

CIDADANIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NO SEMIÁRIDO



**Editora da Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande
2012**

Organizadores:

**José Irivaldo Alves Oliveira Silva
Kelly Cristina Costa Soares
Kátia Patrício Benevides Campos
Shirley Barbosa das Neves Porto
José Marciano Monteiro
Sônia Maria Lira Ferreira**

**CIDADANIA, EDUCAÇÃO E
DIREITOS HUMANOS
NO SEMIÁRIDO**



**Editora da Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Biblioteca Setorial do CDSA/UFCG

C568 Cidadania, educação e direitos humanos no Semiárido. / Organização de José Irivaldo Alves Oliveira Silva... [et al]. – Campina Grande: Editora da Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

196p. : il.

ISBN: 978-85-8001-085-5

1. Direitos humanos. 2. Semiárido Brasileiro – Direitos humanos. 3. Inclusão educacional. 4. Cidadania. 5. Educação especial de surdos. I. Silva, José Irivaldo Alves Oliveira.

CDU:342.7:37



Editora da Universidade Federal de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor
Thompson Fernandes Mariz

Vice-Reitor
José Edilson Amorim

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE -EDUFCG

Prof. Dr. Antonio Clarindo Barbosa de Souza
Diretor Administrativo

Prof. Benedito Antonio Luciano – CEEI
Prof. Carlos Alberto Vieira de Azevedo – CTRN
Prof^a Consuelo Padilha Vilar - CCBS
Prof^a. Edjane E. Dias da Silva – CCJS (Sousa)
Prof. José Helder Pinheiro – CH
Prof. José Wanderley Alves de Sousa – CFP (Cajazeiras)
Prof. Onaldo Guedes Rodrigues - CSTR (Patos)

EDUFCG
Rua Aprígio Veloso, 882 - Bodocongó - Caixa Postal: 10024
Campina Grande - Paraíba, CEP 58109-970
<http://www.ufcg.edu.br/~edufcg>

Edição Eletrônica e Capa: Rosenato Barreto

AGRADECIMENTOS

É essencial em qualquer trabalho coletivo ou individual agradecer aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte desse trabalho que é resultado do esforço de muitos que compreendem o verdadeiro papel da universidade brasileira, permeada pela diversidade e por idiossincrasias que promovem uma de suas principais características: a possibilidade do debate de ideias com liberdade. Portanto, é importante agradecer ao Ministério da Educação de nosso país que possibilitou o financiamento de nossas ações e a compra de materiais essenciais para a execução das mesmas para consecução do Programa de Direitos Humanos do Cariri em seu segundo ano, através do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT); à Universidade Federal de Campina Grande, na pessoa do seu Magnífico Reitor, Prof. Thompson Fernandes Mariz e do Prof. Edilson Amorim; ao Chefe do Orçamento da UFCG, Sr. Lourinaldo; à Equipe da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFCG (PROPEX), na pessoa do Prof. Marcelo Jorge Cavalcante de Sá; ao Diretor do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDSA) da UFCG, Prof. Márcio de Matos Caniello; ao Vice-Diretor, Prof. José Vanderlan Leite de Oliveira; ao Prof. Edvaldo Eloy Dantas Júnior, Prefeito do Campus de Sumé; ao Gestor da Gerência Administrativo-Financeira, Sr. Dorval Rodrigues; à Geysel Karla Leite Brito, da Divisão de Materiais; Anny Cristiane de Medeiros Oliveira, da Liquidação; à Humberto Dias da Cunha, do setor de pagamentos; a João Severo Filho, do setor de Contratos e Convênios; a Edson Xavier dos Santos, do almoxarifado; a Geraldo Alves Sousa, do Patrimônio; a Maria Juliana Queiroz de Oliveira, do setor de Projetos/Conformidade/SCDP; a Felipe Ataíde de Albuquerque, da Gerência de Tecnologia da Informação; a Erick Tell Régis da Silva, Chefe dos Transportes; à Rúbia Quaresma de Freitas, Secretária do CDSA; à Nova Duarte, da secretaria do CDSA; ao Sr. Rosenato Barreto de Lima, Assessor de Imprensa do CDSA; também gostaríamos de agradecer a muitos dos anônimos esquecidos, muitas vezes, mas que exercem um papel importante aos motoristas do CDSA, os dois Severinos, Bráulio, a Bartolomeu, aos terceirizados da Zelo, que tanto nos ajudam no fazer universitário cotidiano.

Por último, mas não menos importantes, vai um agradecimento todo

especial aos professores envolvidos nessa empreitada extensionista: Professores José Marciano Monteiro, Sônia Maria Lira Ferreira, Shirley Barbosa das Neves Porto, Kátia Patrício Benevides Campos e Kelly Cristina Costa Soares, além de professores que colaboraram com a presente proposta, que não citaremos aqui não incorreremos em ausências. Esses professores merecem um agradecimento especial pelos esforços empreendidos, pela contribuição na construção de uma compreensão acerca dos direitos humanos, da cidadania e da educação no cariri paraibano, contemplando o verdadeiro papel da universidade: a construção do saber crítico interna e externamente aos muros da academia; a sociedade agradece a todos. Aos alunos do PROEXT: Adevanildo Gomes Sousa – Educação do Campo; Adriana Farias do Nascimento – Educação do Campo; Aparecida Salustiano Rodrigues – Educação do Campo; Artur Araújo – Gestão Pública; Daniela Brito Ramos – Ciências Sociais; Hélia Maria de Sousa – Gestão Pública; Jéssica Fyama da Silva Nário – Ciências Sociais; Jéssica Verônica Pereira Leite – Ciências Sociais; José Aragonês Correia de Brito – Gestão Pública Priscila da Silva Brito – Gestão Pública; Rafaela Maurício Quaresma – Ciências Sociais; Vanessa Cristina de Araújo Cruz – Gestão Pública.

Por fim, agradecemos também ao Observatório de Políticas Públicas do Semiárido (OPPS), projeto Coordenado pelo Programa de Educação Tutorial (PET) do CDSA, agradecendo também aos alunos envolvidos nesse importante programa continuado, cumprindo agradecer também aos financiadores do PET: ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES. Além desses parceiros, também contamos com a colaboração inestimável da Secretaria de Direitos Humanos, que financia o projeto do CDSA intitulado “Centro de Referência de Direitos Humanos do Cariri”, coordenado pelo Prof. Irivaldo Oliveira. Agradecemos também à colaboração da Secretaria Estadual de Educação, às Prefeituras Municipais de Sumé, Serra Branca, Monteiro, Amparo, Coxixola e Taperoá.

Prof. Irivaldo Oliveira
Gestor do PROEXT

Coordenador do Eixo Direitos Humanos e Direitos Fundamentais
Tutor do Programa de Educação Tutorial
Coordenador de Pesquisa e Extensão da UAEDUC

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
APRESENTAÇÃO	16
<i>Capítulo 1:</i> EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO	
José Irivaldo A. O. Silva - Priscila da Silva Brito - Aparecida Salustiano Rodrigues	19
<i>Capítulo 2:</i> POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: UMA VISÃO TRIANGULAR	
Kelly Cristina Costa Soares - Daniela Brito Ramos - Jéssica Verônica Pereira Leite	49
<i>Capítulo 3:</i> CONSELHOS DE DIREITOS E DIREITOS NOS CONSELHOS O PAPEL DOS CONSELHOS DE DIREITOS NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO	
José Marciano Monteiro - Hélia Maria de Sousa - Vanessa Cristina de Araújo Cruz	77
<i>Capítulo 4:</i> A INCLUSÃO EDUCACIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES	
Kátia Patrício B. Campos - Jéssica Fyama da Silva Nário - Adevanildo G. Souza	103
<i>Capítulo 5:</i> DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA MOVIMENTO SURDO EM SUMÉ, NO CARIRI PARAIBANO	
Shirley B. das Neves Porto - Adriana Farias do Nascimento - Rafaela M. Quaresma	133
<i>Capítulo 6:</i> REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E PODER NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT	
Sônia Maria Lira Ferreira - Artur Araújo Almeida - José Aragonês Correia de Brito	157
<i>Anexo:</i> DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	185
PERFIL DOS AUTORES	193

PREFÁCIO

A Universidade Federal de Campina Grande tem uma forte tradição extensionista, com fundamentos fincados na sua origem mais remota, a Escola Politécnica de Campina Grande (POLI), criada em 1952 a partir da mobilização da sociedade civil organizada, numa conjuntura em que a cidade se destacava como o principal polo de desenvolvimento do interior do Nordeste e um dos mais dinâmicos do Brasil.

No auge do “Ciclo do algodão”, Campina Grande era chamada de *Liverpool brasileira*, por ser a segunda maior exportadora mundial da fibra. No quadriênio 1950/1954, o município contribuía com 1/3 da receita fiscal do Estado e, em 1955, sua arrecadação de impostos foi maior do que a de seis capitais nordestinas (Aracaju, Maceió, João Pessoa, Natal, Teresina e São Luís), superando ainda Florianópolis, Manaus e Cuiabá. Em 1959 havia 111 estabelecimentos industriais na cidade, contra 93 em João Pessoa. Aliás, a pujança industrial de Campina Grande era tão expressiva, que a única sede de Federação das Indústrias fora de uma capital de Estado no Brasil foi ali implantada, em 1949, permanecendo até hoje na cidade.

Assim, de acordo com documentos da época, a criação da Escola Politécnica de Campina Grande visava cumprir um duplo objetivo: oferecer educação superior aos jovens campinenses e ser um instrumento de desenvolvimento para a região, isto é, assumindo um perfil institucional claramente extensionista. A escolha do curso de Engenharia Civil para inaugurar o ensino superior na cidade representa a cabal demonstração deste fato. Em face do número expressivo de obras públicas então em andamento na órbita da cidade (açude Epitácio Pessoa, em Boqueirão, a abertura da Rodovia Central da Paraíba, atual BR-230, a construção do ramal ferroviário Campina Grande-Patos, dentre outras) e o aquecido mercado imobiliário da cidade, movimentado pelo dinheiro do algodão, oferecia um amplo campo de trabalho para os egressos, que, além da inserção profissional regular como profissionais liberais, poderiam atuar diretamente no processo de desenvolvimento local, como verdadeiros protagonistas da implantação da infraestrutura que visava sustentar o progresso regional. Com efeito, a própria

construção do modernista edifício sede da POLI foi projetada e executada por um “Escritório Técnico” formado por professores e estudantes do curso de Engenharia Civil, criado em 1954.

A partir da fundação da Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande (FACE), em 1955 e da criação, no final do mesmo ano, da Universidade da Paraíba, congregando várias escolas superiores isoladas em João Pessoa, Campina Grande e Areia, o compromisso do ensino superior campinense com o desenvolvimento local ganha novas cores, enriquecido pela reflexão humanística. De fato, em 1956 é criado o “Grupo Desenvolvimentista Campinense”, com presença de professores e alunos da POLI e da FACE, após a realização do Iº Encontro de Bispos do Nordeste em Campina Grande, com a presença do Presidente Juscelino Kubitschek, que teve como decorrência a criação do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), origem da SUDENE. O Grupo Desenvolvimentista Campinense atuou intensamente na reflexão sobre o desenvolvimento local e, em 1958, no “pico” de uma grande seca, é oferecido o primeiro Curso de Extensão de que se tem notícia na Instituição, denominado “Problemas do Nordeste”, o qual se tornaria uma disciplina regular do currículo de Engenharia da POLI.

Depois da federalização da Universidade da Paraíba em 1960, um dos últimos atos do governo JK, o primeiro novo curso criado em Campina Grande foi o de Sociologia e Política da FACE, em 1962, que daria um tom de engajamento social e espírito crítico ao campus campinense, numa época efervescente da vida nacional.

Mas, o regime de exceção implantado em 1964 viria a inibir fortemente o viés desenvolvimentista da escola superior, particularmente no campo humanístico, tolhendo suas interações mais orgânicas com a sociedade e suas organizações. Entretanto, ainda durante o período ditatorial, um reitor visionário viria a reconfigurar o perfil da Instituição, revitalizando sua vocação interacionista e seu compromisso com o desenvolvimento local.

Entre 1976 e 1980, Lynaldo Cavalcanti transformou a Universidade Federal da Paraíba, colocando-a entre as maiores do Brasil, com sua inédita estrutura *multicampi*. Expandiu e interiorizou, fundando os *campi* de Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. Com a instalação de mais de 20 núcleos interdisciplinares, a universidade reconstruía os caminhos da excelência na

pesquisa e extensão e, em plena ditadura militar, a universidade se politizava com a nomeação de professores de alto nível, muitos deles de esquerda, alguns voltando do exílio e outros saindo do ostracismo forçado pelo regime de exceção.

Já nos estertores do interregno ditatorial, contando com esse novo *caldo cultural*, a extensão universitária se restauraria vivamente no *Campus II* da UFPB, notadamente nas áreas tecnológicas, com o desenvolvimento e difusão de tecnologias apropriadas para o Semiárido, e na área humanística, com uma forte interação com os movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Essas duas vertentes da extensão universitária confluíam para as camadas mais desfavorecidas da população residente na região mais pobre do país, renovando os compromissos proativos da Instituição com o desenvolvimento local e a inclusão social.

Com a criação da UFCG em 2002 por desmembramento da UFPB, congregando os *campi* de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, um novo ciclo institucional se inicia e o reitorado *pro tempore* de Thompson Mariz mostrar-se-ia amplamente favorável às ações de extensão. Digo isso “a cavaleiro” porque tive a felicidade e a honra de contar com o seu entusiasmo, apoio e parceria na construção do Projeto Universidade Camponesa (UNICAMPO), uma ambiciosa ação de extensão universitária compartilhada com o CIRAD, instituição francesa com a qual mantínhamos um convênio de cooperação. O *campus avançado* implantado em solenidade presidida pelo jovem reitor na Escola Agrotécnica de Sumé em setembro de 2003 para o desenvolvimento das atividades do projeto seria a “cabeça de ponte” do Plano de Expansão Institucional (PLANEXP) da UFCG, através do qual criaríamos três novos *campi* entre 2006 e 2009: Cuité, Pombal e Sumé. Profecia autorrealizável que cometemos numa reunião com Thompson Mariz em 2003 quando apresentamos pela primeira vez o projeto de extensão, seu apelo foi tão fundo, que sensibilizou o reitor a ponto de motivá-lo a pedir audiência com o então ministro da Educação, Cristóvão Buarque, para que eu, ao lado dele e do legendário Lynaldo Cavalcanti, apresentasse a ideia ao próprio ministro. No dia 03/09/2003, o Correio da Paraíba noticiou a memorável audiência, estampando uma manchete ainda mais profética que a minha: “Universidade deverá ser criada na cidade de Sumé”.

E assim foi. Do projeto de extensão UNICAMPO, surgiram os três

novos *campi* da Instituição, entre os quais o de Sumé, onde estão lotados os professores e matriculados os estudantes que nos brindam com os trabalhos publicados neste instigante **Cidadania, Educação e Direitos Humanos no Semiárido**, fruto de projetos aprovados no Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) em 2011, quando o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) contava com pouco mais de um ano de funcionamento.

São reflexões sobre projetos de extensão que estão agindo concretamente sobre questões cruciais da vida social da região, como o pleno acesso à educação pelos surdos, que inclusive redundou num convênio entre o CDSA/UFCG e a Prefeitura Municipal de Sumé para a criação de uma escola bilíngue que atualmente atende a estudantes surdos de todo o Cariri paraibano, a inclusão educacional de sujeitos com deficiência mental e as problemáticas da violência, do poder, da cidadania e dos direitos humanos, enfeixadas no âmbito do Centro de Referência em Direitos Humanos do Cariri Paraibano e do Projeto “Observatório de Políticas Públicas do Semiárido”, instalado no CDSA em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Os trabalhos aqui publicados demonstram que a vocação extensionista da UFCG está cada vez mais viva, renovando-se a cada dia seu compromisso proativo com os segmentos sociais mais vulneráveis e excluídos, compromisso este agora revigorado com os novos *atores* de “dentro” e de “fora” da Instituição, incluídos no processo de ensino, pesquisa e extensão pela democratização do acesso a ela, propiciado pela recente expansão institucional, que, trilhando os caminhos da interiorização, encontra e procura transformar este lindo, mas sofrido Brasil mais profundo.

Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello

Professor Associado de Antropologia
Diretor do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido,
UFCG/Campus de Sumé
marciocaniello@gmail.com

APRESENTAÇÃO

O Programa de Extensão Universitária (ProExt), criado em 2003, é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na inclusão social nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) objetiva, principalmente:

Apoiar as Instituições Públicas de Ensino Superior no desenvolvimento de programas e projetos de extensão, conforme o enquadramento da instituição, que contribuam para informações e discussões na sociedade sobre o planejamento e implementação de políticas públicas.

Potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações propostas, projetando a natureza das mesmas e a afirmar a missão das instituições de ensino superior públicas como interlocutora da sociedade.

Estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior.

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares.

Dotar as Instituições Federais, Estaduais e Municipais de Ensino Superior de melhores condições de gestão de suas atividades acadêmicas de extensão para os fins prioritários enunciados nesse Programa.

A UFCG participa do ProExt desde a sua criação, contemplando programas/projetos que tenham a participação dos estudantes, garantindo assim a abrangência e a universalidade do Programa.

A partir da observação dos impactos sociais gerados pelas ações desenvolvidas nas propostas vinculadas ao ProExt, é notória a sua importância para o desenvolvimento da nossa região, em todas as áreas de atuação, uma vez que garante, também, a participação de agentes externos à universidade. Dessa forma, é possível aprimorar o conhecimento produzido na universidade fazendo com que se vivencie as problemáticas práticas de

uso desse conhecimento. Assim, o ProExt afirma e garante a Extensão como parte integrante das funções sociais da Universidade que são Ensino, Pesquisa e Extensão.

O ProExt, hoje, configura-se como uma das principais fontes de financiamento para a extensão no país e vem se tornando o principal responsável por este novo impulso para a extensão nas universidades.

Profa. Nadege da Silva Dantas

Coordenadora de Extensão Cultural da UFCG

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO

Prof. José Irivaldo A. O. Silva

Coordenador do eixo Direitos Humanos e Direitos Fundamentais,
Doutorando em Ciências Sociais e Pesquisador do CDSA/UFCG

Priscila da Silva Brito

Acadêmica do curso de Gestão Pública, bolsista do PROEXT/CDSA

Aparecida Salustiano Rodrigues

Acadêmica do curso de Educação do Campo, bolsista do PROEXT/CDSA

*“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”
Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 1).*

1. INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

É possível que uma pergunta deva ser feita: por onde começar uma história dos direitos humanos? A compreensão acerca dos Direitos Humanos é expressão da modernidade e da evolução dos direitos da pessoa. Certamente, reconhecer a relevância dos direitos humanos remete à transição entre a compreensão de que existem pessoas diferentes enquanto titulares de direitos e um entendimento de que, na verdade, todos são iguais no que tange a essa titularidade de direitos.

Dessa forma, podemos marcar um fato histórico como sendo aquele que detém um significado muito importante na historiografia dos direitos humanos, que foi justamente a Revolução Francesa e os valores defendidos na luta: IGUALDADE, FRATERNIDADE E LIBERDADE. Essas três, digamos, qualidades necessárias na convivência humana contemporânea caracterizam de maneira geral o que significam os direitos humanos. Mas, antes mesmo da Revolução Francesa, o cristianismo já propagava esses valores nos seus ensinamentos; bem como a assinatura da Carta de João Sem Terra na Inglaterra colocando limites à atuação do Estado frente aos camponeses, estabelecendo direitos e deveres para que houvesse o respeito a seres humanos (LENZA, 2010).

A concepção moderna e contemporânea de direitos humanos começa a ser forjada quando a dinâmica entre Estado e cidadãos foi mudando, isto é, à medida que ficou mais transparente os limites da atuação do Estado frente às pessoas, o entendimento que os direitos humanos estariam acima dos direitos do próprio Estado (TRINDADE, 2002). É preciso salientar que no século XX, as atrocidades cometidas por regimes totalitários como o Nazismo e o Facismo, além da primeira e da segunda guerra, impulsionaram a necessidade de sistematização desses direitos, num processo de institucionalização e incorporação do respeito aos seres humanos nos ordenamentos jurídicos de cada nação com a assinatura Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo o primeiro documento específico acerca dos direitos humanos.

A mídia nacional, por sua vez, engendra um processo de mitigação e desinformação acerca dos valores que norteiam os direitos humanos na sua gênese, descaracterizando o verdadeiro debate acerca desses direitos que, no nosso caso, são garantias constitucionais preconizadas num rol de direitos fundamentais individuais e coletivos. Essa distorção coloca o rol de direitos

humanos como se estivessem a serviço apenas de um grupo de indivíduos, no caso aqueles que são acusados de crimes ou aqueles que já estão no sistema carcerário brasileiro cumprindo pena ou aguardando julgamento. O que temos a dizer é que o conjunto de direitos humanos também se presta a defender aqueles que tiveram suas liberdades suspensas, como é o caso dos que estão encarcerados.

Acreditamos que a compreensão acerca dos direitos humanos ficará um tanto quanto mais fácil se entendermos que isso se deu de modo gradual, processual, sendo uma dinâmica histórica e que isso não ocorreu de uma só vez, não foi algo dado, e ainda está sendo construído (PIOVESAN, 2005). Até agora o “edifício dos direitos humanos” está inconcluso, o que de modo algum significa um sintoma negativo, mas, certamente, sempre estará inconcluso, uma vez que as dinâmicas sociais, isto é, a própria sociedade não é estática está sempre mudando o que pode promover a mudança de perspectiva dos direitos humanos ou, simplesmente, adicionar novos direitos no rol humanitário.

No presente capítulo, pretendemos dar uma visão panorâmica acerca do processo de construção dos direitos humanos, destacando a universidade que tem participado ativamente na luta dos direitos humanos. A nossa análise será descritiva e lançará mão de revisão bibliográfica, sendo um trabalho inicial acerca dos direitos iniciais visando abrir a presente publicação que trará outros capítulos que abordarão questões específicas dos direitos humanos tais como surdez, deficiência intelectual, participação, liderança, cidadania e conselhos.

2. O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES E MULTIDIMENSIONALIDADE

No plano interno, a primeira afirmação histórica consequente da noção de direitos humanos, como se sabe, dá-se no século XVIII, com as Revoluções Americana e Francesa. Trata-se de uma verdadeira inovação com relação aos modos tradicionais de pensar a política. Até então a preocupação predominante dos pensadores políticos era com o bom governo (LAFER, 1995). A tirania havia, por certo, sido condenada por vários autores e meios para se evitá-la já haviam sido examinados, entre eles a divisão de poderes. A ótica, no entanto, era a dos governantes.

A população governada era considerada como um conjunto de súditos

com uma série de deveres com relação ao Estado. As duas revoluções inauguram a época da perspectiva dos governados, a da plena legitimação da visão *ex parte populi*. Assiste-se, como registra Bobbio, à substituição da ênfase na noção de dever dos súditos pela da promoção da noção de direitos do cidadão.

Daí, nas palavras de Hannah Arendt, a ideia do “direito de ter direitos”, que estará na base da construção dos regimes democráticos da Idade Contemporânea. O poder do governante - ou a soberania ilimitada, no plano interno - passa a ter limites. A *raison d'état* é contida. Abre-se uma nova possibilidade de favorecer a convergência entre a Ética e a Política, num regime que tem como regra básica, na fórmula de Bobbio, a ideia de que é melhor «contar cabeças do que cortar cabeças» (LAFER, 1995).

O núcleo de análise dos direitos humanos em nossa abordagem encontra-se justamente na qualidade de pessoa que todos nós possuímos, destoando de uma visão eminentemente antropocêntrica, mas holística que visualiza o ser humano de modo mais pleno, mais completo, sem abordagens unívocas, mas privilegiando uma dialética, própria da essência dos direitos humanos. Portanto, a centralidade dos direitos humanos está justamente no homem e na sua convivência em sociedade.

A concepção de direitos humanos irá se aprimorar na medida em que também se aprimora a compreensão do “outro”, isto é, a noção de que há a necessidade de expressar respeito e tolerância em face do outro, principalmente quando se fala na relação entre Estado e governado, uma tensão que deu o tom no conteúdo de normas de direitos humanos.

Muito mais do que um conjunto de normas, direitos é justamente a expressão de valores, normas regidas por princípios baseados em lutas da sociedade, nos movimentos sociais, na prática diária das relações humanas. Assim nos aliamos à fundamentação de Piovesam (2005):

Como reivindicações morais, os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer. Como realça Norberto Bobbio (1988), os direitos humanos não nascem todos de uma vez nem de uma vez por todas. Para Hannah Arendt (1979), os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Compõem um construído axiológico, fruto da nossa história, de nosso

passado, de nosso presente, fundamentado em um espaço simbólico de luta e ação social. No dizer de Joaquín Herrera Flores, os direitos humanos compõem a nossa racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo.

Desse modo o conteúdo axiológico dos direitos humanos está intrinsecamente ligado ao conflito, advém das diversas lutas empreendidas na sociedade. O que, atualmente, acumulamos de capital intelectual e normativo relacionado com os direitos humano foi adquirido, certamente, através dos conflitos empreendidos. Além disso, não há como separar a concepção contemporânea de direitos humanos do caráter universal e indivisível desses direitos imprimido através da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948.

Esses valores ditos humanos são universais, pois clamam por uma extraterritorialidade e por uma aplicação indistinta, sendo, como já dito, a qualidade de “pessoa” único requisito para que alguém no mundo seja destinatário direto desses direitos. Segundo Piovesam (2005, p. 44) “considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade”.

Além disso, a declaração supracitada ela torna os direitos humanos numa espécie de “bloco” indivisível de direitos, não existindo mais separação entre direitos políticos, civis, econômicos, sociais, culturais, na verdade todos são interdependentes formando uma verdadeira rede entrelaçado, cuja violação de uma dimensão interfere diretamente em outra dimensão, embora que não se vislumbre a priori essa lesão.

Outros elementos que povoam essa concepção é justamente a conjugação entre valores liberais e valores sociais que se relacionam diretamente com cidadania, dentre eles podemos citar a liberdade e a igualdade como pressupostos na essência dos direitos humanos. Outrossim, Boaventura de Sousa Santos (1997) vislumbra nos direitos humanos e por conseguinte na sua concepção um caráter multicultural, sendo uma política basicamente cultural, evidenciado pelo

regresso do cultural e, até mesmo, do religioso, uma vez que falar nessas duas dimensões é falar de diferenças, de particularismos, de conflitos.

Não sabemos se é tão importante assim definir ou conceituar os direitos humanos, ao que nos parece, é muito mais relevante vivenciá-los no cotidiano, não se tratando de um objeto de estudo exclusivamente jurídico, mas que perpassa diversas áreas do conhecimento como a sociologia, a educação, a antropologia, a economia, a gestão pública, a administração pública, entre outras. Isso nós podemos atestar através da experiência vivida no cariri através do Observatório de Políticas Públicas do Semiárido¹, que desenvolveu com a equipe de professores e alunos o projeto “Disseminando a Prática dos Direitos Humanos no Cariri Paraibano” financiado pelo Programa de Apoio à Extensão Universitária - PROEXT², que gerou a presente coletânea de capítulos.

Os Direitos Humanos são um conjunto de leis, benefícios e vantagens que devem ser reconhecidas como essências pelos seres humanos para que estes possam ter uma vida digna, ou seja, que não sejam inferior ou superior aos outros porque são de sexo diferente, porque pertencem a uma etnia diferente, ou religião, ou até mesmo por pertencerem a um determinado grupo social. São importantes para que se tenha uma convivência em paz.

A função dos Direitos Humanos é proteger os indivíduos das injustiças, do autoritarismo, da prepotência e dos abusos de poder. Eles representam a liberdade dos seres humanos, e o seu nascimento está ligado ao individualismo das sociedades que se foi criando ao longo dos tempos, e por consequência levou à necessidade de limitar o poder do Estado sobre os indivíduos, fazendo com que o respeitasse e aos seus interesses. Desta forma estão coligados a uma ideia de civilização, de democracia, que em conjunto refletem uma ideia de igualdade e de dignidade para todos os seres humanos.

1 Funcionando na antiga biblioteca do CDSA, o Observatório de Políticas Públicas do Semiárido – OPPS é um programa permanente do CDSA que visa reunir recursos humanos com a finalidade de pensar, formular, avaliar e acompanhar a implementação de políticas públicas no semiárido, buscando ser um ator relevante no cenário local, regional e nacional. Além disso, busca capacitar alunos e docentes na teoria e prática das políticas públicas; dotar os membros do programa de ferramentas para a elaboração de projetos de políticas públicas e apoiar iniciativas relacionadas com o objeto do OPPS no âmbito da UFCG e de outras entidades.

2 O Programa de Extensão Universitária tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social. No CDSA, o programa é desenvolvido através do Observatório de Políticas Públicas do Semiárido (OPPS).

Por meio da Constituição Federal brasileira dispomos de direitos e garantias fundamentais que norteiam a nossa convivência em sociedade, é certamente uma grande vantagem viver em uma sociedade onde as pessoas, apesar de todas as diferenças, têm os mesmo direitos básicos. Por isso efetivar os direitos humanos é uma forma de reduzir as desigualdades promovendo as condições necessárias para que todos possam ter oportunidades iguais. Todos os seres humanos deveriam ter assegurados, desde o nascimento, plenas condições para se tornarem cidadãos produtivos e beneficiários de uma sociedade justa.

A expressão Direitos Humanos ou Direitos Fundamentais da Pessoa Humana designa os mais importantes Direitos do Homem e são a base de toda e qualquer sociedade que se pretenda justa e igualitária. Entre esses Direitos estão os Direitos Cíveis (de igualdade perante a lei e de ir e vir, por exemplo); Direitos Políticos (à liberdade de reunião; de associação; de votar e ser votado, entre outros), Direitos Sociais (à previdência social; à saúde), Direitos Culturais (à educação), Direitos Ambientais (de proteção, preservação e recuperação do meio ambiente), Direitos Econômicos (à moradia; ao trabalho; à terra).

Estamos falando, por exemplo, do direito ao diálogo, a livre expressão e seus sentimentos e ideias, ao tratamento respeitoso, a dignidade, a igualdade enquanto seres humanos. Estamos nos referindo, afinal, a igualdade de direitos que configura a cidadania. Para que se promova o desenvolvimento das práticas dos direitos humanos faz-se necessário que todos nós devemos ao mesmo tempo, reconhecer os diferentes papéis sociais e os deveres e buscar entender que todos os membros da sociedade têm os mesmo direitos. Participando da sociedade, reconhecendo os seus direitos, cobrando cada um deles e cumprindo os seus deveres, respeitando os direitos dos outros estamos efetivando a nossa cidadania e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto para que seja efetivada a cultura de direitos humanos nas sociedades faz-se necessário a participação efetiva de todos nós. Os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. É a composição de um construído axiológico, que tem relação com a nossa história do passado e presente a partir de um espaço de luta e ação social.

Os direitos humanos têm como base uma construção, no entanto é

necessário que façamos juiz de uma democracia³ que venha contribuir para que todos se beneficiem de tudo aquilo que sociedade oferece aos seres humanos.

3. A RELEVÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS: A EDUCAÇÃO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE EM SUA DISSEMINAÇÃO

O Sistema de Ensino Superior sustenta-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo como centro de conjugação e prática desses elementos as Universidades. Nos campos da pesquisa e da extensão, pesquisadores treinados e qualificados, buscam no cotidiano a problematização das questões que agravam a sociedade, a partir da conjugação entre realidade e teoria, vislumbrando soluções práticas e reais, encontrando a consagração de seus esforços na formação de outros sujeitos dispostos a construir respostas e soluções para questões que acabam por imiscuir-se na realidade de um e de todos.

Assim, o lócus desse encontro e conagração constituiu-se com naturalidade nas universidades, ambiente de aprendizado, mas também de reflexão sobre o papel de cada um acerca da transformação constante da realidade. Para tanto, devem os alunos dessas instituições trabalhar, devidamente orientados pelos docentes, em busca de soluções para as necessidades oriundas dos diversos segmentos da sociedade.

Particularmente, o Direito tem conquistado com muita eloquência a condição de saber interventivo, mais que técnica e apontamento normativo, na medida em que se aproximou dos legítimos clamores da população através da sensibilidade dos juristas, sejam eles produtores, aplicadores ou fiscalizadores das leis. Mas, a sensibilização de tais juristas não se deu senão como resultado da reflexão sobre a própria atuação do âmbito judiciário de nossa sociedade. A advocacia há muito tempo vem sendo ligada à elite mundial, distanciando-se das camadas mais necessitadas da sociedade (WOLKMER, 1998), ficando a grande massa da população desprovida do mais elementar direito: o acesso à justiça (CAPELLETTI e GARTH, 1988), direito humano inserido em nosso

3 Democracia significa igualdade de direitos, independentemente de religião, cor, sexo, grau de instrução ou condição econômica. Além dos direitos civis e políticos dos indivíduos, a democracia abrange também o direito de usufruir de todos os bens econômicos e sociais, alimentação, moradia, transporte, saúde, educação, lazer, cultura, etc. Indispensáveis a uma vida digna nas sociedades atuais.

ordenamento jurídico através da Constituição Federal de 1988. Entretanto, a discussão dos direitos humanos tem aproximado a academia e os cursos jurídicos, por exemplo, das camadas mais pobres de nossa sociedade. É uma temática que agrega diversas áreas do saber, sempre se pode agregar algumas discussão acadêmica às temáticas dos direitos humanos.

Muitos debates, alguns bem acalorados, outros um tanto quanto cautelosos, despertaram a necessidade de mudanças na atuação do “pessoal da justiça”. Um entendimento mais aprofundado da formação cultural de nosso povo, a desmistificação da estrutura do Estado brasileiro, bem como a desentronização das profissões jurídicas e, sobretudo, a investigação responsável de questões humanitárias universais, favoreceram a abertura das fronteiras acadêmicas em prol das habilidades científicas de resolução de problemas simples e complexos, que afetam a todos os segmentos da sociedade, posto serem compostos dos seres humanos e seus respectivos e múltiplos, anseios.

Até recentemente, o ensino jurídico, por exemplo, restringia-se em torno da atuação junto à comunidade pela prestação de advocacia gratuita, como exercício da formação de seus alunos, como também pelo oferecimento de cursos jurídicos gratuitos. Nisto reduziu-se por muito tempo a atividade de nossos pensadores e professores pesquisadores, sendo cada vez mais necessária a articulação de outros métodos de formação de nossos discentes, incluindo-se aí uma concepção diferenciada da antiga extensão universitária. Nossa concepção de extensão universitária liga-se atualmente a uma aproximação cada vez maior da academia com a comunidade o que se coaduna diretamente com a função dos direitos humanos, ligado estreitamente com a compreensão das necessidades humanas nas suas mais diversas dimensões, tais como, dignidade humana, pobreza, sexualidade, liberdade, raça, gênero, entre outros.

Desse modo, à universidade cumpre um papel estratégico na disseminação de valores, uma vez que falar de direitos humanos é justamente trabalhar sobre os valores mais nobres da humanidade, valores como respeito, amor, fraternidade, dignidade estão inseridos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que sugere a implantação de novas práticas no ensino nacional em suas mais diversas dimensões e graus.

As universidades têm auxiliado, tanto na pesquisa como na extensão, as atividades que visam disseminar uma cultura de paz, a assistência jurídica popular, a assessoria dos movimentos sociais, a defesa de pessoas que tiveram direitos

fundamentais lesados, os atingidos por barragens ou grandes desastres naturais, enfim, existe uma gama grandiosa de questões relacionadas diretamente com os direitos humanos e que a academia tem atuado direta e indiretamente nessas questões.

O artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade.

Ademais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, conquista do nosso Estado Democrático de Direito, delegou para as Instituições de Ensino Superior (IES) a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. O PNEDH é fruto de uma discussão internacional que construiu o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que vislumbra nas universidades a possibilidade de formação de cidadãos capazes de se implicarem nessa nova ordem mundial pautada pelos direitos humanos.

É interessante que o PNEDH traz alguns princípios que deverão ser seguidos pelas universidades:

a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;

b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;

c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como

prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;

d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;

e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;

f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;

g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;

h) a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

O PMEDH (2005) assim define Educação em Direitos Humanos:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados.

