

Educando para a Paz

Alarcon Agra do Ó
José Otávio Aguiar
Rossandro Klinjey I. Barros
(Organizadores)



Educando para a Paz

Alarcon Agra do Ó
José Otávio Aguiar
Rossandro Klinjey Irineu Barros
(Organizadores)



Alarcon Agra do Ó
José Otávio Aguiar
Rossandro Klinjey Irineu Barros
(Organizadores)

Educando para a Paz

Campina Grande - PB



2013

© dos autores e organizadores
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCCG

E24 Educando para a paz / Alarcon Agra do Ó, José Otávio Aguiar,
Rossandro Klinjey Irineu (Organizadores). – Campina
Grande: EDUFCCG, 2013.
110 p. : il. color.

ISBN 978-85-8001-102-9

1. Educação. 2. Paz. 3. Bullying. I. Agra do Ó, Alarcon.
II. Aguiar, José Otávio. III. Irineu, Rossandro Klinjey.
IV. Título.

CDU 37

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCCG
editora@ufccg.edu.br

Prof. Dr. José Edilson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCCG

Yasmine L. F. de Lima / Viviana Sousa Ramos
Editoração Eletrônica

Yasmine L. F. de Lima
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Leonardo Cavalcanti de Araújo (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSS)

Sumário

Educando para a paz.....	09
Alarcon Agra do Ó	
Prevenir e educar – a diplomacia cultural brasileira e as orientações pacifistas para o ensino de História no período entre guerras	19
Juçara Luzia Leite	
A História como “remédio” para o preconceito contra o Grafite e a Pichação	33
Rodrigo Wolff Apolloni	
Índios no Nordeste: superar as desinformações, os equívocos, reconceitos e reconhecer os direitos	43
Edson Hely Silva	
Maria da Penha da Silva	
Bullying, Cyberbullying e Mídia: Interconexões	55
Adriano César Lima de Carvalho	
Mírian Moema Pinheiro	
Bullying, cyberbullying e construção/desconstrução de identidades nas redes sociais	69
Antonio Clarindo Barbosa de Souza	
O eu e o outro: alteridade e conflito na escola	79
Maria Lucia Ferreira	
Porque tenho medo de lhe dizer onde nasci? (ou) Sobre o preconceito com a origem geográfica e a incapacidade de nossos alunos de lidarem com a diferença	93
José Otávio Aguiar	
Rozeane Albuquerque Lima	
Rossandro Klinjey Irineu Barros	

Apresentação

Este livro surgiu da nossa esperança – e da nossa confiança. Sábedores, todos nós, dos graves impasses e das graves crises que ainda acometem o cenário educacional, nós nos deixamos levar pela crença firme na paz como caminho adequado para tantos problemas.

Pensando a partir de diferentes ângulos, pesquisadores de diversas formações e inserções nós nos apresentamos, aqui, como portadores de um sonho: uma educação vivida como prática pública e democrática, logo, prática de paz.

Confiamos na sua adesão ao nosso ideal, leitora e leitor.

Os Organizadores.

Educando para a Paz

... a tolerância nunca provocou guerras civis;
a intolerância cobriu a terra de morticínios.

Voltaire

Tratado sobre a tolerância

Alarcon Agra do Ó¹
Laburbs; PPGH – UFCG

Esboço de Mapa

O texto que se dá a ler nas páginas seguintes, composto como uma pequena série de movimentos, é resultado de uma pausa para a reflexão, em meio à (in)tenso experiência de acompanhar o início da escolarização de dois dos meus filhos e a chegada de minha caçula. Pausa provocada, aliás, pelo convite feito por algumas escolas para pensar coletivamente, com alguns dos seus educadores, sobre os desejos e os medos implicados na docência.

O toque pessoal do parágrafo acima, bem como de todo o texto, espero, não deve afastar o leitor mais acostumado à escrita acadêmica – tanto mais prestigiada quanto objetiva, quantificada, avessa aos pronomes na sua vulgar primeira pessoa. Há muito desisti de uma ciência descarnada, em prol de uma ciência atravessada por uma seriedade pontuada por intensidades. Como disseram Gilles Deleuze e Félix Guattari, pensamos em meio a conceitos e a preceptos, mas, também, banhados e saturados por afectos.

Primeiro movimento

Começo com uma declaração de confiança na escola.

Já li, como tantos de nós, o meu Foucault, o meu Freire, o meu Freud, o meu Illich; trabalhei em escolas das mais variadas naturezas; convivi e convivo com educadores com atuação em situações as mais

¹ Licenciado em História e Mestre em Educação pela UFPB. Doutor em História para UFPE; e-mail: velhice@gmail.com

dísparos. Já testemunhei ou protagonizei situações, no mínimo, lastimáveis.

Como professor de futuros professores, nas licenciaturas em que atuei e atuo, ouço e vejo coisas que preferiria jamais existissem. Sei e sinto que a escola brasileira, e não de hoje, pode ser o palco e a cena de fracassos e violências de corar qualquer um. Nada disso, no entanto, quebra minha confiança na escola.

Quando não muito, a escola me parece um espaço – uma prática – de saber e poder que ainda é capaz de exercer algum fascínio e produzir algum sentido, na medida em que pode dar a conhecer mundos insuspeitados a quem a ela tem acesso. Como repete com frequência Laura de Mello e Souza, em que outro lugar crianças, rapazes e moças, homens e mulheres entrarão em contato com outros, iguais ou diferentes a si mesmos, e com tanto do que aprendemos a nomear como a cultura letrada, além de outros incontáveis repertórios?

De todo modo, não recrimino quem já desistiu, especialmente aquelas e aqueles que se vêem mergulhados em condições opressivas de trabalho e relações humanas de péssima qualidade. Não dirijo a eles e a elas nenhum olhar de condescendência ou de compaixão: torço para vê-los desempenhando seu papel na educação com dignidade e respeito social. Luto por isso, naquilo que minha inscrição política e profissional permite. No entanto, eu me vejo divergindo de sua posição, ainda confiando na Escola e trabalhando para que ela persista como uma imagem desejável de encontros felizes. É uma questão de responsabilidade social e individual, creio: para comigo e para com todos os que confiam em mim, entregando-se ao meu arbítrio, ou a ele oferecendo os próprios filhos.

Quanto a isso, vale a lição de Hannah Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2003, p. 247)

Segundo Movimento

A escola, para ser exato, não existe como corpo monolítico. Obra humana, ela é um sumidouro de mundos tantos e vastos. Ou é encontro de planos diversos. Ou é ponto de encontro entre fluxos inesperados. É tudo isso, e mais. Para ela convergem personagens e tensões no mais das vezes desemparelhados, plurais – caosmóticos, no feliz dizer de Guattari. Além disso, dela projetam-se sonhos (ou, às vezes, pesadelos) que se encarnam com facilidade, assumindo formas e povoando o espaço ao redor com dimensões e experimentações das quais, por vezes, não se tinha notícia ou esperança.

Mas, para além da dispersão, e para ajudar quem tenta entendê-la, de vez em quando a escola se congela, condensa sua dimensão difusa e vaporosa, fixando-se numa imagem que cede aos olhares e às garras da análise. Assim é a escola da nossa memória, tanto mais estável quanto precisarmos de sua presença demarcada. Assim é a escola na qual atuamos, aprisionada num campo semântico restrito, do qual necessitamos para entender sua cultura, seu ethos. Assim é a escola outra, aquela na qual não trabalhamos, mas em relação a qual alimentamos os mais intensos desejos... E assim é a escola de muito do pensamento pedagógico, tentado à tranqüilidade de tipos ideais e, desde aí, acolhedora a imagens estáticas do mundo escolar.

Para efeito do que pretendo pensar aqui, a escola será abordada mais enfaticamente a partir de uma de suas dimensões. Ela será tomada aqui como um espaço que, para além de toda a sua explosão possível em milhares de outras realidades, se viu e se vê transformado em praça de guerra, território mal e mal ocupado por estudantes e trabalhadores que praticam-sofrem violências. Sinto que há uma urgência em se tomar isso como objeto de reflexão.

Terceiro Movimento

A vasta obra de Norbert Elias pode ser tomada com um guia confiável para quem deseja (tentar) entender muitas das violências que assolam o contemporâneo, inclusive o escolar. (Carrigon e Lacroix, 2001).

Ora, segundo Elias, a experiência ocidental dos últimos quinhentos anos pode ser descrita como a invenção histórica de uma civilização base-

ada em alguns preceitos básicos. Três deles merecem destaque. O primeiro diz respeito à socialização (no sentido da difusão) de direitos civis básicos. O segundo está ligado à demarcação das distâncias entre o espaço público e o espaço privado. Por fim, precisa ser mencionado o controle das emoções e racionalização das relações do ser para consigo e para com o outro.

O exercício daqueles três preceitos, permite pensar Elias, faz com que os sujeitos históricos assumam a missão civilizatória. Isso se dá na medida em que, por exemplo, cada indivíduo moderno, ao construir sua relação consigo e com os demais, leva em conta de maneira natural que: todos somos iguais em direitos e deveres; a casa e a rua possuem ritmos distintos, ainda que se comuniquem incessantemente; devemos administrar nossos conflitos pessoais e nossos desejos íntimos em nome do bem comum (quer entendamos isso como a aplicação do imperativo categórico, quer tenhamos em mente o princípio de realidade freudiano).

Elias, ao chamar a atenção para aquela triangulação subjetiva e social, operando com a noção de interdependência que é tão cara ao seu pensamento, acabou por instituir uma espécie de prescrição civilizatória. Neste sentido, emerge do grande painel esboçado por Elias uma trama de relações sociais vividas por sujeitos que, de forma igualitária e mutuamente responsável, portam os mesmos direitos.

A abolição de hierarquias prévias à história, a afirmação de que o respeito mútuo deve presidir todas as relações e a valorização de uma subjetividade que se esculpe com precisão e rigor liberta as pessoas e a sociedade para que elas sejam capazes de construir relações equilibradas para consigo e para com os outros. O resultado esperado é uma cena social pacificada – e, se não harmônica no sentido idealizado do termo, ao menos equilibrada, de sorte a que a segurança e a estabilidade sejam tais que permitam sonhos e experimentações, que tornem efetivamente possível o fim da separação entre o pensamento e a coisa pensada. Ou, como pensaria Hannah Arendt, o mundo que resulta daquele ideal de civilização é uma experiência de fusão apaixonada entre palavras e coisas, entre pensamento e vida, entre sonho e realidade – uma encenação real da vida pública. (Lafer, 2003, p. 23-24)

No entanto, segundo o mesmo Norbert Elias, o século XX viu ser potencializada uma tensão comum à civilização, e que ele nomeia de des-civilização. Esta noção dá conta, no âmbito do pensamento de Elias, de

tudo quanto fragiliza o projeto civilizatório moderno. Para preservar a simetria em relação ao que foi colocado pouco acima, gostaria de destacar três elementos de descivilização que assolam o tempo presente. São eles: a multiplicação de extermínios do outro que se manifestam, por exemplo, no preconceito, no etnocentrismo e nos genocídios; o desequilíbrio na tensão entre a casa e a rua, o qual acaba por permitir a hipertrofia da vida privada, em detrimento de uma cada vez menos relevante vida pública; a naturalização da violência como gramática básica das relações do ser para consigo e para com o outro.

