivindicações e protestos a Secretaria de Educação de Pernambuco financiou duas obras para a educação escolar indígena, as primeiras produzidas com dinheiro público no Estado.

Na primeira obra, o movimento dos Professores e Professoras Indígenas do Estado de Pernambuco (1997) elaborou um conjunto de textos reunidos durante projetos temporários em oficinas e algumas formações continuadas do governo estadual com falas de lideranças e professoras(es) nas comunidades. Embora, resumido ao extremo e abruptamente inconcluso em páginas diminutas para contar e escrever a própria história e costumes, pelo menos reforça um estilo de escrita coletiva articulada aos movimentos sociais num esforço conjunto pelo fortalecimento da identidade indígena fiel a preservação de significados próprios, em textos corridos e ilustrações. Assim, cada capítulo corresponde a relação de elementos culturais dos povos Fulni-ô, Kambiwá, Pankararu, Atikum, Xukuru, Truká e Kapinawá num encontro de saberes e memórias indígenas (práticas medicinais e agrícolas), lugares de vida – o cotidiano de lutas, resistências e lideranças, lugares sagrados – cosmovisão espiritual do mundo dos encantados, o ritual do toré (dança ritual).

Num texto coletivo escrito pelas(os) Professoras e Professores Indígenas do Estado de Pernambuco (1997, p. 9) na introdução do livro está explícita a pluralidade cultural na identidade enquanto povos indígenas e como docentes, pois, “Diversos são os povos indígenas e, portanto, diversos são seus mitos. Essa diversidade revela a riqueza e a complexidade das culturas indígenas, nos alertando para a necessidade de conhecer e respeitar a pluralidade étnica do nosso país”. Por outro lado, o vocabulário introjetado pelo Estado de Pernambuco os classifica em grupos indígenas e não povos<sup>88</sup>, uma forma de inferiorização no discurso, pois

---

<sup>88</sup> Na época se autodenominavam *grupos indígenas* e não *povos indígenas* uma infiltração de categoria etnográfica usada por muitos anos pelas agências governamentais.

nega a diversidade e apoia à homogeneidade na identidade política uma violência epistêmica recorrente de não-reconhecimento da diferença:

#### Grupos indígenas de Pernambuco

Dentro dos limites do Estado de Pernambuco existem oito grupos indígenas, distribuídos nos municípios de Águas Belas, Pesqueira, Buíque, Cabrobó, Inajá, Ibimirim, Petrolândia, Tacaratu, Jatobá, Floresta e Carnaubeira da Penha, cuja população soma, o total e 19.131 índios, residentes nas terras indígenas. Apesar do contato de quase cinco séculos com a sociedade não indígena, os índios de Pernambuco ainda conservam traços marcantes de sua cultura e manifestações religiosas de origem, o que os diferenciam, sobremaneira, dos demais indivíduos da nossa sociedade (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1997, p. 47).

Na obra seguinte, temos uma reedição do trabalho anterior de Professores e Professoras Indígenas do Estado de Pernambuco (2000b) com algumas definições ainda muito tímidas para todo o arcabouço da experiência de vida, saberes comunitários e memórias. Porém, eram exitosas na solidariedade entre docentes dos diferentes povos no trabalho coletivamente construído pelas mãos de irmãs(os) e parentes em textos corridos e versos de poemas e ilustrações. A obra indica simbologias, mapas de territórios e calendários dos sete povos indígenas reconhecidos na época, com esboços do currículo trabalhado na sala de aula e comunidade, inclusive na ajuda mútua para superação de baixos níveis de escolaridade e com reflexo nos conhecimentos de linguísticos.

Enquanto o amor à terra, o compromisso docente e a afirmação enquanto sujeito epistêmico na interface política e cultural e não mera categoria jurídica diluída em meio as opressões brasileiras, temos um retrato da afirmação das professoras(es) Pankararu nos versos do poema:

Filho da terra eu sou  
Por isso sou parte dela  
Ela faz da minha vida  
Uma verdadeira aquarela.

[...]

**Sou sujeito político  
E também sou cultural,  
Sem esquecer do social  
Inclusive a economia  
Pois tudo isso faz parte  
Da famosa geografia**

(PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2000b, p. 42) (Grifos nossos)

Como parte do compromisso e luta pelo magistério, o processo histórico de formação das primeiras escolas indígenas ainda no tempo da FUNAI até a passagem de obrigação local

das prefeituras para o poder público estadual, o relato atribuído a um(a) professor(a) Kambiwá indica o estranhamento ao novo prédio da escola numa ânsia e medo das(os) educandas(os), possivelmente com a atuação de professoras(es) não-indígenas de fora da comunidade, pois,

Nós, índios, não sabíamos o que era escola, só com a implantação de um posto da FUNAI, em 1971, foi que nós viemos a conhecer uma professora e uma escola. Os primeiros dias foram muito difíceis porque as crianças tinham medo de entrar na escola por ser uma casa muito diferente das nossas. A escola era muito bonita, tinha coisas diferentes, telha, etc. Foram à força para a escola: levados pelos pais, muitos se escondiam com medo, mas com o tempo fomos nos acostumando e hoje estamos sempre querendo mais escolas (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2000b, p. 29).

Por conseguinte, as afirmações dos professores indígenas como sujeitos políticos nas denúncias epistêmicas às precariedades e negações formativas ao longo do tempo foram oportunamente responsabilizadas pelo poder público mesmo numa obra financiada pelo governo. As primeiras escolas indígenas apresentavam a problemática limitação de poucas escolas e restrição de turmas, com a oferta de vagas apenas nas séries iniciais do antigo primeiro grau maior (atuais séries iniciais do Ensino Fundamental) e privação formativa de muitas(os) educandas(os) sem condições para conclusão do ensino médio nas aldeias, apenas fora do território nas distantes escolas não-indígenas das cidades. Ou para não abandonar a escolarização, repetiam várias vezes o último ano de estudo, até a idade adulta para conclusão do ensino básico. Situação abordada na obra dos Professores e Professoras Indígenas do Estado de Pernambuco (2000b, p. 31) no relato de um(a) professor(a) Kambiwá que “até hoje apenas uma pessoa conseguiu concluir o 2º. Grau e muitos poucos terminaram o 1º. Grau. Nossa escola dispõe de uma televisão e um vídeo com antena parabólica; é através desse meio de comunicação que nossos alunos tomam conhecimento do mundo”.

Em outra denúncia epistêmica relacionada as condições físicas do espaço formativo, um(a) professor(a) Fulni-ô demonstra a necessidade de mínimas condições estruturais, como a inexistência de sanitários decentes e outras vicissitudes na falta de mobiliários, materiais didáticos, merenda escolar e falta de condições adequadas para a preservação do idioma Yaathê, motivo de exclusão e indignação nas, então, escolas recentemente retomadas. É o caso da aldeia Fulni-ô vizinha à cidade de Águas Belas uma preocupação para a grande influência cultural de outros setores da sociedade pela diluição da língua materna, se inadequadamente trabalhada. Segundo a(o) mesma(o) professor(a) Fulni-ô,

Apesar de estarmos integrados à sociedade branca, porque a cidade está próxima, mantemos a nossa língua materna, que é o Yaathê. É muito difícil preservar a nossa identidade e a causa principal é a influência que estamos recebendo dos brancos, mas

mesmo assim não nos desanimamos, lutando com fé e garra (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2000b, p. 25).

Além disso, os dois trabalhos acima servem de guia rápido para informação dos não-índios, mas deixa muitas lacunas em aberto para o trabalho pedagógico nas aldeias (tratamento mais específico e condições de produção para cada tema, disciplina ou campo de estudo, como os personagens, formas de contar histórias e culturas, de cada povo uma realidade distinta). Embora, as obras receberam um acanhado apoio do governo estadual, afirmam o caminho para o contato entre professoras(es) indígenas, ativistas e outros docentes não-índios focados em soluções para a falta de referências textuais e lutas pelos direitos na educação escolar indígena.

Em nossa análise categórica, observamos a força construída em contextos adversos no estímulo às lutas sociais, percebidos na produção dessas obras nos reflexos da organização política da escola no compromisso representado pelas(os) professoras(es) indígenas nas perspectivas pedagógicas, interculturalidade e decolonialidade.

Na perspectiva pedagógica, a hegemonia enquanto controle político nas negações de direitos dos governos e autoridades públicas quase sempre consorciados às elites defensoras da universalidade do modelo de escola não-indígena. Todo esse obscurantismo planejado para interromper o ciclo fortalecedor dos direitos sociais e culturais exigidos nas retomadas também das escolas pelas lideranças e docentes enquanto intelectuais orgânicos reformuladores da educação nos seus povos e rompimento das imposições culturais em busca do protagonismo docente interpretado a partir de Gramsci (1982). Decorrente desse arcabouço, a comunicação com o mundo e o compartilhamento de experiências pedagógicas observadas nas exigências e ações conduzidas pelas professoras(es) nas aldeias no caminho para a autonomia do trabalho na escola indígena são entendidos na politização a partir da consciência histórica e o caráter dialógico de Freire (1996; 2016). E noutra possibilidade para essas interpretações, o currículo vivido a partir da escola indígena questiona e não reproduz as imposições culturais e nem legitimidade cabível ao senso comum de grupos hegemônicos, na reafirmação da cultura vivida de currículos em construção a partir da prática e exposição das ocultações das dificuldades enfrentadas na docência nas práticas de ensino-aprendizagem correlativas à alienação e interesses hierárquicos ocultos na homogeneidade da escola sem nexo ao contexto social compreendidos por nós nas abordagens de Apple (1989; 2008).

E a perspectiva da decolonialidade na afirmação política dos povos indígenas, a desobediência epistêmica na discussão teórica de Mignolo (2008) na atitude de identidade

política singularizada pela prática e defesa do modo de vida. Desse modo, o Estado de Pernambuco publicou obras na época da pressão das emergências étnicas dos povos indígenas dos anos 1990 e 2000 ainda que num contexto de política de identidade, falha desde a formatação e aplicação junto aos povos e não identidade política. Claro, diferentemente da obra organizada pela COPIXO num forte sentido de identidade política do povo Xukuru realizada coletivamente entre professoras(es), lideranças indígenas e ativistas indigenistas.

Esta análise é aprofundada nas denúncias e lutas epistêmicas engajados no suor e calor dos movimentos indígenas como aponta as vivências na pesquisa sobre a vida indígena de Rivera Cusicanqui (2010). Nela, a socióloga boliviana eleva o índio a ator político na propagação das reivindicações contra o poder público consorciados às elites dominantes e nas literaturas indígenas como veículos para a circulação de ideias para as quebras da colonialidade. Dessa maneira, vários tipos de engajamento, a liberdade de expressão e autogoverno são contrárias às imposições culturais de dependência psíquica ou inferiorização/primitivização vistas por Fanon (1968; 2008). Portanto, a literatura indígena reúne atividades de denúncia e luta epistêmica no caráter não apenas na requisição por território demarcado e licença nas práticas culturais, mas no domínio completo e legítimo da organização social. Aqui, percebemos uma maior desenvoltura abordada pela socióloga a partir dos padrões de poder e trabalho racializado do sistema-mundo na lógica capitalista de ganho ou perda observada na análise de Quijano (2005).