A partir desses princípios podemos constatar que as universidades estão implicadas diretamente nesse processo de conhecimento e reconhecimento

dos direitos humanos, ajudando diretamente na legitimidade desse processo, a universidade é ator fundamental nessas atividades. Isso, em certa medida, vem sendo feito através de parcerias entre a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), o PROEXT/Ministério da Educação (MEC) e as universidades, constituindo-se em políticas de médio e longo prazo, visando atrair as universidades para mediar o debate sobre direitos humanos com a sociedade.

As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ser de natureza prática e devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural. Mediante essas atividades, os educandos são dotados dos meios necessários para determinar e atender as suas necessidades no âmbito dos direitos humanos e buscar soluções compatíveis com as normas desses direitos. Tanto o que é ensinado como o modo como é ensinado devem refletir os valores dos direitos humanos, estimular a participação a esse respeito e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências (PMEDH, 2005).

As estratégias que possam vir a ser traçadas e executadas para a educação em direitos humanos deverão, certamente, ser antecedidas por algumas ações e planejamentos, que deverão considerar as seguintes diretrizes mundiais:

1. Políticas educativas. Consideradas declarações de compromisso dos governos, as políticas educativas, incluindo as leis, os planos de ação, planos de estudo, políticas de capacitação e outros elementos, devem promover claramente um enfoque da educação embasado no gozo de direitos. Prestando atenção a estas declarações, os direitos humanos passam a ser parte de todo o sistema educativo. As políticas são elaboradas de maneira participativa, em cooperação com todas as partes interessadas, e deverão ter como objetivo o cumprimento da obrigação de oferecer e promover uma educação de qualidade, assumida pelos países ao subscreverem os diversos tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança.

2. Aplicação de políticas. Para que as políticas sejam eficazes, é necessária uma estratégia coerente de aplicação, que compreenda, em particular, medidas tais como a designação de recursos suficientes e o estabelecimento

de mecanismos de coordenação, e que observe a coerência, a supervisão e a prestação de contas. Deve ser levado em conta nessa estratégia o grande número de interessados, tanto em nível nacional (por exemplo, o ministério de educação, os institutos de capacitação de professores, os órgãos de pesquisa, as organizações não governamentais-ONGs), como em nível local (por exemplo, as autoridades locais, os diretores de escola e seu pessoal, os pais e os estudantes), e conseguir que participem na colocação em prática da política educativa.

3. Ambiente de aprendizagem. A educação em direitos humanos inclui criar um ambiente em que os direitos humanos possam ser exercidos e respeitados na atividade diária de toda a escola. Da mesma forma que o aprendizado cognitivo, a educação em direitos humanos compreende o desenvolvimento social e emocional de todos os que participam no processo de ensino e aprendizagem. Em todo o ambiente com base no gozo de direitos devem ser respeitados e promovidos os direitos humanos de todos os agentes do sistema escolar; este ambiente, também, deve ter como características principais a compreensão, o respeito e a responsabilidade mútuos. Nele deve ser proporcionada às crianças a possibilidade de expressarem suas opiniões com liberdade e de participarem na vida escolar, bem como oferecer a elas oportunidades apropriadas de interagir permanentemente com a comunidade em geral.

4. Ensino e aprendizagem. Implantar o aperfeiçoamento da educação em direitos humanos abrange adotar um enfoque holístico do ensino e da aprendizagem que reflita valores de direitos humanos. Os conceitos e práticas dos direitos humanos devem ser integrados o quanto antes em todos os aspectos da educação. Por exemplo, o conteúdo e os objetivos dos planos de estudo devem ser embasados nos direitos humanos, os métodos devem ser democráticos e participativos e todos os materiais e livros de texto devem ser compatíveis com os valores dos direitos humanos.

5. Formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente. Para que a escola seja um modelo de aprendizagem e prática dos direitos humanos, é necessário que todos os professores e os demais docentes possam transmitir os valores dos direitos humanos e serem modelos da sua prática. A formação e o aperfeiçoamento profissional dos educadores devem fomentar seus conhecimentos dos direitos humanos e sua firme adesão a eles, bem como motivá-los para que os promovam. Além disso, no exercício de seus próprios direitos, o pessoal docente deve trabalhar e aprender em um contexto em que

sejam respeitados sua dignidade e seus direitos.

Dentre as temáticas transversais que as universidades poderão se debruçar podemos listar abaixo alguns tipos ou modalidades de desrespeito aos direitos humanos que podem ser, claramente, abordados em sala de aula pelos professores:

- 1) **Violência doméstica** – essa categoria é mais ampla por estabelecer um território físico e um território simbólico. O primeiro é delimitado pelo domicílio, todos os que ali residem (familiares ou empregados) devem obediência ao dono da casa, cujo domínio pode extravasar o espaço físico passando ao território simbólico, o que permite que exerça poder sobre as pessoas mesmo estando fora de casa. A mulher é uma das pessoas que mais sofrem essa modalidade de violência⁴, bem como crianças e adolescentes. Para se ter uma ideia, a partir de dados oficiais (Barbosa et al., 2008), cerca de 25% sofre algum tipo de violência, sendo 70% dos casos originados na própria casa pelo marido ou companheiro; o Brasil gasta quase 2% do PIB no tratamento de pessoas vítimas desse tipo de violência; o problema é que nem todos os casos são registrados.
- 2) **Trabalho escravo** – mesmo em pleno século XXI sabe-se que existem pessoas sendo obrigadas a realizar determinadas atividades laborais sem a devida contraprestação financeira, bem como seres humanos que ainda são tratados como “bicho” em condições subumanas de trabalho, o que pode caracterizar trabalho escravo. Em 2003, foram resgatados de cativeiros 4.735 trabalhadores no Brasil, principalmente na região norte, o que corresponde a 51,1% do total de 9.263 indivíduos libertados entre 1995 e 2003. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que haja entre 25 e 40 mil trabalhadores no Brasil⁵.
- 3) **Direito à informação** – também consagrado como um direito humano, muitas vezes a mídia utiliza-se de forma errônea, ou aborda de forma sensacionalista diversas notícias nos programas veiculados nas redes de televisão, jornal ou rádio. Muitas vezes a informação não

4 Em 22 de setembro de 2006, entrou em vigor a Lei nº. 11.340/06, denominada Maria da Penha. Foi uma resposta às incansáveis lutas dos movimentos em defesa das mulheres, bem como o atendimento à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e à Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.

5 www.onu.org.br

é veiculada corretamente, assim como pode funcionar como elemento estigmatizante de regiões numa cidade, bem como de seus moradores. Isso acontece, por exemplo, quando se noticia de forma constante crimes numa determinada região, o que pode levar a população pensar que na mesma só existem “bandidos”. Pode-se tomar como exemplo ainda, a divulgação de uma entrevista com supostos membros do PCC (Primeiro Comando da Capital) veiculada no programa de um famoso apresentador de televisão do nosso país. Segundo os entrevistados, o PCC estaria preparando uma série de ações que incluíam o sequestro de importantes personalidades ligadas à igreja e ao cenário político. A reportagem teve grande repercussão e resultou numa investigação criminal, descobrindo-se ao final que tudo havia sido forjado.

4. A PRÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO DA ACADEMIA: O CASO DO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO

Desde 2010 encontra-se em formação um movimento que prenuncia uma forte inclusão dos surdos na sub-região do Cariri, a partir do curso de LIBRAS que ocorreu na modalidade de extensão no CDSA no ano de 2009. No “*De repente beal*”, evento de cultura e arte do CDSA, que teve o apoio da Secretaria de Direitos Humanos através do CRDH do Cariri, a possibilidade de inclusão social se tornou concreta pela participação de intérpretes de Libras nas diversas atividades promovidas pelo evento. Assim, ampliar a ação de participação social é fundamental, para tanto, é imperativo conhecermos mais as pessoas Surdas do município de Sumé e das cidades circunvizinhas. Essa foi uma atividade inclusiva por excelência. Ações como essa concretizam o direito que está escrito nas normas do Estado, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal do Brasil.

O PET (Programa de Educação Tutorial)/Conexões de Saberes, instalado em Dezembro de 2010 no CDSA tem mobilizado a comunidade acadêmica em torno do Ensino, da Pesquisa e da Extensão que tem como objetivos ampliar a relação da Universidade com sociedade local, assim como com suas instituições; aprofundar a formação dos jovens universitários como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais,

em particular, na universidade e em comunidades populares; capacitar cidadãos para exercerem lideranças e estimular a formação de novos líderes capazes de articular competência acadêmica com compromisso social. O foco no referido grupo PET centraliza-se na pesquisa, investigando as políticas públicas, e na extensão, trabalhando com a formação de agentes multiplicadores das boas-práticas, dentre elas destacamos os direitos humanos, uma vez que há uma relação entre esses e as políticas públicas em geral. Ao tratarmos de educação, segurança pública, segurança alimentar, meio ambiente, estamos abordando diretamente os direitos fundamentais e humanos pactuados entre as nações e presente de modo formal na nossa sociedade.

Além disso, no ano de 2011 conseguimos aprovar o programa “Disseminando os Direitos Humanos no Cariri” no Edital 2011 do PROGRAMA DE APOIO À EXTENSÃO (PROEXT) do Ministério da Educação. Essa proposta obteve êxito, tendo ficado em sexto colocado entre todos os projetos apresentados no Brasil na área de Direito Humanos. Essas ações também estão ligadas ao NUGEP (Núcleo de Estudos em Gestão Pública, Política e Cidadania) formado por professores do curso de Gestão Pública, Educação do Campo e Ciências Sociais. Esse núcleo tem um ano de atuação e já estabeleceu parcerias com Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com o CNPq, através do qual está realizando uma pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos municípios do Cariri paraibano; bem como seus integrantes estão cadastrados no Grupo de Pesquisa “Instituições, Gestão Pública e Desenvolvimento Sustentável”⁶.

É importante destacar que realizamos o **I SIMPÓSIO DE INSTITUIÇÕES, GESTÃO PÚBLICA e DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**, em 2011, no qual foram abordadas várias dimensões pertinentes às políticas públicas, dentre elas: política, saúde, educação, administração, meio ambiente, finanças, entre outras.

Esse evento, apoiado pelo CNPq, foi fruto da pesquisa “Perfil dos Municípios do Cariri”, resultado de um intenso esforço dos integrantes do grupo de pesquisa Instituições, Gestão Pública e Desenvolvimento Sustentável/CNPq, que atua no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande, congregando professores e alunos do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido e do Centro de Humanidades. Este grupo de pesquisa caracteriza-se por sua interdisciplinaridade

6 <http://lattes.cnpq.br/8980645523068866>.

e objetiva produzir conhecimento científico na área de gestão pública, em especial na esfera municipal.

Este trabalho expôs um quadro descritivo dos principais indicadores da região do Cariri Paraibano, o qual é composto por vinte e nove municípios distribuídos em Cariri Oriental e Ocidental. Objetivando produzir uma visão abrangente da realidade em foco optou-se por pesquisar oito dimensões distintas as quais cobrem a maior parte da realidade pesquisada: demografia, economia, gestão, finanças, política, educação, saúde e meio ambiente.

Foram quinze meses de trabalho intenso da equipe de pesquisadores, nos quais envolveram inúmeras reuniões de planejamento e discussões teóricas, curso de métodos e análise de dados, bem com discussões dos resultados preliminares em WORKSHOP. Todo esse esforço deu-se paralelamente as atividades de pesquisa que todos já desenvolvem comumente, o que significou um redobramento da carga de trabalho, o que só foi possível dado o espírito de comprometimento com a produção de conhecimento alinhada à superação de mazelas sociais.

Todo esse empenho teve dois objetivos principais: 1) Disponibilizar para os gestores públicos da região um vasto conjunto de informações produzidas com todo o rigor científico, visando, sobretudo, auxiliar as gestões municipais na identificação de problemas bem como na busca de caminhos para superação, alterando assim a realidade social; 2) Aproximar os alunos e professores da UFCG, em especial os localizados na região do Cariri, da realidade que estão inseridos. A partir dos dados descritivos apontados nesse trabalho será possível levantar uma ilimitada gama de questões de pesquisa, que impulsionará novos saberes, que beneficiará a região, além de contribuir significativamente na qualidade da formação dos nossos alunos. Dessa pesquisa foi gerada uma publicação em livro, lançado durante o simpósio, intitulado “INSTITUIÇÕES, GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”, que se transformou numa publicação base para compreender as questões relevantes do cariri paraibano, informando a gestão pública acerca dos enfrentamentos necessários para concretizar direitos humanos como saúde, meio ambiente equilibrado, educação, desenvolvimento, entre outros.

Em Março de 2011 o CDSA concedeu espaço físico no qual foi instalado oficialmente o CRDH (Centro de Referência em Direitos Humanos do Cariri) com sete computadores, três impressoras, uma TV de alta definição, uma sala multimídia para atendimento ao público e desenvolvimento dos diversos projetos relacionados com os direitos humanos. Tudo isso foi possível com os

recursos descentralizados pela SDH/PR em 2010.

Através do CRDH realizamos duas oficinas: Oficina de “Direitos Humanos e Redes Protetivas” – de – ministrada pela Professora Célia Maria Ferreira Cordeiro (UFBA). Dessa atividade participaram diversos representantes de instituições locais, dentre elas Prefeitura Municipal, Projetos Sociais, Conselhos Municipais, Polícia Civil, Justiça, Acadêmicos. Essa atividade buscou-se lançar as bases para a formação de uma rede em direitos humanos, que ultrapassasse o território municipal; Oficina de *Buyling* na escola – essa oficina foi ministrada pela Professora Msc. Fernanda Leal destinada aos professores do ensino fundamental e médio da rede estadual e municipal de Sumé. A finalidade central dessa atividade foi dialogar com os professores acerca da violência na escola, verificando formas de tratar os casos mais frequentes no ambiente escolar, tratando-os de forma adequada. Resume-se dessa forma as ações em 2010:

1. Diagnóstico dos direitos humanos nos municípios do cariri paraibano;
2. Oficina de construção de uma rede em direitos humanos;
3. Oficina de buyling nas escolas;
4. Negociação acerca do espaço de instalação do CRDH;
5. Participação na I Conferência Nacional de Políticas Públicas em Natal – RN;
6. Licitação dos equipamentos eletrônicos e material de expediente, tendo sido uma parte deles já recebido;
7. Concessão de bolsa auxílio durante 4 (quatro) meses a 11 alunos dos cursos de Gestão Pública, Educação do Campo e Ciências Sociais;

Além disso, no dia 11 de maio de 2011 mobilizamos todas as escolas da cidade de Sumé para participarem da semana de combate à violência contra a criança e adolescentes, promovendo a palestra “Violência e abuso contra crianças”, proferida pelo Professor Dr. Vanderlan Francisco da Silva, especialista na área, contando com a presença de 150 (cento e cinquenta) professores. No dia 8 de Junho realizamos uma palestra que teve como tema “Violência no Brasil: uma discussão sobre política de segurança pública”, proferida pelo Professor Dr. José Maria Nóbrega, que defendeu tese nessa área, estiveram presentes mais de 50 (cinquenta) pessoas, dentre elas autoridades da segurança pública, sociedade civil organizada, entre outros.

O CRDH foi inserido como representação efetiva da UFCG na rede

de proteção dos direitos da criança e adolescente, participando das decisões, bem como na construção de uma política municipal eficaz em prol da proteção da massa de jovens que se encontram na região do cariri. Participamos do I Seminário Paraibano sobre Segurança Pública, Proteção de Direitos e Participação Social, no qual atuamos na construção de um documento propositivo da sociedade paraibana que será discutido no Fórum Estadual de Segurança Pública da Paraíba, em Julho.

Em 2011 conseguimos aprovar o PROGRAMA DE DIREITOS HUMANOS DO CARIRI (PDHC) no âmbito da Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEX), que reuniu um conjunto de ações de extensão baseadas no estudo dos direitos humanos:

- Realizamos o I Curso de Gestão em Segurança Pública com o Prof. Dr. José Maria Nóbrega. A finalidade foi introduzir os conceitos de Políticas Públicas e Gestão Pública na área específica da Segurança Pública. Além da base teórica, implementar noções básicas de análises empíricas das políticas públicas específicas em segurança em suas diversas vertentes;
- Realizamos o curso “Estado e Sociedade”, ministrado pela Profª Dra. Kelly Soares. A discussão sobre a razão da política passa pela compreensão da organização e funcionamento da sociedade. No mundo moderno a racionalidade humana foi tomada pela capacidade de criar mecanismos para garantir a sobrevivência dos homens impondo limites aos desejos. Dessa forma, o Estado nasce como uma razão para organizar e compatibilizar os diversos interesses que movem as relações sociais. É com base nesse prisma que as considerações sobre a articulação da sociedade com a estrutura do poder político tornam-se eixo central para entender a dinâmica social. Assim sendo, a proposta do curso, Estado e Sociedade, justifica-se pela oportunidade de discutir os diversos mecanismos contemporâneos de ordenação da vida social a partir da realidade estatal. Permitirá uma visão complexa da realidade social e do funcionamento das instituições visando compreender a organização dos interesses e afirmação de direitos e deveres dos cidadãos no contexto do mundo moderno. Fizeram o curso 30 pessoas da comunidade;
- Realizamos, como parte das ações do projeto “Fomento à organização da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas”- PROBEX 2011, diversas ações com a comunidade carente: Curso de Pífano (Prof. Erivan

Silva); Curso de teatro (Prof. Duílio Cunha) e curso Cidadania e Educação: juventude em pauta (Prof. Isaac Silva).

Como resultado dessas ações interligadas foi criado, no âmbito do CDSA, o Observatório de Políticas Públicas do Semiárido (OPPS). Funcionando na antiga biblioteca do CDSA, o Observatório de Políticas Públicas do Semiárido – OPPS é um programa permanente do CDSA que visa reunir recursos humanos com a finalidade de pensar, formular, avaliar e acompanhar a implementação de políticas públicas no semiárido, buscando ser um ator relevante no cenário local, regional e nacional. Além disso, busca capacitar alunos e docentes na teoria e prática das políticas públicas; dotar os membros do programa de ferramentas para a elaboração de projetos de políticas públicas e apoiar iniciativas relacionadas com o objeto do OPPS no âmbito da UFCG e de outras entidades.

No âmbito desse programa trabalhamos com diversas parcerias, dentre elas o Programa de Educação Tutorial do CDSA, o Centro de Referência em Direitos Humanos, o Programa de Apoio à Extensão Universitária, o Núcleo de Pesquisa em Gestão Pública, Política e Cidadania, a Prefeitura do Município de Sumé, a Secretaria de Ação Social, o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Ensino Superior (SESU), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, Comissão de Direitos Humanos da UFCG, Escola Bilingue de Sumé, Núcleo de Extensão Universitária (NEXT) do CDSA e Poder Judiciário.

Atualmente temos os seguintes programas e projetos em andamento:

- Programa de Educação Tutorial/Conexão de Saberes - PET
- Centro de Referência em Direitos Humanos do Cariri - CRDH
- Programa de Apoio à Extensão Universitária - PROEXT
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC
- Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC

O Observatório de Políticas Públicas do Semiárido (OPPS) do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da UFCG está realizando um trabalho de conscientização em escolas de Sumé, Santa Luzia do Cariri e Serra Branca, através da divulgação da Cartilha Cidadã que traz informações essenciais para que a sociedade conheça melhor a gestão pública, permitindo

o seu acompanhamento e fiscalização. Serão 2000 cartilhas distribuídas. Nessa primeira etapa, as cartilhas estão sendo distribuídas aos alunos do ensino médio e do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas, bem como aos alunos da rede privada.

Além do conteúdo da cartilha, também está sendo feita a divulgação do “Disque 100” da Secretaria de Direitos Humanos, em parceria com o Centro de Referência em Direitos Humanos do Cariri. O trabalho consiste na orientação de como operacionalizar esse importante instrumento de denúncia de violência em nosso país.

5. UM CAPÍTULO A PARTE: FORMAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS, A PRIMEIRA DO BRASIL

A Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição, criada através da Lei nº 1.052 de 30 de março de 2012 é a primeira escola de surdos no país a ser implantada nesse modelo. As primeiras matrículas computam 17 alunos, sendo 12 alunos de Sumé e 05 de Monteiro. Devido aos surdos se constituírem como minoria linguística, também faz parte do papel das escolas bilíngues para surdos, principalmente em regiões onde há carência de comunidades surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras), é constituir-se como espaço para o uso, desenvolvimento e sedimentação da Libras e da cultura surda. Assim, a UMEIEF Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição, além de receber os estudantes surdos do município de Sumé, também objetiva ter alunos das cidades circunvizinhas. Como Unidade Municipal a estrutura e recursos humanos são mantidos pela Prefeitura do Município. Como ato de firmação de parceria, foi assinada uma carta de intenções entre a Universidade Federal de Campina Grande e a prefeitura de Sumé. No referido documento, as duas instituições firmam o compromisso mútuo, mas diferenciado, de acordo com as funções de cada uma, para a construção de uma educação bilíngue real em Sumé. Desse modo, a escola bilíngue tem permanente apoio e assessoria da Unidade Acadêmica de Educação do Campo, do CDSA, do Observatório de Políticas Públicas do Semiárido, Centro de Referência em Direitos Humanos do Cariri, da UFCG.

A Escola está instalada no bairro do Mandacaru em um prédio do

município. A Unidade é destinada as crianças, aos jovens e aos adultos surdos, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse modelo de educação. A escola atende as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental regular e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA da Educação Básica.

6. NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Por fim, as informações, dados, projetos e ações que já foram desenvolvidos, ou estão em andamento, aqui demonstrados, justificam a necessidade de intensificarmos os estudos acerca dos direitos humanos, formando um grupo de profissionais das mais diversas formações para compreender as questões que envolvem a prática dos direitos humanos como: a Democracia, as Políticas Públicas, as questões Raciais, as questões que envolvem a surdez e a deficiência intelectual, a essência filosófica dos Direitos Humanos, as questões da violência em face das questões de gênero.

A existência de um Observatório de Políticas Públicas do Semiárido e de um Centro de Referência em Direitos Humanos reforça a necessidade de aprimorarmos os trabalhos de pesquisa em direitos humanos, criando e consolidando um Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Direitos Humanos, financiado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que intitulamos “DIREITOS HUMANOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS EDUCACIONAIS”, que demonstra já no título a convergência de áreas afins que se complementam na compreensão da Educação e dos Direitos Humanos no semiárido. Dessa forma, vamos trabalhar norteados por linhas de pesquisa, que nos auxiliarão na compreensão como os processos educacionais poderão contribuir na formação de pessoas inseridas num contexto de respeito aos direitos humanos, quais sejam:

1) DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS;

Essa linha de pesquisa se faz necessária na medida em que para que haja um processo educativo robusto, pleno, é preciso conhecer como se dá a relação entre os processos democráticos e a concretização dos direitos hu-

manos. O que se verifica é a ausência de conhecimento sobre esse fenômeno, principalmente por parte dos nossos educadores. Dessa forma, é extremamente importante para compreensão dessa dinâmica a percepção de como as instituições políticas incorporam os direitos humanos em suas agendas. Um viés é perceber como isso ocorre nas instituições políticas, mas é relevante verificar como isso ocorre na sociedade, qual a percepção dela dos direitos humanos como fundamento para construção de uma cultura cívica. Essa linha terá como incumbência difundir as noções de democracia, cidadania e direitos humanos nas diversas organizações sociais, tais como: sindicatos, conselhos comunitários, associações, escolas.

2) POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS;

Claro que o campo teórico é essencial nas nossas discussões, o seu reforço nos possibilitará perceber como os direitos humanos estão sendo inseridos nas políticas públicas municipais, pois sabemos que para a concretização dos direitos humanos necessitamos o bom desempenho da gestão pública é essencial. Por isso, é extremamente relevante mapear as políticas públicas locais. Caberá a nós investigar como a política educacional dos governos estadual e municipal aborda os direitos humanos, verificando de que forma o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos está sendo aplicado, produzindo um diagnóstico acerca dessa questão no semiárido. Isso, certamente, descortinará, por exemplo, o desconhecimento acerca dessa questão nas escolas do campo dessa região. O interesse por essa linha parte da nova tônica que está sendo conferida aos direitos humanos no Brasil, cuja concretização está sendo tratada como uma articulação de políticas públicas em diversos setores, transformando-se numa grande política pública nacional de reconhecimento dos direitos humanos.

3) ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO E RACIAL;

Essa linha de pesquisa nos permitirá estudar mais a questão da violência de gênero e racial, ainda, ao que nos parece, desconhecida e tratada como matéria “tabu” nas escolas, por exemplo, assim como expandir a compreensão do que sejam as diversas modalidades de violência e como elas podem ser abordadas no âmbito da escola. Mas para podermos entender o que ocorre no cariri paraibano é preciso mapear as medidas de enfrentamento dos casos de violência de gênero e racial. É importante identificar os impactos das medidas

de enfrentamento junto às instituições protetoras de direitos (CRAS, CONSELHOS, MINISTÉRIO PÚBLICO, DELEGACIAS, JUDIÁRIO, entre outras), bem como difundir ações de enfrentamento à violência de gênero e racial nas diversas organizações sociais, tais como: sindicatos, conselhos comunitários, associações, escolas. Competirá a todo o grupo componente do presente núcleo como poderemos enfrentar essas questões a partir da escola, atuando direta e indiretamente nos processos educacionais.

4) ESTUDOS SURDOS E DIREITOS HUMANOS;

Pensar a realidade social do semiárido paraibano, mais especificamente, a realidade de inclusão social e educacional das pessoas surdas na região se faz emergente em um momento de redefinição do papel dos sujeitos no movimento da história a partir da reelaboração, por cada indivíduo, de seus lugares na sociedade. Por isso, é fundamental analisar a situação linguística, sociocultural e educacional dos surdos do cariri paraibano, mapeando os surdos, identificando nos documentos das secretarias de educação as propostas e os procedimentos para a educação dos surdos e verificando a concretização do reconhecimento do usufruto do direito linguístico, à língua de sinais, na sociedade e na escola.

5) ACESSIBILIDADE E DIREITOS HUMANOS;

No mesmo contexto da linha de pesquisa anterior, buscaremos conhecer as políticas educacionais dos municípios do cariri paraibano voltadas para a inclusão educacional dos sujeitos com deficiência intelectual. Além disso, realizaremos um mapeamento, no cariri paraibano, das políticas públicas de inclusão social e educacional voltadas para os sujeitos com deficiência intelectual, assim como investigaremos nos documentos das secretarias de educação do cariri paraibano sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual. Os resultados serão discutidos em mesas redondas, ciclos de debates e seminários sobre políticas públicas e inclusão.

6) FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

O ensino da filosofia certamente é uma porta de entrada para disseminar as perspectivas trazidas pelos direitos humanos nas escolas da rede pública. Dessa forma, diante desse pressuposto, analisaremos a relação entre o ensino da filosofia e a prática dos direitos humanos no cariri paraibano. Para isso, necessitamos conhecer a realidade local, mapeando as políticas públicas na re-

gião do cariri paraibano para a inclusão do componente curricular filosofia, reconhecendo-a como fundamento da formação do sujeito crítico e reflexivo na perspectiva dos direitos humanos. Como resultado, precisamos fomentar e subsidiar a formação continuada do ser professor em Filosofia numa perspectiva dos direitos humanos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de que todos os seres humanos são dotados da mesma dignidade, não evita que os homens continuem a sofrer violências e discriminações por motivos sociais, culturais, políticos, étnicos, religiosos, dentre outros. Por isso, falar em dignidade da pessoa humana pode parecer uma ideia vaga, já que uma vida verdadeiramente digna é reservada apenas a certas classes de indivíduos, ou seja, aqueles que pertencem a determinados grupos sociais.

O respeito, a garantia e a promoção da dignidade é um processo que envolve avanços e conquistas, mas também está sujeito a diminuição e fracassos. Por isso, é necessário que o tema da dignidade humana esteja sempre presente no dia-a-dia das pessoas, seja como objeto de reflexão e discussão, seja como motivo para uma prática de respeito ao direito de outrem. Na verdade, todo direito precisa ser ponderado, de modo que possamos avaliar seu peso ou importância, bem como sua compatibilidade com o interesse coletivo. Reforça a ideia Hobbesiana de que meu direito termina quando começa o do outro.

O papel da universidade é grandioso, na medida em que funciona como mediadora de estratégias eficazes de implementação de instrumentos que permitam a disseminação e prática dos direitos humanos no cotidiano acadêmico e escolar, instalando comissões e grupos de pesquisa, ensino e extensão que possam tratar das diversas temáticas afeitas aos direitos humanos que, como vimos, são diversas. O nosso Proext teve esse viés de reforçar as discussões na academia e fora da academia sobre as temáticas relacionadas com os direitos humanos. Desse modo, a universidade brasileira poderá fazer mais na medida em que os Estado reconhecer a concretização de direitos humanos como um conjunto de políticas públicas que sejam incorporadas como programa de governo.

O apoio dado tanto pela Secretaria de Direitos Humanos como pelo Ministério da Educação do nosso país à iniciativas como as que estão ocorrendo no CDSA/UFCG já prenuncia essa sensação de que o Estado começa a priorizar

políticas que reafirmem a importância de resgate e preservação dos direitos de todas as camadas sociais do país, uma que esse é o caminho para a realização do princípio fundamental de nossa república: a dignidade da pessoa humana. Porém, há muito que fazer sempre nesse campo dos direitos humanos, principalmente no que se refere à formação e capacitação, por isso acreditamos que a universidade brasileira possa capitanear essas duas dimensões com maestria com sua equipe de professores juristas, sociólogos, antropólogos, economistas, educadores, engenheiros, cientistas políticos, entre outros, que possam contribuir através de suas áreas na construção de um saber libertador e que prepare as novas gerações para um mundo muito mais tolerante com as diferenças.

Sendo assim, acreditemos que a nossa realidade mude para melhor e uma cultura dos Direitos Humanos esteja sendo motivada a partir do nosso trabalho e dos que nos sucedem na defesa dos direitos humanos aqui e em qualquer outra nação. Assim, estaremos educando esta e as novas gerações no respeito à vida, à liberdade, à igualdade, à dignidade e ao pleno desenvolvimento da personalidade de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2008. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CAPPELLETTI, Mauro e GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1988.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948.

LAFER, Celso. **A ONU e os Direitos Humanos**. In Estudos Avançados 9 (25), Universidade de São Paulo, 1995.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquemático**. 14ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIOVESAN, F. Direitos Humanos: **Desafios e Perspectivas Contemporâneas**. Revista de Iniciação Científica da ULBRA, v.1, p.229-244, 2006.

PIOVESAN, F. **Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo – SP, v. 35, n.124, p.43-56, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Nova York e Genebra: UNESCO, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. In Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, Jun, 1997.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

ANEXOS



Reunião do grupo no Observatório.



Prof. Irivaldo ladeado por suas orientandas Aparecida e Priscila (da esquerda para a direita).



Foto 3 – Ação no Colégio estadual de Serra Branca.



Ação do Eixo Coordenador pelo Prof. Marciano, em Monteiro.



Ação “Setembro Azul” coordenado pelo Eixo Surdez e Direitos Humanos.



Alguns membros da equipe ProExt, no I Workshop “Disseminando a prática dos Direitos Humanos no Cariri Paraibano”, da esquerda para direita, Vanessa, Jéssica Fyama, Rafaela, Adriana, Jéssica, Prof. Marciano, Artur, Marivaldo, Hélia, Prof. Irivaldo, Profª Shirley, Aragonês e Daniella.



Participação dos alunos do ProExt no I Workshop do projeto.



Reunião de planejamento do ProExt



Inauguração do Observatório de Políticas Públicas do Semiárido, que abriga o ProExt.



Prof. Irivaldo Oliveira divulgando o projeto na Ind FM, em Serra Branca.



Prof. Irivaldo Oliveira em atividade com os surdos, em Sumé.



Prof. Kátia e Niedja em atividade com os professores de Monteiro.

Capítulo 2

POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: UMA VISÃO TRIANGULAR

Prof^a Kelly Cristina Costa Soares

Doutora em Ciência Política pela UFPE. Professora e pesquisadora da UFCG-CDSA, Coordenadora do Eixo Cidadania e Direitos Humanos do PROEXT.

Daniela Brito Ramos

Acadêmica de Ciências Sociais pela UFCG-CDSA. Bolsista do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT)

Jéssica Verônica Pereira Leite

Acadêmica de Ciências Sociais pela UFCG-CDSA. Bolsista do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT)

1. INTRODUÇÃO

Com o intuito de entender as questões sobre as relações entre o Estado e a sociedade civil, o presente capítulo faz uma discussão sobre os fundamentos filosóficos e teóricos das definições de *política*, *cidadania* e *direitos humanos*, assim como, suas consecutivas intervenções à vida dos sujeitos sociais.

É praticamente impossível compreender a *política* sem esmiuçar ao menos os termos poder e Estado, por isso, apresentaremos aqui num primeiro momento, suas principais definições, amparadas pelas contribuições filosóficas dos gregos antigos e teóricas de pensadores modernos ocidentais. Neste momento trazemos à tona as transformações do termo *política* e a sua conotação no mundo moderno constituída pela democracia representativa e pelo Estado de Direito como resultados da racionalização das estruturas de poder.

Num segundo momento trataremos sobre as conotações do que vem a ser *cidadania*, sua origem e seu processo de construção, além de refletir sobre a participação política e os obstáculos e as dificuldades no funcionamento das instituições que põem em xeque o seu acesso e sua banalização enquanto princípio que ordena as relações nas sociedades modernas.

O terceiro e último momento de apresentação conceitual versará sobre as questões que fazem da política e da cidadania condições essenciais para assegurar os *direitos* fundamentais do ser humano como ser social. Sendo assim considerados *direitos universais*, mas, essencialmente falando, restringem-se a apenas um ideal: o de defender a dignidade da pessoa humana em toda e qualquer circunstância.

2. A POLÍTICA

2.1 ASPECTOS E LINHAS GERAIS

Etimologicamente falando, política vem do grego *pólis*, que significa cidade. Vai ao encontro, portanto, à noção daquilo que é urbano, público e civil, além de estar relacionada à conquista, a conservação e a expansão do poder, como será discutido mais adiante.

De acordo com as reflexões de Bobbio (2000), esse termo fora disseminado a partir da obra “*Política*” de Aristóteles e deve ser considerada o

“primeiro tratado sobre a natureza, as funções, as divisões do Estado e sobre as várias formas de governo” (p.159).

Ao tomar essa perspectiva, nada mais relevante que fazer aqui alusão a política da Grécia Antiga, mas precisamente à Atenas dos séculos VIII e VII a.C., momento em que a ideia de pólis começava a se expandir pela Jônia e que ganhara respaldo por toda a atmosfera grega.

A ideia de política nessa sociedade antiga dizia respeito à condição coletiva em que se dava a participação nas decisões tomadas na assembleia do povo. Não obstante, apenas 10% dos seus habitantes formavam o corpo dessa assembleia. Essas assembleias consistiam em uma série de debates proferidos por sábios oradores a fim de decidir o futuro da pólis. Escravos, metecos (estrangeiros), mulheres e crianças ficavam à margem de tal condição. Eram excluídos também os artesãos, os comerciantes e os trabalhadores braçais em geral, pois segundo Aristóteles as atividades produzidas por esses homens “embruteciam suas almas” e os tornavam incapazes de exercer uma “virtude esclarecida” no espaço da ágora.

Nesse sentido, na Grécia Antiga se constitui um sentido bem específico do poder político e da participação. Para que tenhamos uma noção mais aprofundada sobre a realidade dessa época vejamos, por exemplo, que a função da mulher ateniense era tão somente tomar conta dos filhos, do esposo e do lar. Os meninos eram educados desde muito cedo para servirem ao exército e defender a cidade de invasões ou ameaças quaisquer. As meninas estudavam em casa com suas próprias mães, já que suas missões primordiais seriam aprender apenas a serem boas esposas. Na infância pertenciam aos seus pais, na fase adulta pertenciam aos seus maridos, nunca conseguiam pertencer a si mesmas.