O contemporâneo seria, assim, marcado por um empobrecimento da experiência. Em meio ao turbilhão do presente, o indivíduo e as sociedades caem num abismo que cinde dramaticamente as dimensões da interioridade e da exterioridade, numa crise que é ao mesmo tempo de autoridade, de compreensão e de solidariedade. A experiência, aquilo que, para Walter Benjamim, está ligado “à memória, individual e coletiva, ao inconsciente, à tradição”, e que permite a vida democrática, cede à vivência, o que se liga “à existência privada, à solidão, à percepção consciente [logo, ao cálculo], ao choque.” A capacidade humana de imaginar e julgar fica, neste contexto, submetida ao ritmo de sensações fortes e presas aos limites do instante, ou seja, aos choques sem passado e sem futuro da sociabilidade contemporânea. O mundo torna-se um infinito espaço abstrato, desprovido de sentido, matéria-prima para apropriações instrumentais e desligadas de ancoragens éticas. O mundo torna-se algo a conquistar, não território a fruir. (Serpa, 2007, p. 18; cf., tb., Arendt, 2003)

Quarto Movimento

A descivilização já deu mostras extremas de ter chegado à escola. Três elementos, mais uma vez, atestam isso com precisão. Em primeiro lugar, as escolas se mostram, em alto grau, na atualidade, como equipamentos desinvestidos de senso estético. Isso se dá na média, salvo alguns empreendimentos particulares nos quais a beleza é parte integrante do “pacote” que é prometido e entregue às famílias (entendidas como clientes) e outros, públicos, talvez instalados em prédios novos, talvez geridos por coletivos comprometidos com padrões de qualidade próximos à lógica do mercado. O enfeitiçamento da estrutura física das escolas é, no que me inte-

ressa discutir aqui, um sintoma do descolamento entre as estruturas materiais da educação formal e as trajetórias subjetivas que nela se apresentam.

Nas escolas, feias ou bonitas, dão-se relações ásperas. Este é o segundo dos elementos de descivilização que desejo mencionar. Palco de diálogos cada vez menos comuns, espaço praticado em meio a alheamentos, a silêncios, a invisibilidades, o espaço escolar testemunha violências várias. Gritos, olhares ferozes, maus tratos contra quem manifesta algum comportamento desviante, empurrões, palavrões... Na escola, o limiar de tolerância em relação às frustrações é sempre baixo; quase tudo é motivo de tensão, de atrito, de explosões de sentimentos pouco próximos à afabilidade. Quando muito, vive-se num clima de silenciosa animosidade, sorrisos camuflando rancores, corpos tensionados esbarrando-se com cautela e um mal disfarçado pânico.

(Con)Vivendo ali, em tais circunstâncias, caem quase todos na vala do burnout, que é o terceiro elemento que gostaria de destacar.

Professores têm sido alvo de diversas investigações (...), pois no exercício profissional da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas. Estes estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de Burnout (...), um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão. (Carlotto, 2002, p. 21)

Quinto Movimento

Educar para a paz em tais circunstâncias chega a parecer difícil. Alguns dirão: impossível. No entanto, como avisei nas palavras iniciais deste texto, a minha aposta é outra. Não creio que poderia fazer diferente, aliás.

Neste sentido, e sem a menor pretensão de apontar receitas para as crises tantas que foram apenas sugeridas até aqui, gostaria de, apenas,

dividir com quem me lê até aqui uma lista pequena, mas sincera, de pontos de partida. Na sua formulação procurei ter em mente ideias esparsas capturadas aqui e ali em meio à leitura de uma pensadora que, a meu ver, tem muito a dizer a nós, educadores: Hannah Arendt.

Tem sido na obra de Arendt que tenho encontrado, ultimamente, pistas eficazes para pensar-agir no presente, principalmente como educador interessado na cultura da paz. Ora, Arendt ensina com rigor que o homem é, inicialmente, animal laborans, ou seja, um ser que necessita trabalhar para viver. No entanto, para além disso, somos homo faber, ou seja, investimos a nossa mais funda verdade naquilo que fazemos, não apenas trabalhando, mas, sim, investindo o mundo de (nosso) sentido. E, mais, ansiamos pela vida activa, que é a experiência de agir politicamente, de fazer o mundo e dizê-lo, de abrir espaço para o supremo bem – a liberdade. O homem, diz Arendt, é tanto mais homem quando realiza o ideal clássico da liberdade, o qual se dá sob a forma da participação democrática do e no espaço público, do diálogo plural, da vivência de uma palavra viva que se irmana na ação vivida, “numa unidade criativa e criadora”. (Lafer, 2003, p. 31; cf., tb., Arendt, 1981)

Mas chega de desvios. O que imagino que devemos tornar presente na nossa prática, se efetivamente desejarmos viver nas escolas – e, principalmente, a partir delas – uma cultura de paz, consiste no que indico a seguir. Como Kant, creio que as ideias, mesmo as mais bem intencionadas e verdadeiras que possamos ter, não deveriam ser tecidas a não ser como balizas para a ação. O melhor dos mundos (ainda) está fora do nosso alcance mais imediato, se o imaginarmos de forma complet(x)a. No entanto, ele está extremamente próximo de nós se o sonharmos como a sombra do nosso gesto mais banal. (Scruton, 2011, p. 152)

O que fazer? Talvez um pequeno rol de combinados, como dizem as professoras de meus filhos, ajude-nos na travessia: nós, educadores desejosos de praticar uma educação para a paz, especialmente quando na presença de tantos conflitos, talvez venhamos a alcançar algum sucesso quando entendermos e aceitarmos que, para o que sonhamos, não há receitas; que os começos letivos são o momento de recuperar diagnósticos e planejar ações/intervenções; que a família e a comunidade escolar precisam estar em permanente sintonia; que a cultura da paz deve ser o eixo maior da escolarização; que devem ser espalhadas

pela integralização curricular incitações as mais variadas à vida pública democrática (o que talvez seja mais produtivo do que criar disciplinas específicas).

Nos entremeios desses combinados, há crenças fundamentais. Entre elas, a de que, educadores e educandos, precisamos nos saber-sentir iguais, personagens e protagonistas de uma cena radicalmente republicana. Nela, somos livres e iguais na medida em que as leis forem pactuadas por todos e obedecidas por todos, numa experimentação permanente da paz e do respeito mútuo. A violência, em tal contexto, é ao mesmo tempo uma injustiça e uma insensatez, visto que rompe a possibilidade do convívio (no que ele depende da confiança de todos em todos) e contraria frontalmente o interesse coletivo. (Scruton, 2011, p. 102) A república, modo de ser do coletivo (que impacta na construção do indivíduo), baseia-se na transparência, na integridade, na honestidade, no respeito. (Kant, 2011) O contrário da república, tramada nos termos acima, para dizer o mínimo, é uma “perda de sabedoria”. (Lafer, 2003, p. 27)

Eu, daqui do meu lugar, acredito nisso.

Referências

- ARENDDT, Hannah. A condição humana. São Paulo – Rio de Janeiro, Fofense Universitária, 1981.
- ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 247.
- CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. In. Psicologia em Estudo. Maringá, v. 7, n, 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CARRIGON, Alain; LACROIX, Bernard (orgs). Norbert Elias, a política e a história. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KANT, Immanuel. À paz perpétua. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.
- LAFER, Celso. Hannah Arendt. Pensamento, persuasão e poder. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- SCRUTON, Roger. Kant. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.
- SERPA, Ângelo. O espaço público na cidade contemporânea. São Paulo: Contexto, 2007.

PREVENIR E EDUCAR – a diplomacia cultural brasileira e as orientações pacifistas para o ensino de História no período entre guerras

Juçara Luzia Leite²

PPGHIs e PPGE – UFES

Introdução

Em 1933, Brasil e Argentina assinaram o “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia”. Firmar esse documento significava dar continuidade a debates internacionais (no âmbito da Liga das Nações e da União Pan-americana, dentre outros organismos) em defesa de um projeto que redefiniria a função do ensino de História para além das noções de civismo e moral. As discussões sobre esse tema tinham se ampliado com a criação da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual (Liga das Nações, 1922) e seus reflexos puderam ser verificados em estratégias da diplomacia cultural, como, por exemplo, no Congresso Pan-americano de 1924, em Lima, e com o X Congresso Nacional de História de 1928, em Montevidéu. O presente texto discute essa trajetória, refletindo sobre a possibilidade, ainda hoje discutidas, de o ensino de História poder prevenir guerras e violências.

O Ensino de História entre internacionalismos e nacionalismos

No início do século XX, educadores e historiadores começaram a questionar sobre a influência que o ensino de História poderia ter na construção e manutenção das afinidades e hostilidades entre povos e nações, para além da sua já considerada função cívica. Os chamados “abusos” da História passaram a ser tema de debates na Europa e nos EUA e, mais tarde, também em toda América Latina. Diversas organizações internacionais (leigas e religiosas), incluindo desde sindicatos de professores até,

² Licenciada em História pela PUC-RIO; Mestre em História pela UFF; Doutora em História pela USP, com estágio pós-doutoral na UERJ.

após a 1ª Guerra, a Liga das Nações (em sua Comissão Internacional de Cooperação Intelectual – CICI – e seu Instituto Internacional de Cooperação Intelectual – IICI) debatiam a escrita da História desdobrada em seu ensino para a infância e para a juventude. A revisão dos programas escolares e de livros didáticos esteve no centro dessa discussão, conforme já estudamos em trabalho anterior (Leite, 2011).

Atentamos para o fato de que, oficialmente criada, em janeiro de 1922, a CICI estava diretamente ligada ao Conselho da Liga das Nações, órgão restrito, cuja incumbência principal era a gerência da paz. Embora não possuísse um objetivo eminentemente educacional, ocupou-se de questões da educação, sobretudo da análise dos livros didáticos, e constituiu o primeiro passo da Organização de Cooperação Intelectual (OCI), uma das organizações técnicas da Liga das Nações. A OCI passou, mais tarde, a compreender também as Comissões Nacionais de Cooperação Intelectual (1923), o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI, 1925), e o Instituto Internacional do Cinema Educativo (1928).