Na perspectiva da interculturalidade, as construções de projetos de ação prática e pensamento crítico para Walsh (2010; 2013) e o currículo intercultural de Candau (2013), no entanto operam basicamente no sentido único do compromisso de trabalho das(os) professoras(es) indígenas devido à falta de reciprocidade e desassistência na realidade concreta do poder público inviabilizante da interculturalidade crítica. Portanto, a interculturalidade está limitada nas opressões invisíveis do racismo epistêmico estudado por Grosfoguel (2007) quando o próprio Estado propaga preconceitos e inferiorizações numa hegemonia de currículos escolares baseados numa pretensa nacionalidade homogênea, branca e patriarcal. Desse modo, as obras publicadas pelo governo são voltadas para o público externo, pouco espaço para os povos indígenas, pois estes na realidade não tiveram o direito epistêmico de aproveitamento de todos esses materiais didáticos adequados no ensino das aldeias. Neste aspecto, a interculturalidade atua distante de um novo modo de agir e pensar pela lógica das opressões

coloniais agravadas pelo neoliberalismo interpretada por Tubino (2004) de interculturalidade funcional – continuidade infinita das desigualdades e assimetrias sociais.

### **b) A colonialidade do saber e afirmação dos *modos “otros”***

A colonialidade do saber impõe os modos de pensar hegemônicos do processo colonial como os discursos das elites entrevistados por nós no Estatuto do Índio (1973, p. 9) para a formação escolar baseada nos valores da identidade nacional única sem reconhecimento de nenhum tipo de diferença étnica, a configuração da hierarquização e subalternização cultural, pois o “Art. 50. 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”. Ademais, esse argumento jurídico evidencia a integração forçada à cultura nacional ampla, cujos problemas e valores teriam um eixo central na predominância sobre todos os outros povos resumidos homogeneamente a brasileiras e brasileiros, como se não pudesse existir diferença cultural no compasso da aculturação sem reconhecimento de modos específicos dos povos indígenas.

Ao contrário deste dispositivo ainda vigente, o Parecer CEB n. 13 (2012, p. 3) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena dimensiona os currículos próprios em caráter de autonomia determinado na alínea g) para a colaboração da comunidade no respaldo das(os) próprias(os) cientistas e artistas nos “saberes tradicionais como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas”. No reforço desta assertiva, a alínea h) chama a atenção na “pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas” (PARECER MEC, n. 13, 2012, p. 3). Aqui, vemos uma interpretação da educação escolar em acordo com a maioria dos povos indígenas brasileiros, construída a partir das emergências étnicas, requisições e lutas epistêmicas na afirmação dos *modos “otros”* por uma concepção epistemológica e cultural.

Nas próximas literaturas em estudo, temos a afirmação pedagógica das(os) professoras(es) indígenas de Pernambuco no esforço coletivo para produção de temáticas fundamentadas na sabedoria maior dos anciãos, caciques e pajés na educação comunitária e institucionalização do tempo escolar na realidade do território indígena. No primeiro trabalho,

novamente em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire, as(os) Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco (2000a) escrevem sobre os significados da educação em seus povos com apoio de indigenistas no Projeto Escolas de Índios em vistas na aprendizagem dos valores e crenças de cada etnia, panorama de conteúdos curriculares e educação indígena. Tem ênfase as apropriações ou reconstruções de saberes tradicionais e metodologias diferenciadas pelas interlocuções com pais, mães, líderes políticos e religiosos, da casa onde moram com a família, a comunidade e anciões, numa constante interface com os conhecimentos formais (não-indígenas do espaço da sala de aula).

Na obra em estudo, para melhor compreensão da educação diferenciada e específica, fazemos um breve percurso pelo modo pedagógico de cada um dos sete povos retratados no estudo (Atikum, Xukuru, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu, Truká). A respeito da educação indígena na constante interlocução comunitária, no cotidiano e memória centralizada nos anciões, um(a) professor(a) Atikum afirma que a sabedoria se aprende pela prática quando o “filho, por ver seu pai dançando o toré, bebendo a jurema, fazendo saias de caruá, chapéus de pena de galinha, procura fazer o mesmo” no reconhecimento dos “índios velhos Atikum e os crioulos são considerados fontes históricas, pois, com sua experiência nos transmitem informações que sem eles seríamos incapazes de saber” (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO, 2000a, p. 9).

Na mesma questão da contribuição das(os) mais velhas(os) em defesa dos saberes tradicionais, temos as lutas epistêmicas e organização das(os) professoras(es) Xukuru numa pedagogia viva de amor à terra ancestral (o maior dos antepassados é o próprio território sagrado), pois segundo visto no estudo dos Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (2000a, p. 40-41) o povo “Xukuru se educa para cuidar da terra, para viver na terra e lutar pela terra”, com respeito aos “mais velhos nos ensinam a respeitar o outro e a entender os mistérios da natureza” e ainda “a ciência, a sabedoria dos antepassados, o conhecimento que a gente precisa para continuar sendo Xukuru”. As experiências e saberes tradicionais tem a função basilar dos anciões em verdadeiras bibliotecas vivas no diálogo com os mais novos por meio da oralidade e memória coletiva, nas práticas rituais ou comunicação com os espíritos dos ancestrais encantados e na preservação do legado do grande cacique Chicão, o pai do povo Xukuru do Ororubá por meio da formação de guerreiras(os) para os quadros políticos e articulações com a sociedade civil.

Para as(os) docentes Fulni-ô não somente a escola tem o papel formativo compartilhado pela comunidade, num processo contínuo e simbiótico um colabora com o outro na organização cultural do povo e nos aspectos afirmativos de saber. Por isso, a escola representa uma ponte ou porta de acesso entre a comunidade e o mundo moderno ou entre os indígenas e outros setores da sociedade. Nessa visão, para um(a) professor(a) Fulni-ô a escola e o mundo indígena se complementam, um ajuda o outro no caminho da(o) jovem índia(o) nas vicissitudes modernas e necessidades da aldeia de hoje na valorização dos valores e crenças da etnia, a construção da troca de saberes com outros setores da sociedade, porquê:

vamos aprendendo no dia-a-dia, naturalmente, a nossa língua, costumes, tradições e crenças, pois, educação indígena se aprende mesmo é na comunidade. É a criança crescer dentro da realidade do seu povo, em liberdade e harmonia com a vida, com muito respeito com os mais velhos, principalmente com sua religião (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO, 2000a, p. 13).

Para as(os) professoras(es) Kambiwá a educação entre aldeia e escola relaciona a questão política e prática cultural, a maneira de viver aprendida no pertencimento à comunidade, nas estratégias de continuidade social perante o mundo na reivindicação dos direitos de cidadania e espelhamento das(os) filhas(os) indígenas enquanto povo indígena:

“Ensinamos para as nossas crianças como se comportar nas reuniões tribais da comunidade, como falar com as autoridades e que a coisa de maior importância é a nossa cultura e a nossa religião: o toré, as danças e os rituais” (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO, 2000a, p. 19)<sup>89</sup>.

Também enxergam essa dualidade da educação escolar e educação comunitária as(os) professoras(es) Kapinawá, pois vêm na primeira os conhecimentos acadêmicos como a matemática, língua portuguesa, história, geografia, o estudo de outras formas de religião em portas de acesso aos direitos epistêmicos. Visto que para as(os) professores Kapinawá “na escola a gente aprende um outro jeito de educação, porque vamos aprender coisas diferentes dos nossos costumes, como o branco vive e o que faz, e assim aprendemos a nos defender”, na segunda a função de todo o povo, dos pais, dos mais velhos e lideranças no ensinamento do toré e criação de artesanato, pois “aprendemos a respeitar nossos padrinhos e madrinhas, a plantar e cultivar a terra (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO, 2000a, p. 25).

---

<sup>89</sup> A dança do toré para os Kambiwá é realizada num grande círculo dentro do qual um círculo menor com crianças quando se ensina o ritmo dos passos que envolve a comunidade. O toré é fundamental para todos os povos indígenas do Nordeste. Vide Edson Silva (2008) e Oliveira Filho (1999; 2004).

Na opinião das(os) professoras(es) Pankararu do movimento dos Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (2000a, p. 29) a educação do índio é iniciada na relação entre a casa e a comunidade nas “experiências dos pais ou outras pessoas mais velhas passam seus conhecimentos aos filhos mais jovens” e direitos fundamentados no acesso a conhecimentos de outros setores da sociedade para o fortalecimento comunitário, pois na “escola, ele vai aprofundar seus conhecimentos para lidar com outras comunidades, ficar sempre bem informado para ser capaz de proteger seu povo”. E as professoras(es) Pankararu asseveram a construção de um currículo próprio, construído pela história e interesses da comunidade na educação diferenciada:

Quando falamos em escola diferenciada, estamos querendo, solicitar que, de fato, a nossa cultura, o nosso cotidiano, a nossa realidade esteja inserida em um currículo próprio. Quando a gente pensa nesta educação diferenciada vivida na escola, estamos na busca da afirmação da identidade e, conseqüentemente, da dignidade e respeito (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO, 2000a, p. 31).

E para completar essa questão curricular dos saberes na docência indígena, a educação Truká se baseia nas lutas e cultura da comunidade (dança do toré, uso do instrumento musical maracá e a bebida sagrada jurema, seguir os conselhos e conhecimentos dos mais velhos). Enquanto, a educação escolar tem um currículo engajado e voltado para a realidade vivida por eles na relação entre índio e não-índio com a finalidade de fortalecimento da identidade. Para tal, as(os) professoras(es) Truká militantes dos Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (2000a, p. 39) a “escola é o lugar onde esclarecemos as ideias das crianças e jovens, para torna-las capazes de resolver seus próprios problemas, para que tenham seu poder de decisão”.

A concepção de tempo e espaço na educação escolar indígena dos povos Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xukuru, Fulni-ô, Kapinawá e Pankará estava encampada no texto reunido pelas(os) Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (2002). As(os) professoras(es) indígenas lutam pela construção de currículos diferenciados e específicos a cada povo como a alternância de espaços comunitários associados a calendários letivos próprios e não mais identidades de espaço-tempo negadas pela homogeneidade da Secretaria de Educação de Pernambuco. Quanto à forma, assemelha-se ao trabalho anterior, no encadeamento dos povos e interlocução comunitária, representa o que há nesse tempo e espaço justificado pela diversidade dos modos de pensar, em textos corridos e poemas, associados às emergências epistemológicas.

O trabalho indica o fortalecimento da organização do tempo na escola indígena como reconstrução do modelo de mundo próprio a cada povo desde as invasões coloniais, na reelaboração da cultura indígena (rituais de iniciação dos jovens, datas comemorativas das retomadas territoriais, gênese do povo, assembleias, etc) e a ciência do índio na compreensão do comportamento da natureza (época de chuva seca e fases da lua, plantio, colheita, sinais das plantas, animais e fenômenos meteorológicos). A destarte, a ciência do tempo tem para os Pipipã uma dimensão envolvente com a natureza, nos sinais da aproximação de chuvas no sertão, caso da agitação ou mudança dos hábitos de animais na mata e o insistente canto das cigarras, quando as abelhas enclausuram as crias, o animal fura barreira faz o poço no leito seco de rio, sinal de seca, etc<sup>90</sup>. O envolvimento da ciência em relação a divisão do tempo está no ciclo das sementes do cocá com os meses do ano e rituais da passagem do tempo, pois segundo as(os) docentes Pipipã simboliza “a divisão do tempo para nós, pois suas sementes pretas representam os doze meses do ano. As sementes pequenas representam os vinte e quatro Toré que temos a cada ano” (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO, 2002, p. 17).