Com base nessa reflexão, podemos pensar nas transformações ocorridas nas sociedades, principalmente, quando se toma o corte histórico entre a sociedade da Grécia Antiga e as sociedades ocidentais modernas. Nesse sentido, podemos falar de uma diáde do termo política. A título de exemplo basta revelar as lutas sociais que caracterizaram as conquistas do papel político das mulheres e seu desempenho no mercado e na produção de riquezas nas sociedades modernas. Elas têm conquistado aos poucos os seus espaços na vida pública, hoje podem votar, podem escolher se querem casar ou não, estudar, trabalhar e até mesmo concorrer ao pleito eleitoral e assim contribuir para o desenvolvimento da nação. Contudo, em alguns aspectos ainda perdura preconceitos e discriminação que

soam como uma ferida incurável que sangra, fede e inflama a passos largos, mesmo no auge do século XXI em que as fontes de informações foram alargadas e as discussões sobre igualdade ganham centralidade.

O sentido da Política ganha primazia nas abordagens acerca da organização do poder, pois se torna forma de enfatizar o papel e o funcionamento das instituições. Mesmo nas concepções normativas dos antigos pensadores como Platão e Aristóteles há referências a institucionalização do poder político. São evidentes os postulados da teoria política clássica que expõem as questões de quais instituições tornam-se possível um bom governo. Sem dúvida, a preocupação dos gregos de definir as formas de governo levou à configuração de desenhos institucionais. Nesse sentido, também as ideias políticas do mundo moderno a partir de Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu e Rousseau foram importantes referências para definir o Estado como um aparato de força que se esboçava em determinados arranjos institucionais pelos quais se tornavam possíveis à objetivação poder.

No mundo moderno a política ganha sua conotação mais precisa como fonte estruturante do Estado. Desde Maquiavel a política e o poder do Estado torna-se uma realidade das condições e necessidade de ordenação das relações sociais. A força do Estado moderno é a essência da capacidade e da arte de governar. A política centralizada no Estado moderno tem razões e justificações próprias. Esta é a tão falada autonomia do poder político. Para Maquiavel, o governante tem sua competência confirmada quando assegura aos cidadãos a elaboração e aplicação das leis, assim, usa todo aparato de coerção para manutenção da ordem pública.

Por conseguinte, o entendimento sobre a organização do poder político nas sociedades modernas tornou-se possível a partir do discernimento de que a ação humana é dotada de propriedades que certos constrangimentos são imprescindíveis para garantir a sobrevivência de todos. Esse postulado normativo sustentou e fundamentou a razão dos fundadores da chamada teoria política clássica, cuja questão central era a preocupação com o bem comum. Não resta dúvida, as estruturas de poder que constituíram as instituições nas democracias modernas tiveram essa origem. Para entender melhor a natureza do poder político discutimos as suas consequências.

3. O PODER E SEUS EFEITOS

O argumento central que define o Estado moderno toma como ponto de partida duas características basilares: centralização do poder e delimitação territorial. Nesse sentido, o Estado toma para si a fonte de coerção, cujo poder deve ser entendido como a capacidade de ordenar, comandar e guiar as ações dos sujeitos sociais. Daí deveu-se o sentido dado por Weber (1964) do poder como a capacidade que um sujeito tem em fazer valer a sua vontade sobre o outro. O poder supõe assim, a dois lados de uma mesma moeda: o de quem o exerce e sobre quem é exercido. Nesse sentido Weber considera que a forma mais precisa para entender o poder político deve-se a compreensão da legitimidade. Poder legítimo trata-se de um mando reconhecido pela obediência.

Por legitimidade entende-se um conjunto ou a qualidade daquilo que é válido para moldar e guiar comportamento. Portanto, quando se refere à *dominação legítima* trata-se de toda estrutura social organizada e controlada pelo poder. Por isso, Weber concebeu três tipos ideais que expressam as razões e fundamentações das formas históricas de dominação, vejamos quais são:

- **Dominação Tradicional:** consiste no poder do “senhor” sobre os “súditos”. Característica marcante das sociedades patriarcais, pois nelas, o poder das bases administrativas do Estado é transmitido hereditariamente.
- **Dominação Carismática:** o líder carismático é aquele que através de seus atos consegue dominar a opinião dos demais a seu favor. É sustentada pela liderança de um determinado “herói”, um “profeta”, um “apóstolo”, ou até mesmo um “político” vocacionado.
- **Dominação Legal:** fundamenta-se numa espécie de “hierarquia funcional”, através da qual se orienta e ordena conforme estatuto produzido para garantir os fins de qualquer associação coletiva. Esse estatuto obedece ao tipo mais puro da dominação: a burocracia (um tipo de instrumento administrativo tipicamente moderno que se caracteriza pelo processamento documental de tudo que diz respeito à esfera pública). Somente se obedecesse a essas razões, o Estado enquanto aparelho burocrático de dominação poderia ser capaz de manter a sociedade coesa e harmônica.

Por sua vez, Bobbio (2000) ao discutir a gênese da discussão sobre política e poder retoma aos postulados aristotélicos para explicar as formas de poder no seu

sentido clássico enfatizando os fins aos quais atendem. São eles: o poder paterno, despótico e político. “O poder paterno é exercido com base no interesse dos filhos, o despótico no interesse do senhor, o político, no interesse de quem governa e de quem é governado” (*Ibid*, p.160). Neste sentido, pode-se dizer que o poder político na perspectiva de Aristóteles distingue-se de outras formas de poder devido a sua finalidade de garantir o bem comum. Em toda a sociedade, o poder é um meio “necessário” para manter a plena ordenança para o bem de todos.

De acordo os fundamentos aristotélicos a cada indivíduo era imbuída uma “virtude”, uma tarefa, uma missão. A virtude do escravo consistia em servir ao seu senhor, a da mulher ao seu esposo, a das crianças aos seus pais, porém a “virtude” dos homens (cidadãos da Grécia) e somente destes, equivaleria no uso do poder político sendo entendido como a capacidade de tomada de decisões para o bem comum.

Já ao tomar o raciocínio dos pensadores políticos modernos, existe uma tipologia cujo fundamento refere-se ao discernimento das formas de poder a partir dos meios de quais fazem uso. O poder político, assim, difere das duas outras formas: econômico e ideológico, porque faz uso exclusivo da força. Ao poder econômico cabe a utilização de bens materiais, o que implica dizer que aqueles que não os possuem tornam-se tão somente suscetíveis à vontade dos que os têm. A relação entre a concentração dos meios de produção de um lado e do outro, a força de trabalho leva a uma manutenção de poder chamado econômico.

No que tange ao poder ideológico, fundamenta-se na “*influência que as ideias exercem*” na vida dos sujeitos, estas podem ser difundidas de diversas maneiras e podem condicionar o comportamento dos mesmos. A produção de conhecimento seja ele, teológico, filosófico e científico pode comandar e definir comportamentos. Nas sociedades atuais, os mecanismos simbólicos assumem papel central de difundir ideias, crenças e valores. Nas sociedades de mercado, o consumo de bens é condicionado pela produção e reprodução de ideias. Assim como a moda, um tipo de poder ideológico, propagado pelas formas mais modernas de mídia, nos diz a todo o momento o que devemos vestir, o que devemos calçar, como nos comportar, enfim como agir e se relacionar com as outras pessoas.

Entretanto, no que concerne ao poder político, Bobbio conclui que ao poder político, isto é, cabe ao Estado à manutenção das relações do poder econômico e ideológico, pois tem como linha mestra a posse dos instrumentos

através dos quais se exerce a força física. É o poder coativo no sentido mais estrito da palavra, que garante a ordem e estabelece a estabilidade das relações sociais. Isto é, a relação entre governantes e governados traduz a realidade entre desiguais, porque afirma o poder supremo.

Essa força, a qual o poder político é amparado, não significa dizer que ele se resume apenas a ela. A força é uma “*condição necessária*” para que o poder político exista, mas não é “*suficiente*” para tal fim. É preciso que exista um elemento para que ela seja colocada em prática: o Estado.

3.1 O ESTADO: DO PENSAMENTO ANTIGO À ESTRUTURA DE PODER NA MODERNIDADE

De acordo com Aristóteles (2006) no livro II de *A Política*, “todo Estado é uma sociedade, a esperança de um bem” e consiste no meio pelo qual o agrupamento social e todo aquele que esteja inserido nele atinja a felicidade. Entretanto, deve-se contextualizar a concepção grega, pois se a noção de felicidade estiver relacionada exatamente com o acesso aos direitos, pode-se dizer que a sociedade dos filósofos clássicos se apresentava com elevado grau de infelizes.

Já para os pensadores modernos que advogam acerca da preexistência de um direito chamado natural, Hobbes, Locke e Rousseau, o Estado teria surgido pelo pacto de homens que viviam em ameaças de perder a liberdade e a igualdade. Desse feito emerge o “contrato social” para regular os direitos e estabelecer os deveres de cada um dos participantes da sociedade. A partir da instauração desse contrato, os homens abdicaram suas próprias vontades a fim de proporcionar a distribuição igualitária da riqueza, do sufrágio universal, da divisão dos poderes, enfim, da promoção do bem de todos. Esse pacto garantiria aos homens liberdade civil e a possibilidade de participarem ativamente das decisões públicas, o que garantiria o direito de exercerem suas cidadanias, conforme será abordado adiante.

Pode-se dizer que, nas abordagens de Hobbes e Locke, o Estado civil é uma razão necessária que assegura a vida e a liberdade dos indivíduos. Locke foi quem melhor enfatizou a importância de estabelecer os direitos civis (vida, liberdade e bens), constituindo, assim, o poder político que reconheça a capacidade dos indivíduos de constituir propriedade. O poder político só se justifica quando capaz de assegurar a condição de indivíduos livres, para

conduzir seus atos como direitos e deveres em consonâncias com direitos e deveres dos demais indivíduos. Desse modo, direitos são resultados da condição humana que através de sua racionalidade buscou formas de preservação.

Em termos da origem da sociedade e do poder político, a visão de Rousseau (2002) encontra eco na concepção do pacto para afirmar a soberania popular. O poder que a sociedade tem de se auto-organizar criaria as condições para efetivação do Estado. Ao soberano caberia a última voz. Isto é, poder político é uma sociedade organizada, formando uma vontade geral com a missão de garantir a ordem em função do bem comum. Nesse caso, a soberania do povo é conquistada pela organização e participação da sociedade. A ideia de contrato social passa a ser entendida pela assembleia, cujo corpo soberano surge após acordo, forma única a determinar o modo de funcionamento da máquina política, chegando até mesmo a ponto de determinar a forma de distribuição da propriedade. Com a institucionalização do pacto, os homens atingiram sua autonomia, tornaram-se sujeitos e agentes de suas leis. Por conseguinte, a política para Rousseau tem a função de consolidar a autonomia dos indivíduos, cuja razão central deve-se a condição de sujeito participante das questões coletivas. A participação política é condição básica para a efetividade do sujeito autônomo, criador e portador de direitos e deveres universais. A cada indivíduo cabe ao que é seu por direito, assim exigindo o dever do outro de respeitar. Esta é uma lógica universal que organiza e define as relações sociais nas sociedades modernas. Para Rousseau toda forma de política inclui a participação do sujeito autônomo.

Embora Rousseau defendesse a constituição da assembleia do povo como foro legítimo da tomada de decisões, considerou as limitações desse mecanismo para resolver as inúmeras questões das sociedades modernas. Pois, meio as complexas questões pertinentes ao processo de urbanização e modernização, a relação entre o Estado e a sociedade civil definiu uma forma de participação política que vai funcionar através dos diversos movimentos sociais e das instituições. Os partidos políticos e a constituição dos poderes Executivo, Legislativo e judiciário passaram a orquestrar as questões postas pela sociedade. Assim, a participação política toma uma nova feição porque vai se constituir a partir da representação. Vejamos agora os pressupostos da representação política e os fundamentos da democracia moderna.

3.2 DEMOCRACIA REPRESENTATIVA E ESTADO DE DIREITO

A participação política nas sociedades modernas ganha característica básica pelo poder de constituir governos e representação. Daí se constituiu a democracia moderna, chamada representativa cuja referência pauta-se numa definição mínima. Para Bobbio, a democracia representativa constituída em um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, permitindo a participação mais ampla possível dos interessados. Um argumento salutar em que se salienta a estratégia do compromisso entre as partes através do livre debate para formação de uma maioria é a concepção de que os representantes se enquadram na categoria daqueles que gozam da confiança do corpo eleitoral, por terem sido os preferidos, e que seu mandato, portanto, não é revogável. São, entretanto, os responsáveis pelos interesses gerais da sociedade civil, uma vez escolhidos para ocupar cargos públicos (Idem, *ibidem*, p.47).

Vale notar também que este é um modelo de democracia representativa que se prende às reflexões de Max Weber (1993) sobre o destino das relações políticas das sociedades modernas.

A representação política adquire no pensamento *weberino*, o principal arquétipo da democracia pelo qual se realiza o jogo político, sendo o mecanismo que habilita sujeitos para exercerem o poder de mando. A democracia representativa põe em evidência um estilo de organização política, cujo princípio da seleção de dirigentes é resultado da condição de sua eficácia prática. Assim, Weber a considera fundamental, enquanto grupos que disputam o poder político. Os partidos políticos, neste caso, repousam no ângulo da competição em condições propícias e projetam a conquista de cargos. Esses são argumentos formulados por Weber que tomam a representação como o trunfo para a articulação de interesses e projeção das ações políticas.

A representação política, como enfatiza Weber, é a forma típica das relações políticas modernas que se instaura mediante processo de seleção, pois “para serem dirigentes políticos, só estão habilitadas personalidades escolhidas na luta política, porque toda política, em sua essência é a luta” (1993, p. 116). Com isso, Weber designa a inserção dos competidores de cargos em organizações políticas, cujo papel estratégico articula meios eficazes para se tornarem figuras habilitadas que se inserem na arena eleitoral e conquistam

a confiança do eleitorado.

O pensamento político de Weber é sugestivo e atribui à democratização ativa das massas sua participação no processo de seleção, cuja preferência política é resultado da eficácia dos competidores. Estes, por sua vez, procuram revelar suas capacidades dirigentes ao buscar aclamação das massas. Nesse sentido, a representação política ganha tônica ao propor no momento da competição, da luta, que só os mais habilidosos conquistam a confiança das massas.

Para Weber, qualquer referência à democracia que alegue soberania popular deve ser descartada, pois a capacidade do dirigente político relaciona-se com a sua condição de conquistar os seguidores e as massas. Por outro lado, isso só é possível quando essa condição é incorporada à organização política enquanto organização de pessoas interessadas em política, que aspiram ao poder e à responsabilidade política como meio de pôr em prática determinados pensamentos políticos (Idem, *ibidem*, p.126).

Em suma, a principal característica da democracia representativa é o processo de seleção como consequência da extensão do direito do voto pelo qual se formam as preferências políticas, a partir do conjunto de ofertas apresentado pelos interessados. A referência dessa prática dá origem ao governo representativo, resultado de eleições periódicas, as quais atribuem autoridade para que determinados indivíduos governem sobre outros. Ou, como bem formulou Bernard Manin (1995, p. 08), as eleições refletem o princípio fundamental do pensamento político moderno, em que nenhum título de origem sobrenatural ou superioridade natural dá a uma pessoa o direito de impor sua vontade a outras, mas é um método de escolha dos que devem governar e legitimar o seu poder.

As preocupações de Manin põem em discussão as transformações ocorridas nas formas de governos representativos e levantam aspectos significativos quanto às possíveis denominações que se formam como modelos das práticas democráticas. É de bom tom ressaltar que esse procedimento é decorrente do caráter das ações políticas e vem modelando distintos tipos de representação. É importante saber que os argumentos podem se constituir para designar o processo de escolha política e como configurar o comportamento dos atores envolvidos nesse processo.

Alguns pré-requisitos para se analisar a representação política de acordo com o esquema analítico de Manin são imprescindíveis: primeiro, lembra que

um governo representativo como protótipo da democracia moderna é fruto do consentimento dos governados; segundo, os representantes mantêm uma independência parcial diante dos governados; terceiro, a opinião pública pode manifestar-se diante do governo; quarto, as decisões políticas são tomadas após debate. A esses pré-requisitos juntam-se argumentos em que se propõem três tipos distintos de governo representativo¹. Apresentam-se, entretanto, suas principais características:

- 1) modelo parlamentar – a escolha dos governantes é baseada no critério da confiança pessoal¹; pertinência de relações locais e confirmação da liberdade parlamentar, o que dá ao parlamentar a liberdade de atuar efetivando suas escolhas de acordo com a consciência;
- 2) democracia de partido – as ações políticas estão voltadas para a fidelidade a um partido; aflora nos partidários o sentimento de pertencimento ao grupo ou classe; é pólo de recrutamento de ativistas, bem como de formação de líderes que definem prioridades e traçam programas de governo;
- 3) democracia de público – como no modelo parlamentar, a escolha dos governantes é feita a partir do critério da personalização, entretanto, é a forma como as candidaturas se apresentam no cenário da disputa política que vai responder aos termos da escolha; a característica fundamental desse governo remete a arena política à ideia de palco, onde há mediação entre candidatos e eleitores; a constituição de imagens nesse palco são imprescindíveis para escolha dos líderes; fatores exógenos como pesquisas de opinião exercem influência nas escolhas eleitorais.

É evidente que todos esses modelos têm descrito formas e características de governos representativos. Mas vale notar que as mudanças nos tipos de representação política são tidas a partir da relação entre o eleitorado e os partidos políticos. Esses últimos sempre foram o ápice da legitimação da representação política, mas, vêm sofrendo modificações no exercício da prática democrática. A isto se quer adicionar que os partidos políticos são fundamentais, pois são legitimadores da representação política. Não obstante, sua influência na orientação das ações políticas parece minimizada.

Para tal compreensão, é necessário voltar-se para a formação das

1 Para uma análise detalhada e mais precisa ver quadro demonstrativo em Manin (1995, p. 31).

preferências na arena eleitoral em que é bem notável como novos fatores, como os meios de comunicação, estreitam o relacionamento entre o representante e o eleitorado². Ainda é mais sugestiva a ênfase de Manin ao considerar democracia de público, pois chama atenção para a reflexão sobre as condições eleitorais contemporâneas, em que as competições são vistas a partir de novos arranjos para as escolhas políticas que parecem desenhar uma nova performance para a representação política. O mais importante em tal argumento é considerar que na arena política o que está em jogo é o desenvolvimento de aptidões para conquistar a confiança do eleitorado.

Entretanto, Manin se refere às formas de governo representativo ao considerar o voto, em certo sentido, uma reação do eleitorado, aos termos que lhe são oferecidos. Mas quando esses termos espelham uma realidade social, independentemente da ação dos políticos, tem-se a impressão que o eleitorado é a fonte dos termos aos quais, na verdade, ele apenas responde com o seu voto. O caráter do voto é obscurecido por sua dimensão expressiva. Quando, inversamente, os termos da escolha decorrem principalmente de ações relativamente independentes dos políticos, o voto ainda é uma expressão do eleitorado, mas sua dimensão reativa se torna mais importante e mais visível. Isso explica por que o eleitorado se apresenta, antes de tudo, como um público que reage aos termos propostos no palco da política. Por essa razão denomina-se essa forma de governo representativo de ‘democracia de público’ (idem, *ibidem*, p. 28).

Assim, os fundamentos para essa iniciativa estão ancorados pela relação direta entre candidatos e o eleitorado, deixando enfraquecida a mediação partidária. O efeito dessa prática chamado democracia de público, como anuncia Manin, é sentido pela ênfase que candidatos e partidos dão à individualidade dos políticos (idem, *ibidem*, p. 26). Destarte, o mais importante dessa reflexão é destacar as preferências políticas, não como resultado direto dos aspectos sociais, econômicos e culturais do eleitorado, mas a partir das próprias condições criadas na arena eleitoral centrando o foco nas ações dos atores envolvidos.

Não há aqui intenção de se enveredar a fundo na questão da autonomia do público em relação aos candidatos, como fez Manin, mas recorrer ao

2 Para melhores esclarecimentos ver Suárez, 1998.

ponto que se acha interessante e traduzir a relação entre aqueles que tomam a iniciativa dos termos das escolhas e aqueles que fazem as escolhas. Para isso, a abordagem que se formula sugere a existência de uma sintonia fina entre a forma pela qual se apresentam os atores que pleiteiam a representação política e as escolhas feitas pelo eleitorado que, por sua vez, responde àquela iniciativa.

A principal fonte de inspiração para discutir o problema repousa numa assertiva, na qual Bobbio (1986) ainda insiste e que trata os regulamentos institucionais enquanto regras do jogo democrático que definem o comportamento dos atores no processo político e eleitoral. O empenho da insistência de Bobbio é descrito como preocupação com as condições em que os sujeitos fazem política e com que instrumentos realizam-na. Assim, a questão proposta para tal abordagem se faz sob em quais prescrições se definem essas regras que orientam as ações políticas no campo da disputa eleitoral. Isso porque a consolidação de instituições regula as ações e é o fundamento básico das democracias representativas, pois se define enquanto arranjos que fixam as oportunidades para realização das escolhas.

Para tanto, a assunção da representação política triunfa como consolidação de arranjos institucionais democráticos formais, cuja atuação permite prever a tendência para o comportamento político dos indivíduos. Nesse caso, essas formas institucionalizadas devem ser estáveis e estruturadas mediante relações formais. São organizações formais dadas através das definições do sistema eleitoral e do sistema partidário. Com base no exposto propõe-se na seção que segue fazer uma reflexão sobre o funcionamento das instituições no Estado brasileiro.

4. O PODER POLÍTICO E AS PECULIARIDADES DO ESTADO BRASILEIRO

Desde os primórdios de sua história, o Brasil tem sido palco de uma sucessão de acontecimentos que ultraja a possibilidade de sua população usufruir os bens mais elementares para a construção de uma vida digna e confortável. Como plena realização de direitos e deveres. A constituição de uma sociedade ordenada depende dos fatores históricos que condicionaram as suas relações econômicas e políticas. Para isso, entender a dinâmica da

sociedade brasileira requer a compreensão da sua formação, observando os antecedentes históricos que definiram as estruturas e formas de comportamentos sociais.

Em suma, a história da política brasileira teria tido seus desdobramentos iniciais num período compreendido entre 1500 a 1530. Respectivamente falando, esse período fora marcado pela chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral a Porto Seguro e pela “colonização” (exploração) de nossas terras. Por volta de 1530 é estabelecida aqui a “economia açucareira” que ganhara respaldo por quase três séculos, ocasionando o tráfico de africanos que serviriam de mão de obra para os engenhos. É nesse momento que uma série de atrocidades à pessoa humana é alavancada em um verdadeiro tratamento hediondo, o que nos faz refletir sobre a relação existente entre “política” e “direitos humanos”.

Os negros foram arrancados de seu seio natal (África), transportados em amontoamentos obscuros e fétidos em porões de navios portugueses, conduzidos a situações humilhantes e condenados à posição de “escravos”, de homens que eles nem sequer conheciam, em terras que jamais haviam visto. Alguém já se perguntou por que esses homens e mulheres sofreram tudo isso? A resposta é simples, e ao mesmo tempo dolorosa: nesse período, elas eram “mercadorias”, “objetos trocáveis por moedas” ou por qualquer quinquilharia, e não pessoas imbuídas de dignidade. Para Kant (2007), a escravidão é a prova da negação da condição racional da humanidade, pois a liberdade como princípio universal move o entendimento entre as partes, que estão em todo momento a busca de entendimentos pacíficos.

Não obstante, o processo de colonização do Brasil, deixa marcas indeléveis. Em 7 de setembro de 1822, o Brasil fora finalmente emancipado de Portugal. Após o episódio que ficou conhecido como o “Grito do Ipiranga”, D. Pedro proclama oficialmente a independência política do país e um novo tempo se estabelece por aqui: a era Imperial.

O Brasil Imperial caracterizou-se, no entanto pela arrogância e o autoritarismo de D. Pedro. Em 1824 ele outorga a primeira Constituição do Brasil que ordenara abruptamente a criação de quatro poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador) e o fechamento da Assembleia Constituinte, assim como o voto masculino e censitário, além de uma série de outras medidas.

Para Ribeiro Júnior (1994) os verdadeiros responsáveis pela independência foram os grupos dominantes da época, “os grandes proprietários rurais e grandes comerciantes”, pois eles almejavam a infinidade de regalias que poderiam obter estando a favor do monarca.

Pressionado pela insatisfação popular, em 7 de abril de 1831, D. Pedro abdica do trono brasileiro deixando-o para seu filho Pedro de Alcântara, na época com apenas cinco anos de idade. O país passou então a ser governado por regentes provisórios (um verdadeiro fracasso) até 1840, momento em que D. Pedro II é aclamado imperador do Brasil através do *golpe da maioria* e permanece no trono até a era republicana.

A República concebida por Rui Barbosa e proclamada em 1889, pelo Marechal Deodoro da Fonseca, um ano após a abolição da escravatura, o país vivia um verdadeiro caos em termos políticos e econômicos, então urge a necessidade de se elaborar uma nova Constituição, pois a antiga atendia apenas as demandas do monarca e não os anseios do povo. Em 1891 é promulgada a Primeira Constituição Republicana que garantira alguns avanços no âmbito político como, por exemplo, a implantação da forma de Estado federal e do sistema presidencialista, a representação política passou a ser constituída através do presidente e não mais do monarca.

O desenho constitucional de 1891 inspirou-se na constituição norte-americana e trouxe a forma descentralizadora dos poderes. A esse desenho deu-se a autonomia dos municípios e as antigas províncias transformaram-se em estados federados. Desse modo, os dirigentes passaram a ser denominados “presidentes de estado”. Dessa forma, utilizou-se o modelo federalista dos Estados Unidos da América, através do qual permitia a organização política dos estados membros da federação de acordo com seus peculiares interesses, desde que não contradissem a Constituição. A título de exemplo, a constituição do estado do Rio Grande do Sul, diferentemente dos demais, permitia a reeleição do presidente do estado.

Por sua vez, em 1894 o aristocrata paulista Prudente de Moraes foi eleito o primeiro presidente civil e revoga definitivamente a monarquia imperial. De 1894 a 1930 o Brasil vivencia, portanto à fase em que os grandes proprietários de terra detêm o poder político em defesa de seus anseios e petições particulares na chamada República Oligárquica. A primeira República ficou caracterizada pelo domínio de grupo políticos que fazia uso dos cargos

do Estado em troca de apoio político. O predomínio dos grupos paulista e mineiro no comando do poder central, denominada República Café com Leite, caracterizou o domínio das atividades econômicas: a cultura cafeeira em São Paulo e da bacia leiteira em Minas Gerais. Não obstante, as insatisfações e reações a essa forma de domínio desaguou nos acontecimentos que marcaram a Revolução de 30 e apogeu do primeiro governo de Getúlio Vargas e estabelecimento do Estado Novo em 1937.

De 1930 a 1945 o Brasil vivenciou um novo momento na sua história política, a Era Vargas. Seu governo passou da fase provisória à fase constitucional transformando-se, posteriormente, em autoritarismo. Todavia, acabou promovendo mudanças na economia e na forma de funcionamento das instituições do Estado.

O país vai rumo ao processo de urbanização. O governo Vargas trouxe diversas transformações ao país, entre elas a criação da Justiça do Trabalho em 1939, o que assegurou os direitos trabalhistas aos brasileiros com jornada de trabalho de 48 horas, carteira profissional e férias remuneradas. O Estado Novo na sua condição reformista e trabalhista transformou o Estado em principal agente da economia, investiu fortemente nas áreas de infraestrutura social e no setor automobilístico. Criou a Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia Vale do Rio Doce e Hidrelétrica do Vale do São Francisco, a Fábrica Nacional de Motores (FNM).

Com a queda do Estado Novo, o sistema político brasileiro passa por novas mudanças: a destituição do governo autoritário e o reestabelecimento da República democrática. O período de 1946-1964 passou a ser reconhecido pela reconstituição das instituições políticas. O funcionamento dos sistemas partidário e eleitoral, criação do multipartidarismo e a existência de eleições periódicas e novas formas de articulação entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário caracterizaram essa nova fase da democracia brasileira.

Ao tomar análise do período democrático de 1946-1964, a obra: “Estado e Partidos Políticos” de Maria do Carmo Campelo de Souza (1983) ganha notoriedade por considerar o sistema partidário como unidade de análise, compreendendo a sua estrutura e propiciando a dinâmica ao sistema político brasileiro. Nesse sentido, possibilitou também a autora fazer uma reflexão acerca do papel de cada um dos partidos. Daí, o resultado da análise traz

questões significativas, enfatizando, no novo momento democrático, algumas continuidades dos mecanismos de funcionamento do Estado Novo. A esse respeito, pode-se falar da centralização burocrática e militar, do surgimento de novos papéis econômicos do poder central e da consolidação de uma ‘ideologia de Estado’ (KUGELMAS, 2006).

À luz da análise de Souza (1983), o sistema partidário do período democrático de 1946-1964 organizou-se em torno dos três maiores partidos: Partido Social Democrata – PSD, da União Democrática Nacional –UDN e do Partido Trabalhista Brasileiro, cujas raízes deram-se em momentos históricos anteriores. Assim sendo, a autora considera que o novo quadro institucional e o desenho constitucional de 1946 vêm marcado pelos períodos da Era Vargas, bem como, pelos resquícios de práticas políticas da Velha República. São eles: o clientelismo - troca de favor por voto; e a patronagem - distribuição de cargos públicos entre aliados políticos.

Conforme observação de Souza (1983) a consagração do sistema multipartidário trouxe consequências significativas para competição política e comportamento dos atores políticos. A perspectiva do realinhamento das forças partidárias deu-se pela fragmentação dos partidos. Contudo, a nova fase permitiu que a política fosse comandada pelo jogo em que imperava a racionalização na formação de alianças e coligações. A autora assim apresenta duas causas para compreensão do sistema político. Isto é, ao considerar que os partidos, fazendo alianças para a disputa das eleições comportam-se de maneira racional, pode o entanto aplicar-se a duas situações de certo modo opostas:

- 1) O acirramento da luta política, face à elevação dos *stakes* (*participação no jogo eleitoral*) → partidos que anteriormente não se aliariam em virtude de divergências ideológicas, passam a aliar-se, estabelecendo uma distinção (que pode ser mais ou menos nítida). Entre os seus objetivos imediatos e os demais, posteriores à disputa eleitoral.
- 2) A formação de alianças → pode refletir apenas uma utilização puramente instrumental das siglas partidárias por parte das oligarquias imunes a qualquer fiscalização político-ideológica por parte de seu eleitorado.

Ao tomar o contexto do sistema político no período democrático de 1946-1964 pode-se dizer que, no que se refere aos mecanismos de

constituir governos, o Estado brasileiro logrou sucesso. A Constituição de 1946 reestruturou a Justiça Eleitoral e estabeleceu novas regras para o funcionamento do sistema multipartidário. Não obstante, as velhas práticas políticas emperraram as relações entre os poderes Executivo e Legislativo. Com base nesse quadro, a paralisia decisória passa a impedir o funcionamento das instituições políticas. Como consequência, o Estado brasileiro passa a ser comandado pelos militares.

O Golpe de 1964 suspendeu o sistema democrático e uma nova configuração de governo autoritário passou a ser evidenciado. A interrupção do curso democrático pelo regime militar assim, extinguiu os partidos políticos e criou as forças ARENA e MDB. Os militares retomaram a política centralizadora do governo Vargas e suprimiu todos os canais de participação política. A sociedade se viu atônita, meio a tanta repressão. Não obstante, lutas sociais foram travadas e mudanças na conjuntura mundial, pressionaram os militares e o retorno à caserna. Segundo Figueiredo (1993) o pacto entre as elites civis e militares permitiu retorno à democracia. O período de Abertura Política iniciada no governo Geisel resultou mais adiante na reforma partidária que se inicia em 1979 e que permitiu a restauração do multipartidarismo e aplicação de muitos ajustes na legislação eleitoral.

Para Lamounier (1989), o caráter da representação passou por mudanças significativas com a promulgação da Constituição de 1988, pois ficou estabelecido o direito de voto aos analfabetos e permitiu, em caráter facultativo, o voto de menores de dezoito anos e maiores de dezesseis, dando, assim, o passo decisivo para a formação da estrutura político-institucional brasileira. Embora o novo desenho constitucional tenha assegurado direitos políticos, civis e sociais. A constituição de uma sociedade cívica e ativa ainda é um desejo e anseio para os brasileiros. Por isso, tivemos que atravessar todas essas fases para que hoje se possa falar de cidadania. O caminho ainda é longo e bastante tortuoso.

5. CIDADANIA: FONTE DE DIREITOS

No Art. 1º da Constituição Federal e seus cinco primeiros incisos encontram-se os fundamentos que regem o Estado democrático brasileiro, ou que assim deveriam ser, são eles: “a soberania, a cidadania, a dignidade

da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (BRASIL, 1988, p.06). Porém, entre o que prescreve esses princípios constitucionais e as razões da prática cotidiana ecoam passos largos.

A Cidadania no mundo desenvolvido foi resultado de um longo processo histórico e transformações na forma de vida das sociedades. Ao debruçar sobre a forma de funcionamento da Sociedade Inglesa, Marshall (1973) compreendeu a sucessão de lutas que viabilizaram as mudanças econômicas, políticas e sociais. Segundo este autor, no século XVIII constituiu-se os direitos civis: assegurando principalmente a liberdade individual e as possibilidades de assegurar a propriedade (vida e bens); no século XIX os direitos políticos foram assegurados pela possibilidade de participar do poder político, cuja característica central é o direito de votar e de ser votado; e no século XX, as lutas dos movimentos sociais asseguraram os direitos sociais, obrigando ao Estado a investir na promoção do bem estar social, criando uma rede de proteção social. Dessa forma, o Estado passou a garantir moradia, saúde, educação, segurança, proteção aos idosos e as crianças, bem como, dando garantias ao trabalho assalariado.

De acordo com Carvalho (2011), esse modelo inglês não se aplica ao Brasil, pois na nossa história os acontecimentos não tiveram essa sequência. Estamos bem adiantados em relação aos feitos dos direitos políticos, mas não tivemos assegurados os direitos civis e sociais.

A cidadania como chegou aos dias atuais, passou por todo um processo, que culminou no que é hoje em dia. A vida na Cidade-Estado grega deu origem à cidadania, mas esta ganha força no mundo moderno pela ampliação dos espaços de lutas que asseguraram os direitos universais do ser humano. Em um tempo mais remoto o conceito de cidadania era visto com naturalidade, portanto é algo mais que a busca por plenos direitos; é uma espécie de status que oferece ao cidadão possibilidades além das comuns e cotidianas. Assim, ao tomar o termo de forma ampla e significativa, a cidadania torna-se expressões ideais de sujeitos históricos, quer estejam ou não, em condições favoráveis àqueles que estão no poder.

O espaço ocupado pela cidadania, nos dias atuais, é algo novo, pois nas primeiras confusões do termo, servia como uma forma para realização de benefícios daquele que se encontrava em determinada posição social.

O ser cidadão da antiguidade era uma forma de diferenciar alguém que desfrutava de direitos, dos demais que não os possuíam. No entanto, essa perpetuação do termo não foi superada no decorrer do processo e transformação histórica. Na Revolução Francesa, o termo cidadania ainda teve seu significado contestado, pois embora os fundamentos filosóficos dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade soassem e tomassem dimensões jamais vista, as lutas contra a divisão da sociedade em classes questionava a formalidade dos direitos. Nesse sentido, os movimentos sociais nas suas mais diferentes feições: sindicais, mulheres, ambientais, étnicos e das minorias tiveram papel importante na construção da participação para consolidação da cidadania. Como lembrou Bendix (1996), no mundo moderno, a cidadania está associada à construção dos Estados Nacionais. O cidadão era não só pertencente a um território específico, mas tinha os seus direitos assegurados pelo aparato de força do Estado Nacional. Ser cidadão tinha significado jurídico-político que atribuía deveres ao Estado de proteger a sua população contra desordem interna e contra inimigos externos. Essa condição declarava o poder soberano do Estado. A soberania passava a ser entendida com base nas duas formas: interna – criando leis para estabelecer a ordem pública; externa – criando aparato de força para constituir a paz e enfrentar ameaças de invasões inimigas.