Essas entidades consolidavam suas ações durante um período que, com o término 1ª Guerra, foi caracterizado por uma comoção geral que alguns historiadores chamaram de desarmamento moral das novas gerações. Isto é, a Educação passara a fazer parte da agenda de associações pacifistas que denunciavam como a propaganda bélica se havia servido da História e de seu ensino como instrumento de fomento de ódios antigos e novos. No caso europeu, mais especificamente, observa-se que os programas escolares (e os livros didáticos) passaram a privilegiar uma História mais contemporânea, visando a eliminar aspectos que poderiam alimentar comportamentos excessivamente nacionalistas. Dessa forma, estavam sendo questionadas não apenas os abusos da guerra, mas a própria noção de paz.

Para Giuntella (2003), foram os próprios professores os primeiros a darem atenção especial a esse aspecto do ensino de História. Na França, por exemplo, o Sindicato Nacional dos Professores estimulava uma orientação pacifista para o ensino de História e Geografia e, graças a seu trabalho, 26 livros didáticos (manuais escolares) foram retirados do comércio no período de 1926 a 1936.

Aos poucos, entretanto, a artificialidade de um consenso de ideias foi caindo por terra. A década de 1920 foi marcada por uma discussão ampla, abarcando educadores de tendências opostas, incluindo a presença

cada vez maior dos EUA. Como consequência, algumas organizações internacionais não governamentais se incumbiram de protagonizar pesquisas sobre manuais escolares de diferentes países, considerando especialmente os contextos francês, alemão e espanhol. Ao final da década, em 1930, o próprio Instituto Internacional de Cooperação Intelectual empreendeu pesquisa sobre os manuais escolares de História, culminando, em 1932, na aprovação de rubrica específica para a revisão dos livros didáticos (UNESCO, 1950).

A concomitância de objetivos cívicos e morais atribuídos ao ensino de História se evidenciou durante a realização, no período de 1908 a 1934, de uma série de Congressos Internacionais de Educação Moral. Durante o III Congresso, realizado em Genebra em agosto de 1922, por exemplo, o ensino de História foi amplamente debatido sob uma perspectiva internacionalista, tendo sido denunciada por muitos congressistas a tendência militarista dada ao ensino dessa disciplina.

Em 1926, a Liga das Nações adotou a Resolução Casarés (proposta em 1924) segundo a qual as Comissões Nacionais de Cooperação Intelectual ficariam encarregadas de destacar em livros didáticos estrangeiros passagens passíveis de críticas. Ao fazê-lo, deveria encaminhar à Comissão do país em questão a fim de que procedesse a revisão e correção. Apenas no caso de não haver resposta, o país que havia solicitado as correções poderia recorrer à Comissão Internacional de Cooperação Intelectual. A Resolução Casarés, entretanto, excluía a possibilidade de correções de opiniões religiosas, morais, políticas e pessoais. Adotada apenas três vezes no período de 1926 a 1930, a Resolução Casarés resultou em apenas uma alteração de livro didático, de acordo com Renoliet (1999), e terminou por sofrer uma emenda em 1932, obrigando as Comissões Nacionais a responder as objeções que lhes fossem endereçadas.

Antes, porém, durante o V Congresso de Educação Moral, que teve lugar em Paris em setembro de 1930, foi expresso que o ensino de História deveria se tornar cada vez mais voltado para uma concepção de ensino de acordo com um “espírito internacional” (Cicchini, 2004). Jean-Louis Claparède, naquele mesmo Congresso, propôs alguns critérios que deveriam ser adotados para a avaliação de livros didáticos, destacando-se, dentre outros aspectos: a ênfase na imparcialidade e na objetividade das apreciações expostas nos textos didáticos; a exclusão de manifestações de hostilidade;

o necessário respeito entre as nações; a importância de se ressaltar a noção da guerra como um evento bárbaro e de priorizar o desenvolvimento internacional. Na ocasião, a então recém-criada Federação Internacional de Associações de Professores (1926), ressaltava o papel da escola no processo de “reconciliação dos povos”. Essa preocupação decorria das expressões do Bureau Internacional da Paz que, durante os Congressos de Educação Moral de Berlim (1924) e Atenas (1929), propôs que uma revisão cuidadosa dos livros didáticos fosse realizada seguindo um espírito pacifista (Giuntella, 2003).

Em meio a esse contexto internacional, o Brasil foi eleito, em 1921, como membro rotativo do Conselho da Liga das Nações, onde se manteve até 1926 postulando um assento permanente. Durante esse período, desenvolveu uma diplomacia cultural baseada em representações de “prestígio internacional” devido a suas dimensões geográficas e demográficas, e de tradição diplomática voltada para o pacifismo e o respeito ao Direito Internacional. Interessando-se particularmente pela questão das minorias nos países do oriente europeu, o Brasil examinou e votou sobre assuntos de questão jurídica, codificação do direito internacional, higiene, dentre outros, mas, especialmente, a cooperação intelectual e a educação.

Na visão de Garcia (2005), o Brasil via na Liga das Nações um foro multilateral que funcionava para sua projeção mundial, divulgando a imagem do País na Europa, disputando essa área com a Argentina. O Brasil precisava – então e posteriormente, em decorrência do necessário investimento em uma política pan-americana – consolidar representações de si mesmo como um país pacífico, equilibrado e justo. Pensamos que o ensino de História, nesse sentido, era uma ferramenta importante nesse processo. Não é de se estranhar, portanto, que, em 1925, em resposta à campanha movida por O Jornal (dirigido por Assis Chateaubriand) criticando a participação do Brasil na Liga das Nações, o governo tenha enviado, aos institutos de ensino, propaganda sensibilizando a juventude brasileira em favor da Liga das Nações (Silva, 1998).

Compreendemos que, ao sair da Liga das Nações, mas mantendo-se ligado ao IICI, em dia com os debates internacionais e tendo a pretensão de destacar-se na diplomacia latino-americana, o Brasil também se articulava na promoção de um ensino de História condizente com as discussões de então. A circulação de ideias e representações verificada permite-nos trazer

uma nova questão a partir desse contexto: podemos compreender a atuação do Ministério das Relações Exteriores na normatização de uma História a ser didatizada como repercussão da ação de determinados intelectuais empenhados na consolidação de representações de Brasil pacífico e civilizado? Dessa forma, pensamos no “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia” (e de outros documentos) como uma escrita resultante de debates intelectuais que remetem nosso olhar para as práticas culturais por ele evocadas.

Um Ensino de História normatizado

O “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia” foi assinado em 1933, por ocasião de visita ao Brasil do presidente argentino, General Agustín P. Justo, como consequência dos votos emitidos, em 1928, durante o X Congresso de História Nacional realizado em Montevideú. Na ocasião, foram nomeados plenipotenciários por seus respectivos chefes de governo, o brasileiro Afrânio de Mello Franco e o argentino Carlos Saavedra Lamas. O Convênio tornou-se Decreto em 1934, e Documento do Ministério das Relações Exteriores em 1936. Somente, então, o Itamaraty constituiu a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de Ensino de História e Geografia que aprovou as “Normas” estabelecidas para o cumprimento do Convênio.

Somados à disposição internacional para a revisão de livros didáticos protagonizada especialmente pela Liga das Nações, os debates sobre conflitos e disputas territoriais latino-americanas marcaram o momento em que os governos de Brasil e Argentina perceberam a importância de juntar esforços para a educação de gerações futuras em nome da paz. No mesmo sentido, também em 1933, durante a VII Conferência Internacional Americana, foi criado o Instituto para o Ensino de História das Repúblicas Americanas, com sede em Buenos Aires.

Especificamente em relação aos livros didáticos de História, a Comissão Brasileira determinou normas constituídas pelos seguintes critérios de análise e revisão (Leite, 2011):

- a) generalidade – definido como proporção conveniente entre as diferentes seções nas quais a História é dividida, com o objetivo de produzir visão imparcial dos fatos, de modo a

“[...] interessar a juventude na avaliação de todos os aspectos do passado nacional”;

b) cordialidade – recomendação explícita contra “[...] comentários deprimentes de referência a povos estrangeiros”;

c) solidariedade – orientação para o desenvolvimento de capítulos que contemplem as relações de paz e comércio entre o Brasil e demais nações, “[...] notadamente americanas, dando o devido sentido histórico à solidariedade entre os povos”;

d) idealismo – instrução para que os livros didáticos de História destaquem a política exterior brasileira como idealista e possuidora de coerentes “[...] sentimentos de conciliação e cordialidade”;

e) americanidade – atenta para o necessário destaque das relações interamericanas, com ênfase em “[...] atitudes, iniciativas e fatos, que formam a consciência americanista da nossa civilização e constituem uma segurança dos destinos pacíficos do novo mundo”;

f) veracidade – critério que parte do pressuposto da existência de uma veracidade histórica e determina que “[...] as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se à indicação dos fatos”. Especificamente em relação aos assuntos internacionais, recomenda que se evitem as “[...] qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade dos Estados e os seus melindres nacionais”.

Curiosamente, em relação aos compêndios de Geografia, a Comissão definiu uma única recomendação e critério de análise: “Os compêndios de geografia deverão conter as estatísticas oficiais mais modernas e sempre estabelecer uma noção aproximada da riqueza e capacidade de produção dos Estados estrangeiros”.

Assim sendo, durante o período entreguerras, um tema das relações exteriores havia se tornado assunto de legislação nacional no Brasil. A preocupação que se incidia sobre o ensino de História e Geografia passou a abarcar todos os livros didáticos. Em um mundo que, pouco a pouco, mergulhava em outra guerra, intelectuais, políticos e professores ainda acreditavam que o ensino de História poderia contribuir para a paz?

Pensamos que a constatação de que a propaganda política também se servia da História, e de que guerras se alimentavam de noções de paz pa-

recera inevitável no contexto em questão. Educar as gerações futuras para um mundo de paz foi o objetivo central dos debates acerca da História e seu ensino entres intelectuais, políticos e professores de diferentes países do mundo ocidental. Contudo, de qual futuro se falava? Acordos, Congressos, Comissões, Conferências, Convênios, Decretos... Ferramentas imperfeitas no âmbito de políticas internacionais e nacionais. Poderia um correto ensino de História prevenir abusos, violências e genocídios?

Educar é prevenir?