Dessa reelaboração cultural da ciência do índio, selecionamos dois trechos de poemas das(os) professoras(es) indígenas Pankará engajadas(os) nas mobilizações dos Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (2002, p. 75-76) em relevância à temporalidade intrínseca com a natureza e defesa dos *modos “otros”*: “O tempo para Pankará é o espírito que nos orienta a conviver com a natureza” o convívio com os astros, fenômenos naturais e o mundo espiritual em que “Guia através dos sinais da lua, do sol, das estrelas, dos encantos de luz, das pedras encantadas e dos animais” e completa,

O tempo em Pankará  
É um espaço sagrado  
É a vida de um povo  
É o velho renovado [...]  
Tempo de plantar a vida,  
e de colher fartura,  
Tempo para resistir,  
E fortalecer a nossa cultura. [...]  
Hoje somos os frutos, amanhã plantaremos  
nossas sementes que também precisarão de  
Tempo para dar bons frutos. O tempo é o  
nosso mestre.

---

<sup>90</sup> Relação abalada nas últimas décadas pelas devastações ambientais, assunto para outro trabalho.

Os calendários letivos são ressignificados nas escolas indígenas e seguem a organização social comunitária interna e não mais orientados pelo tempo canônico da lógica cartesiano-mecanicista do calendário oficial das redes públicas de ensino. Caso dos Fulni-ô que de maneira nenhuma adotariam o calendário letivo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pois tem um período de total recolhimento sagrado ao seio familiar de três meses a cada ano, entre setembro, outubro e novembro como um longo Sabat do povo judeu. O tempo adquire uma dimensão particularizada para cada povo, cada realidade de resistência e organização cultural, não pode ser equacionado para todos os povos nas tabelas unificadas do calendário gregoriano que são a base da contagem dos dias e meses no mundo ocidental. Para as(os) professoras(es) Fulni-ô membros do movimento dos Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (2002, p. 61) esse período de profundo isolamento “É época de entrarmos no nosso sagrado Ouricuri, onde esquecemos os nossos sofrimentos, tristezas, rivalidades, preconceitos, etc. Temos apenas noventa dias de retiro, mas gostaríamos que esse pequeno tempo se transformasse em um tempão”.

Em nossa análise epistemológica relativa ao paradigma emergente, estas literaturas são parte das epistemologias indígenas a partir da ecologia dos saberes e a relação íntima entre espaço escolar e comunidade para o saber tradicional na criação das alternativas interventivas no agir prático da sobrevivência da sociologia das ausências e inventivas nos projetos de vida baseados na retomada cultural e política na sociologia das emergências pelo protagonismo roubado percebidos nas leituras e abordagem do mundo empírico a partir de Santos (2002; 2005). Assim, a legítima representatividade das lideranças e professoras(es) indígenas, ao lado dos anciões e anciãs que não lêem nem escrevem, mas tem o domínio epistemológico completo da cultura de seus povos e também atuam nas práticas pedagógicas na construção de saberes. Está é uma operação de desligamento do nosso olhar das essências dominantes ocidentais, introspecção nos saberes tradicionais, nos próprios meios de propagação e critérios de verdade, como Mignolo (2008) considera a crítica ao domínio da estética sobre o conhecimento quando acostumados a referenciais de ciência política na obra do Príncipe de Maquiavel como padrão de identidade política, sem falar das ciências da natureza com assentamentos tomados pelas conceituações monolíticas e difíceis de quebrar na visão do mundo ocidental.

E aprofundamos os questionamentos dos saberes pela socióloga Rivera Cusicanqui (2010) quando as imagens, textos ou poemas se complementam na representação da ancestralidade dos povos indígenas no entendimento do lugar ocupado por eles no mundo. Os

vários desenhos, mapas, personagens (seres humanos e não-humanos), espaços e tempos estão num processo de reelaboração cultural, trazem os povos indígenas de Pernambuco para o centro da visão social, numa retomada das práticas dos saberes ancestrais ou reconstrução dos mesmos, possível apenas na prática ao longo da vida como os elementos de pertencimento da epistemologia da Ch'ixi em meio ao mundo moderno. Assim, é uma interpretação de mundo entre passado e presente de forte valor histórico, reflexão do momento de opressão vivido durante a produção da obra e anseios nela construídos.

Na ressignificação do passado com o presente, as literaturas indígenas tem um vocabulário e o repertório de imagens em inversão da ordem hegemônica hierarquizada, de uma arte centralizada nos povos indígenas num encontro com as narrativas etnobiografias da memória social irradiada desde as lideranças e pessoas mais velhas das comunidades até a escola onde as(os) professoras(es) indígenas reforçam os elementos de amor e valorização ancestral. Portanto, estas etnobiografias permitem o reavivamento linguístico na voz ativa dos contadores de histórias uma arte induzida pela força dos ancestrais encantados combinadas à criatividade dos povos indígenas.

Em outra forma de estética, estas narrativas indicam o compromisso com a educação e respeito cultural em aspiração, a exemplo das obras voltadas para o universo indígena do escritor Munduruku (2010) na valorização da riqueza cultural de índios conscientes modo próprio de estar no mundo, com respeito a diferença e crítica a destruição do etnocídio, como diz o literato e professor indígena, o “Brasil – em sua história passada – cometeu muitos atos bárbaros contra estes povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade”.

Com esse deslocamento do olhar para outras formas de organização pedagógica em acordo com os saberes tradicionais no sentido de consciência histórica e a dialogicidade na interlocução comunitária permanente dos anciões, lideranças, familiares e por fim professoras(es) junto às(os) educandos em fios condutores na construção dos sujeitos enquanto atores sociais ativos e protagonistas vistos em Freire (1996; 2016). Com essa correlação de quadros no contexto político e pedagógico nas aldeias, Baniwa (2006) trabalha o manejo de mundo na presença da intelectualidade crítica das aldeias voltada à transformação social para a autonomia construída pelo compromisso da educação escolar indígena com as heranças da comunidade, quando os saberes ancestrais são participes da vida cotidiana, nos caminhos em defesa aos direitos do povo.

Nessa interação entre manejo de mundo e educação formal nas aldeias, o estabelecimento da confiança no trabalho docente junto às(os) educandas(os) num mundo moderno cada dia mais complexo onde a escola indígena assume um espaço avançado na inserção de cidadãos conscientes de direitos e deveres com a comunidade e o país. Na formação crítica e consciente perante as práticas do Estado Brasileiro e elites representantes de um mundo polarizado na Europa e Estados Unidos sob o único modo de pensamento hegemônico, hierarquizado e obstáculos ao respeito à prática de outras culturas torna tão distante à plena legitimidade aos demais caminhos do saber.

Desta feita, os *modos “otros”* apresentados no artigo são afirmações culturais, políticas, sociais, de tempo, epistêmicas no ideal de educação, na ciência da interpretação da natureza, as ciências dos encantados, estudo da organização e história do povo, história política, a língua materna, memórias de lutas, re-existências, insurgências e resistências contra hegemônicas pensados por Walsh (2010, 2013). Combina-se a essas afirmações, as indicações do currículo intercultural num sentido mais profundo das apropriações e reconstruções pedagógicas exigidas pelas professoras e professores indígenas no cotidiano vivido e na história de cada povo, baseados em projetos ativos vistos no multiculturalismo crítico de Candau (2013).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiro, abordamos o agir e pensar diante de uma sociedade que esmaga as culturas e modos de vida diferentes em torno de uma nacionalidade monolítica e acumulação de riquezas nas mãos de poucos afortunados com o Estado Brasileiro representa a correia de transmissão de interesses das elites guiadas juridicamente pela colonialidade do poder e colonialidade do saber em negações epistêmicas tornam a interculturalidade um grande desafio.

Em seguida, o caráter pedagógico das literaturas indígenas resultam das lutas epistêmicas de união e organização política e cultural coordenada pelas(os) professoras(es) indígenas dos povos Atikum, Fulni-ô, Xukuru, Pankararu, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Pankará e Pipipã mobilizados pelo COPIXO e COPIPE junto ao poder público na retomada da autoridade política nos processos educativos, na formação da consciência histórica e dialogicidade nas construções do protagonismo e autonomia. Desta forma, a produção de livros didáticos indígenas é imperativa no estímulo à autoria coletiva na escrita das próprias histórias,

valores e crenças, desenvoltura da capacidade de tradução de mundo, inventividade e interventividade em narrativas etnobiográficas na preservação do modo de vida ancestral.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W., AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George (Org.). Glossário. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- BRASIL. **Estatuto do índio**. Brasília: 1973. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm)> :: Acesso em: 03 nov. 2017.
- BRASIL. **Parecer nº. 13/2012 Câmara de Educação Básica**, Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Brasília: CEB, 10 de mai. 2012. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)> :: Acesso em: 03 jan. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala, 2013.
- CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. **Literatura Brasileira: 2º. Grau**. São Paulo: Atual Editora, 1995.
- CONSELHO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ, ALMEIDA, Eliene Amorim de (Org.). **Xucuru, filhos da mãe natureza: uma história de resistência e luta**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.
- CONSELHO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO. **Caderno do tempo**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2002.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2014.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIALHO, Vânia Rocha. **As fronteiras do ser Xukuru: Estratégias e Conflitos de um Grupo Indígena no Nordeste**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco para a obtenção do Grau de Mestre em Antropologia. Recife: 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16967/1/39S729f%20Disserta%0c3%a7%0c3%a3o.pdf>> :: Acesso em: 03 jan. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GRAMSCI, Antônio. A Organização da Cultura: A Organização da Escola e da Cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2007. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>> :: Acesso em: 20 abr. 2019.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio: versão infantil**. 2.ed. São Paulo: Callis Ed., 2010.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Atravessando fronteiras étnicas: A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre a antropologia e história. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados?” Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2.ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, Livraria LACED, 2004.

PRELORÁN, Jorge. **El cine etnobiográfico**. 1 ed. Buenos Aires: Catálogos, 2006.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO, Professoras, Professores e Lideranças dos povos Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Xukuru, Fulni-ô, Pankararu, Truká (Org.). **Educação indígena se aprende mesmo é na comunidade**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2000a.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO: ATIKUM, FULNI-Ô, KAMBIWÁ, KAPINAWÁ, PANKARARU, TRUKÁ E XUKURU (Org.). **Nosso Povo, nossa Terra: contando e escrevendo suas Histórias**. Recife: Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, 2000b.

PROFESSORES INDÍGENAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO: FULNI-Ô, KAMBIWÁ, PANKARARU, ATIKUM, XUKURU, TRUKÁ E KAPINAWÁ (Org.). **Contando e escrevendo suas Histórias: professores indígenas de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. 3.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. 1.ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Uma escola para “formar guerreiros”: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. UFPE: Recife, 2004.

SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE)**, 1959-1988. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2008.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique (Et.al.). **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014. Disponível em: <<http://estudiossociologicos.org/portal/guia-sobre-post-desarrollo-y-nuevos-horizontes-utopicos/>> :: Acesso em: 13 fev. 2020.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. In: Rostros y fronteras de la identidad, Universidad Católica de Temuco, 2004. Disponível em: <<http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>> :: Acesso em: 16 fev. 2020.

VALA, Jorge Vala. Análise de conteúdo. In: SILVA, A. S., PINTO, J. M. (Org.). **Metodologias das Ciências Sociais**. 4.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge, TAPIA, Luis, WALSH, Catherine (Org.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. Disponível em: <[http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_0204.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf)> :: Acesso em: 7 jun. 2019.