Na atualidade, a cidadania vem sendo interpretada de uma forma mais igualitária estando associada às reformas econômica e política. A ainda a existência da permanente confusão entre a história da cidadania e a dos direitos humanos, de certo modo, estes se relacionam, mais não tem especificamente o mesmo significado, claro que na atualidade este termo acaba adquirindo conotações desviadas de seu sentido original, por vezes é utilizado no sentido de direitos humanos ou do consumidor, que na realidade o emprego que estão fazendo desta, não é especificamente este ou, pelo menos, não deveria ser. Contudo, há certa razão para toda esta estreita relação feita pela sociedade em relação aos termos cidadania e direitos humanos, pois a luta acaba sendo a busca por justiça, liberdade e bem estar coletivo. Assim, Dallari (1998) concluiu que ao termo cidadania alia-se o conjunto de direitos que permite à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo.

O cidadão de fato é aquele que não fica omissos às opiniões de

governantes, pois tem ideias produtivas, que sabe colocar suas opiniões, de maneira tal que se faz respeitado. Não se vende, pelo contrário, cobra dos seus representantes, atitudes legítimas. Sendo assim, o cidadão é um ser cômico de direitos e deveres, tais como, direito a vida, liberdade, à igualdade, direitos civis políticos e sociais. Sujeitos conscientes que fazem parte de um grande e complexo organismo que é a coletividade, a nação. Para o bom funcionamento desta coletividade todos devem dar sua parcela de contribuição.

6. DIREITOS HUMANOS

Uma das características mais autênticas contradições das sociedades modernas nos dias atuais deve-se a busca de soluções para resolver as consequências da pobreza e das desigualdades sociais. Essas contradições expressam a fragilidade em relação aos direitos essenciais à vida e a dignidade humana de cada pessoa. Tais direitos denotam primeiramente o deleite à vida, à liberdade e à igualdade de toda e qualquer pessoa pelo simples fato dela pertencer à espécie humana, daí a denominação “Direitos Humanos”.

Não obstante, para viver com dignidade tornam-se necessários também outros requisitos como: o direito a moradia, a educação, a saúde, a segurança e a uma série de outros bens. Todavia, as questões e os dilemas de parte significativa da população mundial, ainda não tiveram soluções plausíveis, pois ainda é alto o número de pessoas que vive abaixo da linha de pobreza. Essa condição social não só retarda, mas inviabiliza o usufruto dos direitos fundamentais do ser humano.

O analfabetismo, assim como, o baixo grau de escolaridade é um dos fatores da precarização do trabalho. Tende assim a baixar a remuneração salarial no mercado de trabalho, sendo também uma das fortes causas do desemprego e um dos componentes responsáveis pelo fenômeno da exclusão social. Esses indicadores acabam interferindo demasiadamente na qualidade de vida da população mundial, no pleno exercício da cidadania e, na maioria das vezes, contribuindo para o fortalecimento das desigualdades sociais.

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos,

divulgado pela UNESCO em 2011 relata que:

Em 2008, pouco menos de 796 milhões de adultos não tinham competências básicas de alfabetização – em torno de 17% da população adulta do mundo. Quase dois terços eram mulheres. A grande maioria vivia no sul e no oeste da Ásia e na África Subsaariana, embora os países árabes também registrassem altos índices de analfabetismo em adultos. (UNESCO, 2011).

Se tais indicadores apresentam as deficiências de pessoas que ainda não foram alfabetizadas, isso permite refletir sobre a omissão do Estado enquanto aparato organizacional. O acesso à educação é um direito fundamental para constituição e manutenção da ordem social. Desse modo, não se pode privar a pessoa humana dessa oportunidade para obter fontes de informação.

Embora as Nações Unidas tenham projetado como uma das metas do milênio a garantia da educação a todas as crianças, até 2015, independentemente de seus gêneros concluíssem com êxito o ensino fundamental, no Brasil, diversas crianças são impedidas de frequentar a escola devido à pobreza extrema de suas famílias, o que as empurra para o trabalho e assim contribuir para o sustento da casa. O trabalho infantil é uma das principais causas da evasão escolar, e por falta da qualificação profissional é mal remunerado e exploratório principalmente na região Nordeste.

O elevado índice de analfabetismo no Nordeste explica-se pela falta de investimentos das elites econômicas e políticas que não propagaram políticas públicas consociadas e com sérias possibilidades de êxito. A política educacional é fundamental quando associadas as demais políticas de saúde, de habitação, de geração de emprego e renda.

A pobreza gerada pela má distribuição de renda e pela má distribuição dos alimentos são umas das muitas causas responsáveis pela “vulnerabilidade social”. Porém, é questionável as condições de vida de muitos brasileiros, pois não são agentes de sua própria história, realidade em que os direitos são o tempo todo desrespeitados. Diante do exposto, é inegável o constrangimento frente à fragilidade da condição de exercício da cidadania. O Estado que foi criado com o propósito de assegurar o

bem coletivo e a efetivação dos direitos, parece que perdeu as rédeas do seu percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão posta buscou fazer uma abordagem sobre a visão triangular da relação entre política, cidadania e direitos humanos. A principal preocupação tratou de fazer uma reflexão exploratória acerca de diversas questões filosóficas e teóricas sobre o exercício da política e das práticas sociais. O entendimento do termo política, a definição do Estado moderno e a construção da cidadania e dos direitos universais dos seres humanos ganham centralidade. A relação entre Estado e a sociedade civil passa a ser vista como maneira significativa para compreender o processo de construção e transformação da cidadania.

Ao tomar a realidade do Estado brasileiro buscou-se discernir sobre o processo histórico em que ocorreram diversas formas na relação do poder político com a sociedade civil. Desde a colonização do Brasil, as estruturas do poder passaram por mudanças significativas. A alternância de autoritarismo e democracia marcaram as relações entre o Estado e a sociedade. Sendo então fortes barreiras para construção de uma cidadania sólida. De uma república tradicional e viciada pelos interesses particularistas até uma república de instituições modernas, o sistema político brasileiro ainda merece muitas reflexões. A constituição de governos responsivos, que atendem aos interesses dos cidadãos, fazendo suas prestações de contas, é o grande desafio para a consolidação das instituições democráticas. Não basta votar, mas que o voto seja uma arma para exigir e cobrar a formulação e execução de políticas públicas que garantam a condição de ser cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BENDIX, Reinhard. **Construção Nacional e Cidadania**. São Paulo: Edusp, 1996.

BOBBIO. Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**; org. Michelangelo Bovero; trad.:Daniela Beccaccia Versiasi. – Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **O Futuro da Democracia**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CERQUIER-MANZINI, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. Col. Primeiros Passos. – 4ª.ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1998.

FIGUEIREDO, Argelina. **Democracia ou Reformas?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

JUNIOR, Hamilton Bettes & FURLAN, Izael. **O meio técnico-científico-informacional**. Material Modular para Ensino Médio: Geografia. – Curitiba: Posigraf, 2006.

KANT, Immanuel. **Introdução ao estudo da doutrina do direito**. Lisboa: Edipro, 2007.

LAMONIER, Bolívar. **Da independência a Lula: dois séculos de política brasileira**. São Paulo: Augurium, 2010.

_____. (org.). **Voto de desconfiança: eleições e mudança política no Brasil (1970-1979)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

_____. **Partidos e Utopias**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. (org.) **De Geisel a Collor: o balanço da Transição**. São Paulo: Sumaré/Idesp, 1990.

MANIN, Bernard. “As metamorfoses do governo representativo”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 29, ano 10, outubro, 1995.

MARSHALL, T. H. **Class, Citizenship and Social Development**. Londres: Greenwood, 1973.

NICOLAU, Jairo Marcondes. *Multipartidarismo e Democracia: um estudo sobre o sistema multipartidário brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

RIBEIRO JÚNIOR, José. **A independência no Brasil**. 6. ed. São Paulo, Global, 1994. (Coleção Popular).

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato Social**. São Paulo: RT editora, 2002.

SOUZA, Maria do Carmo Campello. **Estado e Partidos Políticos no Brasil (1930-1964)**. São Paulo: Alfa-Omega, 1983.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2011.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad**. Segunda Edición, México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1964.

_____. “A política como Vocação”. In: MILLS, GERT, Hans & MILLS, Charles Wright. (orgs.) **Max Weber Ensaios de Sociologia**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Parlamento e Governo na Alemanha Reordenada: crítica política do funcionalismo e da natureza dos partidos.** São Paulo: Vozes, 1993.

KUGELMAS, Eduardo. *Maria do Carmo Campello de Souza (1936-2006)*. DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 1, 2006, pp. 5 a 10.

WEFFORT, Francisco. (org.) *Os clássicos da Política*. Vol 1 e 2. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXO

PROF^ª. KELLY EM ATIVIDADE COM SEU EIXO, AUXILIADA POR SUAS ALUNAS JÉSSICA E DANIELA, CONTEMPLANDO AGENTES DE CIDADANIA DE VÁRIOS MUNICÍPIOS



Capítulo 3

CONSELHOS DE DIREITOS E DIREITOS NOS CONSELHOS O PAPEL DOS CONSELHOS DE DIREITOS NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

Prof. José Marciano Monteiro

Coordenador do eixo Redes de Proteção em Direitos Humanos,

Hélia Maria de Sousa

Aluna do curso de Gestão Pública, bolsista do PROEXT/CDSA

Vanessa Cristina de Araújo Cruz

Aluna do curso de Gestão Pública, bolsista do PROEXT/CDSA

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A sociedade brasileira, a partir da década de 90, assistiu a um alargamento das esferas participativas e de controle social, decorrente da institucionalização de uma constituição fundamentada em princípios republicanos e democráticos. A tradução empírica desses princípios deu origem a inovações institucionais que contribuíram para ampliar as possibilidades de participação.

É dessa transformação institucional impulsionada pelos movimentos sociais e pelas diversas lutas por reconhecimento da sociedade brasileiras que os fóruns de participação surgirão como *locus* fundamental para a construção da democracia participativa no país. Mas que isso, as esferas públicas, que serão construídas no âmbito da sociedade brasileira, serão espaços privilegiados para a construção e deliberação das políticas públicas, bem como reconhecimento e consolidação de direitos.

É nesse contexto que surgirá um maior aprofundamento acerca da promoção de uma cultura de direitos. Impulsionados pelo espírito democrático e pelas ações republicanas, os conselhos de direitos, a exemplo do Conselho da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, passarão a funcionar, do ponto de vista jurídico, como espaços de controle social e de fortalecimento das políticas voltadas ao protagonismo da criança e do adolescente.

Associa-se a esse movimento de abertura por canais de participação e de controle social, o surgimento de novas formas e/ou modelos democráticos, em vista do modelo democrático vigente no país fundamentado na representação. O que implica afirmar que novos arranjos políticos pautados em uma nova cultura política começam a emergir num contexto de uma sociedade em que os espaços e as esferas de controle social começam a ser construídos.

DILEMAS DA REPRESENTAÇÃO E DA PARTICIPAÇÃO NA TEORIA DEMOCRÁTICA CONTEMPORÂNEA

A democracia nasce das lutas sociais e do discurso sobre as causas, manifestações e os efeitos das lutas sociais, dentre os quais sobressaem às metamorfoses das formas de dominação (SANTOS, 2010, p. 14)

O fato de, em grego, “democracia” significar “governo do povo” é útil como uma advertência, mas insuficiente para definir um nome. Sabe-se, e se faz

notório, que a palavra democracia, para além de apresentar uma complexidade quanto a sua definição, apresenta também, conforme a vasta literatura da ciência política, uma polissemia conceitual, ou seja, de acordo com cada perspectiva e enfoque, a democracia pode ser pensada de forma diferente e assumir diferentes significados.

Este é o motivo de ouvirmos falar em “democracia direta”, “democracia indireta”, “democracia representativa”, “democracia participativa”, “democracia deliberativa”, “democracia agonística”, dentre outras. Todas estas terminologias referem-se aos modelos de democracias que foram construídos no decorrer do processo histórico.

Partindo dos gregos até os dias atuais, a ideia de democracia tem se atrelado a sua etimologia, “governo do povo” ou “governo da maioria”. A questão que se coloca é quem é esse povo? Até que ponto realmente esse povo governa? Claro que quando se afirma governo do povo, denota-se que se trata de um governo voltado para a distribuição mais equitativa do poder e da riqueza socialmente produzida. Todavia, entre a cidade-estado (grega) e o Estado moderno, o conceito de democracia sofreu deslocamentos importantes que proporcionam grande diversidade de abordagens que ora se aproximam, ora se distanciam, de seu modelo inicial. (MENEZES, 2010)

Uma das modificações mais destacáveis no diálogo entre antigos e modernos foi certamente a transferência do processo de participação direta do cidadão nos negócios públicos para um sistema centralizado de representação política. Na perspectiva dos antigos, a esfera pública dizia respeito ao lugar específico de tomada de decisão política por parte de seus cidadãos. No contexto do Estado moderno, a participação política é mediada por um corpo independente de políticos profissionais com legitimidade para decidir em nome dos cidadãos. Essa talvez seja a maior diferença entre a democracia antiga e a democracia moderna de nossos dias. (MENESES, 2010)

Na perspectiva dos modernos, a representação assume centralidade no debate das formas democráticas de governo. Nesse debate, dois grandes autores se destacam: Shumpeter e Norberto Bobbio.

Schumpeter (1984) sustenta a tese de que não podemos pensar na soberania popular como um posicionamento racional pela população ou por cada indivíduo acerca de uma determinada questão. Este autor compreende o cidadão como um “fantoche” nas mãos da opinião pública pré-fabricado pela propaganda

(NÓBREGA JR, 2010). A participação política restringiria tão somente a escolha dos governantes e/ou representantes.

O elemento procedimental da democracia não é mais a forma como o processo de tomada de decisões remete à soberania popular. Para Shumpeter (1984), o processo democrático é justamente o contrário, trata-se de um método político que consiste em certo arranjo institucional para se chegar a decisões políticas e administrativas. Shumpeter, por assim dizer, toma uma preocupação procedimental, tendo as regras como base para as tomadas de decisão e transforma os procedimentos em método (caminho) para a constituição de governos.

Ora, argumentam Santos e Avritzer (2009, p. 45) “o motivo pelo qual a participação é excluída desse processo, não faz parte da argumentação procedimental e sim de uma teoria da sociedade de massas que Shumpeter contrabandeia para o interior da discussão procedimental”. Outro autor que se destaca nesse debate é Norberto Bobbio.

Bobbio transforma o procedimentalismo em regras para a formação do governo representativo. Bobbio (1979) compreende a democracia como um conjunto de regras para a formação de maiorias, entre as quais valeria a pena destacar o peso igual dos votos e a ausência de distinções econômicas, sociais, religiosas e étnicas na constituição do eleitorado. Bobbio “analisa, de forma diferente de Shumpeter, os motivos pelos quais a participação dos indivíduos na política tornou-se indesejável. Para ele, o elemento central que inibiria a participação é o aumento da complexidade social nas democracias contemporâneas”. (SANTOS E AVRITZER, 2009, p. 46)

Como visto, tanto Schumpeter quanto Bobbio, defensores do modelo de democracia representativo, fundamentam seus argumentos em processos procedimentais para a representação. Ignoram, ou pelo menos não levam em consideração em suas análises, três dimensões fundamentais que caracterizam a representação: *a dimensão da autorização, a dimensão da identidade e a dimensão da prestação de contas* (SANTOS E AVRITZER, 2009). Se é verdade que a autorização via de representação facilita o exercício da democracia em escala ampliada, como argumenta Dahl, notório também se faz que a representação dificulta a solução da dimensão da identidade, bem como a dimensão da prestação de contas.

A representação, nesse sentido, não propicia garantias pelo método de tomada de decisão por maioria, que identidades minoritárias irão ter a expressão adequada no parlamento, bem como dilui a prestação de contas no interior do bloco

que representa. Nestes termos, o modelo de representação encontra-se fortalecido em dificuldades para representar agendas e identidades específicas. (SANTOS E AVRITZER, 2009)

Se por um lado temos, conforme Santos e Avritzer (2009), essa perspectiva hegemônica liberal de democracia fundamentada na representação e em procedimentos, por outro lado, e mais especificamente a partir da segunda metade do século XX, surgem novos olhares e perspectivas quanto à compressão e reformulação de modelos democráticos. Essas novas perspectivas não desprezam o procedimentalismo, mas sim veiculam procedimentos a formas de vida, entendendo a democracia também de forma axiológica através da qual se dará o aperfeiçoamento da convivência humana. (Lefort, 1986; Castoriadis, 1986; Habermas, 1984, Lechner, 1988; Bóron, 1994; Nun, 2000 *Apud* Santos e Avritzer, 2009)

Essa perspectiva não hegemônica parte do pressuposto de que a democracia não constitui uma simples engenharia institucional, mas uma nova gramática histórica. Habermas (1997), por exemplo, articulando procedimentalismo e processos culturais e históricos, diferentemente de Shumpeter (1984) e Bobbio (1979) que pensam o procedimentalismo como método de constituição de governo, elabora uma concepção através da qual o procedimentalismo passa a ser pensado enquanto uma prática social.

Para tal feito, Habermas (1997) reconstrói a noção de esfera pública como espaço privilegiado de processos de decisão e deliberação nas sociedades contemporâneas complexas. O filósofo alemão entende que

a esfera pública é um espaço no qual indivíduos – mulheres, negros, trabalhadores, minorias raciais – podem problematizar em público uma condição de desigualdade na esfera privada. As ações em público dos indivíduos permitem-lhes questionar a sua exclusão de arranjos políticos através de um princípio de deliberação societária. (SANTOS E AVRITZER, 2009, p. 52).

Nessa perspectiva, o procedimentalismo mantém uma relação direta com as formas de vida, deixa de ser meramente instrumentalizado. Os atores passam a ser compreendidos em suas realidades históricas e materiais a partir do acesso e dos direitos que lhes são garantidos. A política tem que ser construída a partir da

pluralidade de vozes e deve, portanto, criar espaços para efetivação dos anseios da pluralidade dos atores. Com tais afirmações, Santos e Avritzer (2009) citando Joshua Cohen, afirmam que o procedimento democrático se configura enquanto uma forma de exercício coletivo do poder político cuja base anseja a um processo livre de apresentação de razões entre iguais.

De acordo com a abordagem contemporânea sobre o fenômeno da democracia, pode-se destacar dois grandes modelos de democracias: o deliberativo e o participativo (esse com forte ênfase dos movimentos sociais no hemisfério sul no século XXI). Surgem como formas de superar a crise do modelo representativo moderno. Superar não de forma que venha a destruir este, mas sim no sentido de reformulá-lo à luz da soberania popular e de esferas participativas.

O modelo deliberativo (Habermas, 1997), por exemplo, busca uma abordagem que reside na promoção da racionalidade normativa. Os defensores desse modelo têm como pretensão principal afirmar possibilidades, graças a procedimentos adequados de deliberação, de alcançarem-se formas de acordo que satisfariam tanto a racionalidade (entendida como defesa de direitos liberais) como a legitimidade democrática (tomada como soberania popular). Este modelo reformula uma solução acerca da soberania popular, ao reinterpretar esta em termos intersubjetivos e redefini-la como poder gerado comunicativamente. (Mouffe, 2005).

CONSELHOS DE DIREITOS COMO 'ESFERA PÚBLICA' NO CONTEXTO DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Até o início da década de 90, na literatura internacional, tinham se tornado recorrente afirmações sobre a quase impossibilidade de criar canais participativos nos chamados países em desenvolvimento, em geral, e na América Latina, em particular, devido às características de suas instituições políticas e de seus atores políticos. Supunha-se que as instituições estariam dominadas por pactos e acordos informais elitistas e pela fraqueza da sociedade civil (Grindle & Thomas, 1991; Midgley, 1986; Ugalde, 1985 *apud* Côrtes, 2007, p.125).

Contrariando a afirmação de que seria impossível criar canais participativos nos países em desenvolvimento, diversos autores chamaram a atenção para a criação de mecanismos participativos e de controle social em diversas áreas e níveis da administração pública no Brasil (Bulhões, 2002; Carvalho, 1998; Côr-

tes, 1995, 1998; Dagnino, 2002; Raicheles, 2000; Santos Jr, 2001; Tatagiba, 2002; Valla, 1998). Dentre esses canais e mecanismos participativos podemos citar os conselhos de políticas públicas, nas áreas da saúde, trabalho e emprego, assistência social, desenvolvimento rural, educação, meio ambiente, planejamento e gestão urbana e os conselhos de direitos da criança e do adolescente, do negro, da mulher, dos portadores de deficiência e do idoso. (CÔRTEZ, 2007)

É no contexto da abertura democrática, pós 1984, e mais especificamente com a construção de um novo movimento em prol da democratização e instauração de um regime político democrático na sociedade brasileira, tendo como base a nova carta magna de 1988, que a abertura à sociedade, através de canais de participação, tornar-se-á central para o fortalecimento da nascedoura democracia brasileira. Os conselhos, nesse sentido, enquanto canais de participação e de interesses múltiplos, de pluralidade de vozes e de atores, assumirão papel importante para a construção da democracia no país, bem como, enquanto espaço de ‘formas de vida’, assumirão um papel pedagógico fundamental para a construção de uma sociedade democrática pautada em valores cívicos.

Cury (2000) ressalta que os conselhos são elos entre Estado e sociedade. O Estado brasileiro pós 1988 traz na sua constituição um elemento fundamental para se formular e implantar legitimamente e legalmente os conselhos. Trata-se de um Estado fundamentado constitucionalmente em direitos e em um regime democrático de governo. O Estado democrático de direito está para além do Estado de direito, posto que, em se tratando de um Estado *democrático de direito*, esse direito deve ser assegurado pelo Estado em consonância com a legítima vontade dos agentes sociais, através da soberania popular. Esta soberania não pode se resumir à participação quanto ao voto aos moldes de uma democracia procedimental na perspectiva de Bobbio e de Schumpeter (1979; 1984). A legitimação do Estado nas democracias contemporâneas, e no caso específico da sociedade brasileira, passa pelo controle social das políticas públicas e da administração pública. VIEIRA, 2001)

Esse controle das políticas públicas através da participação, por meios de esferas públicas como os conselhos, confronta-nos com a dinâmica da gestão pública e as transformações qualitativas na relação Estado/sociedade civil, enquanto referência de um ponto de inflexão e reforço das políticas públicas centradas na ampliação da cidadania ativa. (JACOBI, 2008) Uma das características dessa esfera pública, que são os conselhos, está no fato de ser um espaço onde

se fortalece a influência da sociedade nas decisões públicas, e as demandas de publicização do Estado. Jacobi (2008) afirma que os conselhos, enquanto esfera pública, fortalecem o tecido associativo que potencializa o revigoramento da democracia nas demais esferas da vida social. Nesse sentido, os conselhos podem se constituir em

espaços privilegiados para cultivar a responsabilidade pessoal, a obrigação mútua e a cooperação voluntária, relacionando-se com a solidariedade e situando-se no encontro entre direitos e deveres. A ampliação da esfera pública coloca à sociedade a demanda de obter maior influência sobre o Estado, assumindo que a autonomia supõe transcender as assimetrias na representação, assim como modificar as relações em favor de uma maior auto-organização social (PUTNAM *apud* JACOBI, 2008, p. 116)

É a partir da década de 90, mais especificamente, que teremos no Brasil a institucionalização da participação dentro do marco das democracias representativas. A participação transforma-se em uma referência quanto às possibilidades de acesso dos setores populares na perspectiva do desenvolvimento da sociedade civil e do fortalecimento dos mecanismos democráticos.

O processo de construção da cidadania no Brasil é profundamente marcado por paradoxos, na medida em que se explicitam três dinâmicas concomitantes: o reconhecimento e a construção das identidades dos distintos sujeitos sociais envolvidos, o contexto da inclusão das necessidades expressas pelos distintos sujeitos sociais e a definição de novas agendas de gestão, notadamente quanto à extensão dos bens a amplos setores da população (universalidade e equidade). Esta noção de cidadania estrutura-se a partir de uma definição legal de direitos e deveres que a constituem. (JACOBI, 2008, p. 117)

CONSELHOS COMO ESPAÇOS DE CONTROLE SOCIAL E DE CONSTRUÇÃO E AFIRMAÇÃO DE DIREITOS

A participação da sociedade civil na gestão pública introduz uma mudança qualitativa na medida em que incorpora outros níveis de poder além do Estado, e isto se configura como um direito ao auto-desenvolvimento que pode

ser alcançado numa sociedade participativa que contribui para a formação da cidadania ativa. (JACOBI, 2008)

O Estado, durante séculos, foi esta instituição moderna que legitimamente se configurou como a grande instituição responsável pelo controle social que se exerce sobre os indivíduos. Esse controle assumiu, no decorrer da história, várias modalidades e conteúdos conforme os modos de produção e os regimes políticos. O controle social se configurava restritamente ao exercício do Estado através das suas funções clássicas de dominação.

Com o advento das democracias representativas na modernidade, associada aos processos de abertura de canais de participação na contemporaneidade, por parte dos diversos setores sociais e grupos minoritários, o Estado, através dos seus representantes, viu-se na necessidade de dialogar com estes diversos setores e consequentemente garantir constitucionalmente canais de participação.

A participação, por assim dizer, focaliza-se a partir da criação de espaços e formas de articulação entre o Estado e os sujeitos sociais, configurando um instrumento de socialização da política e reforçando seu papel enquanto meio para realizar interesses e direitos sociais que demandam uma atuação pública. Nesse aspecto, em um contexto democrático, a participação social, enquanto forma de elaboração fiscalização e deliberação de políticas públicas, funciona como outra instância legítima de controle social.

Destaca-se que o controle social, por parte do Estado, dá-se, tanto por mecanismos jurídicos e políticos, quanto por processos culturais e educativos. Dos castigos, dos mitos e dos processos de socialização, até a justiça e a segurança, atravessam dispositivos de controle do Estado. Enquanto em um contexto autoritário, observa-se a redução da participação e o aumento de mecanismos de controle, em regime democrático, o processo se inverte.

No caso atual do Brasil, a Constituição de 1988 assegura juridicamente a participação e o controle social como mecanismos de democratização dos direitos civis e políticos. Nesse sentido, “o termo controle social está intrinsecamente articulado com a democracia representativa que assegura mecanismos de participação da população na formulação, deliberação e fiscalização das políticas públicas. Conferências e Conselhos são formas de participação social e mecanismos conquistados para exercer o controle social”. (RODRIGUES, 2007, p. 70).

O controle social, no contexto de um regime democrático representativo como o brasileiro, pode ser compreendido sob dois aspectos. O primeiro rela-

cionado ao controle do Estado sobre os cidadãos, e o segundo referendado no controle que os cidadãos exercem sobre o Estado. Em relação a este último, o controle social desenvolvido na direção da sociedade civil pressupõe uma melhoria da qualidade dos serviços e da eficiência das políticas públicas, contribuindo para a devida aplicação dos recursos e impedindo as práticas de caráter clientelista fortemente presente na cultura política brasileira.

Essas ações, que visam o bem público através dos processos decisórios nas esferas públicas, tendem a ser materializadas em canais institucionalizados de participação, como os conselhos de direitos: da criança e do adolescente, da pessoa idosa, da mulher, dentre outros. Os conselhos, resultante do processo de descentralização/municipalização da gestão das políticas sociais, apresentam-se como mediador na relação Estado/sociedade civil, escritos na Constituição Federal de 1988, na qualidade de instrumentos de expressão, representação e participação popular.

Diversos estudos têm concebido os conselhos como espaços consensuais, em que os distintos interesses sociais apontam para o interesse comum. Essas análises subtraem o entendimento de que a realidade social é contraditória e conflitiva. Não analisam a sociedade a partir dos antagonismos existentes entre os diversos interesses que perpassam as decisões e ações dos sujeitos. Não percebem que no âmago da sociedade civil, utilizando aqui uma terminologia gramsciana, encontram-se correlações de forças que indicam a existência dos interesses de classes norteando as estratégias e formas de enfrentamento da questão social.

A construção desses espaços, no Brasil contemporâneo, tem sido de extrema importância enquanto instâncias de democratização. Por outro lado, faz-se necessário não romantizar essa construção, mas sim, problematizar, a partir das pesquisas empíricas, as múltiplas experiências em *lôcus*, observando e destacando os entraves e avanços quanto ao funcionamento desses conselhos para a formação de uma cultura pautada em valores cívicos, republicanos e democráticos.

Questionar essas instituições de controle, em termos políticos e sociológicos, assume profunda relevância, uma vez que diz respeito à problematização da própria democracia. É medir a democracia em termos qualitativos. É perceber até que ponto os conselhos funcionam, num contexto democrático, enquanto canais de direitos ou canais que reproduzem lógicas de favores?

Embora não seja o objetivo desse trabalho, é de extrema importância questionar esses espaços no sentido de entender até que ponto essas esferas públicas

e de controle social não apresentam limites para desenvolver o controle social nas políticas públicas devido à cultura política historicamente presente na realidade brasileira, que não contribuiu para a viabilização da instalação desses espaços de participação no processo de gestão das políticas. Acrescenta-se, ainda, o predomínio burocrático e técnico nos aspectos administrativos na gestão das políticas públicas, bem como o caráter de favor e patrimonialista – uso privado da coisa pública – derivados das práticas clientelistas e populistas do autoritarismo dos governos do Estado no brasileiro e a inexistência de uma cultura participativa enraizada, fundamentada numa cidadania ativa.

Outro aspecto que se pode questionar, quanto aos limites e dificuldades do controle social, encontra-se no fato de até que ponto a ausência ou a escassa capacitação política das classes populares, com baixo capital cultural (Bourdieu, 2007), também se apresenta como um limite à efetivação do controle social, na medida em que não estando preparada para elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas, tem-se um baixo poder de argumentação e negociação junto ao Estado. Nesse sentido, encontra-se a importância das Universidades em estabelecer permanentemente diálogo com a sociedade civil organizada, no intuito de potencializar tecnicamente esses conselheiros, propiciando para as lutas na esfera pública e na relação para com o Estado, uma capacidade política e técnica mais arrojada.

A problematização das estruturas de poder, Estado e governo, torna-se necessária para se evitar o risco de fazer dos conselhos não espaços de participação e controle democrático, mas instrumentos de ampliação e legitimação de ações políticas de governo. Neste caso, os conselhos se constituiriam em instâncias de controle da participação, no interior da esfera estatal, através da canalização, seleção e administração dos conflitos sociais que emergem da criação de novos direitos. Sob esta perspectiva, a política e especificamente os conselhos tornam-se instrumento de controle social, a saber, a “governamentalidade”, no sentido foucaultiano, daquelas aspirações sociais pela expansão da vida e mudança dos valores estabelecidos.

A CONSTITUCIONALIDADE DOS CONSELHOS

O Brasil, desde a independência, é regido por Constituições que, ao longo da história, refletiram as diferentes dimensões e o conceito dos direitos humanos. A Constituição Federal de 1988, segundo Piovesan (*apud* Rodrigues, 2007),

é um marco simbólico que reinventa a nossa cidadania, é o marco da transição democrática e da nacionalização dos direitos humanos no país.

Em seu preâmbulo, a Constituição de 1988, institui o Estado Democrático de Direito destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social. Estabelece em seu primeiro artigo, o fortalecimento da Federação formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, declara seus princípios fundamentais e afirma a soberania popular. Além de instituir como novo paradigma, a democracia participativa.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania
- II - a cidadania
- III - a dignidade da pessoa humana
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa
- V - o pluralismo político

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

Garantiu, entre seus princípios fundamentais, a redução das desigualdades, considerando a diversidade sexual, de raça, geração, e o combate a qualquer forma de discriminação, expressos em seus artigos terceiro e quinto.

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - Constituir uma sociedade livre, justa e solidária
- II - Garantir o desenvolvimento nacional
- III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais
- IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de

discriminação. (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

A carta magna de 1988 apresentou grandes avanços em relação aos direitos sociais, introduziu instrumentos de democracia direta, a exemplo de plebiscito, referendo e iniciativa popular, bem como instituiu a democracia participativa e, com isso, possibilitou a criação de mecanismos de controle social: conselhos de direitos, de políticas e de gestão de políticas sociais específicas.

Conforme Gohn (1995), os conselhos como mecanismos de participação e de legitimidade social iniciam-se como fruto da organização e das lutas sociais. Os conselhos, enquanto esferas públicas de mediação entre a sociedade e o Estado, surgem em meados da década de 1970-90 (Idem, 1995). Nesse período, são criados conselhos comunitários e, por exigências constitucionais e legais, foram criados os conselhos de políticas públicas e os de direitos.

A redemocratização possibilita a construção desses conselhos de políticas públicas e de direitos como formas concretas de espaços institucionais de exercício da participação social. Esses conselhos são órgãos consultivos ou deliberativos, incumbidos da formulação, supervisão e avaliação das políticas públicas de garantia dos direitos humanos, em âmbito federal, estadual e municipal.

Rodrigues (2007, p. 83) afirma que, se em âmbito nacional os conselhos de políticas públicas como saúde, educação e outros, foram paulatinamente criados como órgãos de gestão das políticas sociais, no campo dos conselhos de direitos e defesa dos direitos humanos, só após a constituição cidadã de 1988 com a institucionalização do Estado Democrático de Direito é que os órgãos de defesa dos direitos humanos ampliam-se na cena política brasileira.

Do ponto de vista da segurança aos direitos individuais, esse Estado, pós 1988, atribui mais mecanismos de garantia desses direitos, se comparado ao momento político anterior, vivenciado pela sociedade brasileira. É no contexto desse Estado Democrático de Direito, constitucionalmente falando, que teremos uma maior visibilidade quanto às organizações e movimentos em prol da defesa dos

direitos humanos.

Isso não implica afirmar que anteriormente a constituição de 1988 não tivessem movimentos e conselhos em defesa dos direitos humanos. Destaca-se que no campo dos direitos humanos dois conselhos merecem referência, os quais foram criados antes da constituição cidadã. Tratam-se do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

ALGUNS CONSELHOS DE DIREITOS NO CONTEXTO DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Os conselhos de direitos, também denominados conselhos de políticas públicas ou conselhos gestores de políticas setoriais, são órgãos colegiados, permanentes e deliberativos, incumbidos, de modo geral, da formulação, supervisão e da avaliação das políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal, salienta Patrícia *apud* Rodrigues (2007).

a) Conselhos voltados à defesa da criança e do adolescente

Desde 1989, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, houve um crescimento sem precedentes no compromisso com os direitos da criança ao nível internacional. Isto tem se refletido pelos instrumentos de normas universais e regionais (FOTTRELL, 2003, p. 213).

Os conselhos voltados à defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, por exemplo, foram juridicamente institucionalizados através da Lei nº. 8.069/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei nº. 8.069/1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma legislação considerada modelo em termos de garantia de direitos humanos, mesmo entre as democracias ocidentais mais avançadas. Sancionado em 13 de julho de 1990, constitui-se como um documento que resultou de grandes lutas do movimento pela democracia brasileira e de toda a mobilização pela aprovação dos artigos 204 e 227 da Constituição Federal, dos quais destacamos os seguintes pontos:

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 65, de 13/07/2010 - DOU 14/07/2010)

§ 7º - No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

A partir da promulgação do Estatuto, todas as crianças e adolescentes foram declaradas sujeitos de direitos, incluindo-se os negligenciados, as vítimas de exploração sexual ou de maus tratos, aqueles em situação de rua, entre outros que têm seus direitos humanos violados. Ou seja, deixaram de ser vistos como pessoas em situação irregular e, portanto, passíveis de entrega aos cuidados do Estado, conceito que embasava o Código de Menores de 1979, vigente até 1990.

Passados mais de 22 anos, a efetiva implementação do Estatuto continua sendo uma questão pertinente. Para que isso aconteça, é preciso que haja um grau maior de diálogo e articulação entre os componentes do Sistema de Garantia de Direitos, responsável pela operacionalização e efetivação das políticas públicas para as crianças e os adolescentes.

Neste sentido, é importante ressaltar o que está disposto nos artigos 88 e 86, do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 86 A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Art. 88 São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos

direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, asseguradas a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federais, estaduais e municipais.

Assim, um dos atores fundamentais que se tem demonstrado, nesse sistema de direitos, é o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), que deve atuar na formulação e no controle das políticas públicas ligadas à infância e à adolescência, incluindo os programas de proteção e os programas socioeducativos previstos no estatuto.

O conselho é um espaço de articulação entre as diversas secretarias que têm programas voltados para o público infanto-juvenil, além de ser responsável pela gestão dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, determinando as diretrizes para aplicação dos recursos. A criação dos Conselhos dos Direitos foi um marco na efetivação da democracia participativa brasileira. É a sociedade civil organizada e governo definindo juntos como se dará, nas três esferas de poder, as políticas para infância e adolescência.