De acordo com Joel Hubrecht e Assumpta Mugiraneza (2009), é em uma perspectiva de reflexão acerca da noção de prevenção que convém reexaminar as polêmicas e debates do período entreguerras em torno do ensino de História. A noção de prevenção nos obrigaria, assim, a deslocar essa questão do campo da justiça para o terreno do político. É preciso considerar ainda e, sobretudo, os acordos internacionais que se seguiram à 2ª Guerra: Convenção para a Prevenção de Genocídios (1948), Convenção pela Imprescritibilidade dos Crimes contra a Humanidade (1968), Protocolos de Genebra (1977) e Estatuto de Roma (1998). Com base nessa afirmativa, os autores alertam:

A prevenção de genocídios repousa sobre dois pilares indissociáveis: a elaboração e a realização de programas políticos na escala dos Estados, de uma parte, e o engajamento dos indivíduos de outra parte. A categorização dos níveis de responsabilidade de Jaspers [...] se revela, uma vez mais, dentre as mais pertinentes. Apoiando-nos sobre ela, podemos afirmar que a prevenção de genocídios se implanta também nos quatro campos identificados por esse autor: aquele do direito, da política, da moral e o espiritual (no sentido religioso mas igualmente no sentido da ultrapassagem do homem em outros e da 'solidariedade metafísica' evocada por Camus) (Hubrecht; Mugiraneza, 2009, p. 127, tradução nossa).

Concordamos com os autores e, portanto, nesse sentido, destacamos a importância de discutir os usos públicos da História, em especial as relações de poder que sustentam os processos de didatização da História e sua relação com os Direitos Humanos. Para tanto, é de significativa importância refletir sobre os registros, as formas e as práticas que possibilitam as leituras do passado, considerando percepções, memórias, sensibilidades e leituras compartilhadas de um passado implicadas na análise das relações

de poder inerentes a esses embates por representações que são processos necessariamente políticos.

Acreditamos que os convênios e decretos foram expressões de um grupo de intelectuais, políticos e professores brasileiros que, cientes dos debates internacionais, e atravessando diferentes governos, investiram nas possibilidades de construir outras representações de Brasil, interna e externamente, ressignificando a escrita de uma História oficial. Verificamos que as ações decorrentes desses processos traduziram esforços educacionais, políticos e diplomáticos, bem como tentativas de obtenção de reconhecimento entre nações, mas também, internamente, de aparar arestas de conflitos regionais.

Longe de pertencer ao passado, é bem atual a preocupação de atribuir ao ensino de História em particular – e à educação de modo geral – uma responsabilidade moral na formação de um “futuro de paz”. Essa visão implica um conflito: as divergências entre educadores e historiadores.

Hollanda (1957, p. 209-210) já nos recordava que:

[...] já faz um quarto de século, a divergência entre um historiador conceituado como Lhéritier e o eminente educador Claparède, não é fácil harmonizar os critérios histórico e educativo. Temem, geralmente, os historiadores que se sacrifique no ensino a verdade no altar da conciliação ou compreensão internacional. Permanecem cépticos no tocante a uma História cor de rosa, que impediria uma real compreensão do passado[...].

O ponto de vista dos educadores, mais otimista, parte da premissa de que a verdade histórica não padece, substancialmente, com a subordinação da escolha da matéria a ser ensinada a fins educativos, que excluem, forçosamente, o destaque de todos os aspectos do passado susceptíveis de prejudicar a aproximação dos povos e das nações.

Richard Aldrich (2010), por sua vez, enfatiza a importância atual de se refletir historicamente sobre o que ele denomina “Educação para a sobrevivência”, diferenciada das concepções de “educação para a salvação”, “educação para o estado”, e “educação para o progresso”. De acordo com o autor, a História da Educação precisa se reposicionar no contexto da historiografia atual, ao lado de outros ramos da História, com o objetivo de imprimir um rumo futuro para a educação.

Por outro lado, Giuntella (2003) destaca que uma reflexão histórica atual deve considerar que, com o final da 1ª Guerra, tinha-se a ilusão de que a paz era uma aspiração comum. Acreditava-se, por exemplo, que o ano de 1919 assistira ao triunfo da democracia enquanto, na verdade, a Europa estava fragmentada e dividida em divergências morais. Em países que haviam adquirido recentemente sua independência, o ensino de História era instrumento de identidade nacional.

E o que dizer dos países totalitários, onde os livros didáticos continuavam como propaganda do regime? Estendendo esse raciocínio para o Brasil e suas relações internacionais, particularmente com demais países latino-americanos, vislumbramos a especificidade da política externa brasileira como fonte para estudos na interface da História e de seu ensino. Compreender e contextualizar historicamente a dinâmica da diplomacia brasileira é relevante para a análise das variações das recomendações e atitudes das autoridades deste ou daquele país sobre o ensino de História, e mesmo sobre a escrita da História.

As recomendações diplomáticas, no sentido de revisão de textos escolares de História, e a conseqüente regulação e controle da História escrita, tornaram-se portarias e decretos à medida que a Europa caminhava para um novo cenário de Guerra, culminando na criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1945. Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva (2008), interrogando a diplomacia brasileira do início do século XX, afirma:

Neste período a história foi vista como capaz de colaborar para a construção do futuro; daí repensá-la, estudá-la e, principalmente, pesquisá-la, o que lhe conferiria validade e credibilidade. Empreendimentos como o Convênio de Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia, assinado entre Brasil e Argentina, e a formação das Bibliotecas de Autores Brasileiros traduzidos ao Castelhana e de Autores Argentinos traduzidos ao Português são exemplos que ilustram esta preocupação. São, deste modo, pretextos que demonstram o papel da história na compreensão do presente e na elaboração de prognósticos de futuro. Focalizada nestes empreendimentos, a história exerceria um importante papel como promotora da integração latino-americana e na construção de uma alternativa pacífica, em especial nas primeiras décadas do século XX, diante dos contextos da Primeira e da Segunda Guerra.

Intentar produzir um futuro de paz, eliminando dos livros didáticos representações que levassem a expressões de preconceitos entre nações, levava ao risco de submeter a História escrita a critérios transitórios e meramente políticos, sem a garantia de logro. Por outro lado, analisar iniciativas como o “Convênio”, hoje, leva-nos a refletir sobre como a geração de intelectuais, políticos e professores daquele contexto depositaram esperanças e responsabilidades em si mesmos, atribuindo-se uma missão fraternal, e à História a projeção do porvir. Acreditamos que uma necessária atenção deve ser dada à pesquisa histórica sobre as distintas (e, não raro, conflitantes) perspectivas de futuro que coexistem em uma mesma época, defendidas por diferentes gerações.

Compreendemos que a noção da urgência de uma “revisão moral” embasava diferentes pensamentos, movimentos, associações e expressões, alertando para o papel da educação das novas gerações. Para essa juventude, seria preciso proporcionar um ensino de História que possibilitasse o confronto pacífico das diferentes civilizações apresentadas, destacando suas contribuições para uma História comum.

Entretanto, no caso de estudos mais avançados, descartar os debates posteriores à assinatura do “Convênio”, como pode ser constatado, por exemplo, nos Diários da VII Conferência Internacional Americana (1933), no Relatório do Delegado do Brasil na III Conferência Interamericana de Educação (1937), e no Relatório do estudo do Programa da VIII Conferência Internacional Americana (1938). No mesmo sentido, é preciso também articular essas reflexões a debates anteriores, analisar a produção, distribuição, consumo e ressignificação do saber histórico nas sociedades, e privilegiar as questões sobre os Direitos Humanos e os embates, conflitos e consensos que as cercam.

Vislumbramos, assim, a importância do “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia” como fonte e objeto de pesquisa para a História da Educação e para o campo da História do Ensino de História. Dessa forma, enfatizamos a construção de uma sensibilidade historiográfica que compreende de forma dinâmica as práticas e relações de poder expressas nos usos públicos da História. Compreender de que forma intelectuais, políticos e professores participaram de acordos normativos para o ensino de História no Brasil da primeira metade do século XX é uma face dessa História.

Um diálogo necessário

Um ensino de História fundamentado em histórias de guerras pode ser usado para promover a paz? Ou ainda: um ensino de História que objetiva promover a paz pode apagar as guerras? Quais interesses e emoções estariam imersos nessas intenções? Fica a questão, mas, ao finalizar este texto, é preciso recordar a reflexão de Lucien Febvre (1953/ 1987, p. 99) sobre como reconstituir a vida afetiva de outrora. Ele se perguntava: “[...] o que há de mais rigorosamente individual e mais pessoal que uma emoção? Mais ainda, o que há de mais estritamente momentâneo? [...] o que é que a História tem a ver com todo esse personalismo, todo esse individualismo, todo esse subjetivismo psicológico?”. Ora, respondeu Febvre a si mesmo, “[...] as emoções são contagiosas e implicam relações coletivas”.

Concluimos dialogando com a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) quando alerta sobre o perigo de uma história única, mesmo quando contada em diferentes versões. Ela observa que uma história única mostra um povo (uma sociedade, um grupo), como uma coisa, e apenas como essa coisa, repetidas vezes, e é nessa coisa que ele se transforma, pois “cria” memórias, isto é, constrói representações que são apropriadas e geram novas representações. Quais os desdobramentos de se apagada História ensinada, em nome da paz, as guerras e, dessa forma, construir-se uma história única?

Pensar dialeticamente, portanto, a relação história e seu ensino, pressupõe ficar alerta ao perigo de uma História única, e também à construção de uma identidade única, o que deve ser considerado quando se pensa historicamente.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. Palestra em TED Archive 2009 (Ideas Worth Spreading). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58>. Acesso em 03 de março de 2011.

ALDRICH, Richard. Education for survival: a historical perspective. *History of Education*. Londres, v. 39, n. 1, p. 1-14, jan. 2010.

CICCHINI, Marco. Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation ? Le Congrès international d'éducation morale (1908-1934). *Paedagogica Historica*, Genebra, v. 40, n. 5- 6, p. 633-656, out. 2004.

DUMONT, Juliette. Le Brésil de Vargas: entre l'Institut International de Coopération Intellectuelle et l'Union Panaméricaine. HAL: sciences de l'homme et de la société, Paris, 2010. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=ikpdmun5dfm2q66f7fadoqgaa0&label=SHS&langue=en&action_todo=view&id=halshs-00494010&version=1> Acesso em: 23 jul. 2012.

FEBVRE, Lucien. La sensibilité et l'Histoire. In CHARTIER, R. (org). *La sensibilité dans l'Histoire*. Paris : Gerard Monfort, 1987. P. 95 – 111.

GARCIA, Eugênio Vargas. *O Brasil e a Liga as Nações (1919-1926)*. Porto Alegre : Ed. UFRGS/ FUNAG, 2005.

GIUNTELLA, Maria Cristina. Enseignement de l'histoire et revision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres. In : BAQUÈS, M-C ; BRUTER, A. ; TUTIAUX-GUILON, N. (Org.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens: textes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 161 – 190.