## **A SEGREGAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, UM PRIVILÉGIO DE UMA MINORIA BRANCA**

Maria Rita Alves da Silva<sup>91</sup>

Gabriela Gomes Campos<sup>92</sup>

Marco Aurélio da Silva Freire<sup>93</sup>

### **RESUMO**

Analisa-se no presente artigo, o quão o âmbito educacional brasileiro está demasiadamente esquecido pelo sistema governamental e as consequências causadas por essa despreocupação. É notório que os descasos consequentemente trarão sequelas à sociedade em razão que a principal base está em crise, trazendo intrinsecamente a desigualdade eminente de classes, onde será percebido uma segregação que trará um privilégio a uma minoria que rege imponderadamente a sociedade, ou seja, a minoria branca das classes mais abastardas. Dessa forma, observa-se que os problemas educacionais irão atingir principalmente as classes baixas, onde uma boa educação será seletiva perante estereótipos sociais. Com isso, percebe-se que o governo brasileiro, nos tempos atuais, cada vez mais diminui as possibilidades para que todos tenham acesso à educação, um direito emitido pela própria Constituição Federal, o que iria promover a todos mais dignidade, além de promover o acesso a cidadania e ao cumprimento de direitos e deveres imprescindível ao indivíduo. Porém, na prática o próprio governo dificulta a quebra dessas desigualdades sociais consequentes do atual sistema escolar brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação. Desigualdade. Minoria.

### **INTRODUÇÃO**

A educação é um direito humano fundamental assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e reafirmado posteriormente em vários pactos internacionais. Entretanto, esse direito tem sido negado em vários aspectos em todo o cenário mundial, principalmente quando falamos de populações de baixa renda dos países pobres ou de países com desigualdades sociais gritantes, como é o caso do Brasil. O cumprimento da legislação nacional no que se refere à oferta de uma educação de qualidade voltada para a formação para o exercício da cidadania ainda não se tornou uma realidade, mesmo quase 20 anos depois da Constituição de 1988, considerada a Constituição Cidadã, ao ter garantido, pela primeira vez na história do país, os direitos sociais básicos a todo brasileiro.

Foram muitas as promessas governamentais ao longo da nossa história política voltada para a educação, muitos e muitos programas com a promessa de cuidar da educação de toda a população

---

<sup>91</sup> Acadêmica do curso de Direito na Associação Caruaruense de Ensino Superior ASCES/UNITA. e-mail: [ritinha-alves2104@hotmail.com](mailto:ritinha-alves2104@hotmail.com)

<sup>92</sup> Acadêmica do curso de Direito na Associação Caruaruense de Ensino Superior ASCES/UNITA.

<sup>93</sup> Mestre em Direitos Humanos pela UFPE; Especialista em Direito Constitucional pela ASCES/UNITA.

brasileira, mas a maioria das promessas e programas se perderam no caminho, assim como nossas escolas, que agora não sabem em que direção estão andando. Ainda há um longo caminho entre o legal e o real, na realidade da educação e das instituições políticas brasileiras. Trata-se de uma negligência histórica à educação das populações pobres e de uma escola pública criada com a função de formar cidadãos com direitos distintos, onde uns parecem ter mais direitos que outros. Com isso, a escola pública de ontem, certamente não é a mesma escola pública de hoje, mas é preciso compreender um pouco do seu enredo para que possamos entender melhor o presente caótico da aprendizagem da escola pública brasileira e trabalhar no sentido de se projetar um futuro melhor. Na história do Brasil, tivemos a escola pública dos ricos, a escola pública da classe média e hoje, a escola pública pobre para os pobres.

É de fato que a educação brasileira, está em crise! Melhor dizendo, a educação no Brasil sempre esteve em crise. O país nunca soube cuidar com propriedade da educação do seu povo e agora está começando a pagar um alto preço por essa falta de cuidado com a educação. A educação atual ofertada no cenário das escolas brasileiras, que segundo sua legislação educacional, deveria primar pelo exercício da cidadania, não consegue fazer com que grande parte dos alunos aprenda a ler e a escrever e, muito menos, formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos de cidadania. Para Cláudio de Moura e Castro, ao analisar os dados do PISA (PISA, 2000), destaca que apesar de os índices de analfabetismo terem caído e do acesso à escola terem alcançado um avanço considerável, percebe-se uma queda vertiginosa na qualidade educacional brasileira. Ressalta que os dados do Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (SAEB) vêm evidenciando que não houve, nos anos 90 a troca da quantidade pela qualidade. Subiu a quantidade, tanto no aumento do acesso como na velocidade do avanço dentro do sistema, sem que tenha ocorrido o mesmo com a qualidade. Além de alfabetizar menos, o Brasil alfabetizou com pior qualidade do que a maioria dos países do mundo. Quanto mais ofereceu educação às massas, mais deteriorou sua qualidade.

O que pode ser verificado nas recentes pesquisas realizadas pela Unesco, que numa avaliação internacional de estudantes de 41 países do mundo, realizada em 2002, colocou o Brasil em 37º lugar em leitura, detectando que 50% dos estudantes brasileiros encontram-se ainda no nível da alfabetização (PISA, 2002). Tudo isso contribui para que a exclusão social no Brasil seja cada vez mais presente e forte. O que se pode observar é que o problema da educação brasileira vai desde a Educação Infantil, que ainda conta com um número mínimo de crianças frequentando a escola, até a Educação Superior, onde tanto o problema do acesso como o problema da qualidade ainda são

preocupantes. Quanto mais pobre, mais difícil é para o aluno terminar o Ensino Fundamental, ingressar no Ensino Médio e, muito menos, ingressar numa universidade pública e gratuita. Nossa educação pública para os pobres tem se limitado apenas ao nível da Educação Básica, pois a educação pública de Ensino Superior sempre foi extremamente elitista, sendo muito mais acessível aos alunos oriundos de famílias com maior poder aquisitivo, que fizeram sua Educação Básica em escolas privadas e, geralmente, de melhor qualidade.

Diante disso, nota-se que são poucos os alunos pobres na universidade pública brasileira, entretanto, os que conseguem entrar, geralmente ficam nos cursos com mais vagas e menos exigências para o acesso. Cursos como Direito, Medicina, Odontologia, Engenharia Mecatrônica e Informática e outros da categoria são espaços reservados para os filhos da elite política, econômica e intelectual. Entretanto, a presença de alunos oriundos de famílias de baixa renda é muito mais comum em cursos das áreas sociais, tais como: Assistência Social, Pedagogia e licenciaturas de um modo em geral. As políticas públicas criadas na área da Educação Superior pouco têm contribuído para mudar esse quadro, pois o que se percebe é um incentivo para que os alunos se dirijam às faculdades particulares, que segundo as avaliações, em sua grande maioria, têm ofertado um ensino de menor qualidade, primando muito mais pela quantidade que pela qualidade.

Assim, as políticas de avaliação da Educação Superior, como antigo Provão e atual SINAES, também não deram conta de melhorar a qualidade da educação superior no país, principalmente porque há um jogo de interesse muito grande que envolve o setor da Educação Superior no Brasil. Desta forma, o objetivo dessa pesquisa é mostrar que o acesso a uma educação de qualidade no país se dá em grande maioria pela rede particular, por brancos e de classe média, apontados pelo IBGE. O método bibliográfico utilizado no trabalho científico foi baseado em artigos publicados em revistas, informativos, pesquisas do IBGE de cunho qualitativo e quantitativo para que com essas informações pudessemos embasar nosso artigo e atingir o objetivo proposto.

## **2. O HISTÓRICO DE DESIGUALDADE NO BRASIL, AO QUAL AFETA A EDUCAÇÃO**

Sabe-se que o Brasil é um país o qual a desigualdade é um ponto muito enraizado, e as consequências se dissipam à várias áreas. O socioeconômico será o mais significativo que irá atingir bruscamente o ramo educacional, levando em consideração: frequência, o aprendizado, o interesse e a permanência escolar. Porém, é notório que diante as crises econômicas existentes a frequência e a participação escolar diminuem, bem como analisado pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen

Habermas que constata: “As crises econômicas se transformam imediatamente em crises sociais”, ao qual observa-se o contexto que atualmente o Brasil se encontra. A desigualdade no país já traz uma visão pré-estabelecida através de dois conceitos, como ser rico/pobre; branco/negro; e principalmente o olhar para a localidade em que a pessoa vive, esses vão ser conceitos que irão modelar a população brasileira e como se dará a sua participação no âmbito social.

Diante disso, vê-se automaticamente o quão a educação é afetada através dessas desigualdades trazendo, assim, o sistema escolar público e privado, que irá também ser um processo de seletividade para a obtenção da educação de qualidade, boa formação profissional e as boas oportunidades e o quanto essas diferenças irão pesar perante o indivíduo na sociedade. Há de se analisar que essa situação também obtém muito da questão racial introduzida no país, pois de fato as pessoas de baixa renda em maioria são negras e que se encontram em maior porcentagem na rede pública de ensino, porquê o acesso à educação para essas pessoas se dá em grandes casos por motivos alimentícios, o programa do governo Bolsa Família, por motivos familiares etc., mas não pela busca de conhecimento, de modo ao qual acarretará uma desigualdade em razão as formações dos indivíduos na sociedade brasileira. Porque esta razão que trará a minoria branca/classe média a ser quem chega a exercer grandes cargos públicos, e toma diante mão as rédeas da sociedade.

Perante tais afirmações podemos citar um trecho do livro *O Desafio Educacional* (1989) de Florestan Fernandes, como um grande intelectual que era membro do Congresso Nacional Constituinte, ao qual em sua época projetava uma perspectiva para educação brasileira articulada com a consciência das potencialidades econômicas do país, concluindo-se que:

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração da riqueza, de poder e de dominação. Essa a função do nosso sistema tal qual (FERNANDES, 1989, p. 126-127).

Pode-se analisar que essa posição de Florestan Fernandes continua ainda hoje se perpetuando de modo que não houve mudança, e que a educação e esses mecanismos continuam presentes na sociedade brasileira. De certo modo, também há um grande percentual notificado pelo IBGE em razão à taxa de analfabetismo no país, decorrente de uma distância na realidade social correlacionado muito à cor de pele, raça, padrões socioeconômicos e região. Isso só mostra o quanto a nossa sociedade ainda é marcado pelo poder estereotipado, ou seja, brancos no topo e as outras raças abaixo como uma pirâmide social ainda não desfeita.