Além do CMDCA, o Estatuto ainda prevê no seu Art. 131, a criação dos Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente, que são órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais encarregados pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes. Tem como finalidade precípua fiscalizar se a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público estão assegurando com absoluta prioridade a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, cobrando de todos esses que cumpram com o Estatuto e com a Constituição Federal. Em cada município brasileiro deve ter, pelo menos, um Conselho Tutelar, instituído por lei municipal, composto de cinco membros e escolhido pela comunidade local com mandato de três anos, sendo permitida uma recondução.

Nestes termos, o Conselho Tutelar deve funcionar como “uma ferramenta e um instrumento de trabalho nas mãos da comunidade, que fiscalizará e tomará providências para impedir a ocorrência de situações de risco pessoal e social de crianças e adolescentes.” (LIBERATI e CYRINO, 2003).

O artigo 136 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos traz as atribuições dos Conselhos Tutelares. Observa-se, na leitura do artigo, que esse Conselho tem uma variada gama de funções, dentre elas destacam-se: requisição

de serviços nas áreas de serviço social, saúde, previdência entre outros, bem como proteção às vítimas de maus tratos e a aplicação de sanção aos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente nos termos do artigo 129 I a VII do ECA. É, também, atribuição deste órgão a aplicação das medidas protetivas elencadas no artigo 101, I a VII do ECA, sempre que ocorrer uma das situações previstas nos artigos 98 e 105 do mesmo diploma legal, ou seja, criança ou adolescente em situação irregular ou que tenha cometido ato infracional.

Ressalta-se, ainda, que entre as atribuições do Conselho Tutelar consta assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente (art. 136–IX–ECA). Isto representa um aspecto muito importante no que tange à contribuição efetiva que este órgão pode dar ao contexto de defesa e efetivação dos Direitos Humanos.

b) Conselho da mulher

Em âmbito nacional o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foi criado antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 e que, de acordo com Rodrigues (2007, p. 83) “*O conselho nacional dos direitos da mulher surge a partir das lutas e das reivindicações, dos movimentos sociais feministas e de mulheres impulsionado na década de 1970 com a instituição do ano internacional da mulher, em 1975, pela ONU*”. Depois de muitos anos de luta este conselho foi criado sob a lei 7.353, de 29 de agosto de 1985.

A partir da criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, os municípios já deveriam ter construído os seus conselhos. Porém, o que se tem observado é a inexistência desse *locus* de controle social, de direitos e de políticas públicas voltadas à mulher.

Na região do cariri, por exemplo, poucos são os municípios que possuem Conselho dos Direitos da Mulher. Os trabalhos acerca da institucionalização desses conselhos tem assumido relevância na agenda através do trabalho desenvolvido pelo Centro de Referência em Direitos Humanos do Cariri. O Centro tem desenvolvido atividades de capacitação e de formação junto aos conselheiros do cariri de forma que tem despertado o interesse pela temática. Isto tem possibilitado, ainda que de forma embrionária, algumas perspectivas de mudança no tocante ao entendimento sobre uma cultura de direitos. Precisa-se, portanto,

de um trabalho mais intenso, através do qual a implantação dos Conselhos de Direitos se torne realidade efetiva, como canal de participação e de reconhecimentos de direitos.

O Conselho Municipal dos Direitos da Mulher tem por objetivo contribuir para criação e fiscalização das leis e das políticas relativas aos direitos da mulher, formular diretrizes e promover atividades voltadas a eliminação das discriminações e formas de violência contra a mulher e a sua plena integração na vida socioeconômica, política e cultural. Receber e encaminhar aos órgãos competentes as denúncias de discriminação e violência contra as mulheres.

Nos municípios do cariri paraibano, este conselho assume uma importância ímpar, enquanto órgão de fiscalização e de deliberação das políticas públicas para a mulher, bem como órgão de fiscalização das violações dos direitos desse grupo vulnerável. Desta feita, qualquer cidadão pode propor a criação desse conselho ou mesmo um movimento organizado do município pode mobilizar mulheres agricultoras, educadoras, militantes de associações comunitárias, profissionais de saúde, entre outras, para construir esse espaço de direito à participação política, de direito à aprendizagem e de consolidação dos direitos vinculados à condição do ser mulher.

c) Conselho do Idoso

O Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI) foi criado em 13 de maio de 2002, por Decreto Presidencial, caracterizado como órgão consultivo e depois alterado por Decreto nº 5.109/04 para caráter deliberativo.

No Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03), ficou conceituado pessoa idosa toda pessoa com idade igual ou superior a sessenta anos. Nestes termos, e através desse texto jurídico, ficou assegurado, em lei específica, um rol de direitos para esse segmento da sociedade.

Portanto, o Conselho Municipal de Direito da Pessoa Idosa é de extrema importância, posto que tem como objetivo garantir que os direitos da pessoas idosas sejam cumpridos e respeitados, de acordo com o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03). Além disso, pode receber petições, denúncias, reclamações, representações ou queixas de qualquer pessoa por desrespeito aos direitos assegurados aos idosos, adotando as medidas cabíveis e auxiliar no controle sobre a execução da política municipal de todas as áreas relativas ao idoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSELHOS DE DIREITOS E A REALIDADE DO CARIRI PARAIBANO

Embora antes da institucionalização do Estado democrático de direito já existissem os Conselhos de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, nota-se que atualmente, na realidade brasileira e, em especial, na realidade do semiárido, praticamente inexistem os conselhos de direitos de Defesa dos Direitos Humanos e os de Direitos da Mulher. Os conselhos de direitos existentes estão relacionados à defesa da criança e do adolescente. Urge a necessidade de se criarem esses conselhos vinculados à defesa dos direitos desses segmentos de sujeitos que se encontram vulneráveis e que, historicamente, tem sido marcados por profundas práticas de violências, quer sejam de natureza física, simbólica, psicológica, dentre outras.

Daí a importância que tem assumido a Universidade Federal de Campina Grande, através do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA, e por meio do Centro de Referência em Direitos Humanos do Cariri – CRDH, com os cursos de Capacitação e formação vinculados aos mais diversos públicos-alvo, disseminando práticas e atividades vinculadas aos direitos humanos.

Através do Curso de Capacitação para Conselheiros da/na região do cariri – conselheiros da Criança e Adolescente e Conselheiros Tutelares – tem-se constatado sérios problemas do ponto de vista do entendimento que, historicamente, fora construído acerca dos direitos humanos. Primeiro a relação que se estabelece entre os direitos humanos e a defesa de “bandidos”; segundo que os direitos humanos só existem no papel e que, portanto, funcionam como uma mera ilusão, quando se trata de direitos para o “homem de bem”. A segunda constatação é decorrente do entendimento da primeira. Ou seja, ao afirmar que os direitos humanos defendem “bandidos”, associa-se, por princípio lógico, que, para o “homem de bem”, esses direitos são ilusórios.

O princípio de visão dos sujeitos que habitam a região do cariri e de muitos outros brasileiros é regido por profundos processos de estigmatização dos direitos humanos. Constituindo, assim, essa forma de classificação acerca dos direitos humanos como um dos empecilhos para a construção de uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, torna-se eminentemente necessário construir com esses sujeitos uma hermenêutica que possibilite um olhar acerca dos direitos humanos de forma não estigmatizada.

É preciso construir princípios de visão que possibilitem di-visão entre os direitos humanos numa perspectiva de reconhecimento do “outro” e da diferença em relação à visão violenta que estigmatiza os direitos humanos. Avançar nessa nova forma de olhar é avançar em uma nova hermenêutica inclusiva que constrói na diferença a igualdade de direitos. É reconhecer que os direitos humanos, enquanto invenção histórico-social, diz respeito a uma prática que se fortalece na ação e através da comunicação.

A luta em prol da consolidação dos direitos humanos no cariri perpassa pela a construção dessa hermenêutica, o fortalecimento de ações que disseminem os direitos humanos em seu sentido jurídico e político e o processo de construção de instituições que promovam a promoção e a defesa desses direitos. A institucionalização dos Conselhos do Idoso, da Mulher, das Pessoas com Deficiências, por exemplo, são canais de extrema importância para o fortalecimento da prática e disseminação dos direitos humanos.

O fortalecimento dessas instâncias de controle tende a funcionar como canais de realização de direitos, bem como *locus* de novas práticas pedagógicas e de novas hermenêuticas. Os conselhos são espaços de aprendizagem que possibilitam novos olhares sobre a realidade. É preciso que esses novos olhares sejam construídos através de valores fundamentados no respeito à diferença e no reconhecimento do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. **Marxismo e Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____, **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 57/2008, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal Sub-

secretaria de Edições Técnicas, 2009. Edição 2008.

_____. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências; Secretaria da Cidadania, Superintendência de Assistência Social do Idoso e do Portador de Necessidades Especiais, Gerência de Assistência ao Idoso. 2003a.

_____. Lei n. 8.842 de 4 de janeiro de 1994, decreto n. 1.948 de 3 de julho de 1996. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. 3. ed. Brasília, 2003b.

CARVALHO, A. I. Conselhos de saúde, participação social e reforma do Estado. **Ciência e Saúde Coletiva**, 3 (1): 23-25, 1998.

CÔRTEZ, S. M. V. Conselhos municipais de saúde: a possibilidade dos usuários participarem e os determinantes da participação. **Ciência e Saúde Coletiva**, 3(1): 5-17, 1998.

_____. Participação de usuários nos conselhos municipais de saúde e de assistência social de Porto Alegre. Porto Alegre: s.n., 2001 (Mimeo)

_____. Viabilizando a participação em conselhos de política pública municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e *policy communities*. In: HOCHMAN, Gilberto.; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo.(Orgs.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. (p. 125-143).

CURY, C.R.J. Os conselhos de educação e a gestão de sistemas. In: FERREIRA, N. S.C.; AGUIAR, M. Â. da S. A. (Org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. (p. 43-60)

DAGNINO, E. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. In: DAGNINO, E. (Org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOTRELL, Deirdre. Capítulo 9 – Direitos da Criança. In: HEGARITY, Angela e LEONARD, Siobhan. **Direitos do homem: uma agenda para o século**

XXI. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

GOHN, M. G. M. **História dos movimentos sociais e lutas sociais.** São Paulo: LOYOLA, 1995.

HABERMAS, Jürgen. Cap. VII, Política Deliberativa: Um Conceito Procedimental de Democracia, p. 9-55 e Cap. VIII, O Papel da Sociedade Civil e a Nova Esfera Pública In: **Direito e Democracia: entre facticidade e Validade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997 (p. 57-121)

HELD, David. **Modelos de Democracia.** Belo Horizonte: Paidéia, 1987. (p. 132-199)

JACOBI, Pedro Roberto. Participação, cidadania e descentralização: alcances e limites da engenharia institucional. In: SOUZA, Donaldo Bello de. (Org.) **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania.** São Paulo: Xamã, 2008.

LIBERATI, W.D. e CYRINO, C.B. **Conselhos e fundos no estatuto da criança e do adolescente.** São Paulo, Malheiros, 2003.

LYRA, Rubens Pinto, **Os conselhos de direitos do homem e do cidadão e a democracia participativa.** Texto disponível em: <http://www.dhnet.org.br/w3/ceddhc/ceddhc/rubens2.htm>

MENEZES, Marilde Loiola de. **Democracia de Assembleia e Democracia de Parlamento: uma breve história das instituições democráticas.** *Sociologias*, Porto Alegre, Abr 2010, no.23, p.20-45.

MOUFFE, Chantal. **Por um modelo agonístico de democracia.** *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2005, n.25, pp. 11-23.

NÓBREGA JR. J. M. P. **A Semidemocracia Brasileira: autoritarismo ou democracia?** *Sociologias*, Porto Alegre, Abr 2010, no.23, p.74-141.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conselhos municipais em tempos de redefinição do

conceito democracia. In.: SOUZA, Donaldo Bello de. (Org.) **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

RAICHELES, R. **Esfera pública e Conselhos de Assistência Social: caminhos da construção democrática**. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Alves. [et al.], **Formação de conselheiros em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza e AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In.: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. (p. 39-83)

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Democracia, Poderes e Segurança: reflexões**. *Sociologias* [online]. 2010, n.23, pp. 14-19.

SANTOS Jr., O. A. **Democracia e Governo Local: dilemas da reforma municipal no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2001.

SHUMPETER, J. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984. (p. 295 -376)

TATAGIBA, L. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, E. (Org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VALLA, V. V. Comentários a “Conselhos Municipais de Saúde: a possibilidade dos usuários participarem e os determinantes da participação” **Ciência & Saúde Coletiva**, 3(1): 31-32, 1998.

VIEIRA, E. A. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**. Campinas, nº 55, p. 9-29, nov. 2001.

ANEXO

PROF. MARCIANO EM ATIVIDADE COM SEU EIXO, AUXILIADO POR SUAS ALUNAS HÉLIA E VANESSA, CONTEMPLANDO CONSELHEIROS DE VÁRIOS MUNICÍPIOS-



Prof. Marciano ladeado por suas orientandas, Vanessa e Hélia, da esquerda para a direita.





Capítulo 4

A INCLUSÃO EDUCACIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Prof.^a Kátia Patrício Benevides Campos

Coordenadora eixo Direitos Humanos e Deficiência Intelectual

Jéssica Fyama da Silva Nário

Aluna do curso de Ciências Sociais, bolsista do PROEXT/CDSA

Adevanildo Gomes Souza

Aluno do curso de Educação do Campo, bolsista do PROEXT/CDSA

A Educação Inclusiva, antes mesmo de transformar-se numa política pública de educação, tem feito parte das agendas de lutas das camadas populares, no tocante ao acesso e permanência à escola e a outros espaços educativos, ao direito ao conhecimento, ao reconhecimento das diversas formas de representações culturais de diversos grupos, entre outros. Luta que se dá mais fortemente, a partir do século XIX, quando grupos que se encontravam excluídos dos diferentes espaços sociais, compreenderam que o acesso ao saber constitui-se num importante instrumento para a mudança da vida econômica, cultural e social.

Nessa direção, discutiremos neste artigo a política de Inclusão Educacional condicionada ao modelo neoliberal, fortemente marcada no Brasil na década de 1990, cujo contexto inscreve-se numa sociedade extremamente desigual em todas as instâncias: econômicas, políticas e culturais.

Nossa reflexão caminha na direção da problematização desta política para a compreensão das ações exclusão e inclusão, como dimensões antagônicas de um mesmo processo. Processo este, que na sua contradição, abre possibilidades para o reconhecimento de direitos sociais conquistados ao longo da história. Tomamos como recorte principal a deficiência como uma marca de exclusão, ao mesmo tempo em que carrega possibilidades de mudanças da sua condição social, como têm demonstrado os estudos sobre a temática (PLETSCH, 2009; GLAT, 2011; CAMPOS, 2012).

A partir das discussões lançadas, buscaremos trazer¹ modos de compreensão de professores e coordenadores da rede pública de uma cidade do Cariri Paraibano, sobre a Inclusão Educacional no contexto da deficiência. Discussão esta realizada no curso de extensão² intitulado: Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual e Síndrome de *Down*.

1. INCLUSÃO E EXCLUSÃO: DIMENSÕES ANTAGÔNICAS DE UM MESMO PROCESSO

Historicamente os indivíduos são marcados na sociedade capitalista a partir da divisão social do trabalho, por desigualdades sociais inscritas nas

1 Trata-se de falas iniciais, pois no momento de construção deste artigo o curso estava em andamento. Este realizado entre outubro e novembro de 2012

2 Vinculado ao Proext e ao Centro de Direitos Humanos, CDSA/UFCG.

relações materiais e simbólicas de produção. As desigualdades são postas nas relações de trocas, de consumo e de bens espirituais na medida em que os valores legitimados socialmente se dão, quase sempre, em detrimento do processo de exclusão.

Nesse sentido, apontamos o fenômeno da exclusão evidenciado pela diminuição e ausência de trabalho, de moradia, de escola, de saúde, pelo subemprego, enfim pela falta de condições dignas de sobrevivência de um grande número de indivíduos. Wanderley (2007) discute que tal fenômeno não é característico dos países pobres, mas está presente de diversas formas decorrentes das transformações do mundo do trabalho. Assim a exclusão,

Não é apenas um fenômeno que atinge os países pobres. Ao contrário, ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho seja por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades absurdas de qualidade de vida (WANDERLEY 2007, p.16).

Marcados, principalmente, pela divisão social de classes, os indivíduos foram e são excluídos material e simbolicamente do contexto social, cuja lógica capitalista parece impor situações de degradação aos indivíduos, expressos no cotidiano das mais diferentes sociedades.

Diante da real situação, assistimos a uma propagação das diversas formas de exclusão social, representadas pelos mendigos, pessoas idosas e deficientes; na dificuldade de inserção de jovens, negros, sujeitos com deficiências e mulheres no mercado de trabalho, bem como no acesso desses grupos às funções valorizadas socialmente, cujos postos de trabalho mais elevados, ainda, escassos para esses grupos.

Na perspectiva da divisão sexual do trabalho, por exemplo, estudos mostram que a rapidez da evolução das categorias profissionais “liberais/técnicas e administrativas/gerenciais” acentuou a desqualificação do trabalho feminino, representada pelo pequeno grau de exigência especializado pelo serviço. Nesse sentido, Castells afirma que,

[...] as mulheres ocupam cargos que exigem qualificações semelhantes em troca de salários menores, com menor segurança no emprego e menores chances de chegar às posições mais elevadas (2002, p. 200).

Assim, presenciamos uma grande quantidade de excluídos, re-presentada por diferentes relações de dominação a exemplo da relação de gênero.

Embora o problema da exclusão tenha aparecido nos discursos das Políticas Públicas de Inclusão como algo a ser amenizado, mais precisamente na década de 1990, essa é uma questão antiga na história da humanidade representada pelas relações de dominação inscritas na etnia, na divisão social de classes, na deficiência e entre outros marcadores sociais (BRITZMAN, 1998). Trata-se de um processo que necessita ser compreendido a partir da perspectiva material e simbólica (BOURDIEU, 2004).

A primeira, fortemente inscrita pelo não acesso da maioria dos indivíduos as condições materiais de sobrevivência, a exemplo dos ignorados pelo mercado de trabalho, que na sociedade capitalista parece aumentar cada vez mais em função do desemprego e/ou subemprego crescente. A perspectiva simbólica impressa na ideia de normalidade do que é ser humano. Vale lembrar que nossa herança cultural, expressa no cotidiano dos indivíduos, considera dignos de bens materiais de consumo cultural e social, aqueles nascidos brancos, em camadas sociais favorecidas, cuja situação cognitiva e física encontram-se no estado de “perfeição”. Os outros passam a ser todos aqueles que não se enquadram no padrão de normalidade, questão esta, tratada no decorrer da discussão. Portanto, a exclusão atravessa todas as dimensões que envolvem o processo de humanização. Nessa perspectiva, Sposatti (apud, WANDERLEY, 2007, p. 20) discute que,

A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira chegou a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. Por decorrência, tem se falado na existência da apartação social. No Brasil a discriminação é econômica, cultural e política, além da étnica.

Este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação da recusa, do abandono e da expulsão

inclusive, com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade e, não acessibilidade, não representação pública.

A autora desmistifica a exclusão como sinônimo de pobreza, embora a esta faça parte da condição de excluído. É preciso compreender tal processo como algo não somente atrelado à condição de pobreza econômica, mas a situações geradas pelas relações sociais de produção. Tais relações, na contemporaneidade, propõem redefinição dos setores públicos e privados, trazendo remoção social e instabilidade dos vínculos sociais. Com isso, evidenciamos problemas como: violência crescente, uma vez que grande parte dos indivíduos perde referências emocionais e afetivas de respeito e solidariedade para/na convivência consigo mesmo e com o outro; fragilização nos vínculos familiares e nos outros grupos e; naturalização do fenômeno de exclusão (WANDERLEY, 2007) e outros. Vinculado à produção de estigmas, tal lógica se dá sob o prisma de uma reprodução e conformismo social justificados pelos próprios indivíduos. Nesse caso, encontramos uma ausência de informações e análises que poderiam ajudar na desmistificação dos condicionantes políticos, econômicos e culturais do processo de exclusão social.

Para Martins (1997, p.18), o conceito de exclusão perpassa “as políticas econômicas atuais no Brasil e em outros países que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável marginal” (MARTINS, 1997, p. 18). Nessa ótica, o autor aponta descrédito na Política Inclusiva apresentando uma certa incompatibilidade na sua própria função, quando atrelada a política vigente.

2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA

Nas sociedades modernas a política neoliberal é produzida e mediada por um complexo processo de construção hegemônica da sociedade democrática capitalista. Nesse contexto, a política neoliberal inscritas em diferentes

instituições, cumpre suas funções a partir de reformas regulares nos planos: econômico, político, jurídico e educacional. Como estratégia de poder, atua na dimensão da produção de ideias, através de um consenso social construído nas diversas instâncias culturais, ou seja, toda mudança estrutural requer diagnósticos de crise e, conseqüentemente, produção de novos significados culturais como as melhores e únicas formas para resolução dos problemas em questão. Assim, a educação se transforma em uma das instituições mais importante para o processo de produção do capital monopolista.

Situar a educação como política das sociedades modernas requer compreendê-la na sua refuncionalização enquanto sistemas educacionais que tendem às mudanças contínuas em função das demandas do capital em constante movimento. Impressas na organização jurídico-político e em outras relações mais globais a exemplo das próprias relações de produção. Estas, por sua vez, geram demandas de acesso a novos saberes socialmente produzidos pelas novas contingências sociais. Dessa forma, as políticas educacionais são focadas a partir do nível e do ritmo dos mecanismos de controle social estatal e do nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (NEVES, 1994).

Nesse sentido, a construção de um novo homem requer uma formação calcada no saber científico, indicando uma requalificação contínua da força de trabalho, especializada ou não, considerando que esta é incorporada ao instrumento de trabalho cada vez mais elaborado. Tal elaboração apresentando-se enquanto produto final. Enquanto processo se dá de forma esfacelada, uma vez que as funções são cada vez mais fragmentadas. De modo mais incisivo, o sistema educacional passa a ser uma das principais instituições responsáveis pelo projeto de construção hegemônica das prerrogativas dessa política. Nisso, há todo um arcabouço jurídico-político e artefatos culturais que propagam e materializam o projeto neoliberal.

Nessa direção, presenciamos uma ampla redefinição da política e da sociedade a partir de programas de ajustes os quais se dão a partir de ações efetivadas nos sistemas escolares e construção de um consenso de aceite das tecnocracias neoliberais. Tal consenso é produzido e propagado por ideias formuladas como medida necessária para solução “natural” para antigos problemas estruturais.

Na base dos sistemas educacionais, os discursos propagados pela

política neoliberal argumentam: a) presença de uma crise de eficiência, eficácia e produtividade em detrimento de problemas de quantidade, universalização e extensão. A crise das instituições consiste na expansão desordenada do sistema educacional, sem garantia dos serviços oferecidos. Para os neoliberais trata-se de um problema gerencial dos sistemas educacionais e não uma crise de democratização das relações. Nesse sentido, os problemas são focados em nível individual e não de uma política educacional em que os principais responsáveis são sempre os indivíduos. Na relação com o Estado, este é acusado de ineficiente e burocratizante no gerenciamento das políticas públicas. Por isso, funciona mal. Nesse sentido, há toda uma propagação da meritocracia como forma de emergir uma competitividade e equidade; b) produção da culpa. Nessa relação, o modelo de Estado assistencialista têm como representantes os sindicatos. Estes são compreendidos como improdutivos enquanto defensores dos direitos sociais, pois impedem o progresso social, uma vez entendido a partir de mecanismos individuais de competição. É importante ressaltar que o enfraquecimento do Estado implica na diminuição do sindicato. Para esta política, tal relação é necessária para superação da “crise atual” a qual é atribuída aos indivíduos porque não souberam recusar tanto o sistema improdutivo oferecido pelo estado, como não reconheceram as vantagens oferecidas pelo sistema de méritos, fruto do esforço individual; c) as estratégias funcionam como diagnóstico que explica a crise, bem como os responsáveis por ela. Diante disso, há toda uma formulação de objetivos traçados e liderados por agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial, UNESCO e outras (SHIROMA, 1990). Para sua efetivação, suas preocupações consistem basicamente na disseminação de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e articulação e subordinação da produção educacional as demandas do mercado. Fatores estes disseminados nas unidades escolares a partir de diretrizes curriculares que norteiam o processo de aprendizagem escolar. Se expressa explicitamente na organização do trabalho escolar, bem como nas relações produzidas na escola entre todos os sujeitos.

Nessa direção, Gentili (1994) aponta duas questões importantes: o conceito de qualidade que tendo com modelo o mercado, obriga os indivíduos a serem julgados a partir de uma lógica produtiva. Portanto, as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas a partir de empresas produtivas, o que não garante empregos e frentes de trabalho. A função

da educação se limita aí; na corrida desenfreada do emprego que não tem para todos. Vale lembrar que tais estratégias neoliberais trabalham com a lógica de articulação dos processos descentralização-centralizante e de centralização-descentralizada. Consiste no repasse de ações institucionais em nível cada vez mais micro, retirando do estado o centralismo de outras questões. Com isso, desarticulam os mecanismos unificados de negociação dos trabalhadores, pondo em risco o papel dos sindicatos, e flexibilizam formas de contratação. Por outro lado, centralizam algumas funções como forma de controle. Tarefas que deveriam ser discutidas no interior das instituições são decididas pelo Estado. Centralizam sistemas nacionais de avaliação, reformas curriculares, estabelecem Currículo Nacional, desenvolvem estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente embasadas no plano curricular estabelecido (GENTILI, 1994; SILVA, 1996).

Nesse sentido, o Estado neoliberal é mínimo no financiamento da escola pública e máximo no poder de decisão quanto ao currículo que deve circular nos sistemas educacionais, bem como através de mecanismos autoritários de avaliação dos sistemas, retirando a autonomia pedagógica das instituições escolares.

Mesmo diante de uma política que tende a fragmentar processos educacionais e fragilizar as relações sociais, acreditamos que o processo de redemocratização do país iniciado na década de 1980, favorece as conquistas sociais de diversos seguimentos, uma vez que a história é produzida mediante embates políticos e contradições. Desse modo, na perspectiva contra-hegemônica, no tocante às Políticas Públicas educativas, acreditamos na Educação Inclusiva como diretriz que mesmo fazendo parte da atual política, a consideramos importante ferramenta na construção de uma sociedade mais democrática.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ESPAÇO ABERTO À POLÍTICA DE REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, os indivíduos com deficiências têm sido submetidos a diversas situações de exclusão social por apresentarem diferenças orgânicas

e/ou comportamentais. Considerando o padrão social de um indivíduo visto como normal, estes foram julgados como incapazes de participação nos diferentes espaços e atividades sociais. Tidos como improdutivos, grande parte desses indivíduos depara-se com situações que os impedem transitar nas diversas instâncias públicas. Isto implica na negação de seus direitos humanos básicos como, por exemplo, a apropriação digna à saúde, educação, cultura, lazer e ao mercado de trabalho.

No contexto de negação dos direitos sociais, várias são as lutas em torno da democratização das relações o que implica na política de inclusão social. É pertinente reconhecer que a inclusão social significa dentre outros: 1) o acesso do sujeito aos diferentes espaços; 2) minimização dos mecanismos de exclusão e; desenvolvimento de estratégias de beneficiamento para o deficiente de forma que possibilite o desenvolvimento das diferentes habilidades e capacidades de acordo com as singularidades de cada sujeito (FIGUEREDO, 2002). Nessa direção, destacamos algumas políticas públicas as quais representam legalmente manifestos e ações em torno da luta pelo direito a dignidade das pessoas com deficiências: 1) A declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (O.N.U., 1948), reconhece os direitos e valores relativos à dignidade humana a todos os membros da família, estabelecendo direitos iguais independente de raça, nacionalidade, sexo ou qualquer diferença, ampliando os espaços políticos e sociais. De acordo com o Artigo II,

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (O.N.U., 1948).

Observamos uma garantia aos indivíduos com deficiência quando enfatiza o gozo das liberdades e direitos, independente de qualquer condição. Mais enfaticamente, em 1975 foi promulgada às nações a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (O.N.U., 1975). De acordo ONU (ARANHA, 2004),

(...) o direito de todas as pessoas deficientes, sem qualquer discriminação ou descriminação com base na raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões públicas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou sua família (Art. 2º.) (...) ao respeito por sua dignidade humana (Art. 3º.) (...) As medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quando possível (Art. 5º.) (...) a tratamento médico, psicológico e funcional. (...) a serviços que lhe possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (Art. 6º.) (...) a segurança econômica e social a nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e participar dos sindicatos (Art.7º.) (...) de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social (Art.8º.) (...) de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. (...) se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade (Art.9º.) (...) a proteção contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante (Art. 10º.), e a assistência legal qualificada (Art.11º.).

Nessa direção, acrescentamos a Declaração Mundial de Educação para Todos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2012), cujo documento resultante da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência teve a participação de representantes

de 155 países. Esta estabeleceu um plano de ação para suprir as necessidades básicas de aprendizagem de alunos com deficiência, bem como o compromisso com as necessidades educacionais especiais. Assim, o artigo III preconiza, entre outros (UNESCO, 2012, p. 4),

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Esta proposta foi reforçada com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 2010), firmando um maior compromisso dos governos signatários, nos quais se incluí o Brasil, no tocante à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, apelando para medidas orçamentárias que possibilitem a efetivação dessa ação. Esta declaração é resultado da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*, realizada em Salamanca, Espanha, promovida, também, pela UNESCO e o Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais. Lembramos, ainda, A Constituição Federal do Brasil (1988) que garante o direito as pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino (Art. 208, III) e, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que assegura no Artigo III o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Diante do exposto, a Educação Inclusiva tende a se fortalecer reafirmando o direito de acesso e permanência de todos os alunos na escola, independente da origem social, etnia, aparência física, deficiência, identidade

sexual e outras marcas sociais (BRITZMAN, 1998). De acordo com Glat e Blanco (2007, p. 16)

A política da Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializadas no processo ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Sob esta perspectiva é reforçado o processo de legitimação da Educação Inclusiva como espaço aberto à política de representação de diferentes grupos sociais que lutam para reconhecimento dos seus diferentes modos de expressão de seus valores, comportamentos, atitudes, ou seja, diversas formas de manifestações culturais, políticas e sociais.

Os direitos garantidos aos indivíduos abrem espaço para a construção de uma cidadania concatenada com um mundo globalizado que é também multiculturalista e fragmentado exigindo mudanças contínuas a exemplo do desenvolvimento de diferentes habilidades. Nessa relação, há novas exigências na formação dos sujeitos, implicando na construção de novos saberes e posturas para o atendimento de novas demandas sociais marcadas pela diferença e pela diversidade. Significa a possibilidade de um trabalho voltado para a valorização do indivíduo com deficiência visando o desenvolvimento das suas diferentes habilidades como raciocínio lógico, poder de decisão, responsabilidades, participação, capacidade de lidar com espaços geográficos e tempos diferentes, entre outras. Tal trabalho é indicado por Machado (1998) para todos os sujeitos, quando se trata de uma questão de cidadania.

4. UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA

Compreendemos que a apropriação dos bens materiais e simbólicos não se dá nos indivíduos de uma mesma forma, especificamente, entre os que têm alguma deficiência por uma questão de limitações de questões sensoriais, mentais ou físicas as quais variam conforme cada sujeito, considerando os

padrões sociais de normalidade. O desenvolvimento de habilidades exigidas socialmente, tem relação com os padrões de normalidade inscritos na sociedade. Assim, possibilitar aos indivíduos com deficiência a incorporação de seus valores e o desenvolvimento de suas potencialidades significa olhar para o diverso no sentido de reconhecer que as relações sociais podem ser estabelecidas na diversidade e na diferença.

Em meio às dificuldades desses indivíduos quanto a efetivação dos direitos conquistados sob reivindicações populares pelos movimentos sociais organizados, destacamos resistências por parte da sociedade no tocante a incorporação das leis e práticas de inclusão social. Portanto, não basta, somente, a garantia de direitos aos sujeitos, uma vez que, a lei por si só, não garante a construção efetiva da cidadania (MACHADO, 1998).

Nessa direção, destacamos a deficiência como categoria específica para identificar diferenças individuais. Tal termo, após a Declaração de Salamanca (1994) segundo Omote (2004), foi substituído por necessidades especiais. Assim, evidenciamos a deficiência na relação com a produção da diferença que construída historicamente inscreveu a exclusão dos sujeitos de acordo com diferentes lugares, sob diversas formas. De acordo com Omote (2004, p. 288),

Como fenômenos naturais, a *diversidade* ou a *variabilidade inatra-específica* e as *diferenças interindividuais* representam um grande patrimônio, do qual pode depender a adaptabilidade da espécie em seu meio, assegurando, em última instância, a sua sobrevivência. Entretanto nem todas as características diferentes são intrinsecamente vantajosas. O caráter vantajoso ou desvantajoso as características adquirem em interação com o meio. (...) Assim, do ponto de vista dos processos naturais, as diferenças e a diversidade apresentadas pelas pessoas podem ser funcionais ou não em diferentes extensões e em diferentes situações (OMOTE, 2004, p. 288).

Esta discussão consiste na compreensão da diversidade e da diferença como fenômeno natural em que a diversidade se dá na variedade da espécie humana produzida pelas diferenças orgânicas (patologias, traumatismos, etc) e ambientais(físico-químico e psicossocial (OMOTE, 2004).

A compreensão da diversidade e das diferenças inscreve-se nos olhares das diferentes culturas. Cada uma delas, constroem suas regras sociais com base no conceito de normalidade produzindo a diferença a partir das identidades classificatórias (LONGMAN, 2002). Tais identidades, produzem a exclusão social marcada pela não incorporação dos sujeitos nas relações sociais e políticas. Trata-se da negação desses sujeitos na igualdade de oportunidades, justificada pelo não enquadramento destes nos padrões sociais de normalidade. A esse respeito, Logman (2002, p.1) faz as seguintes interrogações a partir de algumas situações de deficiência:

Por que nomeá-lo ‘deficiente auditivo’, ‘deficiente visual’? Por que considerar deficiente aquele que sabe olhar e ver através de outros sentidos, ou tem uma experiência mais auditiva/e ou tátil do mundo? Por que considerar deficiente aquele que vê vozes ou tem uma experiência visual do mundo? Por que considerar deficiente aquele que tem uma outra cognitiva de pensar, que não estão inseridos na ‘norma/média’ dos modelos piagetianos de resolver problemas? Por que ser singular é ser deficiente? Qual o cruel e escuso processo transformou uma diferença em falta, em negação, em inferioridade, fora da média, em deficiente?

Tecer essas perguntas significa tentar romper com modelos construídos na sociedade como verdades absolutas em que padrões de normalidade condicionam toda a vida social. Os que não se adequam aos modelos vigentes são classificados como deficientes cujos estigmas³ são o da incompetência, improdutividade, inscrevendo o sujeito no descrédito e inferioridade moral e social (LOGMAN, 2002).

Entendemos que as diferenças inscritas nestes sujeitos são produções culturais, uma vez que, as sociedades em geral têm grandes dificuldades em conviver com as diferenças. A possível quebra da normalidade produz o processo de exclusão social justamente para enquadrar os mais capazes ao sistema produtivo, deixando a margem aqueles considerados inapropriados para o sistema (FERNAN-

3 Os estigmas são construções culturais inscritas nos sujeitos. Marcados socialmente por faltas, geralmente, estão à margem das condições dignas de sobrevivência, tornando-os muitas vezes, desacreditados (OMOTTE, 2004 apud GOFFMAN,1993).

DES, 1998). Nesse sentido, E. Gofman (1978) e Michel Foucault (1977) analisam o nascimento das instituições como manicômios, prisões e outros, como uma das formas de proteger a sociedade contra os sujeitos que ameaçavam a ordem vigente. No século XIX, estas instituições objetivavam adaptar os sujeitos ao sistema normalizador. Tais instituições são localizadas e analisadas por Foucault (1991) como um dos lugares onde o poder disciplinar é exercido, uma vez que, nesses lugares, são investidas estratégias políticas colocando em funcionamento um discurso disciplinar produzindo um regime de “normalidade”. Assim, as normas sociais são estabelecidas pelas diferentes culturas, com exceção, “as que se referem às deficiências orgânicas ou físicas” (FERNANDES, 1998). Para a autora, as anormalidades devem ser analisadas nas relações entre os sujeitos, considerando a implicação do Estado nos seus deveres e nas suas relações de classe, uma vez que, tais relações são produzidas socialmente nas esferas econômica, política e cultural.