GIUNTELLA, Maria Cristina. *Cooperazione intelletuale e educazione alla pace nell'Europa della Società delle Nazioni*. Pádua (Itália): CEDAM, 2001.

HOLLANDA, Guy de. *Programas e compêndios de história para o ensino*

secundário brasileiro: 1931-1956. Rio de Janeiro: INEP/ MEC, 1957.

HUBRECHT, Joel; MUGIRANEZA, Assumpta. Enseigner l'histoire et la prévention des génocides: peut-on prévenir les crimes contre l'humanité ?Paris: Hachette, 2009.

LEITE, Juçara Luzia. Intelectuais e professores pensando a paz no período entreguerras. In : LEITE, Juçara Luzia ; ALVES, Claudia (org.). Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas. Vitória : EdUFES/ SBHE, 2011. pp. 303-331.

RENOLIET, Jean-Jacques. L'UNESCO oubliée: la Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946). Paris: Publications de la Sorbonne, 1999.

SANTOS, Luís Claudio Villafañe G. O dia em que adiaram o Carnaval: política externa e a construção do Brasil. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

SILVA, Alexandra de Mello e Silva. Ideias e política externa: a atuação brasileira na Liga das Nações e na ONU. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 41, n. 2, p. 139-158, jul./ dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73291998000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jul. 2012.

SILVA, Ana Paula Barcelos Ribeiro. A história que ensina e constrói: reflexões sobre intercâmbios culturais e intelectuais e escrita da história. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA APUNH-RIO, 13., 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, Anpuh-Rio, 2008. Disponível em <[http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1210075482_ARQUIVO_Resumoextendido\(Anpuh2008\).pdf](http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1210075482_ARQUIVO_Resumoextendido(Anpuh2008).pdf)>. Acesso em: 27 de jul. 2012.

UNESCO. La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement. Paris: Unesco, 1950.

Fontes

BRASIL. Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a revisão dos textos de ensino de História e Geographia. Rio de Janeiro: Imprensa

Nacional. 1936. Exemplar disponível para leitura no Real Gabinete Português de Leitura (Rio de Janeiro).

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2617695/dou-secao-1-28-12-1945-pg-2>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. Decreto n.º 2245, de 4 de janeiro de 1938. Disponível em: <<http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:decreto:1938-01-04;2245&url=http%3A%2F%2Fwww6.senado.gov.br%2Flegislacao%2FListaPublicacoes.action%3Fid%3D12513&exec>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

A História como “remédio” para o preconceito contra o Grafite e a Pichação

Rodrigo Wolff Apolloni³

Faculdades OPET – PR

Introdução

Curitiba, 02 de outubro de 2007. O estudante Bruno Strobel Coelho, de 19 anos, é flagrado por seguranças pichando o muro de uma clínica em um bairro de classe média. Detido, é levado para um terreno baldio e assassinado com um tiro na nuca (cf. Leitóle, 2012). Curitiba, 20 de abril de 2012. Em um debate sobre grafite realizado pela Rádio CBN local, um ouvinte manifesta sua indignação contra os “artistas da rua”:

(...) eu acho que devíamos voltar à época da chibata no Brasil (...) as autoridades deviam, o juiz encarregado do caso deveria condenar ele [o pichador] a tantas chibatadas no primeiro delito. No segundo, dobrava, no terceiro triplicava e assim por diante. Isso deveria ser feito domingo pela manhã, num estádio de futebol, e televisionado. Para que, quando ele chegasse em casa, os amigos que viram a cara dele na televisão apanhando, [deveriam] pegar no pé dele, para criar vergonha.

Episódios como esses expressam respostas comuns de boa parte das pessoas a grafiteiros e pichadores⁴. Nos dois casos, temos a violência como tônica, na prática ou na intenção. Ambas as respostas têm como elemento fundamental a sensação de impotência dos “homens de bem” e o ódio dela decorrente. A intenção deste artigo é trazer subsídios para uma leitura menos agressiva e preconceituosa desses personagens.

³ Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Curitiba; Graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela UFPR; Mestre em Ciências da Religião pela PUC-SP; Doutor em Sociologia pela UFPR; e-mail: rwapolloni@gmail.com

⁴ A diferença entre grafiteiros e pichadores foi consolidada pela Lei Nº 12.408/2011, que dividiu os dois grupos segundo o critério da autorização. Quaisquer manifestações, desde que autorizadas pelo proprietário do muro ou parede, são grafite; as não autorizadas são pichação. Vale observar que, em países como os Estados Unidos, todas as manifestações são classificadas como “graffiti”

Acreditamos que as artes gráficas de rua não podem ser reduzidas à condição de fenômeno “marginal”. E que seu entendimento passa pelo regate da memória e pela percepção de que os princípios que norteiam o grafite e pichação não são recentes e nem indicam um “declínio da cultura”. Que são, enfim, um fenômeno urbano que deve ser compreendido de forma mais profunda.

A potência como princípio

O primeiro passo, quando buscamos traçar o panorama histórico de certo fenômeno, é descobrir o elemento que une suas diferentes manifestações. Ao buscar esse nexos em nosso estudo, nos voltamos ao movimento interno que leva crianças, adolescentes e adultos a riscarem carteiras, paredes, muros e portas de banheiro. A questão é: quem, dentre nós, nunca teve vontade de deixar sua marca no mundo com desenhos ou grafismos feitos gratuita e clandestinamente? Ainda que algumas pessoas afirmem jamais ter tido esse desejo, é crível que boa parte das outras admitam, ainda que secretamente, essa vontade.

Podemos então nos perguntar em que categoria ou categorias ele se inscreve. Nossa primeira aproximação é em relação ao filósofo Vilém Flusser, que, em “Filosofia da Caixa Preta – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia”, expõe o valor das imagens e dos textos como tentativas de apreensão e contato com o mundo (Flusser, 2002). Essas representações teriam um papel essencial e, em suas formas mais antigas, alcançariam todas as pessoas – e não apenas religiosos, artistas ou escribas. Mais do que um desejo, o inscrever-se no mundo com desenhos, escrita ou códigos híbridos como os que vemos nas grandes cidades seria a manifestação mais pura de uma necessidade fundamental.

Nossa segunda aproximação reside na teoria de Michel Maffesoli relacionada ao que ele identifica como “Potência”, um impulso inicial e criador que se opõe ao “Poder”, o movimento que consolida as sociedades e as instituições (Maffesoli, 2002). Em essência, os grafismos ou escrita “clandestinos” seriam manifestações fundamentais e diretas de contato com o mundo, de inscrição na realidade e de sua fecundação pelos indivíduos. É certo que, na evolução das artes gráficas de rua, também vemos movimentos de institucionalização – como, por exemplo, nos grafites de

inspiração política; sua origem, contudo, parece residir no “Verbo”, na criação essencial expressa nas paredes⁵.

Três momentos do grafite

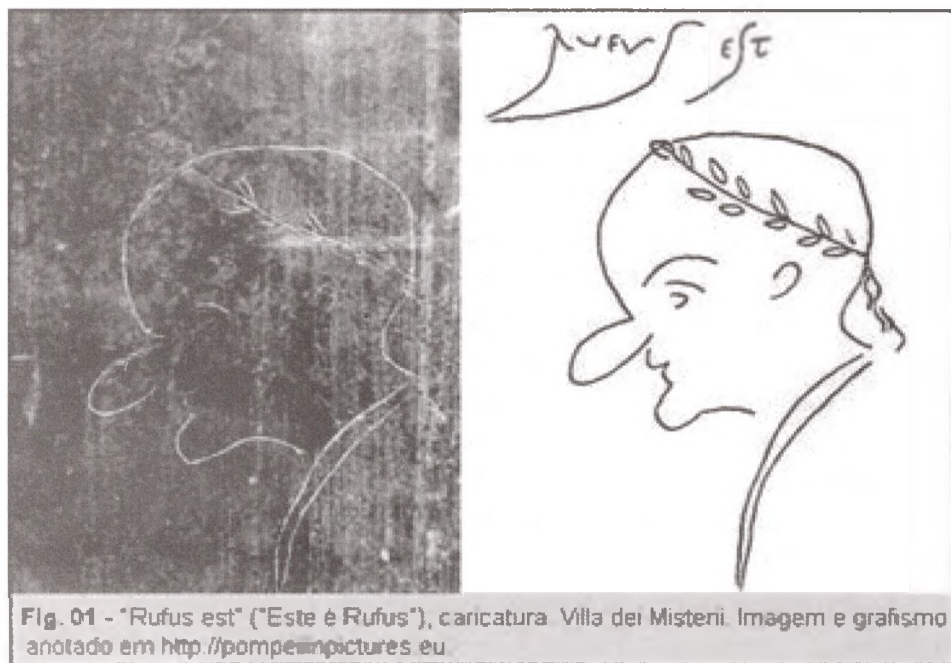
A hipótese do “impulso de grafitar” permite estabelecer um fio condutor histórico. Essa ligação rompe com a hipótese que considera as artes gráficas de rua um movimento originado na segunda metade dos anos setenta, nascido em metrópoles como Nova Iorque, Paris e São Paulo. Dividimos nosso panorama em três fases: a do “Grafite Arqueológico” (da Pré-História à década de 1960), a do “Grafite Metropolitano” (da década de 1960 a meados da década de 1980) e a do “Grafite Transtribal” (de meados da década de 1980 aos nossos dias). A discrepância cronológica entre os momentos pode ser compreendida a partir de uma perspectiva teórica e histórica: enquanto na primeira fase parece não existir uma percepção do valor político das manifestações, nas seguintes esse caráter é muito aparente, o que parece facilitar sua leitura por disciplinas como a Sociologia.

O ponto de partida de nosso panorama reside no Paleolítico, há sessenta mil anos. Uma das primeiras questões associadas ao estudo da arte rupestre é a que diz respeito à sua finalidade. Seriam os desenhos nas antigas paredes expressões de “arte mágica” ou de “arte pela arte” (Guthrie, 2006)? Para André Leroi-Gourhan, a dúvida está ligada mais a uma inquietação espiritual do presente do que a uma tentativa de compreensão verdadeira do passado (Leroi-Gourhan, 1990).

Perguntamos: se os homens e mulheres de outrora possuíam uma configuração mental semelhante à nossa, e se nossa configuração também comporta um impulso de cobrir o plano de manifestações gráficas “clandestinas”, podemos, de fato, atribuir todas as suas criações exclusivamente a “A”, “B” ou “C”? Segundo uma aproximação teórica feita pelo professor emérito de Zoologia da Universidade do Alaska, Dale Guthrie, a arte rupestre não seria produto exclusivo de uma elite religiosa ou guerreira masculina, mas de uma comunidade formada por pessoas de ambos os sexos e de diferentes idades, em especial jovens (Guthrie, 2006).