Mediante tais aspectos, posicionando o olhar para a educação, averigua-se que rede a escolar pública de ensino fundamental e médio são altamente afetadas pelo descuido das autoridades, ao que se inclui péssimas infraestruturas, má visibilidade aos profissionais da área e ao pouco incentivo à educação, o que não muda perante às universidades federais que se encontram do mesmo jeito, ou seja, abandonadas pelo governo. O que muda totalmente diante da rede privada, pois traz um bom ensino, incentivos aos alunos e fora o apoio familiar que se tem como fonte para a busca de boas oportunidades para a vida, ou seja, como é raramente visto perante os alunos da rede pública de ensino. Isso só expõe que o acesso a uma educação de qualidade no país se dá em grande maioria pela rede particular, por brancos e de classe média, ao qual foram apontados pelo IBGE (Síntese de Indicadores Sociais 2018) que os alunos que completaram o ensino médio na rede pública, apenas 36% entraram numa faculdade; já para os da rede privada, esse percentual mais que dobrou: ficou em 79,2%, com isso vê-se um privilégio de uma minoria que rege imponderadamente a sociedade e que consegue seguir uma linha profissionalizante, ou seja, ingressar no ensino superior. À vista disso, traz-se o posicionamento vinculado ao sociólogo Émile Durkheim sobre a desigualdade educacional, ao qual ele proporcionou uma Terceira República (1870-1940), conhecida como “*República dos Professores*” que teve como ponto principal: fornecer uma educação para todos os indivíduos, para que assim, garantam-se tanto a sua liberdade quanto a sua ascensão social, concluindo-se que só dessa forma a classe mais abastada consiga a ascensão; já para o sociólogo Pierre Bourdieu, em sua perspectiva, a escola cumpre a função de conservação social que reproduz uma prática ao qual mantém legítima, as desigualdades dos indivíduos como traz em seu livro *Escritos de Educação* :

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

É notório que as dificuldades abordadas são reflexo da ideia enraizada de inferioridade da classe baixa, da sociedade negra inferiorizada e da superioridade do branco, fundada desde a colonização até os dias atuais, ao que dessa forma se justifica as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais coexistentes no país que são de modo despercebidas diante do corpo social vigente. Com isso, traz-se também uma o filósofo e mais célebre educador brasileiro, Paulo Freire, que defende uma educação voltada e preocupada com os problemas dos tempos atuais, pois acredita que o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno das parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-los a entender sua própria situação, oprimida, em que vive e que se pode fazer em favor da sua própria

liberdade e a não ser manipulada pelas classes que a dominam, como se transpassa em uma das frases do educador: “Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

### **3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ÚLTIMOS TEMPOS.**

Nos dias atuais vê-se o quão educação é importante para o desenvolvimento de uma sociedade, ao qual os avanços tecnológicos e científicos, são os novos caminhos para com as relações sociais, culturais e econômicas. Diante disso, constata-se que a escola se torna parte do sistema de instituições da sociedade, sendo um dos maiores e mais importantes, que tem como uma de suas principais funções contribuir para incluir o indivíduo e formá-lo no meio social de forma imprescindível, pois é a ferramenta fundamental para uma vida melhor, com mais dignidade, além de promover o acesso a cidadania e ao cumprimento de direitos e deveres.

Porém, a qualidade de ensino no país pode-se afirmar ser vista de forma utópica, pois a instituição educacional demonstra um ensino fragmentado dos conteúdos, na maioria dos casos com uma base fragmentada, mal feita, frágil, mais encontrada na rede pública de ensino, devido aos descasos e despreocupação governamental que se obtém, ao que dificulta a vasta inclusão dos indivíduos. Por isso, falar em qualidade de ensino parece utópico, visto que os descasos existentes vão de encontro a não seguirem os direitos e deveres proferidos na própria Constituição Federal instaurados do Art. 205 ao Art. 214 interligados ao Art. 6, incluindo a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, ao que deve ser promovida e incentivada mediante a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, entretanto não é o que acontece na prática da realidade brasileira. E ante tais observações subtende-se que o Direito a Educação pode ser considerado como parte dos Direitos Fundamentais, já que se trata de algo indispensável ao alcance da Dignidade Humana, tendo como base o Princípio da Universalidade sendo, portanto, um direito universal que o Estado não pode obstar do indivíduo e este por sua vez não pode dispor, tratando ser este um direito indisponível.

No Brasil, as escolas partem de uma linha desigual desde a escola base até as universidades, porque as redes educacionais pública e privada se distinguem ante a visão socioeconômica do país, ou seja, dessa forma será preestabelecido quem terá uma boa educação e chances maiores de ter uma

vida perante as boas oportunidades e quem não, pode-se até fazer uma alusão a questão de quem será burguesia e quem será proletariado, com isso Anísio Teixeira traz insistindo:

[...] a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou 'escolásticos', mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. (TEIXEIRA, 1994, p. 45)

Destarte os alunos da rede pública geralmente não possuem de início um incentivo familiar, fora que muitos além de estudar precisam trabalhar para ajudar a família gerando, assim, uma pressão maior relacionado à desistência pela busca do conhecimento e educação necessária para sua formação que também não é disponibilizado incentivos e principalmente a preocupação pelos membros governamentais; contudo já na rede privada os alunos possuem auxílio e acompanhamento dos pais e também maior incentivo da instituição para a busca de um bom futuro e carreiras profissionais. Vê-se uma evolução na participação de todos da sociedade, porém ainda não morreu a ideia de segregação e desigualdade existente no passado:

[...] Os educados pela escola constituíam uma elite social. A classe dominante é que educava os filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto mais longa. E foi assim que a educação escolar se ligou indissolúvelmente à ideia de que era um meio de conseguir o indivíduo uma posição social de caráter dominante [...]. (TEIXEIRA, 1956, p. 31-32)

É dessa forma que Florestan Fernandes trará uma abordagem mais significativa a par do contexto abordado, discutindo-o pontos essenciais do ideário dos escola novistas para elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases, que considera ainda atuais e modernos, combinando, assim, tais antíteses:

Estado democrático e fim da educação como privilégio; federação e descentralização com unidade do sistema educacional federal e nacional; liberdade de ensino como liberdade do professor; educação das massas dos cidadãos em uma República democrática e educação do príncipe em uma Monarquia; laicidade em contraposição à hegemonia ideológica confessional no ensino público; gratuidade do ensino público e democratização da educação escolarizada (e, por conseguinte quebra do monopólio da cultura pelas elites das classes privilegiadas) (FERNANDES, 1989, p. 28)

Já referente às Universidades Federais, também se inclui a falta de investimento estrutural, e o investimento especialmente na área de pesquisas científicas. Onde vê-se que atualmente as precariedades, diante tais aspectos, são comuns perante as UF de todo o país. E tratando-se do ingresso a essas universidades nota-se que está cada vez mais difícil a ingressão para aquele indivíduo que dispõe da rede pública de ensino, que não pode pagar cursinhos ou professores particulares, trazendo assim, a maior parcela de escolas privadas a adentrar nas Universidades Federais, que conseqüentemente possuíam o auxílio a mais.

### 3. OS PROBLEMAS QUE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENFRENTA

A educação brasileira encara por vários anos complicações a seu respeito, ao que se inclui a qualidade de ensino, formação dos professores, estrutura, níveis de aprendizado, taxa de analfabetismo alta, que ainda existe no âmbito social brasileiro e até mesmo o próprio acesso à educação. Esses são alguns dos casos mais consideráveis diante da problematização que a educação brasileira possui. De início nota-se um ponto preocupante mediante a sociedade brasileira, ou seja, a taxa de analfabetismo que em 2016 foi comprovado que no país foi de 7,2% (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul e que para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) era mais que duas vezes a das brancas (4,2%). A porcentagem irá variar de acordo com os estados, regiões, cor, padrão econômico do local e a idade, ao que mostra a pesquisa do IBGE de 2016 que entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4%, sendo 11,7% para os idosos brancos e 30,7% para os idosos pretos ou pardos.

No Brasil, a distinção de cor e raça é muito notória, ao que se pode observar em razão da porcentagem de pessoas que possuem nível superior, ao qual os dados apontam uma diferença vasta nesse âmbito que se dá de forma longínqua apontadas a esses possuintes, que em dados 22,2% são brancos e 8,8% são os pretos ou pardos. Sendo assim, nota-se que essa diferença advém da marca histórica instaurada no país, que se porta disfarçadamente através das desigualdades e distinções nas classes sociais. Com isso, vê-se que o desinteresse governamental em consonância com a educação já decaiu, trazendo consigo mais problemas a fim de perdurar em outros aspectos fundamentais na estruturação para uma educação de qualidade.

Adentrando nesse desinteresse do governo correlacionado a educação, aborda-se pontos significantes que trazem à má estruturação educacional do Brasil, como ao incentivo dado à busca pelo conhecimento que desde a escola base até o ensino médio e às vezes até mesmo ao ensino superior, os assuntos geralmente são transpassados de modo popularmente falada, no ‘decoreba’, que faz o aluno não ter a devida compreensão dos assuntos abordados; o que se observa principalmente na conclusão do Ensino Médio, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que gerou em 2020 complicações gerais, mostrando claramente o despreparo governamental na formulação e no sistema do exame, fora a desorganização do MEC.

Entretanto, é notório que diante das crises que o país enfrenta, a atuação governamental está meramente desestruturada e despreocupada perante a educação brasileira. É justamente diante disso que entra a preocupação pelos cortes feitos pela atual gestão governamental ao qual afetará justamente

as classes inferiores e uma rede que depende do apoio do governo. Com base nisso, adentra na preocupação sobre os ramos de pesquisa que dependem de tal verba para prosseguirem, a qual afetará principalmente pesquisas relacionadas a ciências biológicas, pois não podem parar ou ser arquivadas, e que seria de maior benefício para a saúde pública brasileira. É lamentável ver educação brasileira se encontrar de certa forma segregacionista, onde as oportunidades e a sociedade se moldam de acordo com a cor da pele ou pelas divergências de classes. Diante disso, é como diria Florestan Fernandes:

[..] o destituído adquira uma concepção ética do mundo e aprenda que está a seu alcance fugir às regras do jogo, tornar-se socialista e agente histórico da transformação da sociedade [...]  
(*O Desafio Educacional*, 1989, p. 263)

Correlacionando uma igualdade e liberdade que se deveria obter no país em função da obtenção de um cenário educacional igualitário, onde só assim o inferiorizado teria vez, pois iria compreender as regras sociais a ele postulado, ou seja, a manipulação das classes que se dá de forma omissa e encoberta pelo próprio meio político e econômico do país.

#### 4. CONCLUSÃO

Mediante os fatos analisados, compreende-se que o presente estudo permitiu investigar até que ponto a qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental, médio e superior compromete a cidadania da população mais marginalizada e contribui para o aprofundamento da situação de pobreza e desigualdade no país. Na nossa pesquisa bibliográfica observamos que as escolas e universidades públicas estão infelizmente fracassando na sua função de oferecer uma educação de qualidade para todos e educar para a cidadania. As escolas não conseguem cuidar da aprendizagem de seus alunos e de seus professores com qualidade. Uma das maiores dificuldades para os professores é lidar com a aprendizagem e a cidadania de seus alunos, quando sua própria aprendizagem e cidadania estão intimamente comprometidas.

Podemos observar também que precisamos ouvir mais os professores da escola pública de periferia, que eles têm muito a dizer sobre o desafio de trabalhar em uma comunidade marginalizada, onde o preconceito ainda predomina e sobre as alternativas necessárias para que essa escola consiga dar conta de educar o cidadão global emancipado e se confrontar com a situação de pobreza e desigualdade. Ainda há muito a ser feito pela melhoria da educação pública no país, mas que certamente, o primeiro passo deve ser a valorização e o resgate do professor, resgate esse que demandaria maior investimento nas suas condições de trabalho e no seu salário. Mas deixando claro

que esse resgate só surtirá efeito se vier acompanhado de maior investimento na escola pública investimento até mesmo na imagem dessa instituição junto à sociedade civil e ao Estado.

Entretanto, entende-se que o Brasil ainda não promove a todos a dignidade ao acesso para com a cidadania e ao cumprimento de direitos e deveres sociais que se dirija a as classes inferiores para que a inclusão e igualdade se estabeleça no país. Porém, em razão do contexto político, socioeconômico e ideológico que rege atualmente o país, subtende-se que a boa educação ainda estará atribuída aquelas minorias empoderadas pela visão social mediante contexto histórico do país. É notório que a distinção entre escola privada e pública retrata perfeitamente o âmbito social brasileiro.