Compreendemos que a importância da diferença, consiste no reconhecimento de singularização dos sujeitos. A esse respeito, Louro (2001, p. 46) referindo-se a Scott, afirma: “a igualdade é um conceito político que supõe a diferença. Segunda ela (Scott), não há sentido em reivindicar a igualdade para os sujeitos que não são idênticos, ou que são os mesmos”. Dessa forma a luta deve ser em torno da equivalência entre os sujeitos, no sentido de direitos e deveres iguais para todos. Tal compreensão implica em ver a igualdade na diferença como possibilidade de construção de relações mais democráticas, em que as diferenças entre os sujeitos possam ser consideradas como outras possibilidades de relações a partir do diverso. Pensar a diferença inscrita na deficiência, significa problematizar as identidades dos sujeitos que se encontram em situações de desigualdade social perante os considerados normais.

5. PARA INÍCIO DE CONVERSA: APROXIMAÇÕES DE PROFESSORES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA

A Educação Inclusiva preconiza uma escola plural, aberta a todos, considerando a diversidade de sujeitos e as suas respectivas necessidades educacionais especiais, tendo como princípio, dar suporte adequado aos indivíduos de acordo com suas singularidades (PLETSCH, 2009; REDIG, 2010; GLAT; PLETSCH, 2011). Tal proposta revela a preocupação com todos

os tipos de indivíduos que se encontram excluídos da escola como, pobres, sujeitos com deficiências ou altas habilidades, entre outros. De acordo com Martins (2010, p. 18) estes indivíduos com deficiência “[...] em geral, estão entre os que constituem os maiores alvos de estigmas sociais de toda ordem”.

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) propõe a superação da exclusão a partir da construção de processos educacionais inclusivos, visando à reorganização de escolas que atendam às especificidades dos alunos. Também são relevantes o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), que garante a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns de ensino e provê, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado, e a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.

Na discussão com as professoras e coordenadoras sobre a Educação Inclusiva e o contexto do atendimento educacional especializado, trazemos os primeiros depoimentos os quais nos permitem conhecer alguns dos seus anseios, inquietações e possibilidades.

Uma professora afirma, ainda, sentir-se confusa com as duas perspectivas com relação à educação do surdo. Uma defende que a educação escolar dos surdos aconteça numa escola bilíngue para estes ; a outra, a inclusão do surdo na sala da escola comum, com alunos ouvintes. Vejamos:

Com o contato com alguns surdos, internalizei a concepção da possibilidade de ter classe especial, o contato com surdos a gente vai vendo a necessidade de uma sala para surdos. Conversando com eles, eles me explicaram porque tem que ter a escola para surdos. Eles disseram que na escola regular, os professores não os compreendem. No atendimento é outra coisa, é diferente...dá para conversar um pouco. Por outro lado, já fiz vários cursos com surdos e eles defendem a perspectiva da inclusão do surdo na sala com alunos ouvintes, eles tinham essa percepção e aí bate dúvidas. Mas mesmo assim, estou com uma certa abertura para compreender essa outra visão (Maria - professora)

A dúvida de Maria, ao que tudo indica, e que reverbera para quem não é estudioso da área, é o embate nacional na política de inclusão para surdos, defendida

pelo Estado, que preconiza a inclusão desses sujeitos na sala de aula comum, e a luta da comunidade surda liderada pela Federação Nacional para Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) que defende que os surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira (Libras) tenham uma educação bilíngue. Questão esta, discutida por uma professora colaboradora do curso, que no momento tecia argumentos em favor da escola bilíngue, uma vez que tal questão se traduz numa luta liderada pela comunidade surda.

Ainda sobre a inclusão educacional, uma outra professora e uma orientadora discutem:

Sou apaixonada pela questão da deficiência intelectual. Sou privilegiada por te um irmão com deficiência intelectual e paralisia infantil. Ele tem reflexos, reage, tem atitudes de compreensão. Na minha docência a diferença que eu acho do início e de hoje é que os meus educandos têm possibilidades de opinar, mas ao mesmo tempo essa conquista não souberam se apoiar. Minha conquista hoje é de fazer uma autoavaliação sobre o processo, histórico. Eu vejo que as pessoas não acreditam nas crianças. Por menor que seja a atitude, falta a compreensão sobre as crianças sobre seus direitos. A criança tem todas necessidades que as outras crianças tem. A gente não deve desanimar. A gente começou nesse processo desde 2008. Independente do que está acontecendo é aproveitar o momento. A gente tem que se dedicar mesmo. A caminhada não tem que ser só na sala do AEE, mas em outros contextos(Vilma – professora).

Defensoras da inclusão a gente se pega em cada situação... Na escola é difícil a defesa da inclusão. Eu não defendo a inclusão 100%, essa inclusão que vem da política. [...] Quando a gente senta com aquela mãe e aquele pai e ainda mais o professor, você vê que não pode simplesmente colocar ele(aluno) lá. É claro que a gente orienta que a escola deve ser lugar de inclusão e que a escola é lugar de socialização e aprendizagem. Mas existem situações e situações. Liguei para o pessoal e falei que ia deixar(um aluno) só um dia na escola regular porque tem respeitar a individualidade de cada um. Temos casos de deficiência múltipla, autismo. Não zona rural mesmo, não temos auxiliar de sala.[...] Porque tem toda uma questão de avaliação dos meninos. A professora diz logo: como vai avaliar? Acho que tem que ter dois pesos e duas medidas. (Ruty- coordenadora)

A segunda professora indica compreender a condição da deficiência, destacando seu irmão como sujeito com deficiência e a identidade que revela ter com tal condição. Uma marca no seu depoimento é o significado que consegue dar a toda essa problemática quando afirma ter sido privilegiada em conviver com a deficiência na própria família.

A professora, ainda, traz o reconhecimento das lutas e conquistas políticas em torno do direito da criança ao mesmo tempo em que afirma a negação desses direitos por parte de algumas pessoas. Uma questão importante colocada por ela é a necessidade de reconhecimento da função de todos que fazem a escola, seja a sala comum ou o AEE⁴.

A coordenadora coloca as dificuldades de lidar com a deficiência no contexto da realidade educacional local. Mesmo acreditando na Inclusão Educacional, explicita a necessidade de maior apoio dessa política para sua efetivação. Como bem coloca, são muitas as situações que precisam de estratégias e resoluções compatíveis com cada caso, pois não é possível considerá-los como situações únicas.

Diante dos depoimentos acima, mesmo compreendendo as dificuldades e os impedimentos de toda ordem para efetivação do atendimento mais adequado que beneficie a criança e o professor, acreditamos que o AEE se traduz numa importante política que requer, ainda, muita luta e compromisso por parte de todos.

Nesse sentido, em função da necessidade decorrente dos alunos, sobretudo para aqueles com deficiência intelectual, muitos prejudicados, não se pode prescindir do AEE. Assim reconhecendo que era necessário flexibilizar a política, esses decretos foram, recentemente, revogados, dando lugar ao Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais e o Decreto 7.612 (BRASIL, 2011), da mesma data, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também chamado Plano Viver sem Limites⁵, documentos oficiais atualmente

4 Atendimento Educacional Especializado

5 Este programa objetiva desenvolver ações em diversos segmentos como educação, saúde, inclusão social e acessibilidade, visando alargar as possibilidades para os sujeitos com deficiências. De acordo com Pletsch (2012), são previstos o orçamento de R\$ 7,6 bilhões e metas a serem cumpridas até 2014, sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Maiores informações em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/11/dilma-chora-ao-lancar-plano-para-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso: junho de 2012.

em vigor. De acordo com Pletsch (2012, p. 2),

Esses dispositivos preveem, entre outros aspectos, que o atendimento educacional especializado (AEE) ocorra sob dois modelos: a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; e b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Ambos os modelos devem funcionar como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais [...].

De acordo com tais orientações, a Educação Especial se destina aos sujeitos com deficiência intelectual mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 21).

Reportando-nos, porém, à política em sua dimensão ampla, como diretriz educacional, a Educação Inclusiva fundamenta-se no direito de todos os sujeitos, ao acesso, permanência e aprendizagem com qualidade na educação, independente de suas condições étnicas, econômicas, culturais e de desenvolvimento. Revela-se como uma importante perspectiva para todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, quer seja de fatores orgânicos ou sociais. Para Glat e Pletsch (2011, p. 73, grifo das autoras),

[...] uma escola que se considere inclusiva tem de partir do pressuposto que, independente de fatores de ordem orgânica ou social, as *necessidades educacionais especiais dos alunos se originam e se manifestam na sua interação com a situação formal de ensino-aprendizagem*. Em outras palavras, as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam – oriundas ou não de alguma patologia ou pressão social – resultam, de modo geral, da maneira como é desenvolvido o projeto pedagógico da escola e como este se concretiza na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem levado a cabo na sala de aula.

A Educação Inclusiva reconhece a escola como lugar da diversidade levando em conta a orientação e apoio, de modo que as necessidades individuais de todos os alunos sejam atendidas. Acolher a diversidade na escola, a partir de um trabalho coletivo de interação e cooperação focado no aluno, levará ao rompimento de uma cultura baseada em uma escola homogênea e discriminatória, que impõe aos sujeitos padrões de normalidade. Estas mudanças, certamente, requerem novos direcionamentos do trabalho pedagógico, exigindo a revisão de concepções de ensino e outros modos de operacionalização das ações (MELO; MARTINS; PIRES, 2010; REDIG, 2010).

Nessa perspectiva, a escola inclusiva parte do pressuposto da *educação para a diversidade* considerando que os diferentes sujeitos que a compõem constroem seu conhecimento com base na produção histórico-cultural e nas experiências vivenciadas pelos seus grupos de origem (ARROYO, 2008, grifos nosso), Assim, compreender a diversidade leva à problematizar a escola na sua organização e cultura; ou seja, a questionar o sistema escolar sobre sua operação, tomando um único padrão como referência.

O sistema escolar desde a Educação Infantil [...] opera com a lógica de aplicar um padrão único com que medir, classificar e hierarquizar os coletivos diversos, sociais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero e do campo como desiguais em racionalidade, conhecimento, valores, cultura, civilização, moralidade, esforço, trabalho, sucesso, mérito... (ARROYO, 2008, p. 17).

Este padrão único de referência aliena muitos alunos. Por não se enquadrarem nesta classificação, acabam criando e naturalizando o sentimento de desigualdade perante aqueles que não se adequam aos padrões socialmente dominantes, desconsiderando as diferenças entre eles. Embora tais diferenças sejam importantes porque constituem as identidades dos grupos, na perspectiva do direito das condições básicas e dignas de sobrevivência, muitos não usufruem dos bens materiais e simbólicos da sociedade. Ou seja: a educação, saúde, lazer e moradia de qualidade não são garantias para a maioria da população. Mesmo fazendo parte, por exemplo, de um sistema educacional único, cujos sujeitos vivenciam culturas semelhantes, as oportunidades são

desiguais, o que acarreta, muitas vezes, para o aluno, a condição de fracasso escolar (CHARLOT, 2000).

Indo na contramão de um sistema escolar homogêneo, a proposta da Educação Inclusiva favorece uma educação baseada nas diferenças individuais. Para isso, é preciso buscar uma maior igualdade de oportunidades, assegurando o reconhecimento das diferentes manifestações culturais. Estas se legitimam socialmente, dentre outros fatores, pelo rompimento hegemônico de uma racionalidade única.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso país, sob o aspecto legal, evidenciamos na política da Educação Inclusiva as contribuições da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante, no Art. 208, inciso III, o direito das pessoas com deficiências, estudar na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratificando esta disposição, assegurando, no Artigo III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Na dimensão das diferenças entre os sujeitos na escola, assumir um olhar sobre a Educação Inclusiva requer uma maior politização de práticas pedagógicas, viabilizadas pelo triplo movimento: ação-reflexão-ação. Trata-se de,

[...] uma efetiva preparação de profissionais da educação, que proporcione um contínuo desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe (MARTINS, 2010, p. 20).

Nesse processo, a inclusão passa a ser responsabilidade coletiva, uma vez que, mediante o trabalho desenvolvido, podemos contribuir para a condição de êxito do aluno na escola. A Educação Inclusiva se faz por meio do trabalho pedagógico, levando em conta novas posturas, exigindo outros olhares sobre a relação ensino-aprendizagem, principalmente, por parte dos educadores. De acordo com Martins (2010, p. 20), para se adequar à proposta

da Educação Inclusiva, os professores precisam:

- a) Criar o clima adequado para a interação e a cooperação;
- b) Motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando reforços de auto-estima e reconhecimento;
- c) Aceitar a diferença como componente da normalidade;
- d) Fomentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade em equipe.

Tais critérios demandam uma reflexão cotidiana sobre a prática pedagógica, de modo que o professor crie condições de reconstrução do seu trabalho, tomando como referência a diversidade dos alunos. Aliada a este processo, destacamos a importância de uma prática pedagógica que considere o indivíduo como sujeito ensinante-aprendente, compreendido como aquele que reflete, delibera e age sobre si mesmo, ou seja, o sujeito capaz de ser autor do seu próprio pensamento. Para Monte Serrat (2007, p. 40) “[...] só quem se posiciona como ensinante poderá aprender e quem se posiciona como aprendente poderá ensinar”.

Conceber o sujeito ensinante-aprendente na Educação Inclusiva requer a construção de relações mais paritárias, em que os indivíduos não sejam objetivados em função do outro, mas que possam ora aprender, ora ensinar. Tal perspectiva político-pedagógica corrobora com o pensamento de Freire referindo-se à docência e à discência quando afirma que, “[...] apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

A apropriação desses princípios pela escola favorece caminhos para inclusão, uma vez que o trabalho pedagógico pode ser construído a partir da crença de que o aluno com deficiência pode aprender e, conseqüentemente, desenvolver diferentes habilidades com vistas a uma maior autonomia. Pensar o outro e trabalhar para o ganho da sua autonomia passa pela compreensão da escola como lugar de inclusão, capaz de construir uma educação que tenha o processo de humanização como fundamento principal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: Transformação social ou retórica?. In: OMOTE S. (Org.). **Inclusão – Intenção e Realidade** – Conferência proferida durante a VII Jornada de Educação Especial, UNESP – CAMPUS Marília; Fundep, 2004.

_____. Educação e Poder. Trad. de Maria Cristina Monteiro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO. G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Constituição Federal. República Federativa do Brasil, 1988. **Ministério da Educação**. Esplanada dos Ministérios. Brasília–DF

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n.4**, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto 7.611**. Brasília, 2011.

BRITZMAN, D. P. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo: In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum**.

Tese Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012.

CASTELLS, M. Paraísos Comuns: identidade e significado na sociedade em rede. In: **O poder da identidade**. (A era da informação: economia, sociedade e cultura). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, M. do C. B. de. NETTO J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. Educação especial e cidadania tutelada. In: SILVA, Carmem Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino; MACHADO, Ana Viana. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: D. E.G. Rosa & V. C. De Souza (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

FOUCAUT, Michel . **Vigiar e punir**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GLAT, R. & BLANCO, L. de. M. V. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 15-35, 2007.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

GENTILI, P. A.A; SILVA, T.T. da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões Críticas 3ª ed, Petropólis: Vozes, 1994.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** Brasília: CNTE, 1996. p. 0949

GOFFMAN, E. **Manicômios, conventos e prisões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978.

LOURO, G. L. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHIMIDT, S. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-73.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. **Revista Gestão em Rede**, n. 40, p. 11-15, out. 2002.

MACHADO, L. M. A nova LDB e a construção da cidadania. In: SILVA, C. B. da; MACHADO, L. M.; MACHADO, A. V. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

_____. Educação especial e cidadania tutelada. In: SILVA, C. B. da; ÂNGELA, V. M. ; MACHADO, A. V. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MARTINS, J. de S. **A exclusão social e a nova desigualdade**, SP, Paulus, 1997.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In: MARTINS, L. A. R. et al (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONTE-SERRAT, F. Subjetividade e aprendizagem. **ABC Educatio**, v. 8, n. 67, jun./jul. 2007.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3ª ed., São Paulo:Cortez, 1994

OMOTE S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE S. (Org.). **Inclusão – Intenção e Realidade** – Conferência proferida durante a VII Jornada de Educação Especial, UNESP – CAMPUS Marília; Fundep, 2004.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED, 24., 2001. **Anais...** Caxambu, 2001.

PLETSCH, M.D.A. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro(UERJ), 2009.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). In: **Revista Teias**, v. 12, nº. 24, p.39-55, Rio de Janeiro, jan./abril de 2011.

PLETSCH, M. D. & GLAT. R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na **Revista Linhas Críticas da Unb**, Brasília/DF, 2012.

REDIG. A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas.2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, L. **Sexualidade e cidadania democrática**. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família, economia so-

128

cidade e sexualidade. In. _____. **O poder da identidade.** (A era da informação: economia, sociedade e cultura). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SHIROMA, E. et. al. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: _____. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P.53-86.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.), **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social** (pp. 16-26). Petrópolis: Vozes, 2007.

ANEXOS

PROF^a. SHIRLEY CONTRIBUINDO COM OS TRABALHOS DO EIXO DA PROF^a KÁTIA, MOMENTO DE ATIVIDADE COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA



Prof^a Kátia ladeada por seus orientandos, Jéssica e Adevanildo, da esquerda para a direita.





Capítulo 5

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA MOVIMENTO SURDO EM SUMÉ, NO CARIRI PARAIBANO

Prof^a. Shirley Barbosa das Neves Porto

Orientadora PROEXT 2012 Eixo Direitos Humanos e Surdez

Adriana Farias do Nascimento

Estudante do curso Licenciatura em Educação do Campo/bolsista PROEXT/CDSA

Rafaela Maurício Quaresma

Estudante Licenciatura em Ciências Sociais/bolsista PROEXT/CDSA

“Nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente, para as quais parecem não haver nome próprio. [...] Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e de identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (Bhabha).

1. INTRODUÇÃO

Os surdos, no Brasil e em todo o mundo, em busca de conquistar seus espaços, estão se organizando em movimentos de lutas, conhecidos ou nomeados de Movimentos Surdos. Esses movimentos têm rejeitado o espectro de um sistema conceitual que constrói/percebe a sociedade de uma forma classificatória e binária, que agrupa ouvintes e surdos em lados opostos, agregando ao primeiro grupo valores positivos, enquanto que ao segundo grupo cabe a negação, a impossibilidade e a falta.

Divergir deste modo classificatório de pensar o ser humano possibilita a problematização do modelo biológico instituído e permite a reivindicação à construção de uma política de reconhecimento da diferença¹ constitutiva do sujeito surdo.

Neste trabalho, nossas incursões serão a partir da realidade vivida pelos surdos de Sumé-PB e dois serão os pontos-chave de nossa discussão acerca dos desafios e possibilidades para o movimento surdo no cariri paraibano: o papel da língua de sinais na vida dos surdos e o direito inalienável ao usufruto dessa língua, como também o direito de optar pelo modelo bilíngue de educação para surdos. Para isso, o texto se propõe ¹) problematizar Sumé no seu contexto histórico caririzeiro, destacando a valorização e potencialidades do lugar e da cultura; 2) discutir sobre a Libras como primeira língua dos surdos, os prejuízos pela sua ausência e sua importância para formação da comunidade surda sumeense; 3) e construir relações entre o antes e o depois da escola bilíngue para surdos de Sumé e a vida destes.

Construiremos nossa discussão com base em duas principais ações do Eixo Direitos Humanos e Surdez, desenvolvidas ao longo de 2012 São elas: o Movimento Setembro Azul 2012 e as falas provocadas na oficina “Direitos Humanos e Fundamentais para a Comunidade Surda” que trata do Art. 5º da Constituição Federal a fim de evidenciar e tornar público o conhecimento dos surdos, seus direitos. Estas atividades são parte integrante dos nossos objetivos no Programa Disseminando a Prática dos Direitos Humanos no Semiárido,

1 Aqui nos propomos a [...] “olhar a surdez de outro lugar que não da deficiência, mas o da diferença cultural [...] desloco meu olhar para o quê os próprios surdos dizem de si [...] de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez”. (LOPES, 2007, p.9). “Esta diferença de olhar provoca uma dimensão do ser surdo e, coloca a surdez como um marcador cultural”. (SOUZA, adaptado: http://editora-arara-azul.com.br/novo_eaa/revista/?p.195).

vinculado ao Programa de Apoio a Extensão Universitária – PROEXT, 2012 Realizada no dia 10 de outubro de 2012 A oficina foi oferecida pelo Eixo “Direitos Humanos e Direitos Fundamentais”.

Nossos interlocutores foram: os alunos surdos, o instrutor surdo, a professora ouvinte e as mães da escola bilíngue para surdos de Sumé e participantes da comunidade sumeense em geral.

Para a preservação das identidades, omitimos os nomes reais e criamos nomes fictícios. Na tabela abaixo o perfil dos participantes da oficina:

Tabela 1: Perfil dos participantes da oficina

Sexo	Grupo	Tem familiar surdo?	Tem contato com surdo?	Escolaridade	Profissão	Idade
Masculino	Surdo	Não	SIM	Fundamental	Estudante	10
Feminino	Surdo	Não	SIM	Fundamental	Estudante	11
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Fundamental	Estudante	14
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Fundamental	Estudante	15
Masculino	Ouvinte	Não		Fundamental	Estudante	16
Feminino	Ouvinte	Sim (Irmã)	SIM	Fundamental	Estudante	17
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Fundamental	Estudante	17
Feminino	Surdo	Não	SIM	Médio	Estudante	18
Feminino	Surdo	Não	SIM	Fundamental	Estudante	18
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Médio	Estudante	18
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Médio	Vendedora	18
Masculino	Ouvinte	Não	SIM	Médio	Não possui	18
Masculino	Ouvinte	Não	SIM	Médio	Não possui	18
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Fundamental	Estudante	18
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Médio	Estudante	19
Feminino	Ouvinte	Sim (Tia)	SIM	Fundamental	Não possui	21
Masculino	Surdo	Não	SIM	Fundamental	Vendedor	22
Feminino	Surdo	Não	SIM	Fundamental	Agricultora	29
Masculino	Surdo	Sim (Irmão)	SIM	Fundamental	Instrutor de LIBRAS	29
Feminino	Ouvinte	Sim (Filho)	SIM	Fundamental	Agricultora	31
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Médio	Autônoma	32
Masculino	Surdo	Sim (Irmão)	SIM	Fundamental	Aux. Serviços Gerais	34
Masculino	Ouvinte	NÃO	SIM	Médio	Estudante	34

Feminino	Ouvinte	Sim (Marido e Cunhada)	SIM	Médio	Agricultora	35
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Superior	Professora	37
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Superior	Professora	38
Feminino	Ouvinte	Sim (Filha e Sobrinha)	SIM	Fundamental	Agricultora	39
Feminino	Ouvinte	Sim (Filha)	SIM	Superior	Dona de Casa	39
Masculino	Surdo	Não	SIM	Sem Escolaridade	Agricultor	42
Masculino	Surdo	Sim (Irmã)	SIM	Fundamental	Agricultor	44
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Fundamental	Aux. Serviços Gerais	52
Feminino	Surdo	Não	SIM	Fundamental	Aposentada	53
Feminino	Ouvinte	Não	SIM	Superior	Professora	-

A ordenação da tabela segue a diretriz idade do cursista mais jovem para o mais velho. Todos os surdos são alunos da escola bilíngue de Sumé, sendo o ano de 2012, para muitos, o primeiro ano de contato efetivo com a Libras.

2. SUMÉ: UM CAMINHAR HISTÓRICO E UM PANORAMA DO POVO CARIRIZEIRO

Situada no interior da Paraíba, Sumé fica a 262 km da capital João Pessoa. Está localizada no cariri ocidental paraibano, possuindo, conforme os dados do IBGE (2010), área territorial de 838,066 km² e uma população de 16.060 habitantes, com estimativa para 2011 de 16.139. Sua densidade demográfica é de 19,16 hab/Km², o que a constitui como uma cidade de pequeno porte.

Devido a sua localização no cariri paraibano, região semiárida, esta área permite ao seu povo uma tradição de saberes e fazeres sociais e culturais específicos para quem vive em regiões de seca e inconstância dos períodos de chuva.

Estar situada no nordeste do país implicou, historicamente, em apreensões simbólicas negativas com relação às possibilidades da área e de seu povo. Essa visão construída por causa do modelo de expropriação adotado pelo Brasil acabou marcando os caririzeiros numa perspectiva “menos” que precisa ser problematizada.

A cristalização da visão de “povo menos” nos provoca a reflexão sobre

a naturalização dessa condição que foi produzida pela maioria desta população, fruto de uma percepção que construiu todo um arquétipo político que traduz um modelo de pensamento econômico, social e cultural, o da expropriação. Podemos dizer que ao longo do tempo foi sendo produzido o estereótipo do nordestino como um povo pobre de riqueza e de cultura, ou seja, produziu-se uma racionalização idealizada de fora para dentro, que evita esse povo de ver o que o seu dia a dia exhibe. (RAGO, 2005)

Desse modo, compreendemos a importância de desvelamento das condições culturais de qualquer povo, especificamente, da população caririzeira, aqui representada pelos sumeenses. Certamente, qualquer mudança só é possível aos poucos e através de uma problematização no âmbito da educação que permita ao caririzeiro repensar seu lugar na própria região, não no sentido de negação das suas condições e dificuldades, mas no tocante as possibilidades e valorização do seu lugar e da sua cultura.

Para o caririzeiro resignificar a realidade é preciso que ele se liberte dessa nordestinidade de fora para dentro que oprime, produzindo para si e para o outro, um novo saber de si mesmo. Nesse movimento, contrariamente a visão de “pobre coitado”, seria necessário reconstruir o território viabilizando seus próprios potenciais, elementos que anteriormente foram esquecidos e subestimados.

Tal produção, segundo Silva (2007), é arquitetada pelo movimento de produções de saberes que buscam harmonizar o homem com a natureza, acreditando que a existência humana não prescinde das relações que ele constrói com a natureza. Nesse sentido, envolver o movimento da vida no meio ambiente é essencial para que se possa erguer uma convivência harmônica, através de táticas que permitam maior qualidade de vida para todos.

Assim, a partir do entendimento de coexistência sustentável com o semiárido, brotam novas conjecturas para o desenvolvimento da região. O desvelamento ideológico permite que chegue ao povo da região a sustentação científica do que eles sabiam empiricamente, mas não lhes era concedida legitimidade científica. Junto ao bioma caatinga, miscigenado de alta biodiversidade, é produzida uma cultura socialmente rica e diversa, que fala não de como o caririzeiro convive com a seca, mas das alternativas que ele encontra para, no dia a dia, trabalhar pela vida.

Um novo contexto paradigmático de reflexão e ação sobre o semiárido

produz lutas e reivindicações foi assim em um movimento chamado de “Grito do Cariri” realizado em 2006, que a comunidade realizou em Sumé um ato suprapartidário que conclamava do governo federal a publicação em Diário Oficial a criação de um Campus da Universidade Federal de Campina Grande em Sumé. Assim, em 2009, foi criado o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, por meio do REUNI – projeto de expansão universitária – com o objetivo de, entre outras coisas, interiorizar a universidade pública federal e dar oportunidade para que o homem do campo tenha acesso à academia. Não nos compete, nesse momento, adentrarmos nas questões políticas e nos desdobramentos que o projeto do REUNI acabou por produzir, pois nosso propósito é focar o fomento, proporcionado pela existência do CDSA e das reflexões e problematizações que o Eixo Direitos Humanos e surdez possibilita ao Movimento Surdo em Sumé.

3. LIBRAS EM SUMÉ: UM DESAFIO CONSTRUINDO PERSPECTIVAS

Todos os seres humanos, desde os seus anos iniciais de vida, são constituís em seu meio de sobrevivência, que inicialmente é o familiar, por um formato de comunicação que possa garantir o contato com os membros que ali estão.

A criança ouvinte gradativamente desenvolve a sua língua no seio familiar, no caso das crianças brasileiras, a língua de aquisição é a língua portuguesa. As palavras iniciais surgem por volta de um ano e meio, dois anos e isso ocorre devido a sua percepção do que os outros falam entre si e com ela desde seu nascimento. Por participar do mesmo meio da comunicação vivida pelos seus familiares, com a condição de ser ouvinte, esta criança submerge e arquiva palavras, entonações, jogos de linguagem, etc., ecoando-as e ligando ao que foi falado, dando significação ao significante e se tornando falante da mesma língua que sua família, o português.

A criança surda, filha de pais surdos sinalizadores da Libras passará pelos mesmos processos de desenvolvimento e comunicação em seu lar que a criança ouvinte, com a diferença de que seu modelo linguístico é visual-gestual. Como qualquer outra, a criança surda filha de pais surdos aprende, nos meses iniciais de sua vida, a arquivar sinais, fazer uso de jogos de linguagem,

expressões corporais, faciais e de sinais, sendo seu desenvolvimento linguístico tão pleno quanto o de qualquer outra criança, pois ela também se torna falante da mesma língua que sua família, a Libras.

Nesse contexto de desenvolvimento de língua, a criança surda filha de pais ouvintes que desconhecem a Libras sofre em seu desenvolvimento, porque seu entorno familiar não tem conhecimento algum sobre as possibilidades fundamentais dessa língua para o seu desenvolvimento. Isso ocorre porque seus pais não podem oferecer um ótimo ambiente de aquisição linguística, devido a falta de conhecimento da Libras, pois, ainda estamos em um momento histórico no qual é presente na sociedade a cristalização de que há apenas um único modelo humano, o ouvinte, conseqüentemente, uma única língua que possibilita o desenvolvimento e a comunicação, a língua oral.

Ao descrever e questionar as influências ou ausências de um língua, imediatamente nos reportamos a Sacks (1998) que relatou de modo intimidante como a ausência de uma língua limita a vida de uma pessoa surda:

[...] Joseph uma criança de onze anos [...] língua de espécie alguma. Joseph nascera surdo, mas isso só fora percebido em seu quarto ano de vida. O fato de ele não falar, ou não entender o que se falava na idade normal, foi atribuído a “retardo”, depois a “autismo”, e esses diagnósticos o perseguiram. Quando a surdez finalmente se evidenciou, além de “surdo-mudo” julgaram-no idiota, e nunca houve um verdadeiro empenho em ensinar-lhe uma língua. Joseph ansiava por comunicar-se, mas não conseguia. Não sabia falar, escrever, nem usar a língua de sinais, e só podia servir-se de gestos e pantomima, além de uma notável habilidade para desenhar. Ele parecia vivo e animado, mas imensamente desconcertado: seus olhos eram atraídos pelas bocas que falavam e pelas mãos que gesticulavam – dardejavam de nossas bocas para nossas mãos, inquisitivos, incompreensivos e, parecia-me, anelantes. Ele percebia que alguma coisa estava “acontecendo” entre nós, mas não consegui entender o que era [...] Joseph era incapaz de pensar, por exemplo, de contar passara o fim de semana – de fato, não era capaz nem ao menos de entender a ideia de uma pergunta, muito menos de formular uma resposta (p.50/51).

Ao afirmarmos a importância de uma língua, entendemos que ela é o fator primordial de construção de uma pessoa, e que a sua falta ocasiona ao ser humano grandes perdas. Nesse contexto, se os pais da criança surda forem ouvintes se faz necessário que os mesmos aprendam a Libras e a usem com seu filho, com seus familiares na presença da criança, pois, isso dará oportunidade para a criança surda desenvolver língua de sinais e os atributos intelectuais que qualquer pessoa inserida em ambiente ótimo de aquisição de língua possa obter.

A Libras, apesar de ser língua nacional desde 2002², ainda é desconhecida em muitas regiões do país. Nem todas as pessoas sabem que ela existe, ou se sabem de sua existência, desconsideram seu papel fundamental para o desenvolvimento dos surdos. Desse modo, pela falta de disseminação da Libras pelo interior do país, quando muitos pais percebem ou descobrem que seu filho é surdo, não têm comunidades surdas sinalizadoras para inserirem seus filhos e também para aprenderem. Assim, os pais da criança surda vão criando “gestos domésticos específicos” para suprir as necessidades de comunicação com o filho surdo.

Nesse contexto social têm início algumas questões que nos propomos discutir nesta seção, quais sejam: como essa criança surda, filha de pais ouvintes, tornado adulto sem língua, irá interagir socialmente em nosso meio e qual será a visão que essa pessoa terá de si mesma se ainda no cariri paraibano não há comunidades surdas usuárias da Libras? Nas falas dos surdos na oficina de Direitos fundamentais, temos as respostas para tais questionamentos e vemos que são nítidos nos relatos dos surdos como eles sofreram com a ausência de uma língua que fosse capaz de possibilitar interações e confirmar sua identidade. Falando das dificuldades familiares e de sua necessidade da língua de sinais, Denise, aluna surda da escola bilíngue coloca:

É muito difícil a gente ser surdo, a família não aceita, é difícil, pensam que tem deficiência mental, mas é surdo. O que temos para abrir a visão, aumentar, ampliar, evoluir é aprender a língua de sinais para no futuro ampliar a visão de mundo. (Linhas 126 – 131)
[...] era muito complicado, minha família não me entendia[...] em casa quem me ajuda é meu filho pequeno,

2 LEI DA LIBRAS – LEI Nº 10.436, de 24 de abril, de 2002.

que serve de interprete, na rua quando eu passo, preciso de meu filho[...] é difícil, porque eles sabem que eu sou surda e ficam gritando, chamando[...] (Linhas 378 – 383)

Sentir que precisa superar a si mesmo é uma necessidade humana sentir que precisa superar a surdez é um posicionamento acerca de si fruto de uma construção de uma sociedade excludente, que desrespeita o direito do surdo de constituir-se como tal, ou seja, de ser basicamente visual e por isso constituir-se por uma língua que media o mundo pela visão.

Pensar que é difícil ser surdo é comum entre os surdos não inseridos em comunidades sinalizadoras, pois a invisibilidade é presente quando nenhum dos espaços sociais, públicos ou privados, faz uso da língua de sinais. Esta realidade de negação do direito língua de sinais é determinada pelo modelo homogeneizante criado pela verdade científica de humanidade normal-ouvinte, que produziu realidades de exclusão e incompreensão que tornam o cotidiano mais difícil.

A falta de interação da sociedade majoritária com as pessoas surdas acaba por produzir também o estigma e, portanto, rótulos estereotipados de como são os surdos. Goffman (2004) coloca o estigma como o olhar que construído sobre o outro o deprecia, diminui em sua humanidade por ele não se enquadrar nos padrões hegemonicamente adotados pela sociedade.

Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.
(p. 6)

Assim, reduzidos ao fato de não ouvirem, em consequência de uma construção histórica negativa, os surdos de Sumé foram, por muito tempo, desconsiderados como sujeitos de direito linguístico. O resultado social foi o desconhecimento da Libras, a não construção de uma comunidade surda que lutassem politicamente pelos direitos dos surdos e, por fim, o desdenho por parte dos ouvintes. Em suma, foi a visão clínico-médico que colocou

este sujeito em situação de ser caracterizado como deficiente e incapaz de exercer seus direitos dentro da sociedade, retirando-lhe sua autonomia, língua e, conseqüentemente, sua identidade. Por essa razão, estes surdos em Sumé, eram sujeitos invisibilizados dentro da sociedade por não seguirem uma norma padronizada, isto é, um modelo único imposto pelo discurso instituído de como devem ser as pessoas e cristalizado no meio social como verdade.

Estigmatizados, devido construções que cristalizaram a visão acerca dos surdos como deficientes da audição e da linguagem, os surdos sumeenses viveram por muito tempo assujeitados aos ouvintes e a sua forma de ser e viver, que desconsiderava a importância da língua de sinais, não permitindo que eles se apropriassem do instrumento que lhes permitiria pensar e lutar por seus espaços sociais.