⁵ Um aprofundamento da hipótese de associação entre o impulso que move as artes gráficas de rua, os pressupostos teóricos flusserianos e a Potência de Michel Maffesoli pode ser encontrada em Apolloni, 2011.

O mesmo esquema é percebido em outras manifestações antigas, mas já situadas na História. Trabalhos como os reunidos por Jennifer Bairde Claire Taylor dão uma ideia da diversidade e do alcance das artes gráficas de rua em civilizações como Roma, Grécia e Egito (Baird & Taylor, 2011). Dentre os exemplos de grafites históricos, os mais impressionantes são os de Pompeia, cujas ruas guardam inúmeros desenhos e grafismos que trazem assinaturas, xingamentos, poemas, declarações de amizade, visões infantis de mundo, afirmações de proezas sexuais e comentários ofensivos ou jocosos (Figura 01).



Avançando no tempo, vamos encontrar aquele que é considerado por entusiastas das artes gráficas de rua como “pai do grafite” (Valeavy, 2011; Noria, 2009; Mitchell, 2004), Joseph Kyselak (1799 – 1831). Nascido em Viena, Kyselak trocou a perspectiva de estabilidade como burocrata junto à corte Habsburgo por uma vida romântica - à qual incluiu um irresistível desejo de grafitar. Por volta de 1825, ele passou a grafar seu nome – “I. KYSELAK” – em paredes, monumentos, móveis, rochas e árvores de todo o Império Austro-Húngaro. Muitas dessas assinaturas, incrivelmente, podem ser encontradas ainda hoje, quase dois séculos depois de sua produção.

Outro momento da primeira fase, bem mais recente, foi registrado pelo fotógrafo surrealista húngaro Brassai em Paris na década de 1930. Nos muros da metrópole, ele descobriu figuras fantásticas, muito mais próximas de uma mente “primitiva” do que daquelas do século vinte. O próprio fotógrafo percebeu isso:

Gravar [algo] em um muro re-conecta com um princípio humano ancestral e também com uma forma muito antiga de apreensão do mundo. Trinta anos atrás [quando os registros foram feitos] fui impactado pelo fato de que esses sinais, aparentemente emergindo de um tempo distante com um fascinante poder, ainda eram capazes de se materializar sob os céus elétricos de nossas cidades. No muro, palavras e figuras parecem pragmáticas, descomplicadas, vigorosas: a linguagem se torna ação, e a imagem um instrumento de magia. (Brassai, 2002)

Nos anos 60, metrópoles de vários países foram palco da ação de um até então desconhecido movimento de massas. Eventos como a Marcha sobre Washington por Trabalho e Liberdade (1963), a Primavera de Praga (1968) e o Maio de 68 mostraram a força e o descontentamento de um estrato novo da sociedade, o dos estudantes nascidos dos países capitalistas ricos ou dos regimes comunistas (Hobsbawm, 2010). Pois é nesse momento, pela ação desse público e de outro grupo importante, o das minorias que lutavam por direitos, que tem início a segunda fase de nosso panorama, que denominamos “Grafite Metropolitano”.

Suas duas características centrais são a preferência pelas assinaturas e o chamamento político. Cada uma dessas características foi afirmada por um grupo específico: o de Nova Iorque, centrado na assinatura, e o parisiense, centrado na crítica às instituições (Bueno, 1999; Campos, 2010; Diego, 2000; Sennett, 1990 apud Bueno 1999).

No caso do grafite de Nova Iorque, seu reconhecimento como um fenômeno “à parte” se dá no final dos anos sessenta, com o livro “The Faith of Graffiti” (“A Fé do Grafite”), de Norman Mailer, Jon Naar e Mervyn Kurlansky (MAILER, NAAR. & KURLANSKY, 1974). O livro registra o surgimento de grafismos maiores e mais elaborados, as chamadas “pieces”, associadas a muros ou a vagões do metrô (Jenkins, 1973 apud Naar, 2007; Naar, 2007; Snyder, 2009). Destaca, ainda, personagens como “Cay 161”, “Taki 183” e “Japan I”, que se colocam entre os primeiros “heróis” do movimento.

Também nessa época (1972), o prefeito John Lindsay lançou a primeira de uma série de “guerras” contra o grafite, uma resposta drástica à “invasão”. Pouco antes, em 1971, o jornal “The New York Times” havia publicado sua primeira reportagem sobre a “subcultura do grafite” em Nova Iorque (Jenkins, 1973 apud Naar, 2007; Snyder, 2009).

A reportagem também revela o momento inicial de estranhamento das autoridades em relação aos grafiteiros/pichadores, que logo seria substituída por uma resposta de criminalização que é adotada em todo o mundo até hoje. Nesse processo, o grafite, até então percebido mais como produto de uma faixa etária do que de um estrato étnico, ganhou status de “prática do gueto”, ao mesmo tempo desprezível e ameaçadora. Em São Paulo, as primeiras manifestações – herdeiras de uma mixagem dos estilos de grafite nova iorquino, europeu e nativo – datam de meados dos anos setenta (Lassala, 2010; Ramos, 2008; Pignatari, 1981, apud Fonseca, 1981).

Na Europa, o moderno grafite acompanhou os protestos do Maio de 68, momento de contestação estudantil e operária ao Poder e às suas estruturas. Em seu livro sobre a poética do grafite, Cristina Fonseca observa uma característica central das obras parisienses de 1968: a confrontação à proibição de colagem de cartazes (Fonseca, 1981). No caso parisiense há que se considerar, ainda, a antiga tradição cartazista, que forneceu elementos técnicos e artísticos para as peças de protesto. Esse cruzamento seria responsável, nas décadas seguintes, pelo da chamada “Paper Street Art” – o grafite produzido por meio de cartazes, adesivos, estênceis e instalações tridimensionais.

As atuais artes gráficas de rua, que aqui identificamos como pertencentes à fase do “Grafite Transtribal”, não possuem um momento ou local de origem precisamente definidos. Essa, talvez, seja sua característica essencial: a substituição do ponto de partida, da “Escola”, por uma matriz difusa, mais livre e próxima da Potência. As obras que vemos nas ruas hoje são, fundamentalmente, produto de uma convergência de valores e técnicas das últimas quatro décadas. Entre os valores relacionados estão os do Graffiti Hip-Hop e as demandas do Maio de 68, assim como os elementos mais arcaicos, inconscientes e ligados ao que identificamos como Grafite Arqueológico. As obras atuais também são marcadas por influências do Design, das Artes Plásticas – em especial, da “Transvanguarda” dos anos 80 (Bueno, 1999)–, da cultura de massa e das muitas possibilidades produtivas decorrentes da popularização das tecnologias gráficas e de comunicação.

A tecnologia foi radicalmente incorporada pelos grafiteiros/pichadores, levando à produção de um universo semântico ao mesmo tempo universal e local, capaz de abranger vastas porções do mundo por meio de um “código” comum. Os temas e as imagens se assemelham, mas, ainda assim, guarda pontos de contato com as próprias realidades.

No Grafite Transtribal, as tecnologias de produção gráfica e comunicação não só potencializam a criatividade e permitem a produção de obras mais livres, como também produzem um “universo espelho” digital que, por meio da internet, compartilha globalmente e em tempo real trabalhos produzidos em qualquer parede do planeta.

A pluralidade, vale observar, é tão marcante que permite a sobrevivência e o surgimento de grupos centrados na produção de assinaturas (algo muito presente na ação dos pichadores) e em demandas políticas próximas das do Maio de 68 (como feministas, homossexuais, vegetarianas e ativistas pela legalização da maconha). Os grupos ou orientações “antigas” de Nova Iorque e Paris já não funcionam, porém, como balizas para as artes gráficas de rua. O movimento é sua própria referência, e parece ter como princípio a presença de diferentes configurações do embate entre Potência e Poder.

O contexto também produz “obras novas”, originais, no interior das atuais artes gráficas de rua. Elas conformam o que denominamos Paper Street Art (“Arte de Rua em Papel”), cujas manifestações podem ser encontradas nas ruas de todas as metrópoles, ainda que, por suas características, exijam e definam um olhar diferenciado. São eles os novos estênceis, os novos cartazes (ou “lambes”), os adesivos (ou “stickers”) e as obras tridimensionais (Figura02).



Figura 02 - Exemplos de “stickers” (adesivos) registrados no Centro de Curitiba. Fotos do autor.

Por suas características – dimensões, incorporação tecnológica, difusão e diversidade temática –, essas “formas novas” parecem materializar de modo marcante o momento neotribal detectado por Maffesoli nas sociedades atuais.

Em síntese: e nossa época, as obras parecem repetir as manifestações mais antigas, o que parece comprovar a hipótese inicial de que todo esse universo tem na Potência, em um desejo primal de expressão, sua origem.

Considerações Finais

Acreditamos que a percepção das artes gráficas de rua como um fenômeno que pertence a um processo histórico e humano ancestral pode reduzir o preconceito em relação às suas manifestações. Ao concebê-las como expressão de um pulsão criativo supraconsciente, é possível situá-las em outro contexto, o das relações entre Potência e Poder.

Se essa localização não impede as restrições de autoridades e cidadãos ao grafite e à pichação, ela é capaz, imaginamos, de reduzir ou mesmo eliminar o preconceito e o ódio com que a questão é tratada. É capaz, enfim, de converter uma forma de manifestação/comunicação típica das cidades em um objeto a ser tratado com inteligência e com políticas que privilegiem, por exemplo, o aproveitamento do potencial artístico dos “transgressores” em atividades mais bem aceitas pela sociedade. Em sua clandestinidade, porém, essas manifestações, cremos, jamais serão completamente suprimidas ou “consertadas” – simplesmente porque se referem a um impulso que, em muitos indivíduos, supera os limitadores institucionais.