Diante disso, é a escola pública e seus professores que têm papel estratégico no processo de construção de um Brasil melhor, mais justo e mais democrático. Portanto, aponta pistas em direção ao resgate da escola pública voltada para as populações historicamente marginalizadas. Considera-se que uma escola pública de qualidade é fundamental para o fortalecimento da democracia no país e da face emancipatória da política social. Além disso, contribui para a formação do cidadão global emancipado, cidadão capaz de compreender, de aprender sempre, de pensar criticamente e de criar um mundo mais bonito, mais ético, mais humano, democrático e voltado para a justiça social.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Ministério da Educação. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEB, SEBETC, SEED, 2003. 6v.:il.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, Brasília, 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006

**CASTEL, Robert.** **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 4.ed. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

**CORTELLA, Mario Sergio.** **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção prospectiva; 5)

**COSTA**, Antônio Luiz M. **Não se ufane tanto**. Carta Capital, ano X, n. 261, 08 de outubro de

2003, pp. 28-31.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Organização das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

**NEP. IDEB 2005 e projeções para o Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2007a. Disponível em: [www.ideb.inep.gov.br/site](http://www.ideb.inep.gov.br/site), acesso em fevereiro de 2020.

**NEP. Resultados do SAEB 2003**. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>, acesso em 19/02/2020.

**NEP. SAEB -2005 – Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília: MEC/INEP, fevereiro, 2007b. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf), acesso em fevereiro de 2020.

**Desigualdade aumentou no Brasil em 2018, aponta IBGE: A renda dos mais pobres caiu mais de 3% e a dos mais ricos aumentou mais de 8%**. G1, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/10/16/desigualdade-aumentou-no-brasil-em-2018-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

**FÁVERO**, Maria de Lourdes de A. **Educação não é privilégio**. Scielo, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200015)>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

**FERNANDES**, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

**FREIRE**, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

**LASCHI**, Marília. **Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada**. Agência de Notícias IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

**LEAL**, Joana. **Discriminação na educação inclusiva tem origem dentro e fora da sala de aula: Medidas incorretas adotadas pela direção das escolas e influência dos pais estão entre as principais causas de preconceito, concluem pesquisadores do IPUSP**. USP, 2015. Disponível em: <<http://www.usp.br/aunantigo/exibir?id=7124&ed=1240&f=23>>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

**MAES**, Jéssica. **Evasão escolar é um dos principais problemas da educação no Brasil**. Gazeta do Povo, 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/evasao-escolar-e-um-dos-principais-problemas-da-educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

**MOUGEOLLE, Léa. Sociologia da educação: As desigualdades perante a escola.** Portal Sociologia, 2014. Disponível em: <<http://www.sociologia.com.br/sociologia-da-educacao-as-desigualdades-em-frente-a-escola/>>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

**PARADELLA, Rodrigo. Acesso à educação ainda é desigual.** Agência de Notícias IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual>>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

**PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo.** Agência de Notícias IBGE, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

**RIVAS, Caio. O Direito à Educação como Direito Fundamental de Justiça Social.** Jusbrasil, 2017. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>>. Acesso em: 17 de novembro de 2019.

**TEIXEIRA, S. Anísio. A Educação e a Crise Brasileira.** 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

## A TRAJETÓRIA DO RACISMO BRASILEIRO: DA ACUMULAÇÃO PRIMITIVA AO CAPITALISMO MODERNO

Crisleide Elionã Maria da Silva<sup>94</sup>  
Lydia Vitória Firmino Pereira Ramos<sup>95</sup>  
Milena da Silva Ribas<sup>96</sup>

### RESUMO

Neste artigo, propõe uma análise voltada a esclarecer como o racismo e as desigualdades raciais foram moldadas, naturalizadas e institucionalizadas no Brasil com bases ligadas à dinâmica da sociedade brasileira, entre outras, do ponto de vista dos interesses da elite, da lógica colonial e do processo de modernização do estado brasileiro. O processo de invenção de raças no Ocidente e no racismo no Brasil até o desenvolvimento do mito da democracia racial. O racismo integrado à ideologia da classe dominante nas sociedades burguesas. Apresentando discussões acerca das determinações históricas e sociais da "questão social" na sociedade capitalista. Ao recuperar o estudo de Marx sobre a "acumulação primitiva", avança-se na recuperação da relação entre classes sociais, operando nos níveis de alienação e opressão e combinado com o processo de exploração de maneiras específicas, variadas e contraditórias que são moldados e moldam a realidade social. Destacando as contribuições do movimento negro que foram fundamentais para o reconhecimento da igualdade racial como questão pública no Brasil.

**Palavras-chave:** Racismo. Capitalismo. Formação da sociedade brasileira. Democracia racial.

### INTRODUÇÃO

O estudo da história dos afrodescendentes, a luta e a resistência dos negros no Brasil, a cultura negra, as questões sociais, contribuições econômicas e políticas de negros na formação da sociedade brasileira oferece uma visão mais ampla da cultura, a partir de um ponto de vista voltado para o período da escravidão, e devido a isso muitas vezes associa-se os negros uma posição de inferioridade como algo natural e necessário.

Para entender o complexo debate contemporâneo sobre raça no Brasil pouco melhor e como os discursos e interpretações da questão racial foram moldado ao longo do tempo, é essencial recorrer à história para (re) construir o conhecimento sobre racismo e desigualdade racial no Brasil. Para esse efeito, é necessário recorrer a diferentes campos do conhecimento, e movimentos sociais, o que é importante a desconstrução da monocultura de conhecimento sobre a questão racial que predomina no Brasil.

---

<sup>94</sup> Discente do Curso de Serviço Social- UPE- Campus Mata Sul. e-mail: [criselionã@hotmail.com](mailto:criselionã@hotmail.com)

<sup>95</sup> Discente do Curso de Serviço Social- UPE- Campus Mata Sul. e-mail: [lydia.vitoria@live.com](mailto:lydia.vitoria@live.com)

<sup>96</sup> Discente do Curso de Serviço Social- UPE- Campus Mata Sul. e-mail: [milena-ribas@hotmail.com](mailto:milena-ribas@hotmail.com)

Os desafios são numerosos: a luta contra o racismo, por meio das instituições e políticas públicas; visando a regularização e arquivamento de escrituras de terras a quilombolas (descendentes de escravos fugitivos e de a resistência escrava); acesso igual a empregos; luta contra o abuso sexual e doméstico, que se aplica principalmente às mulheres negras e crianças; e, finalmente, a violência e extermínio que atinge jovens negros que vivem nos subúrbios. Por todos os meios, um grande desafio é a desconstrução de uma cultura que naturaliza os discursos e práticas que consideram o negro como inferior e desigual dos outros indivíduos, analisando as relações de poder subjacentes a promoção dessa inferioridade. Além de entender os aspectos sociais e injustiça econômica que aflige os negros no país, é preciso considerar o simbólico e dimensões culturais, que não são menos importante para a compreensão racial desigualdade e promoção da igualdade (Fraser, 1995; 1998). Todas essas questões levantaram reações bastante controversas e posições relativas à questão racial no Brasil, dando lugar ao debate que foi evitado ou negligenciado recorrentemente ao longo da história do Brasil.

Com o tempo, as explicações sobre a escravidão mudaram do cultural para outros fatores, como, por exemplo, o demográfico. Em vez de expressar inclinações "culturais" dos colonizadores, as diferentes formas assumidas pelas relações raciais sob regimes escravistas eram vistas como tendo uma relação mais direta com o tamanho das populações de negros e brancos nas colônias. A própria existência de um estrato social de mulatos no Brasil e em outros países latino-americanos é assim atribuída a formas de gestão colonial em situações em que havia escassez de trabalhadores brancos para desempenhar tarefas de status intermediário e remunerado (Fredrickson, 2001 ).

Nesse contexto, o texto proposto aqui prossegue com o objetivo de estabelecer as linhas gerais que nos permitem entender como os mecanismos de opressão, apontando o modo de produção do capitalismo, sendo preexistente adquirem certa funcionalidade no processo de acumulação original e se estabelecendo uma subsunção deles à lógica do capital. Como aproximação a esses fundamentos, as características principais da acumulação original e as implicações da lei geral da acumulação capitalista para a reprodução da exploração.

## **2. ACUMULAÇÃO ORIGINAL, EXPLORAÇÃO E LEI GERAL DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA**

O sistema capitalista, diferentemente dos modos de produção anteriores, requer a presença de duas classes sociais: os detentores de dinheiro e os meios de produção e subsistência, por um lado, é os donos da força de trabalho, por outro: "trabalhadores livres" dispostos a se inserir diariamente no mercado de trabalho. Esse requisito do modo de produção capitalista, predominante nas sociedades contemporâneas, não é natural nem histórico, mas o resultado de processos econômicos, sociais e políticos que Marx chamou de acumulação original. A subjugação no ponto de partida da sociedade capitalista e constituíram a base para a instalação de relações de produção e reprodução baseadas na alienação e na exploração do homem pelo homem.

Recuperar essas análises e enriquecê-las à luz das contribuições de autores que aprofundaram a investigação em torno das particularidades da acumulação original torna-se essencial para entender as múltiplas determinações da exploração capitalista e sua articulação contraditória com os mecanismos de opressão de gênero, vinculados ao patriarcado e ao racismo, herdeiro da escravidão em sociedades pré-capitalistas. Nesse sentido, recupera-se a articulação dialética entre exploração, relação entre as classes que se refere à apropriação do produto excedente de trabalho das massas trabalhadoras pela classe capitalista, com opressão, como subjugação baseada em razões culturais, raciais ou sexuais ( D'Atri, 2004 ;Souza, 2015 ).

Para Marx, o capital exige a separação dos trabalhadores e a propriedade dos meios de produção, e é por isso que a acumulação original é o processo histórico que executa essa divisão e expelle os trabalhadores a se confrontarem com mais elementos do que sua força de trabalho. A base dessa acumulação é, para o pensamento marxista, a expropriação que despoja o trabalhador da terra, um processo em que grandes massas da população são separadas de seus meios de subsistência.

Enquanto durante os séculos XIV e XV, prevaleceu à presença de camponeses que cultivavam a terra, no âmbito das relações do modo de produção feudal, bem como o usufruto de terras comunais, no início do século XVI, ocorre um processo expulsão das terras feudais e usurpação das comunidades, causando a emigração dos camponeses para as cidades e, conseqüentemente, a classe do proletariado é aumentada. Ao mesmo tempo, dada a impossibilidade de produzir os bens necessários à reprodução, um número maior da população é forçado a adquiri-los no mercado, gerando maior demanda por manufaturas.

A consequência direta desses processos é expressa em uma crescente pauperização da população. Diante do aumento do número de mendigos, ladrões e vagabundos, as respostas dos setores dominantes aprofundaram a coerção e a repressão, com multas que variam de trabalho forçado, punição física. Nesse sentido, Marx sintetiza,

a população rural, expropriada pela violência, expulsa de suas terras e reduzida a perambulação, foi forçada a submeter-se, por meio de legislação terrorista e grotesca e por força de chicotadas, ferros e tormentos, à disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado. ( Marx, 2009c , p. 922)

Recuperando processos históricos desse período, Fedirici (2015) menciona exemplos de assassinatos, torturas e acusações que visavam romper a resistência dos trabalhadores, que procuravam deixar para trás a servidão e a escravidão.