Para Botelho (2002) a sociedade sempre está preparada para abrigar o que é arquétipo e a desobrigar o diferente desta forma, isso acaba suscitando no sujeito que não está nos princípios tradicionais, certo receio em aprender, em questionar, e até mesmo de viver com mais tranquilidade, plenitude, deixando de usufruir dos seus direitos como sujeito social.

Esse contexto apenas começa a ser alterado pela apropriação da Libras e pelo início da formação da comunidade surda da cidade. Assim, por meio da língua de sinais que passou a fazer parte do seu cotidiano, os surdos começam a se apropriar do instrumento para atuação e reivindicação de seus direitos sociais e passam a discutir sua condição na sociedade. O importante é ressaltar que o surdo usufruindo da sua língua, irá se sentir com capacidade de alargar seus horizontes.

No entanto, de acordo com informações produzidas³, ainda no cariri muitas pessoas desconhecem o papel primordial da língua de sinais para a vida dos surdos. É imperativo construir uma visão do uso da Libras a partir da realidade dos surdos de Sumé, ressaltando que estes não faziam parte de uma comunidade organizada até a fundação da escola bilíngue para surdos de Sumé em 2012 e, portanto, como novos usuários da língua, os contatos entre os surdos, o uso da Libras pelas famílias e a garantia do direito de ter intérpretes em ambientes públicos ou privados, se constituem como desafios para a comunidade surda que ora se inicia e para que a Libras possa existir e cumprir seu papel individual e social de garantir a interação e a vivência efetiva entre os surdos.

3 Pesquisa de doutorado em andamento, realizada por Shirley Barbosa das Neves Porto/PPGE-UFPB.

A fala de Ivo, instrutor surdo de Libras nos possibilita ver a vida de dois jovens integrantes da comunidade surda de Sumé ao aprender a Libras.

João e Vera [...] eles não entendiam língua de sinais, faltava algo, mas com muita paciência e calma fui ensinando e foram aprendendo. Ela começou com muita timidez e hoje ela sinaliza muito bem. É muito importante a língua de sinais. (Linhas, 138 – 141).

Assim, como pudemos perceber, as pessoas surdas da cidade tinham modos de comunicação diferenciados. A língua oficial da comunidade surda brasileira, a Libras, não era utilizada por ser desconhecida na região, o que pode evidenciar as precárias condições para o desenvolvimento dos surdos e nos ajudar a perceber dificuldades de toda ordem por eles não utilizarem-se de sua língua.

É em meio as condições de comunicação colocadas acima que se encontram um dos grandes desafios para os surdos da região, que é o de libertarem-se do uso de gestos e mímicas para uma realidade linguística e comunicacional que promova a sinalização efetiva da Libras, proporcionando aos mesmos uma ampliação para sua interação no meio social entre os ouvintes, e entre outros surdos que utilizam da mesma sinalização, oferecendo assim uma ampliação de mundo em aspectos diversos e gerais.

Ao conhecer sua língua, eles começam a perceber a sua eficácia e a estar no mundo sem limites, tornando-os donos de suas escolhas e de suas opiniões diante de uma visão de mundo e tal afirmação encontra-se nos discursos de forma visível, pois, é intensa a mudança de vida que acontece com uma pessoa surda ao usufruir de sua língua.

O reconhecimento da diferença entre surdo e ouvinte passa pela capacidade de apreensão dos potenciais dos surdos no que diz respeito ao seu desempenho da obtenção da língua, cujo canal de comunicação é o viso gestual e também a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, no uso e no desenvolvimento dessa língua. Isto é, com a utilização da língua de sinais os surdos adquiriram uma língua que lhes permite plena ampliação de suas capacidades de percepção e cognição diante do ambiente que lhes rodeia.

A apropriação da Libras possibilita aos surdos agora lutar para fazer

valer seus direitos. Nos relatos observados, estes sempre ressaltam a relevância da língua em sua vida desse modo entendemos que a consolidação de seu uso está se dando gradativamente, e que serão as lutas emanadas da necessidade de participação social via língua de sinais, que farão com que a comunidade surda se fortaleça.

A língua de sinais precisa ser conhecida na sociedade para que seja garantido ao surdo os espaços de que ele, enquanto, cidadão necessita, porque é uma forma de garantir sua interação social nos diversos lugares tirando-lhe do isolamento social, diminuindo seu sofrimento psíquico e afetivo.

A Libras é a língua que melhor contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos de aprendizagem e do pensamento do ser humano Surdo, portanto não pode ser subestimada pelos ouvintes como uma língua que não supre as necessidades dos surdos, pois como qualquer outra língua, a língua de sinais tem sua estrutura própria e autônoma independente da língua oral, ou de qualquer outra. Portanto, é necessário um devido cuidado para evitar supervalorizar ou subestimar uma ou outra língua.

A prioridade dos surdos em se incluir com seus semelhantes enriquece sua identidade lhes propiciando segurança e possibilitando como coloca Moreira (2005) fechamento identitário contingente, que significa construção de uma identidade surda não deixando de levar em consideração as diferenças de classe econômica, etnia, gênero etc.

Segundo Perlim (1998 apud Botelho 2002) a identidade é algo em construção, uma constituição movediça que pode repetidamente modificar-se ou estar em oscilação, e que impele o sujeito em distintas posições. Portanto, as identidades envolvem aspectos relacionais e, ao mesmo tempo, de diferenciação, e configuram-se a partir da necessidade de atribuição e autonomia. Por conseguinte, para nós essas percepções e contribuições significam colaborar para a construção de mecanismos sociais e educacionais através dos quais os surdos possam vivenciar sua condição de pessoas visuais sem estigmas, recuperando aquilo que lhe foi tomado, que é o direito de ser surdo e de ser possuidor de uma cultura própria que se constitui devido a sua existência visual que é mediada pela língua de sinais.

Conclusivamente, é no contato com seus pares que os surdos se identificam uns com os outros. É no contato entre surdos que estes se deparam com relatos de problemas e histórias semelhantes às suas. E por perceberem

tais ocorrências, nessa comunidade, é que se discutem os direitos a serem defendidos que são: o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho, ao bem-estar de todos.

4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM SUMÉ: UM LITÍGIO DE IDENTIDADE

Para que a educação possibilite processos includentes para os Surdos, é necessário um projeto educacional que contemple as especificidades linguísticas e culturais desses alunos numa sistematização, elaboração e aplicação de propostas verdadeiramente coerentes com sua realidade bilíngue. Segundo Skliar (2005):

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandonem os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa o ser surdo. (p. 29).

Como vimos anteriormente, ter uma língua é condição *sine qua non* para a humanização, como também é para a apropriação do fazer político de assumir-se culturalmente surdo, uma vez que é pela/na língua que a voluntariedade e as identidades de uma cultura são construídas, inclusive a cultura surda.

Percebemos que na realidade do Cariri é por meio de uma educação escolar bilíngue que os surdos poderão ter seus espaços ampliados, pois assim, teremos a possibilidade de fortalecimento da identidade desse grupo, alterando todo o estado de sua invisibilidade, (re)acendendo oportunidades e (re)conhecimento de indivíduos que tem uma história, uma cultura e que, como qualquer outro grupo, que se expressam através de sua língua.

Em 2012, pela primeira vez os surdos de Sumé participaram de um

movimento em prol deles mesmos. Ao participarmos da mobilização em defesa dos direitos dos surdos⁴ por escolas bilíngues, no dia 04 de setembro, Fernando, surdo, aluno que cresceu estudando em uma escola comum de ouvintes emitiu um depoimento falando da dificuldade e do preconceito que sofria em meio aos seus colegas por não compartilhar da mesma língua que a turma.

Os meus colegas de sala ou até mesmo da escola na hora dos intervalos, eles quebravam objetos, e falavam que tinha sido eu[...]eles faziam isso porque eu não sabia me comunicar, não sabia me defender, por isso que eles me culpavam. (Fala realizada no Ato Público por escolas bilíngues no dia 04 de setembro de 2012)⁵

Ivo, instrutor surdo da escola, em suas reminiscências coloca todo o sentimento de profundo pesar por não ter tido a oportunidade de ter um modelo educacional que respeitasse sua condição de usuário da Libras. Ao falar sobre como ele, em sua infância, se via em um ambiente educacional inclusivo o que mais fortemente fica expresso é o sentimento de que o local é inapropriado para a aprendizagem:

Desde pequeno, eu lembro, tinha ódio de estudar, porque eu era surdo[...] As pessoas brincavam, se divertiam, tinham amizade[...] eu era assim no caso dele (se referindo a situação do surdo no filme “...e seu nome é Jonas” exibido antes do debate)[...] Quando surgiu a F, a primeira vez que vi inclusão[...] tinha cego, surdo, deficiente mental, cadeirante; ai quando surgiu lá o grupo de quem era surdo, coitadinho do surdo ,como começou um ano depois que se anunciou na Paraíba ,e se estendeu para vários surdos, não só tinha um surdo tinha vários, todos foram para João Pessoa, lá pra F. Eu tinha sete anos de idade, a língua de sinais é difícil, tem que ter experiência e na F não tinha, tinha poucas experiências com surdo, aí eu fui para o grupo, foi muito sofrimento, sofrimento muito profundo. Eu passei 04 anos na F, ai aprendi mais ou menos a língua

4 Mobilização parte de um movimento “Setembro Azul” organizado pela Federação Nacional para Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) surgido em favor da educação bilíngue e da cultura surda.

5 Tradução para o português de Germana Silva, intérprete de Libras presente ao evento.

de sinais é muito difícil... (linhas. 55 a 67).

Diante dessas vivências, podemos perceber que a luta neste momento é por uma educação em escolas bilíngues justa e coerente. Os surdos almejam ser autores de sua própria história, pois o que se observa nas suas falas é que a inclusão em escolas comuns com ouvintes é para eles flagelante.

A fala de Renato, aluno da escola bilíngue de Sumé que nunca havia estudado, nos permite perceber a configuração de uma nova realidade, as possibilidades de desenvolvimento vividas e os processos de aprendizagem que são por ele considerados:

Renato: eu gosto muito de estudar na escola bilíngue, foi muito importante aqui em Sumé, foi muito importante essa escola aqui, a gente está vendo, está aprendendo com Ivo e Patrícia, eles estão ensinando a todos e tudo para nós tem importância. (Linhas 300 – 303)

Na declaração de sua esposa a confirmação do papel transformador da escola:

Valéria (esposa): é bom lembrar gente, que ele não queria estudar viu? Ele não queria ir para a escola, aí eu disse, se não gostar desiste, mas ele viu que é bom e agora nem pensa em desistir. (Linhas 304 – 306)

Desse modo, buscamos enfatizar que a educação bilíngue para surdos se propõe a promover e designar ambientes educativos/escolares nos quais a diferença permaneça presente. Assim, uma sala de aula em uma escola bilíngue de Surdos é um espaço perene de desafios e diálogos entre os diferentes, como o é em qualquer escola. O seu valor está na constituição linguístico-cultural e como espaço político para a construção de identidades surdas.

A Libras é a língua de constituição do Surdo, deve ser a língua oficial para o seu aprendizado, não cabendo argumento contrário, pois é direito inalienável. Assim, reafirma-se o objetivo do Movimento Surdo por escolas bilíngues, pela língua de sinais e pela cultura surda, isto é, a escola bilíngue tem de ser voltada e pensada a partir da língua de Sinais, que é retroalimentada pela cultura Surda e também constituidora de uma identidade surda positiva.

A fala de Laura nos aproxima dessa possibilidade de que o surdo em ambiente escolar bilíngue pode ter de seu próprio desenvolvimento:

Eu encontrei com eles (Ivo e Patrícia) e eles me perguntaram se eu queria estudar. Eu disse que não, que ia só olhar, mas depois que passei a ir para a escola começou ampliar a minha visão de mundo e o meu entendimento enquanto pessoa. (Linhas 306 – 308)

É em um ambiente escolar bilíngue que o surdo vai poder interagir com seus pares de diversas idades, classes sociais, gênero, etnias que lhe possibilitará expandir suas percepções sobre si e sobre os outros. No tocante a construção curricular, é esse modelo educacional que possibilita que sejam introduzidas novas discussões e conhecimentos no currículo da escola, como por exemplo: a gramática da Libras, História dos Surdos, Cultura e Identidades Surdas, Literatura Surda, dentre outros saberes que são necessários ao desenvolvimento dos surdos.

Nesse sentido, mais do que uma abordagem linguística e de conteúdos, a escola bilíngue defende a importância de um currículo culturalmente engajado. Isto quer dizer que, para além da língua de sinais como dispositivo comunicacional pedagógico e conteúdos que reflitam as especificidades dos surdos, há a necessidade de desenvolver um processo de escuta em torno da alteridade surda, como as recepções e elaborações visuais, próprias desse grupo, pode ser contempladas nos processos educacionais. (DORZIAT, 2009)

Uma educação pautada no bilinguismo propicia que o aluno surdo alargue as suas potencialidades em meio a singularidade de cada um, este processo de interação permite aos surdos se manifestarem frente aos diversos discursos preconceituosos lançados pela comunidade ouvinte e construídos ao longo da história.

A postura favorável a uma escola bilíngue está indissociavelmente relacionada com a realidade dos surdos de Sumé, apresentada por meio de nossas atividades extensionistas. É muito difícil ver que, terminada a primeira década do século XXI, ainda há seres humanos aos quais lhes são negados direitos humanos básicos como alimentação, habitação, saúde, educação,

segurança. Mas é terrível constatar que, aliada a essa realidade de negação, ainda hoje os surdos são impossibilitados de seu direito de se constituírem como humanos, considerando que a língua é um instrumento de humanização, já que é através dela que construímos nossas significações de mundo na relação com o outro.

Nessa perspectiva, procuramos destacar que uma das grandes necessidades e conquistas dos surdos é a constante busca de efetivar sua identidade como meio de tornar esta ação real, se faz necessário perceber e compreender que o surdo precisa encontrar-se em constante relação com a língua de sinais e com seus pares e, assim, garantir e reforçar sua língua como o fator primordial para a sua identidade.

A língua de sinais viabilizadora dos conhecimentos produzidos na escola bilíngue permite para os surdos a conquista de espaços sociais que proporcionam relações com o mundo surdo, sua cultura e história de vida, mas também dota os surdos de saberes reconhecidos pela sociedade majoritária possibilitando via desenvolvimento e escolarização, que este se constitua como um cidadão consciente de seus direitos como ser humano.

Em contraponto, cabe aqui colocarmos que na escola comum de ouvintes, um intérprete não é suficiente para conseguir um desempenho educacional satisfatório. Não nos deteremos a esta questão, mas cabe levantarmos três elementos considerados negativos para o desenvolvimento educacional de surdos incluídos com ouvintes, a saber: 1) em muitos casos o aluno surdo pode não ter conhecimento da Libras porque não teve acesso anteriormente ao modelo formal da língua assim, a função do intérprete fica sem proveito; 2) é possível ocorrer de o aluno surdo ser usuário da Libras, mas sua relação com o professor fica prejudicada pelo desconhecimento da língua de sinais pela docente e os colegas de sala e 3) o modelo escolar inclusivo com ouvintes não respeita a lógica necessária para o desenvolvimento educacional dos surdos que é aglutinação da comunidade surda para uma constituição linguística, identitária e cultural surda, além de desconsiderar a necessidade de um currículo específico para estes sujeitos.

A educação é um direito de todos, mas apenas esta afirmação não é suficiente para garantir o aprendizado dos alunos, para que as aprendizagens se tornem reais é necessário levar em consideração a diferenças entre os sujeitos. Para os surdos o modelo educacional da inclusão não contempla as suas

necessidades. O modelo inclusivo apenas almeja a homogeneização educacional que favorece exclusivamente ao grupo majoritário, desconsiderando as especificidades da minoria surda, o que resulta em perdas para os educandos surdos.

Nesse sentido, é evidente que a educação dos surdos só surtirá efeito positivo, se realmente for realizada na escola bilíngue, pois institucionalmente é o espaço que demanda a construção de uma política de efetivo respeito ao surdo.

Com relação aos surdos de Sumé, estes viviam em isolamento social, por não possuírem a Libras, não tinham nenhuma visibilidade dentro da sociedade, o acesso a escola para alguns pode ter sido tardio, mas produziu efeitos significativos, pois tem sido por meio da escola bilíngue que inserções e direitos sociais têm sido alcançados. A fala de Denise nos mostra que apenas agora seu direito de ser atendida em língua de sinais tem sido respeitado.

A escola foi muito importante, Patrícia também ajudou muito a todos nós, ajuda a nós dois (Denise e filho) faz encaminhamentos para irmos ao médico, ao dentista, pois além de tudo atua como interprete. Se eu preciso Patrícia ensina e ainda amplia minha visão de mundo e de bem viver. (Linhas 323 – 326)

Assim, é notório o elevado nível de satisfação dos alunos com relação à escola, pois esta abriu inúmeras possibilidades para este grupo de pessoas que antes eram socialmente invisíveis. Com a implantação da escola na cidade os surdos iniciam o processo de ocupação de seu espaço, mudando de postura e reacendendo diante da vida para novas conquistas.

As aquisições dos surdos com a escola bilíngue são profusas, a colocação de Denise referente ao que a escola bilíngue possibilitou mudar em sua vida condiz com as vivências destes sujeitos no momento: “a escola foi muito importante” (linha 323) “e ainda amplia uma visão de mundo e de bem viver”. (linha 326)

O modelo educacional vigente no Brasil é excludente para os surdos, pois não considera a complexidade e necessidade de cada indivíduo, ficando o

surdo relegado a uma prática educativa de conjuntura hegemônica. A luta por escolas bilíngues tem ganhado destaque em todo o Brasil graças às mobilizações na busca de conquistas destas escolas, tão necessárias para os surdos, porque efetiva é a participação destes sujeitos dentro da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um dos países onde as comunidades surdas foram mais esfaceladas em decorrência da visão de amoldamento do surdo à sociedade ouvinte. A negação, ao surdo, à comunicação com seus pares destruiu o sentimento e o senso de comunidade, realidade em Sumé onde os surdos ainda viviam isolados, sem língua e sem comunidade.

Assim, nossas considerações seguem a direção da afirmação de que os desafios e perspectivas para os surdos de Sumé, como indivíduos e como comunidade, têm início neste ano de 2012, marcado pela criação da primeira escola pública bilíngue para surdos do país.

Nesse contexto, os surdos de Sumé enquanto sujeitos bilíngues e biculturais passam agora a participar do mundo e a assimilar as informações que lhe sejam possíveis acessar em Libras ou em língua portuguesa escrita. Essa é uma nova realidade e a sua condição bilíngue e bicultural não é mais um elemento impeditivo para que o surdo desempenhe suas atividades enquanto cidadão de direitos.

As ocorrências de desrespeito ao surdo como usuário da Libras comuns na região do cariri paraibano, agora são, em Sumé, uma realidade que se configura como em transformação, pois a apropriação da língua de sinais e o início de organização da comunidade surda, fomentado pela escola bilíngue para surdos produz um novo fato, o do aparecimento social dos surdos de Sumé.

O momento atual em Sumé é de construção de uma comunidade surda que tem como apoio uma escola pública bilíngue. E este espaço educacional se constitui no momento, como o grande *locus* para o desenvolvimento dos surdos.

Vários desafios ainda precisam ser encarados; a Libras ainda é incipiente na comunidade e pouco são os espaços sociais, públicos ou privados que estão abertos ao seu uso. Afirmamos ainda que não há profissionais

intérpretes de Libras/português para atendimento aos surdos. No entanto, o processo foi iniciado e não tem mais retorno. Os surdos sumeenses têm agora como perspectiva, serem autores de suas histórias, e estas, certamente, serão produzidas em Libras se for desejo deles, poderão ser traduzidas para o português. Reiteramos: só se for desejo deles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

_____. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

CECÍLIO, Gilmara Mariana; SOUZA, Camilo Darsie de. **Identidades Transitantes: O desencaixe do deficiente auditivo nos cursos de/sobre surdos e ouvintes**. RVCSD- Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Disponível em: < <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=195> > Acesso em: 16/10/2012.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, Petrópolis: 2009.

GOFFMAN, Erving **Estigma: notas sobre a identidade deteriorada**. Texto digitalizado em 2004. Disponível em <[http://www.se-rj.com.br/IBMR/TEXTOS %20IBMR/institucional2011sem01noite/ESTIGMA.pdf](http://www.se-rj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem01noite/ESTIGMA.pdf)> Acesso em: 08/11/ 2012 .

IBGE (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em < [http:// www.ibge.gov.br/home/](http://www.ibge.gov.br/home/) > Acesso em: 23/10/ 2012 .

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. Coleção: Temas e educação. Disponível em: < <http://>

grupoautentica.com.br/ download/capitulo/20090831103317.pdf > Acesso em: 15/10/2012.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

RAGO, Margareth. Rir das origens. In: (Org) SILVEIRA, Rosa Maria-Hessel. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 39 – 51.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. 2005.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido**: políticas públicas e transição paradigmática. In: **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, 2007, v. 38, nº 3, p.466 – 485.

ANEXO



Eixo coordenado pela Profa. Shirley. Da esquerda para direita, Adriana, Profa. Shirley e Rafaela.



Escola Bilingue de Sumé.



Alunos e equipe da Escola Bilingue de Sumé reunidos.



Alunos da escola Bilingue reunidos.



Alunos da escola Bilíngüe reunidos.



Desfile da escola Bilíngüe no 7 de Setembro.



Casamento matuto na Escola Bilíngüe.



Profª Shirley apresentando seu eixo no I Workshop do ProExt em Sumé.



Movimento “Setembro Azul” na praça central de Sumé.

Capítulo 6

REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E PODER NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT

Profª Sônia Maria Lira Ferreira

Coordenadora do eixo Direitos Humanos, Educação e Violência

Artur Araújo Almeida

Aluno do curso de Gestão Pública, bolsista do PROEXT/CDSA

José Aragonês Correia de Brito

Aluno do curso de Gestão Pública, bolsista do PROEXT/CDSA

[...] Nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo.

Hannah Arendt

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como pretensão apresentar as reflexões críticas do eixo **Educação, Violência e Direitos Humanos** sobre o fenômeno da Violência e do Poder. Para apresentar essas reflexões críticas sobre o tema proposto, foi necessário estabelecer uma aproximação teórica com o pensamento político e filosófico da filósofa alemã e judia Hannah Arendt, já que no seu arcabouço teórico trata da questão da violência e do poder.

No interior da obra Hannah Arendt se vislumbrou compreender o fenômeno da violência. Entre o período de 1968 e 1969, ela escreveu o ensaio intitulado **Sobre a Violência**, que segundo André Duarte (2009), é decorrente das suas reflexões críticas sobre as suas experiências políticas no contexto da contemporaneidade: a rebelião estudantil do ano de 1968 e seus reflexos em todo o mundo; os conflitos raciais com que se deparou nos Estados Unidos; a glorificação da violência pelos militantes da esquerda e pelos movimentos de descolonização; a invasão soviética que finalizou o movimento político chamado de Primavera de Praga; como também, o aceleração do processo tecnológico que possibilitou à produção desenfreada dos meios da violência nuclear e o aprofundamento e a disseminação do temor da eclosão dessa guerra; o aprendizado das lições deixadas pela guerra do Vietnã e dos movimentos de resistência e desobediência civil por ela criada nos Estados Unidos; a impotência e o desgaste das democracias representativas do Ocidente, que através da burocracia e dos seus partidos, se tornaram incapazes de possibilitar um espaço de uma participação política ativa, porque esta última, sempre é impedida de se manifestar na sua plenitude pelo Estado dito democrático.

Essas reflexões, certamente, são ferramentas teóricas relevantes que podem possibilitar de forma profunda e corente, a verificação da aplicabilidade da teoria de Arendt para a compreensão da violência no contexto do nosso país na contemporaneidade.

Para o aprofundamento do fenômeno da violência escolar, é imprescindível que os futuros pesquisadores tenham desenvolvido uma compreensão fundamentada do conceito de violência, Sendo assim, a abordagem do tema pelo viés filosófico e político da filósofa alemã é relevante e pertinente para o momento atual, pois se tornaram comuns as incidências de casos de violências nas escolas noticiados por todos os meios de comunicação e em todas as partes do Brasil.

Dessa forma, esse problema social, necessita de uma reflexão crítica que aborde as suas múltiplas formas - explícita ou velada, material ou simbólica, por não se restringir ao espaço da juventude e, assim, deve ser considerado na sua dimensão social macro e não micro, porque abrange as múltiplas extensões da realidade, por não se tratar apenas de um tipo de violência, mas sim de um conjunto de tipologias que estão instaladas no processo educacional.

2 O CONCEITO DE VIOLÊNCIA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DE HANNAH ARENDT

Apresentar as reflexões e contribuições de a filósofa Hannah Arendt na problemática da violência escolar é, indubitavelmente, apontar, a princípio, o seu ponto de partida sobre a investigação do fenômeno da violência. A filósofa alemã e judia parte das suas experiências políticas do século XX, onde pôde fazer observações sobre o interior de todos os acontecimentos políticos apontados no início do texto, dentre outros: “Estas reflexões foram provocadas pelos eventos e pelos debates dos últimos anos vistos contra o plano de fundo do século XX” (ARENDT, 2009, p.17). Essas observações levaram-na a perceber que se encontrava instalado o crescente emprego da violência nas relações políticas no interior desses acontecimentos, então, se sentiu motivada a elaborar uma reflexão filosófica sobre a violência e o poder.

É necessário ressaltar que suas reflexões acerca desses acontecimentos históricos, citando André Duarte (2009), não tinham como pretensão apresentar um tratado sistemático sobre a violência, como também, não tinham como objetivo apresentar propostas de soluções teóricas a respeito de nenhum dos fatos políticos acima ressaltados.

Na realidade, o ensaio **Sobre a Violência** é uma reflexão filosófica de Hannah Arendt sobre fatos particulares, escolhidos para demonstrar a sua contestação da tese defendida entre os agentes políticos que o poder e a violência se encontram no mesmo patamar de compreensão e, dessa forma, se equivalem enquanto fenômenos e podem ser relacionados, como também, a sua contraposição à outra tese de que a razão da existência do poder é a violência. Estas concepções, de acordo com a compreensão da filósofa estavam espalhadas entre os pensadores políticos da tradição e também dos agentes políticos da década de 60, que foram denominados por Hannah Arendt de “os glorificadores da violência”.

Esclarecido o ponto de partida das reflexões de Hannah Arendt sobre a problematização da violência, será analisado, primeiramente, o conceito de violência engendrado no seu ensaio **Sobre a Violência** e, após, será discutido, mediante essa concepção, a violência e poder.

2.1. A NOÇÃO DE VIOLÊNCIA DE HANNAH ARENDT

Hannah Arendt define a violência de uma forma muito *suis generis* por romper com as categorias da tradição filosófica e política moderna e contemporânea. Esse rompimento fez com que fomentasse uma maneira peculiar de tratar os conceitos de violência e poder. Arendt é uma contundente defensora da não violência e, devido a essa postura, ela aprofundou o discurso sobre a violência política, que ao ser implantada, tornou-se um poderoso instrumento que vai de encontro a toda mobilização do espaço público por empregar todo tipo de repressão, como também implanta o terror e o medo da morte e o abuso das várias expressões da liberdade humana.

As reflexões filosóficas de Hannah Arendt sobre o fenômeno da violência não se restringiu numa mera compilação das ideias dos pensadores da tradição política como também dos contemporâneos. Ao contrário, manteve diálogos com ambos, entretanto, buscando a sua forma muito própria, ao se deslocar no tempo do seu próprio pensamento, ao constatar uma lacuna entre o passado e o futuro. Na realidade, o seu pensamento se tornou uma relevante ferramenta para se compreender o mundo na atualidade.

[...] na difícil tarefa de pensar à sombra da ruptura da tradição, Arendt não buscou apoio exclusivo em nenhuma das correntes de pensamento do presente ou do passado, mas tentou encontrar por si mesma as condições para o exercício de um pensamento filosófico e político destituído de referências firmes e inquestionáveis [...]. Ela encontrou o seu próprio caminho de pensamento (DUARTE, 2001, p. 68).

Arendt denuncia que o uso da violência política se tornou uma poderosa arma dos negócios políticos no passado, porém, no século XX, continua com a mesma força de retórica, então compreendeu que a violência não é um fenômeno isolado, destituído de força. Por constatar a força implacável da vio-

lência política tornou esse tema recorrente em todas as suas especulações filosóficas e políticas.

Essa necessidade de resgatar no discurso filosófico e político o termo violência é proveniente, como denuncia Arendt (2009), do descaso efetivado por todos aqueles que se dedicaram a pensar a história e a política, por não a terem destacado como objeto investigativo. E para ratificar essa afirmação Arendt diz que “[...] Na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, ‘violência’ nem sequer merece menção” (2009, p.23). Esse descaso em relação à investigação especial da violência no âmbito da política e da história demarca claramente, segundo a filósofa, a compreensão da violência como algo corriqueiro e banal. Dessa forma, negligenciá-la se tornou uma atitude natural frente aos assuntos estritamente humanos.

[...] Aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram ‘sempre fortuitos, nem sérios nem precisos’ (Renan), ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal (ARENDR, 2009, p. 23).

A marginalização do fenômeno da violência se encontra, de maneira perceptível, nos escritos de muitos estudiosos que se debruçaram sobre os assuntos da guerra e dos combates, sem terem necessariamente, como já foi dito, realizado um aprofundamento sobre o que é exatamente a violência. Essa investigação e aprofundamento do que é exatamente a violência é necessário por ser constatado no decorrer da história da humanidade, como evidencia Arendt, que os homens têm em si a capacidade de realizar ações violentas inimagináveis sem fundamentalmente, ter nenhuma motivação maligna. Arendt extraiu essa compreensão através da observação do processo de naturalização da sociedade e de artificialização da natureza decorrente da massificação, da industrialização e da tecnificação das decisões e das organizações humanas, no mundo atual.

Dessa forma, a violência é abortada das investigações históricas, como algo menor, pouco expressivo. Para que esse descaso com a violência vigoras-

se no âmago da história da humanidade foi necessário que fossem elaborados discursos que tornasse “a utilização da violência como prova de nenhuma sociedade pode existir exceto em um quadro de referencia autoritário” (ARENDT, 2007a, p. 141). Esses discursos são constituídos, como já foi dito anteriormente, por aqueles que a filósofa denomina de glorificadores da violência, por isso, é relevante está atento para as armadilhas dos discursos que defendem a glorificação da violência.

Seguindo o raciocínio de Arendt, a compreensão da violência enquanto elemento naturalizado nos discursos e nas práticas no decorrer da história e da política nas quais se estabeleceram relações entre “guerra e política, ou a respeito da violência e do poder, tornaram-se inaplicáveis” (ARENDT, 2009, p. 24), pois, com ela própria observou nas suas investigações acerca do fenômeno da violência, as guerras engendradas no século XX, não resultaram na paz tão almejada pelo mundo, ao contrário, fomentou outro tipo de guerra, a guerra fria como também conseguiu estabelecer o “complexo de trabalho industrial-militar” (ARENDT, 2009, p. 24).

Arendt apresenta as críticas que fez aos discursos, tanto dos pensadores modernos quanto dos contemporâneos ao estabelecer um diálogo permanente com os mesmos e, assim, mostrar as armadilhas desses discursos que estão fundamentados na defesa da violência. Dessa forma, serão apresentados alguns dos pensadores modernos e contemporâneos que a filósofa apontou como apologistas da violência.

A filósofa diz que Engels define de forma naturalizada a violência, “como o aceleração do desenvolvimento econômico, a ênfase recai sobre a continuidade política ou econômica, sobre a continuidade de um processo que permanece determinado por aquilo que precedeu a ação violenta” (ARENDT, 2009, p.23). Na estrutura desse pensamento, a violência foi incorporada como algo positivo na medida em que é promovida como elemento basilar para que, tanto a economia quanto a política se desenvolvam plenamente.

Dando continuidade aos argumentos da Arendt em relação à literatura que não contempla no seu interior a violência como tema especial, pois teve entre os seus apologistas, Karl Marx, segundo a filósofa, Marx entendeu o papel da violência na história como algo secundário, ou seja, menos importante de ser tratado, pois sua atenção não estava voltada para a violência e, sim, para as contradições que, segundo o filósofo, faziam parte da sociedade e poderiam levá-la ao seu aniquilamento. Nesse

sentido, Hannah Arendt defende a ideia que dentro da tradição moderna, Marx é um dos que desenvolveu argumentos frágeis no tocante a problematização da violência, sendo assim, um dos seus defensores.

O filósofo francês Jean-Paul Sartre também é apontado por Arendt como outro apologista da violência porque, dentre outras coisas, defendeu a ideia de que a violência é justamente a força incontornável que faz com o homem seja uma realidade que esteja sempre no processo de autocriação, pois é dessa maneira que se torna homem:

[...] Isso mostra quanto Sartre nada sabe de seu desacordo básico com Marx no que se refere à questão da violência, especialmente quando ele afirma que ‘ a violência incontornável (...) é o homem recriando-se a si mesmo’ e que é por meio da ‘fúria louca’ que os ‘desgraçados da Terra’ podem ‘tornar-se homens’. Essas noções são ainda mais notáveis porque a ideia do homem criando-se a si mesmo está estritamente na tradição do pensamento hegeliano e marxista; ela é a própria base de todo humanismo de esquerda (ARENDR, 2009, p.28).

Arendt faz menção a Sartre com a finalidade de demonstrar que na contemporaneidade:

[...] essa nova mudança rumo à violência no pensamento dos revolucionários pode passar despercebida mesmo para um de seus porta-vozes mais representativos e articulados, e isso é tanto digno de nota por não se tratar, evidentemente, de uma noção abstrata na história das ideias (ARENDR, 2009, p. 27-28).

Além de perceber a apologia da violência nos discursos revolucionários dos pensadores modernos e contemporâneos, também faz menção da naturalização da violência no âmago dos fatos políticos, tal com a análise que fez da Revolta Estudantil, de 1968, que dentre outros eventos históricos, fez ressurgir no interior o discurso, a defesa da violência política:

Estas reflexões foram provocadas pelos eventos e pelos debates dos últimos anos vistos contra o pando de fundo do século XX, que, como Lênin previu, tornou-se de fato um século das guerras e revoluções e, portanto, um século daquela violência que comumente se acredita ser o seu denominador comum (ARENDDT, 2009, p.17).

Constatou também que no âmbito das ciências existe instalada o ressurgimento da violência, pois nos avanços tecnológicos empreendidos pelos “assessores de mentalidade científica” (ARENDDT, 2009, p. 21), encontram-se as suas descobertas e invenções cada vez mais sofisticadas, ou seja, os avanços tecnológicos voltados para o armamento tecnológico, justificado pelo discurso contraditório da implantação da paz entre os países detentores dessas tecnologias avançadas.

Arendt (2009) salienta que é justamente por ir de encontro à apologia da violência respaldada na dimensão teórica, histórica, científica e das suas respectivas experiências que se sentiu motivada a investigar a problemática da violência relacionando-a ao âmbito político, por ter constatado que a tematização acerca da violência ainda, na atualidade, se encontra muito na zona do desconhecimento humano “[...] O que Sorel observou há sessenta anos, que os ‘problemas da violência permanecem obscuros’, ainda é tão verdadeiro hoje como antes” (ARENDDT, 2009, p. 51).

Para tratar do fenômeno da violência Arendt estabelece uma relação com as discussões do fenômeno do poder. Justifica essa postura em investigar em conjunto violência e poder com a seguinte afirmação:

[...] Mencionei a relutância geral em tratar a violência como um fenômeno em si mesmo e devo agora qualificar essa afirmação. Se nos voltarmos para as discussões do fenômeno do poder, rapidamente percebemos existir um consenso entre os teóricos da política, da esquerda à direita, no sentido de que a violência é tão-somente a mais flagrante manifestação do poder (ARENDDT, 2009, p. 51).

Nesse sentido, se pode perceber que a decisão de Arendt em discutir o fenômeno da violência atrelado ao fenômeno do poder resulta tanto numa contribuição de revisão conceitual dos termos, como também, se percebe outra contribuição do pensamento arendtiano que é a desmistificação do conceito de

violência e poder.

Conforme a filósofa, violência e poder não são sinônimos, pois critica justamente os teóricos modernos e os contemporâneos que fomentaram esse consenso ao tornar equivalentes os significados de violência e poder. Para ela, este consenso é problemático já que “[...] é muito estranho, pois equacionar o poder político com a ‘organização dos meios da violência’ (ARENDDT, 2009, p. 52)”.