Referências

- APOLLONI, R., “O Koan no Muro: configuração, observação e troca de registro psíquico nas artes gráficas e plásticas de rua baseadas no papel”, tese apresentada ao Departamento de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná em 2011. Documento disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/26903> (c. 28.05.2012).
- BAIRD, J., & TAYLOR, C. (Editores), *Ancient Graffiti in Context*, 1ª edição, Nova Iorque: Routledge, 2011, 243 p.
- BRASSAÏ, G., *Graffiti*, Paris: Flammarion, 2002, 156 p.
- BUENO, M., *Artes Plásticas no Século XX – Modernidade e Globalização*, 1ª edição, Campinas: Editora da Unicamp, 1999, 323 p.
- CAMPOS, R. *Porque pintamos a cidade? Uma Abordagem Etnográfica do Graffiti Urbano*, 1º edição, Lisboa: Fim de Século, 2010, 333 p.
- DIEGO, J., *Graffiti. La palabra y la imagen*, 1ª edição, Barcelona: Los Livros de La Frontera, 2000, 265 p.
- FLUSSER, V., *Filosofia da Caixa Preta*, 1ª edição, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, 79 p.
- GUTHRIE, R., “The Nature of Paleolithic Art”, 1ª edição, Chicago: The University of Chicago Press, 2005, 507 p.
- HOBSBAWM, E. *A Era dos Extremos – O breve século XX – 1914-1991*, 2ª edição (43ª reimpressão), São Paulo: Companhia das Letras, 598 p.
- LEITÓLE, F., “Acusado pela morte de Bruno Strobel Coelho é condenado a quase 13 anos de prisão”, in *Gazeta do Povo*, edição de 21.05.2012, disp.em<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaacidania/conteudo.phtml?tl=1&id=1257304&tit=Acusado-pela-morte-de-Bruno-Strobel-e-condenado-a-quase-13-anos-de-prisao> (consulta em 28.05.2012).
- LEROI-GOURHAN, A., *As Religiões da Pré-História*, 1ª edição, Lisboa: Edições 70, 1990, 144 p.

MAFFESOLI, M., O Tempo das Tribos – O declínio do individualismo nas sociedades de massa, 4ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 297 p.

MAILER, N., NAAR, J. & KURLANSKY, M., The faith of graffiti, 1ª edição, Santa Barbara (Califórnia): Praeger Publishers, 1974, 80 p.

MITCHELL, M., About Josef Kyselak - Pioneering tagger and Alpine-mountaineer, 2004, documento eletrônico disponível em <http://homepages.phoncoop.coop/mjmitchell/Kyselak/kyselak.html> (c. 10.03.11)

NAAR, J., The Birth of Graffiti, 1ª edição, Londres: Prestel, 2007, 173 p.

NORIA, J., Joseph Kyselak/ The Father of Graffiti, 2009, documento eletrônico disponível em <http://www.formatmag.com/blogs/joseph-kyselak-father-graffiti-2/> (c. 10.03.11).

“PICHANÇA EM CURITIBA”, debate promovido pela Rádio CBN Curitiba no dia 20.04.2012. Arquivo de áudio disponível em <http://www.cbncuritiba.com.br/site/texto/noticia/Pesquisa/6262> (c. 28.05.2012).

SNYDER, G., Graffiti Lives – Beyond the Tag in New York’s Urban Underground, 1ª edição, Nova Iorque: New York University Press, 2009, 241 p.

VALEAVY, Kyselak: Grandfather of Modern Graffiti Culture, 2011, documento eletrônico disponível em <http://1amsf.com/2011/02/17/kyselak-grandfather-of-modern-graffiti-culture/> (c. 10.03.11)

Índios no Nordeste: superar as desinformações, os equívocos, preconceitos e reconhecer os direitos

Edson Hely Silva ⁶

CE-Colégio de Aplicação; Licenciatura Intercultural Indígena; PPGH – UFPE; PPGH-UFCEG

Maria da Penha da Silva ⁷

SEDUC/PCR – PE

De qual índio estamos falando?

As reflexões sobre a história indígena na atualidade em nosso país ocorrem com novas abordagens, o que nos possibilita compreender melhor a diversidade étnica presente no Brasil. Muito diferente da maioria dos estudos anteriores à década de 1980, a exemplo do conhecido livro *Os índios e a civilização* de Darcy Ribeiro, que enfatizavam uma história de vitimização dos índios e baseados na ideia da mestiçagem, anunciavam o desaparecimento dos povos indígenas, principalmente os que habitam nas regiões mais antigas da colonização portuguesa, a exemplo do Nordeste. Atualmente a profecia sobre o fim dos índios foi superada, por estudos que discutem as formas de resistências e mobilizações dos povos indígenas como sujeitos atuantes na sociedade brasileira. Nesse sentido, devemos mencionar dentre outras, a importante contribuição das pesquisas do antropólogo João Pacheco de Oliveira (Museu Nacional/UFRJ), com muitas publicações sobre o assunto.

As novas abordagens acadêmicas, junto com as mobilizações indígenas, os movimentos sociais, provocaram a elaboração de políticas públicas que beneficiaram os povos indígenas, resultando na conquista e ga

⁶Graduado em Filosofia pela UNICAP; Mestre em História pela UFPE; Doutor em História pela Unicamp, com estágio pós-doutoral pela UFRJ.

⁷ Mestranda em Educação no CAA/UFPE. Licenciada em Pedagogia pela FUNESO; Especialização em Ensino das Artes e das Religiões pela UFRPE; email: dpenhasilva@gmail.com

rantia de direitos sociais específicos aprovados na Constituição Federal de 1988 e em vigor, evidenciado no Art. 231 que afirmou: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Com reconhecimento dos direitos as terras onde habitam indígenas, a Lei maior do nosso país apontou também para a necessidade de um atendimento à saúde e uma educação escolar diferenciada para as crianças indígenas, dando início ao movimento pela Educação Intercultural ou bilíngüe, como forma de valorização sociocultural e respeito às diferenças étnicas.

Todavia, o distanciamento existente entre os resultados das pesquisas acadêmicas e a difusão desses novos estudos para os demais setores da sociedade, tem efeito sobre as relações sociais, econômicas e políticas na nossa sociedade e para os povos indígenas.

Nesse contexto, percebemos que a escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de conceitos e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. Ainda é comum que à maioria das escolas, principalmente nas de Educação Infantil, no 19 de abril, quando comemora-se o Dia do Índio, todos os anos vem se repetindo as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam na cabeça, vestem-nas com saiotos de papel geralmente verdes, e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! Dizem que estão imitando os índios, numa tentativa de homenageá-los! Entretanto, tal homenagem se refere à qual índio? As supostas imitações correspondem às situações dos povos indígenas no Brasil? Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos/as estudantes desde tão cedo? Quais serão suas atitudes quando se depararem com os índios reais? Quais as consequências da reprodução dessas desinformações sobre a diversidade étnica existente no nosso país?

A legislação educacional em vigor reconhece e garante que as crianças indígenas tenham direito ao ensino específico, diferenciando, intercultural, e bilíngüe quando for o caso, do 1º ao 5º ano nas escolas das aldeias. Como são poucas aldeias que possuem escolas para os anos seguintes de estudos, os indígenas que desejam continuar estudando precisam ir para as escolas das cidades próximas aos aldeamentos. No geral, além de enfrentarem os preconceitos por serem índios, nas escolas das cidades se deparam com as citadas visões e imagens sobre os índios que foram citadas acima.

O que muitas das vezes aprendemos sobre os índios na escola está associado basicamente à imagem do que é também tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico, com um biótipo de indivíduos habitantes na Região Amazônica e no Xingu. Com cabelos lisos, muitas pinturas corporais e adereços de penas, nus, moradores das florestas, e de culturas exóticas, etc. Ou também os diversos grupos étnicos são chamados de “tribos” e assim pensados como primitivos, atrasados. Ou ainda imortalizados pela literatura romântica do Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis.

Outra ideia equivocada é pensar e afirmar que os índios apenas participaram da formação do Brasil, como se eles estiveram presentes somente no momento inicial da colonização portuguesa na fundação do nosso país, e assim negando que os povos indígenas estão presentes ao longo da História do Brasil.

Os subsídios e livros didáticos usados nas escolas públicas e privadas, em geral trazem em seus textos e imagens, informações desatualizadas e deturpadas sobre “os índios” contribuindo assim para a perpetuação dos preconceitos e discriminações contra indivíduos e povos indígenas.

Percebemos que após a Lei 11.645/08 que determinou a inclusão do tema História e Culturas dos povos indígenas nas escolas da Educação Básica no Brasil, algumas coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental têm introduzido com frequência, conteúdos referentes a esse tema. Todavia, são recorrentes os equívocos nas formas de abordagens e também no uso de conceitos já superados pelas atuais pesquisas sobre a História do Brasil. Mesmo quando alguns textos trazem informações gerais sobre o reconhecimento da diversidade étnico cultural desses povos, não situam sua localização geográfica, que é um fator primordial que os diferem uns dos outros. Como também usam imagens para ilustrar que esconde essa diferença. A exemplo da coleção de livros de História Aprendendo Sempre, da Editora Ática, distribuído pelo o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD para atender os anos letivos de 2010 a 2012. Esse material foi distribuído em diversas regiões do país, inclusive no Nordeste, entretanto não trouxe nem uma informação sobre os povos indígenas que aqui habitam. As imagens seguintes confirmam o que relatamos.



Figura 1: Ilustração da capa do livro História destinado ao 4º Ano do Ensino Fundamental da Coleção Aprendendo Sempre. (Editora Ática)

Observem que a imagem acima apresenta índios/as com o estereótipo dos povos da região amazônica ou do Xingu, indivíduos seminus, portando arco e flecha, pena na cabeça, etc. Se tal ilustração está posta na capa do livro, essa será a primeira impressão que as crianças e professores/as terão sobre os índios ao manipularem esse material. Além de que pode servir de instrumento para reforçar a ideia de índio genérico veiculada pelas produções televisivas e cinematográficas.

A próxima imagem é uma ilustração de um poema que concluiu uma Unidade Didática que é intitulada por “Como aprendemos”, onde os conteúdos referentes dão ênfase à aprendizagem a partir da convivência social com diferentes sujeitos e espaços (com a família, com os/as amigos/as, e na escola). Todavia, há um item específico sobre a forma de aprender das crianças indígenas: “Como as crianças indígenas aprendem”. Além de o texto e a imagem não indicarem de qual grupo étnico está se tratando, a imagem mais uma vez reforça uma ideia genérica sobre as formas de moradias, as formas de se vestirem, as práticas de trabalhos e da



Figura 2: Ilustração do poema o nosso jeito de ensinar é assim. Encontrada no livro História destinado ao 3º Ano do Ensino Fundamental da Coleção Aprendendo Sempre, 2010, p.31.

produção de cerâmica como utensílios domésticos e a transmissão oral do conhecimento das populações indígenas.

Outro aspecto importante é que em nenhum momento há referência à escola como um espaço frequentado pelas crianças indígenas. O que pode levar os/as estudantes que tiverem acesso a esse livro, pensar que todos/as índios moram nas florestas e em ocas, não estudam, e que a única forma de aprendizagem é pela observação das atividades desenvolvidas pelos mais velhos e pela oralidade.