Em seguida, são geradas as condições materiais e políticas para o desenvolvimento do capitalismo, que até então só podiam ser desenvolvidas com expressões parasitárias na economia feudal, enquanto a estrutura social e econômica pré-capitalista não as deixava com escopo de ação suficiente ( Hobsbawm, 1988 ). Sem entrar em detalhes sobre os processos sociais que materializaram a Revolução Industrial e, com ela, a consolidação do modo de produção capitalista, é importante destacar o impacto nas condições de vida de grandes setores da população, enquanto a comercialização da força de trabalho. Marx descreve claramente essa situação afirmando que o processo de trabalho no modo de produção capitalista, onde o capitalista adquire a força de trabalho do trabalhador como uma mercadoria, implica dois fenômenos peculiares. Por um lado, o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem seu trabalho pertence e, por outro, conseqüentemente, o produto é propriedade do capitalista, não do trabalhador que o produziu. O pensador alemão diz:

a partir do momento em que o trabalhador entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho e, portanto, seu uso, trabalho, pertence ao capitalista. Através da compra da força de trabalho, o capitalista incorporou a própria atividade trabalhista, como fermento vivo, aos elementos mortos que compõem o produto e que também pertencem a ele. ( Marx, 2009a , p. 225)

Então, a mercantilização da força de trabalho de um trabalhador "livre" e a extração da mais-valia, parte excedente do trabalho apropriado pelo capitalista, constituem aspectos substanciais do novo modo de produção. Segundo Florestan Fernandes “o trabalho livre não contou como uma fonte de libertação do homem e da mulher negros: ele os coloca em competição com os imigrantes em condições desiguais.” (FERNANDES, 1989, p. 21).

Além disso, a partir deste momento, a relação do homem com a natureza é permanentemente revolucionada, pelo constante aumento da tecnologia na produção. Agora,

neste contexto, quando, talvez pela primeira vez na história, o homem tenha a possibilidade de produzir os bens necessários para a reprodução da humanidade, a persistência da pobreza e da fome adquire um novo significado social e histórico.

Essas tendências alteram a totalidade da reprodução social, impondo uma nova rede de relações sociais, um novo ritmo de vida e trabalho, enfatizando, principalmente, a diferenciação entre classes e tornando o movimento de valorização do capital o movimento fundamental da sociedade burguesa. A alteração da reprodução social afeta as múltiplas esferas da vida cotidiana das classes sociais e recupera e redefine o significado social e histórico que as diferentes formas de opressão.

### **3. ESCRAVIDÃO, RACISMO E CAPITALISMO**

Resultante de um processo baseado na acumulação, exploração do homem pelo homem através do modelo escravista, que visa apenas o lucro e a hierarquização de classes. O escravismo além de um processo desumano de privação de direitos expôs o povo afrobrasileiro as mais diversas atrocidades, inserindo a população as mais absurdas situações de subordinação, violência, conflitos, perda de identidade. Entre outros fatores. Com a exploração da força de trabalho escrava, vinda da África em navios negreiros. O significado deste processo, fez com que o negro fosse perdendo sua história, sua condição enquanto ser humano, sua liberdade foi negligenciada, as sociedades escravistas fixaram uma unidade organizativa interna amplamente articulada, o que possibilitou a reprodução perfeita de seus elementos e ideologias, as estruturas de dominação, opressão, vinham atreladas o controle, a tortura, o direito e a religião, que justificavam a inferioridade do trabalhador escravizado e a alienação do escravo.

O resultado da escravidão para a população afro deixa evidente as brutais formas que o capitalismo usa para se manter vigente, expropriando liberdades e dilacerando histórias de um povo, que teve sua religião, fé, vida, família, história roubada.

A relação entre capitalismo e racismo só foi fortalecida nas gerações posteriores. Houve casos em que a falsificação das posições de Marx e Engels e as tentativas conscientes de equiparar o marxismo ao stalinismo levaram a ataques generalizados ao marxismo. O marxismo se desenvolveu sobre os fundamentos de uma nova visão de mundo baseada no materialismo histórico e que ofereceu uma explicação superior ao idealismo, crenças religiosas ou uma visão da história. Contrariamente a essas visões, o marxismo explica o desenvolvimento da história e

a divisão da sociedade em classes como algo que emerge do desenvolvimento material da sociedade humana e descreve a luta de classes como a força motriz da história.

O capitalismo surgiu pela primeira vez como um sistema mundial através do racismo anti-negro gerado pelo comércio transatlântico de escravos, e desde então dependeu do racismo para garantir sua perpetração e reprodução. Marx argumentou,

A escravidão é uma categoria econômica como qualquer outra ... Escusado será dizer que estamos lidando apenas com a escravidão direta, com a escravidão negra no Suriname, no Brasil, nos Estados do Sul da América do Norte. A escravidão direta é tanto o pivô da indústria burguesa quanto as máquinas, os créditos, etc. Sem a escravidão, você não tem algodão; sem algodão você não tem uma indústria moderna. É a escravidão que deu valor às colônias; são as colônias que criaram o comércio mundial e é o comércio mundial que é a pré-condição da indústria em larga escala. Assim, a escravidão é uma categoria econômica de maior importância.

Marx estava claramente ciente do papel peculiar desempenhado pela raça na escravidão - e não estava menos consciente de como a escravidão integral baseada em raça estava nas origens e no desenvolvimento do capitalismo como sistema mundial. Mas isso significa que o racismo é parte integrante da lógica do capital? O racismo pode ser um mero fator exógeno que é construído apenas em momentos específicos da história contingente do capitalismo? Certamente, é possível conceber a possibilidade de o capitalismo ter surgido e se desenvolvido como um sistema mundial sem a utilização de raça e racismo. Mas o materialismo histórico não se preocupa com o que poderia ter ocorrido, mas com o que ocorreu e continua ocorrer, segundo Marx, sem a escravidão baseada na raça.

Desde que o capitalismo foi moldado, desde o início, por fatores raciais, não é possível se opor efetivamente a ele sem priorizar a luta contra o racismo. E por essa mesma razão, a situação atual também torna cada vez mais anacrônico se apegar a formas de política de identidade que elimina questões de classe e uma crítica de capital. O esforço para elevar a identidade étnica e a solidariedade às custas de um confronto direto com o capitalismo é inerentemente autodestrutivo, já que este último é responsável pela perpetração do racismo e pela marginalização dos povos de cor em primeiro lugar. Como raça e racismo ajudam a criar, reproduzir e reforçar uma variedade de hierarquias enraizadas na dominação de classe.

A sociedade capitalista, por sua reprodução, supõe um conjunto de processos fundamentais que se tornam o andaime de sua existência e continuidade. Dentro desses processos, a mercantilização da força de trabalho implica mudanças substanciais não apenas na produção, mas também na reprodução social. Conseqüentemente, grandes setores da população

devem vender sua força de trabalho para adquirir o salário que permita garantir sua reprodução diária.

Desse modo o ato do trabalho que os homens adquirem a capacidade de “construir um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais”(LESSA, 2007a, p.81), criando, desta forma, o devir-humano dos homens. Sérgio Lessa nos diz:

Com o desenvolvimento do processo de socialização, de modo cada vez mais evidente, o gênero humano passa a exibir determinações que nem na imediatez se aproximam do gênero apenas natural. A vida de cada indivíduo é crescentemente dependente da vida dos outros seres humanos (...) nossas vidas estão tão articuladas com a do gênero humano que a trajetória deste último determina, em larga escala, o destino de cada indivíduo. (2007a, p.83)

Assim, o desenvolvimento das formações sociais e a complexificação das relações sociais, o indivíduo torna-se dependente das ações dos outros. Dentro dessa estrutura, diferentes relações sociais adquirem uma funcionalidade social e histórica que é explicada a partir desse processo de mercantilização. Nesse sentido, reconhecendo uma trajetória histórica do racismo anterior ao capitalismo, reconhece-se que adquire novas peculiaridades a partir das determinações estabelecidas pelo modo de produção capitalista. Da mesma forma, diferentes mecanismos de opressão, que reconhecem a escravidão como antecedente fundamental, se materializam no cotidiano capitalista desde sua gênese.

A complexa coexistência dos mecanismos de exploração e opressão torna-se aspectos substanciais para explicar os fundamentos da "questão social" nas sociedades contemporâneas. Da mesma forma, essa complexidade é aprofundada quando diferentes mecanismos de opressão convergem e reforçam os processos de exploração.

Diante dessa realidade, diferentes abordagens adotadas tendem a separar alguns processos de outros, circunscrevendo o horizonte explicativo nos mecanismos particulares de opressão, bloqueando o processo de generalização em relação àquelas determinações que nos permitem entender sua funcionalidade na exploração capitalista.

Com a crise do modo de produção feudal, no século XVI, o capitalismo vai se instaurando e com isso, o surgimento das grandes navegações e por consequência, descobrimento das Américas, encontrando também novas rotas comerciais, na Índia e África. Diante do descobrimento dessas rotas comerciais, o tráfico de escravos foi predominantemente utilizado para garantir mão de obra barata. Vindo da África em navios negreiros, os escravos

eram obrigados a trabalhar excessivamente, expostos as mais diversas barbáries. Neste cenário, as classes cada vez eram hierarquizadas, dividindo a sociedade em raças, influenciada pela hegemonia burguesa e supremacia branca para que assim, seja mantida esta relação de poder, de exploração de tráfico de escravos e escravidão, aprofundando conflitos de classe e, sobretudo raciais.

O modelo econômico das colônias deu início a esta relação, intensificando cada vez mais os conflitos existentes. Pensando o capitalismo como motor central deste fundamento, nota-se que, a expansão deste sistema que se sustentou, principalmente, na escravidão dos negros vindos de países África para exploração, resultou e estabeleceu condições que fizeram com que a sociedade segregasse grupos humanos não somente em classes, mas também, em raças, manifestando então as faces do racismo, devido a relações alienadas contra grupos sociais/indivíduo diferente. É inegável que ao longo da história foi se construindo justificativas para que tais povos fossem submetidos às condições de pobreza, desigualdades e exploração. O racismo é experimentado concretamente por aqueles que apresentam caracteres “raciais” diferentes dos “brancos”. Estes preconceitos estão interligados as desigualdades sociais, domínio de classes e exploração do homem pelo homem. Pode-se dizer que, esta violência estabelecida pelo sistema colonial, estava inserida na lógica do capitalismo comercial, como motor da acumulação, logo, o escravismo, e por conseqüente o racismo, mantém e são conseqüências capitalismo para manter a baixo custo a concentração de capital.

Dadas essas abordagens, recuperando a validade da categoria "questão social", as linhas anteriores tentaram identificar as características centrais que ela possui na sociabilidade burguesa, onde a acumulação original e a lei geral de acumulação capitalista identificada por Marx são aspectos substanciais. Em consonância com isso, as linhas gerais que permitem vincular dois mecanismos de opressão das sociedades contemporâneas com esses processos de acumulação foram estabelecidas, demonstrando desde a sua gênese.

#### **4. RACISMO E ALIENAÇÃO**

Alienação, um conceito extraído de Hegel e da escola alemã de filosofia idealista, refere-se à distância geral da humanidade do seu potencial real. Todos que vivem na sociedade de classes, qualquer forma de sociedade de classes, sofre alienação. Esse conceito é desenvolvido

mais claramente nos primeiros escritos de Marx e Engels na década de 1840, e mais tarde Marx em Grundrisse, os cadernos que descrevem os fundamentos do Capital.

As contradições tão visíveis na sociedade capitalista, a imensa diferença entre potencial e realidade, indicam a extensão da alienação humana. Marx viu que havia vários aspectos na alienação humana. A alienação surgiu da distância da humanidade dos produtos do trabalho humano; do alienante processo de trabalho em si; da alienação entre outros seres humanos, onde antagonismos entre classes e dentro de classes são endêmicas; A alienação, portanto, não se contrapõe à exploração e opressão, mas é expressa dentro e através desses outros processos. Enquanto a humanidade não atingir seu pleno potencial em uma sociedade motivada pela satisfação da necessidade humana.