Esse estranhamento na realidade é proveniente da maneira distorcida com que a tradição do pensamento político tratou o significado e a aplicabilidade desses conceitos. É interessante apresentar a pergunta elaborada por Hannah Arendt para alicerçar a sua discussão sobre a distinção entre os conceitos de violência e poder: “[...] O desaparecimento da violência nas relações entre os Estados significaria o fim do poder?” (ARENDDT, 2009, p.52).

Bem, responder essa questão envolve certamente à perspectiva do olhar sobre a noção de poder. Segundo Arendt, a noção de poder perpassou no decorrer da história humana como termos interligados e, também, com a mesma equivalência significativa. E, que mesmo que na contemporaneidade, existam discursos revolucionários, contudo, ainda não conseguem fazer a distinção entre os dois termos, apesar de algumas tentativas como é o caso apontado por Arendt de Passerin:

[...] O poder, no entendimento de Passerin d’Entrèves, é uma ‘força qualificada’ ou ‘institucionalizada’. Em outras palavras deve ser esclarecida a explicitação conceitual dos dois termos enquanto os autores anteriormente citados definem a violência como a mais flagrante manifestação do poder, Passerin d’Entrèves define o poder como uma forma de violência mitigada. Em última análise, isso vem a ser o mesmo (ARENDDT, 2009, p. 54).

Arendt contesta e diverge de forma contundente da análise elaborada pela tradição política acerca do significado de violência e poder, como também daqueles que estão, tanto na direita quanto na esquerda política na contemporaneidade, pois, mesmo atualmente, com as respostas mais aproximadas em defesa da sua diferenciação, ainda não atinge o cerne da questão, pois ainda estão atreladas as respostas dadas pela tradição. Hannah Arendt faz as seguintes afirmações:

Em termos de nossas tradições do pensamento político, essas definições têm muito que recomendá-las. Elas não apenas derivam da velha noção do poder absoluto, que acompanhou o surgimento do Estado-nação europeu soberano e cujos primeiros e maiores porta-vozes Jean Bodin, na França do século XVI, e Thomas Hobbes, na Inglaterra do século XVII, mas também coincidem com os termos usados desde a Antiguidade grega para definir as formas de governo como o domínio do homem pelo homem – de um ou da minoria na monarquia e na oligarquia; dos melhores ou da maioria na aristocracia e na democracia (ARENDDT, 2009, p.54).

Apontadas já as diretrizes do próprio caminhar de Hannah Arendt e constituição *suis generis* dos termos violência e poder, se irá apresentar-se se delinea o significado dos respectivos termos. Porém, antes de discutir a abrangência dos termos, é importante dizer que na compreensão de Hannah Arendt as confusões linguísticas dos termos criadas pela tradição política e perpetuada pela contemporaneidade, além de denotar total descaso ao sentido próprio destes termos, é, principalmente, uma forma de manter a necessidade de domínio do homem sobre o outro, o mais importante é a “questão sobre ‘quem domina quem’. Poder, vigor, força, autoridade e violência seriam palavras simples para indicar os meios em função dos quais o homem domina o homem (ARENDDT, 2009, P. 60)”.

Dessa forma, Arendt percebe claramente que é necessária uma investigação própria que se diferencie, tanto da tradição quanto dos teóricos contemporâneos, ao quais ainda estão respaldados na tradição, para assim, atingir a origem da violência e do poder, distinguindo-os a partir de sua própria natureza. É relevante fazer essa acepção pois, a autora, ficou perplexa diante da identidade dos termos elaborados ainda pela esquerda política do século XX, por reproduzir a maneira de produção da política baseada nos conceitos da tradição, e ao contemplar no seu interior o apelo à violência e a obediência, com a clara intenção de manter a forma hierárquica do agir político.

Ora, para Arendt um exemplo dessa postura da esquerda enquanto não diferenciada da tradição política, foi à eclosão do regime totalitário que promoveu surgimento de acontecimentos políticos alicerçados no terror e na violência.

A eclosão dessa “onda de terror” e violência é decorrente dessa equivalência que foi dada pela tradição do pensamento político entre os fenômenos da violência e do poder.

É visível mediante a leitura do texto da autora **Sobre a violência**, a forma como esclarece que essa postura de tornar sinônimo termos tão diferentes na sua natureza, engendra a necessidade de introduzir novamente a discussão da violência no campo político na atualidade, mesmo com a experiência da humanidade de duas guerras mundiais, ainda levou-a a experimentar os efeitos da violência, justamente, ao atingir o seu grau máximo de crueldade, ter se transformado num fim em si mesma, ou seja, se tornou banal e aceita sem contestação como único instrumento político para a superação das mais variadas dificuldades enfrentadas pela humanidade na atualidade.

Com o intuito de compreender o significado dos termos “violência e “poder” no arcabouço do pensamento arendtiano, torna-se imprescindível, anteriormente, estabelecer a relação entre esses termos às categorias que também fazem parte do seu pensamento: esfera privada e pública. Estas categorias podem analisadas na obra de Hannah Arendt intitulada **A condição Humana**. O conceito de esfera privada está intrinsecamente relacionado com a esfera familiar, espaço onde os homens são impelidos a viverem juntos com o objetivo de atender as suas necessidades e carências, comenta Arendt:

[...] o que distinguia a esfera familiar era que nela os homens viviam juntos por serem a isso compelidos por suas necessidades e carências. A força compulsiva era a própria vida – os penates, os deuses do lar, eram, segundo Plutarco, < os deuses que nos fazem viver e alimentar o nosso corpo>; e a vida, para sua manutenção individual e sobrevivência como vida da espécie, requer a companhia dos outros (ARENDR, 2007b, p.39-40).

Na esfera privada, o que de fato é acentuada é a desigualdade entre os seus componentes, pois é o espaço humano em que o poder do “senhor do lar” prepondera através da coerção e do império do discurso exclusivamente do senhor, ou seja, é exercido o poder monológico da fala.

A característica da vida privada era justamente a desigualdade entre os seres humanos, pois existia o comando de alguns, como por exemplo, os cida-

dãos sobre os demais, ou seja, as mulheres, filhos e escravos, estes suprindo as necessidades de outros, com o objetivo de manter os seus senhores voltados, exclusivamente, para a vida pública. Nesse aspecto, é perceptível, seguindo a leitura do texto da autora que, na vida privada, os homens tendem a conviver baseados numa dependência de uns com os outros, pois, dessa maneira, podem garantir a satisfação de suas necessidades e, além disso, iriam estar protegidos de todas as intempéries e perigos da natureza.

Na sua obra **A condição humana** Arendt desenvolveu o conceito de esfera pública através da experiência das cidades-estados de Atenas e Roma da Antiguidade. O surgimento das cidades-estados possibilitou ao homem, com diz a autora, uma nova forma de viver, pois é justamente nesse espaço em que ocorre e se desenvolve toda dimensão política do homem, pois este consiste no lugar comum entre os homens.

Arendt (2007b) esclarece a partir do pensamento de Werner Jaeger, que o surgimento da cidade-estado proporcionou ao homem um novo tipo de vida, pois nesse espaço público é onde justamente ocorre a experiência da dimensão política humana. Este é o espaço físico onde é possível ocorrer às reuniões dos cidadãos na medida em que se torna um espaço duradouro, justamente para que a ação coletiva que deva ser interativa e organizada em torno dos negócios públicos.

O espaço público é o mundo comum aos homens, espaço onde a dimensão intersubjetiva acontece. E, sua principal característica é a aparência, ou seja, um espaço dotado de audiência ampliada, onde os cidadãos podem agir (atores) e assistir (espectadores) em conjunto, ação caracterizada pela capacidade de se iniciar novas coisas e, assim, modificar o mundo.

O termo <público> denota dois fenômenos intimamente correlacionados, mas não perfeitamente idênticos.

Significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade (ARENDRT, 2007b, p.62).

Na esfera pública é instituído o espaço para a experiência das individualidades dos cidadãos, onde necessariamente, revelam suas identidades e

com isso, podem certamente, atingir a sua realização pessoal ao tratarem dos negócios coletivos. É mister ressaltar que mesmo com naturezas diferenciadas as duas esferas na compreensão de Hannah Arendt não estão dissociadas.

Na esfera pública é abolida a diferença entre governantes e governados, sendo, justamente, o espaço do convívio mútuo, da persuasão, do convencimento mútuo, pois é neste espaço onde ocorre a ação política, onde é constituído o poder do diálogo e, também, a pluralidade dos agentes, consequente da reunião dos cidadãos. Ela se firma mediante o consenso que é fruto da conversa intensa.

Por isso, é na esfera pública onde se experimenta a liberdade. Esta diz respeito ao afastamento do domínio doméstico para o domínio político, pois como foi tratado anteriormente, no primeiro, o homem não é livre. O senhor não pode ser nessa esfera um ser livre, já que era compelido a comandar os seus escravos e sua família, e, assim, encontrando-se numa condição em que a sua individualidade não é reconhecida, logo, não é livre.

Após a apresentação das duas categorias da esfera privada e pública, se irá tratar os conceitos de violência e poder. Diz Hannah Arendt que poder é:

[...] à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', na realidade referimos ao fato de que ele foi empossado por certo número de pessoas para agir em seu nome (ARENDR, 2009, p.60).

A partir da análise do conceito de poder respaldado na citação acima, fica claro que este conceito de poder difere completamente do conceito de violência, pois diz respeito à persuasão, a autoridade, que serão tratadas posteriormente. Hannah arendt faz a seguinte afirmação sobre a violência:

Finalmente, a violência, como eu disse, distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo (ARENDR, 2009, p.63).

O vigor é um conceito, segundo a autora, correlato no interior da diferenciação dos termos violência e poder. O seu sentido é a indicação de algo singular, característica intrínseca de um objeto ou de uma pessoa e pertencente ao seu caráter.

O vigor, de modo inequívoco, designa algo singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas (ARENDT, 2009, p.61).

Na realidade, “o vigor” é uma qualidade que demarca a individualidade própria tanto de objetos quanto de pessoas, podendo, neste último caso, se referir tanto a uma potência física, quanto mental. É um dado mensurável, que pode certamente variar muito de pessoa para pessoa e de uma situação para outra.

De certa forma, existe uma semelhança entre vigor e a violência justamente porque procura acabar com a resistência física e psicológica da pessoa, do grupo ou da coletividade que tem como objetivo obter o domínio. Entretanto, se diferencia da violência porque exerce naturalmente o comando, como também cativa as pessoas que se encontram ao seu lado. Através do vigor é que o homem domina outro homem naturalmente, pois tem a vocação para dominar e cativar os outros e, este é o seu caráter.

O vigor, no contexto do pensamento de Hannah Arendt, consiste numa liderança que se dá naturalmente, precisamente por não ser forçada, nem tampouco condicionada. O vigor, enquanto liderança domina a pessoa de forma automática, pois a outra pessoa, no caso, a dominada se deixa contagiar pelo mando do outro. O que domina, na realidade, tem o vigor por trazer dentro de si a tendência para o mando. Esclarece Arendt (2009, p. 61) “[...] Em seu uso corrente, quando falamos de um homem ‘poderoso’ ou de uma ‘personalidade poderosa’, já usamos a palavra ‘poder’ metaforicamente; aquilo a que nos referimos sem a metáfora é o ‘vigor’”.

Outro termo correlato é o de força, que no cotidiano geralmente é empregada como equivalente ao significado de violência. Arendt esclarece que o significado do termo força deveria ser compreendido como “energia liberada

por movimentos físicos ou sociais” (ARENDR, 2009, p.61).

A autoridade também é outro termo que é considerado sinônimo de violência, entretanto, Arendt dá uma conotação diferenciada a esse termo. A autora salienta “A autoridade, relacionada com os maiores enganos desses fenômenos e, portanto, um termo do qual se abusa com frequência” (ARENDR, 2009, p.62). Essa equivalência ocorre porque a autoridade pressupõe a obediência e, por isso, é confundida como uma forma de poder ou violência. Entretanto, a autora salienta que a autoridade não contempla a coerção, pois quando se faz uso da força, significa dizer que a autoridade entrou em total declínio.

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou (ARENDR, 2007a, p. 129).

Pode-se então, a partir do esclarecimento do conceito de autoridade, que este está totalmente diferente do significado do termo violência, pois, esta última, só consegue a obediência mediante a coerção, pois em qualquer situação que se necessita do uso da força, certamente, não há autoridade, da mesma maneira, que a autoridade só existe quando todos são iguais e podem, assim, se entregar a dimensão da persuasão e do convencimento de um homem sobre o outro. Diz a autora sobre a autoridade:

[...] há algo como a autoridade pessoal, por exemplo, na relação entre a criança e seus pais, entre aluno e professor -, ou pode ser investida em cargos como, por exemplo, no senado romano (*autoritas in Senatu*); ou ainda em postos hierárquicos da Igreja (um padre pode conceder a absolvição mesmo bêbado). Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem pede que obedeça; nem a coerção nem a persuasão são necessárias (ARENDR, 2009, p.62).

A violência, dessa forma, não tem nenhuma semelhança com a autori-

dade, pois como se viu o significado do termo se diferencia e se distancia, tanto da coerção quanto da persuasão, pois o seu caráter é estritamente instrumental. Isso significa dizer que, a violência consiste num meio que se justifica para atingir um objetivo.

2.2. A VIOLÊNCIA DESMISTIFICADA

É necessário ressaltar outra grande contribuição de Arendt na tentativa de compreender o significado do termo violência, é o processo de análise de sua desmistificação no interior das reflexões críticas da pensadora em relação à resignificação dos termos violência e poder. Para este intento, a autora desmistifica a violência em três perspectivas: a desnaturalização, a despersonalização e a desdemonização.

No processo de desmistificar a violência, Arendt critica a posição que Bergson e Nietzsche assumem, pois compreenderem o termo “violência” no âmbito da justificação biológica. Ambos fizeram no interior das suas respectivas filosofias uma justificativa da violência atrelada à vida e a criatividade. A violência nesse contexto é vista como uma força natural que contribui para a formação e impulso criador da vida.

De acordo com a filósofa, a postura da violência justificada pela sua perspectiva biológica, assumida por esses dois filósofos está intrinsecamente relacionada aos elementos mais danosos e perversos do pensamento político da tradição, pois o poder é entendido por esse pensamento como algo equivalente à violência e, além disso, é tido como algo que sempre precisa criar para dá a ideia de expansão da vida “[...] o poder é expansionista por natureza” (ARENDDT, 2009, p. 94-95).

Assim, a perspectiva do poder mediante está intrinsecamente relacionada à dimensão puramente instintiva por considerá-lo algo que interna e naturalmente é impelido ao crescimento, a criatividade. Essas concepções da violência fazem equivalência com o termo “poder” no âmbito do reino animal irracional e, também, estipulam uma equivalência desse reino com o reino do animal racional que é próprio do ser humano “[...] assim, como no âmbito da vida orgânica tudo ou cresce ou declina e morre, supostamente da mesma forma, no âmbito dos assuntos humanos” (ARENDDT, 2009, p. 94-95).

Para a filósofa, é nessa compreensão organicista, que é decorrente da

“plausibilidade enganosa das metáforas orgânicas” (ARENDDT, 2009, P.95) que o poder político foi construído em bases biológicas e não políticas pela tradição política. É neste patamar em que se encontra o perigo de naturalizar a violência em todas as circunstâncias políticas em que os seres humanos estipulam o reino da intersubjetividade, por condicionar a ideia de que a destruição, faz parte da natureza humana. Infere-se, então, que as atrocidades cometidas pelos governos e governados, para atingir e manter o poder, poderiam, por exemplo, serem justificadas através da compreensão biológica da violência enquanto um termo equivalente ao poder. E, dessa forma, as reações violentas contra os negros, por exemplo, teriam como ter uma justificativa biológica plausível dada por aqueles que a alimentam dentro da dimensão social.

Sabe-se perfeitamente, de acordo com a Arendt (2009), que os fatores orgânicos são atribuições da perspectiva exclusivamente biológica e não política, contudo, ao se naturalizar os problemas políticos, como é efetivado por essa justificativa biológica da violência entendida como poder, o racismo de forma equivocada é justificado pelo processo biológico por ser descaracterizado como um processo estritamente ideológico, já que as ações são tanto deliberadas, como também alicerçadas em bases teóricas não confiáveis, ou seja, alicerçadas em teorias pseudocientíficas.

[...] além do mais, a partir do instante em que se começa a falar em termos biológicos, não políticos, os glorificados da violência podem apelar ao fato inegável de que, no seio da natureza, destruição e criação são as duas faces do processo natural, de modo que a ação violenta coletiva, deixando de lado a sua atração inerente, pode parecer natural como pré-requisito para a vida coletiva da humanidade quanto a luta pela sobrevivência e a morte violenta em nome da continuação do reino animal (ARENDDT, 2009, p.95).

Alude para o fato de que a violência ocasionada pelo racismo é estritamente fruto de ações deliberativas, pois não é irracional, mas, ao contrário, são decorrentes de ações pautadas na lógica e na racionalidade, pois segundo a autora é, tão somente, um “sistema ideológico explícito” (ARENDDT, 2009, p. 96).

O processo de desnaturalização da violência empreendido por Hannah

Arendt está intrinsecamente relacionado a sua recusa explícita de estabelecer a associação entre o processo histórico e político e a luta pela sobrevivência, a destruição e a morte violenta do reino animal e, dessa forma, abdicar do significado da política enquanto determinação do ser humano. Por isso, defende a ideia de que:

Nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja faculdade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade de começar algo novo (ARENDDT, 2009, p. 103).

Diz Hannah Arendt “A violência, sendo instrumental por natureza, é racional à medida que é eficaz em alcançar o fim que deve justificá-la” (ARENDDT, 2009, p. 99). Esta menção do texto de Arendt explicita o outro processo de despersonalização da violência que se refere a não atribuição à violência de nenhuma potencialidade, por considerá-la estritamente instrumental. Pois, a violência é, essencialmente, reação decorrente do fracasso do poder, logo, não é princípio de ação, diz Arendt (2009) “[...] Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública.”(ARENDDT, 2009, P.99).

A desdemonização da violência que faz parte do processo de construção do novo do conceito do termo “violência” e, consiste, na afirmação categórica de que as ações violentas não são de modo algum decorrentes de algo demoníaco ou mágico, pois é por instrumental e midiática, sendo dessa forma, imbuída de certa racionalidade por ser eficiente quando se determina a atingir um determinado fim que a justifica.

A tese é defendida pela filósofa como uma contraposição à visão científica que advoga a ideia de as ações violentas podem ser justificadas pela irracionalidade do homem, porque também pertence ao reino animal irracional e, por isso, pode ser acometido pela degeneração dos seus instintos desenfreados. Então, de acordo com essa visão, o padrão comportamental do homem pode ser medido pelos parâmetros de outras espécies de animais e, que a distinção entre os homens e os animais, só é legítima se for realizada pelas ciências com seus respectivos conhecimentos e técnicas. “[...] De acordo com essa visão, o homem age irracio-

nalmente e como uma fera, se recusa a ouvir os cientistas ou ignora as suas últimas descobertas” (ARENDT, 2009, p. 81). Diz a filósofa:

[...] Contra essas teorias e suas implicações, argumentarei que a violência não é nem bestial nem irracional – não importa se entendemos esses termos na linguagem corrente dos humanistas ou de acordo com as teorias científicas (ARENDT, 2009, p. 81).

É perceptível que seguindo a mesma linha de argumentação e raciocínio da filósofa, a raiva e o ódio que são justificados pela rapidez no ato de agir do ser humano, não são justificados pela irracionalidade e, sim pelo vícios da racionalidade.

2.3. A VIOLÊNCIA E O PODER

A noção de poder na perspectiva arendtiana é totalmente inovadora em relação a toda tradição do pensamento político e, também, dos seus contemporâneos. Hannah Arendt afirma categoricamente que o sentido conceitual do poder é: “de fato a essência de todo governo, e não a violência” (ARENDT, 2009, p.68). Ao fazer essa colocação está certamente está se contrapondo a toda tradição política e, mesmo, aos seus contemporâneos que sendo herdeiros fiéis da tradição, equilibraram o poder político com a organização das práticas violentas, como também, ao consenso, no interior dessa tradição, em acatar a violência como a mais nítida e forte manifestação do poder.

O poder é considerado como um fim em si mesmo, pois difere da violência, por não precisar de nenhuma justificativa. Segundo Arendt (2009), tudo o que precisa ser justificado não pode de forma alguma ser a essência de nada. O poder por não ser justificado por nada, então, se torna se “um fim em si mesmo” (ARENDT, 2009, p.68). O poder é a condição que possibilita um grupo de pensar e agir em termos de categorias, meio e fim (ARENDT, 2009, p.69).

O poder é sempre pertencente a um grupo por não ser propriedade de um indivíduo e só permanece em decorrência da existência desse grupo e da sua união. Dessa forma, quando alguém tem o poder, este, foi legitimado por um número de pessoas para agir em seu nome. “[...] O poder emerge onde quer que

as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então se possa agir” (ARENDT, 2009, p.69). A violência pode justificada, mas, não pode ser legitimada, portanto, se contrapõe ao poder “[...] A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima” (ARENDT, 2009, p.69).

É na pólis que surge o poder, pois é fruto do debate e discussões dos cidadãos sobre o fim comum da cidade, que é o exercício pleno da liberdade. O poder, dessa forma, se constrói mediante a efetivação da comunicação, e, por ser um fim em si mesmo, não tem outro fim que não seja a sua manutenção e geração. O poder depende exclusivamente da ação que decorrente do conjunto dos homens, está intrinsecamente relacionada à fala, ao discurso “[...] Na ação e no discurso revela-se quem são os indivíduos” (JARDIM, 2011, p.83).

Esse agir e esse discutir baseado na persuasão estão intimamente relacionados com o existir da própria política, que é a liberdade do homem reunir-se livremente para definir o destino da cidade, dessa forma, afirma Arendt (2007c) que o sentido da política é liberdade. E agir na perspectiva de Hannah Arendt tem o sentido de iniciar, ou seja, começar. A capacidade de ação do homem lhe confere a características do inédito, do inesperado, da singularidade, da possibilidade de realizar o improvável, assim, ação e discurso estão inter-relacionados. A ação só tem sentido com a identificação do ator com o discurso. A ação é considerada a atividade política por excelência e o discurso é o torna o homem um ser político.

[...] Filosoficamente falando, agir é a resposta humana para a condição para a natalidade. Posto que adentramos o mundo em virtude do nascimento, como recém-chegados e iniciadores, somos aptos a começar de novo ; sem o fato do nascimento jamais saberíamos o que é a novidade e toda ‘ação’ seria ou mero comportamento ou preservação. Nenhuma outra faculdade, a não ser a linguagem – e não a razão ou a consciência -, distingue-nos tão radicalmente de todas as espécies animais. Agir e começar não são o mesmo, mas são intimamente conexos.” (ARENDT, 2009, p.102).

A violência, ao contrário do poder, é surda e não estabelece o processo da comunicação, pois obscurece e dificulta “[...] a troca de opiniões e é usada como meios para obter determinados fins mediante a força” (FRY, 2010, p.98). A violên-

cia diferentemente do poder não possibilita o surgimento do novo.

A fala, na linha da reflexão arendtiana sobre o sentido da política, é a condição essencial que realmente liberta o homem da servidão. E a sua efetivação só é possível entre os iguais e entre aqueles que estão unidos. Os homens por serem dotados da capacidade de agir, falar e de se reconhecer entre, tem, dessa forma, a capacidade de não se deter diante da dominação, da violência e da mentira.

Segundo Fry (2010), o poder na visão de Arendt tem uma relação direta com a condição dos homens poderem se reunir livremente sem nenhuma coerção, sem serem colocadas imposições para que essa reunião aconteça e essa é a essência de todo governo, na medida em que ocorrem trocas de opiniões entre os homens e o apoio e consentimento das pessoas.

O poder só pode ser realmente apresentado, ao ser preservado diante da segurança que as condições devidas para o exercício pleno da pluralidade estão garantidas. E essa garantia só é dada quando esse espaço da fala não se encontra cerceado por nenhum tipo de coerção. Pois o poder só se concretiza quando da reunião consensual entre os homens para se efetivar plenamente a fala, o discurso persuasivo. “[...] a visão arendtiana de poder é relacional, de modo que o poder surge entre agentes e não pode ser considerado como algo que opera de acordo com as categorias tecnológicas de meios/fins” (FRY, 2010, p.99).

Sabe-se que a violência tem como objetivo gerar poder, entretanto, ela não é considerada por Arendt como uma forma eficaz de realizar a dimensão política. Na realidade, se contrapõe totalmente ao poder real, único e capaz de alcançar a experiência da liberdade. O surgimento da violência é uma clara demonstração que o poder fracassou. A violência acaba com o poder quando aplica a intimidação e o medo.

Arendt defende a idéia de que a violência e o poder são opostos, porque todo Estado, que está sendo guiado pelo poder, a violência certamente está ausente, pois se torna-se totalmente desnecessária, em contrapartida, num estado violento, o poder se encontra ausente e não pode dessa forma se constituir a força. Se pode então pensar que o declínio do poder em uma comunidade política é seguramente, à luz do pensamento filosófico e político de Arendt, uma porta aberta à violência, pois os líderes, de forma equivocada, pensam poder manter o controle mediante a implantação dos atos violentos.

A violência, de acordo com a Arendt, surge como o meio eficaz para fins políticos e como um meio que é visto como aquele que é legítimo para interromper

todo o processo da política, porém, a ação é essencial para começar é para capaz de iniciar algo verdadeiramente novo. Portanto, Hannah Arendt afirma que poder e violência não são idênticos, logo, são de naturezas opostas e, assim, quando um está presente, o outro se torna ausente. A violência só se faz presente quando o poder encontra-se ameaçado e a violência não surge quando o poder impera. Hannah Arendt, a partir das análises realizadas, propõe o desaparecimento da violência e o surgimento do poder no mundo contemporâneo.

[...] falando genericamente, a violência sempre brota da impotência. é a esperança daqueles que não tem poder [consentimento ou apoio do povo] de encontrar um substituto para ele – e essa esperança, penso, é em vão. Pelo mesmo motivo, é uma ilusão perigosa medir o poder de um país pelo seu arsenal de violência. Que um aumento da violência seja um dos grandes perigos do poder das comunidades, especialmente para as repúblicas, é uma das percepções mais antigas da ciência política. Sustentar, por exemplo, que este país é o mais poderoso da Terra porque possui o maior arsenal de instrumentos destrutivos é cair na equiparação comum e errônea de poder com violência (YOUNG-BRUEHL, 1997, p363).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto foi apresentada a reflexão crítica da filósofa Hannah Arendt sobre os fenômenos da violência e do poder. O objetivo de Arendt é demonstrar que existe a diferença de natureza entre os dois fenômenos. Entretanto, a diferenciação foi simplesmente ignorada no interior da tradição do pensamento político, como também no da contemporaneidade. Essa postura assumida pelos pensadores da tradição e da contemporaneidade, não fomentou nenhum obstáculo para que Arendt estabelecesse um diálogo com a tradição política e a contemporaneidade, já que não se isolou nos conceitos de políticos do passado, nem se prendeu ao devir abstrato e cíclico de uma história que teria como base a mera repetição da investigação dos fatos.

Na realidade, Arendt percebeu a necessidade urgente de criar uma nova concepção de violência e poder tendo como ponto de partida os acontecimentos

políticos de seu tempo. Essa necessidade de criar o novo foi dada pelas suas experiências políticas que a impeliu de vê que existia uma lacuna entre o passado e o presente.

Essa lacuna possibilitou a tentativa de encontrar em si mesma as condições ideais para o verdadeiro exercício de um pensamento filosófico e político totalmente privada, a partir de uma postura filosófica e política assumida, das referências consideradas inquestionáveis no âmbito do pensamento tradicional político e contemporâneo. A sua maior pretensão foi encontrar de maneira *suis generis* a sua própria maneira de caminhar nas estradas do pensar filosófico.

Para isso, investigou com profundidade as relações entre a violência e o poder, considerando nessa investigação os dilemas políticos da sua época, foi abruptamente pela via da perseguição nazista, impelida a deixar as suas origens e buscar refúgio em outro continente, especificamente, nos Estados Unidos da América. Essa condição levou-a a desenvolver uma capacidade ímpar de pensar o geral e o seu sentido tendo como referência uma determinada situação concreta. Daí, a sua originalidade devido às suas concepções relacionadas ao mundo histórico-social e as próprias vicissitudes de sua vida, na investigação de temas como também na reelaboração de categorias tratadas ao longo da história do pensamento humano de todos que a antecederam. Essa originalidade é perceptível ao analisar a criação dos novos significados de violência e poder.

Para a pensadora, a violência e o poder são opostos porque um destrói a existência do outro, ambos, não podem coabitar na mesma realidade, pois, quando um surge significa necessariamente o aniquilamento do outro.

Não é possível estabelecer uma relação entre os dois conceitos, pois o a violência aniquila toda e qualquer expressão da liberdade humana por não propiciar o espaço adequado para que o homem possa manifestar o novo, ela silencia o diálogo, a comunicação, o convívio baseado na união entre os homens. Estes, por sua vez, são tolhidos de discutir em caráter de persuasão com outros homens. Ou seja, quando a violência se manifesta o que ocorre é a interrupção da liberdade, que é a expressão máxima da comunicação entre os homens, realizada a partir da união entre todos para assim decidirem os destinos da cidade. Dito de outra forma é o distanciamento do poder.

O poder é oposto à liberdade porque só se concretiza quando se torna possível a reunião consensual entre todos os homens para que dessa maneira, possa se concretizar a fala, o discurso alicerçado na persuasão. **Poder** na concepção de Arendt,

tem como característica ser relacional de modo que possibilite a legitimação do espaço público e, assim a expressão da liberdade em sua plenitude.

Dessa forma, é notório como o pensamento filosófico e político de Arendt são relevantes para problematizar o fenômeno da violência em todas as suas manifestações na contemporaneidade, contribuindo para que as pesquisas educacionais, filosóficas e políticas sejam fundamentadas em novas categorias que certamente expandem o aprofundamento da compreensão do mundo contemporâneo e suas reais contradições políticas, econômicas, morais, éticas, educacionais e jurídicas.

A apreensão dos conceitos de violência e poder à luz do pensamento arendtiano, certamente, podem fomentar discussões profícuas entre os cidadãos com o fim de promover uma sociedade livre das amarras de todo tipo de opressão, coerção existentes em todas as dimensões em que se encontram os homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a. (Debates, 64)

_____. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007b. 352 p.

_____. **O que é Política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007c. 240p.

CARDOSO JUNIOR, N. N. **Hannah Arendt e o declínio da esfera pública**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007. 147p.

DUARTE, André. Hannah Arendt entre Heidegger e Benjamin. A Crítica da tradição e a recuperação da origem da política. In: MORAES, Eduardo Jardim e BIGNOTTO, Newton (Orgs.). **Hannah Arendt. Diálogos, reflexões, memórias**.

Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p.68.

_____. Poder e violência no pensamento político de Hannah Arendt: uma re-consideração. In: ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FRY, Karin A. **Compreender Hannah Arendt**. Tradução de Paulo Ferreira Valério. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 213p. (Série Compreender)

JARDIM, Eduardo. **Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 160p.

WATSON, David. **Hannah Arendt**. Tradução de Luiz Antônio Aguiar e Marisa Sobral. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001. 144p. (Mestres do pensamento).

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

ANEXO

PROF^ª. SONIA E SEUS ALUNOS, ARAGONÊS E ARTUR, EM ATIVIDADE COM SEU EIXO, AUXILIADA PELO PROF. IRIVALDO, CONTEMPLANDO PROFESSORES E ALUNOS DA REDE PÚBLICA



Prof^ª Sonia ladeada por seus orientandos, Aragonês e Arthur, da esquerda para a direita





ANEXO

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo 1.º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2.º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3.º

Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4.º

Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5.º

Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 6.º

Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento em todos os lugares da sua personalidade jurídica.

Artigo 7.º

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8.º

Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

Artigo 9.º

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10.º

Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

Artigo 11.º

1. Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

2. Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.

Artigo 12.º

Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.

Artigo 13.º

1. Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.
2. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Artigo 14.º

1. Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.
2. Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 15.º

1. Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade.
2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16.º

1. A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.
2. O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos.

3. A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à protecção desta e do Estado.

Artigo 17.º

1. Toda a pessoa, individual ou coletivamente, tem direito à propriedade.
2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

Artigo 18.º

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19.º

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão.

Artigo 20.º

1. Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21.º

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direcção dos negócios públicos do seu país, quer directamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.

3. A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos; e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por

sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

Artigo 22.º

Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

Artigo 23.º

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.
4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para a defesa dos seus interesses.

Artigo 24.º

Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres e, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas.

Artigo 25.º

1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Artigo 26.º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

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

3. Aos pais pertence à prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Artigo 27.º

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.

2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

Artigo 28.º

Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciados na presente Declaração.

Artigo 29.º

1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é

possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.

2. No exercício destes direitos e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.

3. Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 30.º

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.

PERFIL DOS ORGANIZADORES

JOSÉ IRIVALDO A. O. SILVA

Graduação em Ciências Jurídicas. Mestre em Sociologia e Especialista em Direito Empresarial e Gestão das Organizações Públicas. Exerceu o cargo de Analista Judiciário do Tribunal de Justiça da Paraíba durante sete anos. Atualmente é doutorando em ciências sociais. É professor no curso de Gestão Pública da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). Coordena os projetos PROEXT, Observatório de Políticas Públicas do Semiárido no CDSA, Centro de Referência em Direitos Humanos e o Programa de Educação Tutorial do CDSA. É pesquisador com ênfase em conflitos ambientais, meio ambiente, sociedade de risco, legislação ambiental e políticas públicas. É membro atuante em diversos grupos de pesquisa e da rede de pesquisa WATERLAT, <http://www.waterlat.org/Members.html#brazil>.

E-mail: irivaldos@uol.com.br ou prof.irivaldo@ufcg.edu.br.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8980645523068866>.

SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES PORTO

Professora da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Sumé, é mestre em linguagem e ensino, área de concentração literatura e ensino, pela Universidade Federal de Campina Grande - Campus Campina Grande. Atualmente é doutoranda em Educação, na linha de pesquisa de políticas educacionais, pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de surdos, educação bilíngüe, língua de sinais, literatura surda, poesia sinalizada e formação de professores. Como parte de suas atividades profissionais também atua como intérprete de Libras (Língua brasileira de sinais).

Email: sbportoneves@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4960345947344178>

JOSÉ MARCIANO MONTEIRO

Mestrado e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em Filosofia e graduando em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor e pesquisador na área de Sociologia Política e Direitos Humanos da UFCG/CDSA. Tem experiência na área de Planejamento Estratégico. Coordenador Técnico do Plano Diretor do município de Queimadas/PB (2006-2008). Coordenador da área de Proteção aos Direitos Fundamentais da Pessoa no Centro de Referência em Direitos Humanos do Cariri (CRDH). Pesquisador do Núcleo de Pesquisa de Gestão, Política e Cidadania da UFCG (NUGEP) e do Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos (NIEDH).

Email: marcianomonteiro@ufcg.edu.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1364782229198714>.

KELLY CRISTINA COSTA SOARES

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). É professora e pesquisadora da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de sociologia: teoria sociológica e sociologia política. Em Ciência Política tem experiência em discussões sobre Conflitos e Coalizões Políticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Instituições políticas e mudanças institucionais.

Email: kelsoares@ufcg.edu.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4490702885382062>.

KÁTIA PATRÍCIO BENEVIDES CAMPOS

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB(2000), Especialização em Educação Básica

pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG (2006), Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ (2012). Professora da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Avaliação, Ensino-Aprendizagem, Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual.

Email: katiacampos@ufcg.edu.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0261889946629853>.

SÔNIA MARIA LIRA FERREIRA

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da Universidade Federal de Campina Grande. Atua nos Grupos de Pesquisa: Currículo e Conhecimento Escolar; Existencialismo, Fenomenologia e Hermenêutica; Filosofia da Percepção. Atuando nas Linhas de Pesquisa Filosofia e Educação; Filosofia Política e Direitos Humanos; Fenomenologia e Existencialismo.

Email: sonialira@ufcg.edu.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8440115552221893>.