Nessa perspectiva, o racismo pode ser entendido como uma codificação ideológica e expressão prática de extrema alienação. Mas não é só isso. Também trabalha para dividir trabalhadores de outros trabalhadores, alienando não apenas indivíduos de outros indivíduos de maneira aleatória, mas de maneira específica organizada como se tivesse um elemento racional. O racismo oferece ideologicamente sistematizar pelo menos alguns aspectos da alienação. O racismo fornece uma estrutura, definida por certas características atribuídas características físicas ou culturais, que coloca os membros dos explorados contra outros membros da sociedade, incluindo membros de sua classe. Ao mesmo tempo, desfoca as distinções de classe que caso contrário, pode ser mais visível.

Segundo Uelber Silva (2012), a alienação é um feito real que atua nos indivíduos de modo individual e subjetivo e retrata em sua exteriorização, através de ações individuais mediadas por inter-relações, pois a alienação de maneira alguma poderia existir fora da sociedade. Posta pela ascensão do capitalismo, a alienação racional “[...] se expressa em mecanismos ideológicos com teorias racistas produzidas para manter sob controle as populações negras submetidas ao trabalho alienado e em condições de desigualdade social” (SILVA, 2012, p. 95).

## **5. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO RACISMO NO BRASIL: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA COM SUA HISTÓRIA MIGRATÓRIA**

Em 1933, Gilberto Freyre publica Casa Grande e Senzala. Obra e autor eles apresentam como os principais expoentes na difusão e aceitação social da ideia do Brasil como uma

democracia racial, onde as raças não existiriam, mas apenas distinções para a cor da pele, mas mesmo estas seriam dadas entre grupos sociais abertos, com possibilidade de mobilidade social e miscigenação. Em 1950, entendeu-se que a cor da pele era um mero acidente e falava de raças ele era considerado racista. A imagem de um Brasil sem Racismo, um paraíso para os negros (Guimarães, 2003, p. 100-101). Embora o movimento negro brasileiro estivesse denunciando desde 1930 que a democracia racial era um mito e que o preconceito existia racial no país, foi principalmente a partir dos estudos do sociólogo Florestan, segundo ele;

a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita. O negro deve participar ativa e intensamente do movimento operário e sindical, dos partidos políticos operários, radicais e revolucionários, mas levando para eles as exigências específicas mais profundas da sua condição de oprimido maior. Ao mesmo tempo o negro deve ter a consciência clara de que sua emancipação coletiva põe o problema da democracia e de uma República democrática sem subterfúgios: a revolução dentro da ordem é insuficiente para eliminar as iniquidades, educacionais, culturais, políticas, etc, que afetam os estratos negros e mestiços da população. Mesmo quando o negro não sabe o que é socialismo, a luta por sua liberdade e igualdade possui uma significação socialista. (Grifo de Florestan Fernandes) Daí ser ele uma vanguarda natural entre os oprimidos, os humildes, os explorados, enfim, o elemento de ponta daqueles que lutam por 'um Brasil melhor' ou por uma 'sociedade justa. (FERNANDES. F. 1989. p. 24).

Fernandes em 1965, revelou o mito da democracia racial, como exatamente um mito não real, usado para desmobilizar a comunidade negra (Guimarães, 2003, p. 102). Em 1978, o Movimento Negro Unificado reintroduz a ideia de raça a ser discutida na conformação da nacionalidade brasileira, justificando a ascendência africana. Agora o mito da democracia racial será mantido vivo no imaginário social brasileiro (Guimarães, 2003, p. 104).

Lelia González (1984) nos mostra com sua narrativa irônica, energética e narrativa incisivo, como a imagem da mulher negra no Brasil foi construída socialmente: as figuras da empregada no período da escravidão desdobram as figuras da rainha mulata do carnaval e da empregada, configurando hoje como as únicas possibilidades para as mulheres negras no imaginário social brasileiro.

Nesse sentido, a construção do racismo no Brasil não pode se desassociar do seu histórico de imigração. Giralda Seyferth (2002) analisa a relação intrínseca entre a construção do racismo no Brasil e os fluxos das políticas de migração dos séculos XIX e XX. Apontando como as políticas e colonização estavam ligadas à imigração promovida e apoiada pelo Estado.

Para ela, essa colonização foi baseada em um princípio civilizador, em rejeição do modelo escravo de exploração agrícola e com o objetivo de assentamento das terras que o governo considerava vazias, e o colono considerado ideal, enfatizando à ideia de superioridade européia: pequenos produtores e ao mesmo tempo portadores de civilização.

O Brasil é o país que tem a maior quantidade de afrodescendentes. De acordo com estudos demográficos, houve no país, um processo de embranquecimento, em meados de 1900-1940, fruto de uma continua discriminação dos mecanismos postos em prática para conformar a população negra que era a base da pirâmide social, especialmente a política do embranquecimento, que é tratada por Andrews como uma prática do Estado e que levou ao fortalecimento da imigração europeia, o processo de embranquecimento eram estratégias disseminadas pela elite, buscando embranquecer a população através da imigração europeia e incorporação do mestiço ao número da população branca. Este processo cessou com a crise da imigração.

O termo democracia racial refere-se a certo padrão de relações raciais no Brasil. Especificamente, sugere que as relações raciais brasileiras se desenvolveram de maneira tolerante e livre de conflitos, em contraste com a suposta forma hostil das relações raciais que evoluíram nos Estados Unidos.

A origem do termo democracia racial permanece obscura. António Sergio Guimarães, um professor da Universidade de São Paulo, sugere que seu uso remonta à década de 1940, quando o antropólogo brasileiro Arthur Ramos e sociólogo francês Roger Bastide empregados o termo para vincular esse padrão das relações raciais para a democracia no pós-guerra do Brasil, que começaram a surgir no final da ditadura do Getúlio Vargas (1937 - 1945). No entanto, o conceito é mais geralmente associado ao trabalho de Gilberto Freyre (1900 -1987), que propôs a ideia na década de 1930 em um ousado desvio do pensamento racista científico que havia prevalecido nos círculos intelectuais brasileiros desde o começo do século XX.

Um dos argumentos para a "democracia racial" é o alto nível de miscigenação no Brasil, como explicam os sociólogos como Sérgio Buarque de Hollanda e Gilberto Freyre. Freyre criou o mito da interação entre a "casa grande" e a "senzala". Hollanda criou o mito do caráter "cordial" do brasileiro. Ambos foram histórias de branqueamento.

A ideia de “embranquecimento” é aquela que caracteriza o pensamento racial. Pesquisadores afirmam que foi no final do século XIX, quando a elite local, pensando com o

futuro do país, teria começado a adaptar as teses raciais clássicas à situação brasileira. Os negros foram despojados de sua identidade e sua cultura para que eles possam de alguma forma ser recebidos ou aceitos em suas novas comunidades e, assim, adquirir uma nova identidade que as "branqueie". Desde que eles assumem a dominação por algumas "elites brancas" e estão em constante processo de alienação cultural e intelectual que gera a necessidade de adotar hábitos e costumes "brancos" que lhes permitem ascender socialmente. Os intelectuais teriam sentido esta necessidade, já que as chamadas "teorias raciais clássicas" exaltavam a pureza racial e pregavam que a mistura racial provocava "degeneração".

Este branqueamento começou como uma estratégia usada de alguma forma pelos grupos dominantes para estabelecer hierarquias sociais, isto é, contato entre raças diferentes e seu resultado, dá uma posição para as pessoas dentro da escala social. Dessa forma, a ideia do branqueamento, que mantém a possibilidade de transformar uma "raça inferior" numa "raça superior", permitindo, de certa forma a saída para este "dilema".

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse contexto, é notório que racismo está atrelado à base na qual estão inseridos os preconceitos raciais, estabelecendo uma hierarquia entre as raças. Fatores históricos são os responsáveis pelo desenvolvimento do racismo na sociedade, o próprio homem propaga este preconceito, uma vez que, divisão racial entre os homens, é estabelecida pela cor da pele, raça, etnia. Tais conflitos raciais emergiram principalmente em decorrência do modo de produção escravista moderno. Embora não estivessem ligados fundamentalmente a questões raciais e de cor, ao utilizar mão de obra escrava de nações africanas, e justificativas para a exploração desta força de trabalho. O racismo é consequência de um sistema escravista baseado na exploração do homem pelo homem, que utilizava força de trabalho escrava de povos negros, vindos da África, com o intuito de gerar conteúdo material da riqueza social, entretanto, visto que tal sistema é amplamente segregador e excludente, a divisão racial do trabalho neste cenário foi estabelecida, atribuindo aos negros o trabalho escravo, gerando preconceitos, que transpassaram séculos, e que, até hoje, deixa marcas na sociedade. A coexistência complexa dos mecanismos de exploração e opressão tornam-se, assim, aspectos substanciais para explicar os fundamentos da "Questão social" nas sociedades contemporâneas.

Dadas essas abordagens, acerca da "questão social", com o intuito identificar as características centrais que tem na sociabilidade burguesa, onde a acumulação original e a lei geral da acumulação capitalista identificada por Marx é um aspecto substancial. Em consonância com isso, as linhas gerais que permitem vincular mecanismos de opressão das sociedades contemporâneas, objetivando a acumulação, demonstrando como, desde a sua gênese, o racismo é articulado dialeticamente com o modo de produção capitalista.

Portanto, é necessário o ato de resistência, especialmente a resistência coletiva, consciente e organizada, pode desafiar a dominação do capitalismo. A recuperação é um processo que começa dentro do capitalismo, mas também tem o potencial para inspirar e atrair massas de oprimidos, alienados e explorados, com o intuito de lutar por um novo e melhor tipo de sociedade. Atos de recuperação podem ser parciais, acumulativos ou estratégicos e avançar, e pode envolver resistência contra todas as formas de hegemonia capitalista. Envolve recuperar a humanidade que é roubada na competição, relações alienadas do capitalismo, de recuperar a dignidade e o respeito próprio que são roubados por meio de toda a opressão e exploração.

## REFERÊNCIAS

- D'ATRI, A. Pan y Rosas : pertencimento de gênero e antagonismo de classe no capitalismo. Buenos Aires: As armas da crítica, 2004.
- Fredrickson, George M. (2001). Raça e racismo em perspectiva histórica: comparando Estados Unidos, África do Sul e Brasil. In: Hamilton, Charles V. et al. (eds.). Além do racismo: raça e desigualdade no Brasil, África do Sul e Estados Unidos . Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, p. 1-28.
- FEDIRICI, S. Calibán e a bruxa : mulheres, corpo e acumulação original. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- FERNANDES. F. Significado do protesto negro. São Paulo. Cortez Editora. 1989.
- GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências SociaisHoje , Anpocs, p. 223-244, 1984.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com 'raça' em sociologia. Educação e Pesquisa , v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.
- GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências SociaisHoje , Anpocs, p. 223-244, 1984.
- HOBSBAWM, E. Em torno das origens da revolução industrial. Madri: século 21, 1988.
- LESSA, Sérgio. Para Compreender a Ontologia de Lukács. 3 ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2007a.

Marx, Karl 1976, *The Poverty of Philosophy*, em *Obras coletadas por Marx-Engels*, volume 6, Nova York: International Publishers.

MARX, K. *A capital*. Buenos Aires: século XXI, 2009a. t. Eu v. I.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e questão racial no Brasil. *MagazineUSP*, São Paulo, n. 53, p. 117-149, março de 2002, 2002.

SILVA, Uelber Barbosa. *Racismo e Alienação: Uma aproximação à base ontológica de temática racial*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.