Não só as coleções didáticas destinadas a todas as regiões do nosso país continuam romantizando a ideia que se tem sobre “o índio”. Analisamos também o livro História de Pernambuco, que é destinado aos estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, distribuído pelo PNLD, para atender aos anos letivos de 2010 a 2012. Observamos que esse material faz uma abordagem enfatizando a história colonial, explorando a ideia da mestiçagem defendida por Gilberto Freyre e pouco se refere à história e as culturas dos atuais povos indígenas que habitam no referido estado. O livro trás uma breve menção apenas a dois povos indígenas e exibe um mapa com dados desatualizados.

Quando o autor se referiu aos índios no período colonial, utilizou trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha e a seguinte imagem:



Figura 3: Ilustração de um texto que trata sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha. Livro História de Pernambuco destinado aos 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental, 2010, p.21.

O que nos chamou atenção no texto verbal e na imagem, foi a versão romantizada do encontro dos invasores europeus com os nativos, as expressões de contentamento e harmonia nos rostos dos personagens, re-

forçando a ideia de índio ingênuo ou bobo. Além de omitir os processos de brutais violências que vivenciaram os povos que se opuseram e resistiram à imposição colonial.

Além disso, prevalece o racismo institucional. Ou seja, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, educadores de uma forma em geral, pessoas que ocupam cargos nas secretarias de Educação, quando o assunto são os índios não raro fazem piadas, expressam preconceitos com frases do tipo “programa de índio”, “isso é coisa de índio” ou “índio tem que morar na oca”. São expressões que refletem a ignorância sobre a diversidade étnica no Brasil e nos vários países da América, resultando em preconceito e discriminações contra os povos indígenas.

Combater os preconceitos somente é possível com o respeito e, sobretudo, com o reconhecimento das diferenças socioculturais. Os povos indígenas com seus saberes milenares oferecem vários exemplos dessa comunhão necessária e vital para o gênero humano e as demais espécies.

Todavia, se faz necessário ter presente que tratar dos grupos que se convencionou chamar-se genericamente de “índios” é estar em uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões socioculturais, diversos entre si e diferentes de nossa sociedade. Pensar os povos indígenas, portanto, é pensar sempre em experiências plurais e diferenciadas. E suas experiências sociohistóricas têm muito a nos ensinar diante da doença que são os preconceitos em suas várias formas.

Existem índios no Nordeste!

Segundo os dados do Censo/IBGE 2010 divulgado há poucos meses a população indígena no Brasil mais que duplicou nos últimos dez anos, passando de cerca de 350 mil para os atuais cerca de 900 mil índios no Brasil. São 305 povos que falam 274 diferentes línguas indígenas. A Região Nordeste concentra mais da quarta parte da população indígena em nosso país, contabilizando cerca de 233.000 índios por todos os estados da Região. Em Pernambuco temos aproximadamente 61.000 indivíduos, dentre esses destacaram-se os Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção) com mais de 12.000 pessoas, o povo com a maior população indígena no Estado e a 3ª maior do Nordeste, superada apenas pela etnia Pataxó e Potiguara. Na Paraíba habitam 19.149 indígenas, sendo os Tabajara em Conde, Alhandra

e Pitimbu no Litoral Sul, e os Potiguara na Baía da Traição, em Rio Tinto e Marcação no Litoral Norte.

Os índios no Nordeste são muito discriminados. Afora as perseguições dos invasores de suas terras que ignoram a identidade indígena, fomentando a ideia que só é índio aquele indivíduo que sempre usa o cocar, e que por usar roupas jeans ou usufruir dos atuais equipamentos eletrônicos disponíveis em nossa sociedade estar aculturado, “deixou de ser índio”, tal ideia expressa muito bem os equívocos, as desinformações e os preconceitos contra os índios no Nordeste. Trata-se de um grande equívoco pensar os índios congelados no tempo, que não vivenciam, como todos os grupos humanos, processos de mudanças socioculturais. É ainda uma profunda contradição da nossa sociedade que por um lado com uma visão romântica considera puros os índios selvagens, embora os chamando de bárbaros e, por outro lado, se esses participam do convívio conosco afirma que não são mais índios! Uma visão esquizofrênica!

Vejamos o que afirmou Cícero Marinheiro, Cacique do povo Tumbalalá que habitam no município de Abaré na Bahia, divisa com Pernambuco:

Eu me sinto humilhado porque ainda hoje, 500 anos depois de roubarem nossas terras, temos que lutar por elas. Nós não escondemos nossa identidade, somos índios. Ainda resta nossa religião, não tudo, porque os brancos fizeram um massacre grande, matando, perseguindo, estuprando...

O retrato da violência está no rosto de cada um, aqui no Nordeste; está no Cruzeiro, ele era símbolo da perseguição portuguesa, do massacre. Sem esquecer o que aconteceu, espero mudar nossa realidade. É difícil porque moramos num país onde quem fala mais alto é o dinheiro, mas a gente não vai desistir. Há quatro anos que estamos lutando pelo reconhecimento de nossa aldeia. Eu tenho sempre viajado a reuniões, enviado documentos, conseguimos que a FUNAI mandasse um antropólogo para fazer um estudo, estamos esperando o reconhecimento.

Índio é aquele filho de índio que preserva sua cultura, sua religião, que aprende com seus antepassados e continua a ensinar para as futuras gerações. Eu sou índio porque nasci índio, e não porque existe a FUNAI. Há 100 anos atrás não existia FUNAI e meu tataravô existia!

e Pitimbu no Litoral Sul, e os Potiguara na Baía da Traição, em Rio Tinto e Marcação no Litoral Norte.

Os índios no Nordeste são muito discriminados. Afora as perseguições dos invasores de suas terras que ignoram a identidade indígena, fomentando a ideia que só é índio aquele indivíduo que sempre usa o cocar, e que por usar roupas jeans ou usufruir dos atuais equipamentos eletrônicos disponíveis em nossa sociedade estar aculturado, “deixou de ser índio”, tal ideia expressa muito bem os equívocos, as desinformações e os preconceitos contra os índios no Nordeste. Trata-se de um grande equívoco pensar os índios congelados no tempo, que não vivenciam, como todos os grupos humanos, processos de mudanças socioculturais. É ainda uma profunda contradição da nossa sociedade que por um lado com uma visão romântica considera puros os índios selvagens, embora os chamando de bárbaros e, por outro lado, se esses participam do convívio conosco afirma que não são mais índios! Uma visão esquizofrênica!

Vejamos o que afirmou Cícero Marinheiro, Cacique do povo Tumbalalá que habitam no município de Abaré na Bahia, divisa com Pernambuco:

Eu me sinto humilhado porque ainda hoje, 500 anos depois de roubarem nossas terras, temos que lutar por elas. Nós não escondemos nossa identidade, somos índios. Ainda resta nossa religião, não tudo, porque os brancos fizeram um massacre grande, matando, perseguindo, estuprando...

O retrato da violência está no rosto de cada um, aqui no Nordeste; está no Cruzeiro, ele era símbolo da perseguição portuguesa, do massacre. Sem esquecer o que aconteceu, espero mudar nossa realidade. É difícil porque moramos num país onde quem fala mais alto é o dinheiro, mas a gente não vai desistir. Há quatro anos que estamos lutando pelo reconhecimento de nossa aldeia. Eu tenho sempre viajado a reuniões, enviado documentos, conseguimos que a FUNAI mandasse um antropólogo para fazer um estudo, estamos esperando o reconhecimento.

Índio é aquele filho de índio que preserva sua cultura, sua religião, que aprende com seus antepassados e continua a ensinar para as futuras gerações. Eu sou índio porque nasci índio, e não porque existe a FUNAI. Há 100 anos atrás não existia FUNAI e meu tataravô existia!

Os atuais povos indígenas no Nordeste do Brasil resultam das aldeias missionárias do período da colonização portuguesa na Região. Ainda que populações inteiras tenham sido dizimadas pelas doenças do contato com o branco, a fome ocasionada pelos desequilíbrios das novas relações socioambientais, com os deslocamentos para as missões, as guerras e violências das invasões coloniais, os indígenas elaboraram diferentes estratégias diante da desordem em seus universos simbólicos provocada pela colonização.

Os diferentes povos indígenas que habitam em vários municípios no Litoral Agreste e Sertão em suas formas de ser revelam apropriações, traduções e reelaborações socioculturais ocorridas no processo de colonização. Na visão colonial, os índios no Nordeste foram chamados de caboclos ou remanescentes, pensados sempre a partir das perdas culturais, como populações marginais e totalmente aculturadas. Foram desprezados os processos históricos vivenciados por esses povos, que afirmam uma identidade indígena, exigindo o reconhecimento oficial e reivindicando seus direitos, principalmente os relativos às terras invadidas por terceiros.

As pesquisas recentes demonstram que a cultura dos chamados “índios misturados” não pode ser mais vista a partir das perdas, mas, sim, como expressão das relações sociohistóricas de diferentes atores do mundo colonial (índios, missionários, soldados, governantes, fazendeiros entre outros) interagindo, local e globalmente, desde as disputas pelas terras às várias influências políticas, no espaço público ou mais próximo, nas articulações, nas alianças e nas organizações socioculturais indígenas.

Os povos indígenas no Nordeste afirmam uma herança sociocultural, a partir da reelaboração de símbolos, de tradições, muitas das quais apropriadas no processo da colonização e relidas pelos horizontes indígenas, em contextos de disputas pela terra, pela conquista e garantia de seus direitos sociais como a educação e saúde diferenciadas.

Superar desinformações, equívocos e preconceitos

A Lei, 11.645/08, modificou o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, determinando a inclusão de conteúdos sobre a temática indígena no currículo da Educação Básica das escolas públicas e privadas. Se antes era visto apenas como tema transversal, após a citada

alteração, passou a ser obrigatório o ensino sobre a História e as Culturas dos povos indígenas no Brasil. Sobre tal obrigatoriedade, a Prof.^a Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS), fez um questionamento importante: o que justifica uma lei para obrigar a inclusão de conteúdos sobre a História e as expressões socioculturais indígenas no currículo escolar da Educação Básica? Tal justificativa reside nas práticas escolares mencionadas no início desse texto, pois a temática indígena sempre foi relegada no currículo escolar, ou quando era tratada ocorria de forma a valorizar a cultura europeia como superior, tida como o berço da civilização em relação às demais sociedades de outros continentes.

A citada Lei surgiu das mobilizações sociais, pelo reconhecimento que somos um país de muitos rostos, com diferentes expressões socioculturais, étnicas, religiosas, etc. As minorias (maiorias) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, portadoras de necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos!

É necessário, então, desconstruir as ideias de uma suposta identidade e cultura nacional. Pois tais perspectivas escondem, negam, ignoram e mascaram as diferenças socioculturais. Afirmar os direitos dessas diferenças é, pois, questionar a ideia da mestiçagem como identidade nacional, usada para esconder a história de índios e negros na História do Brasil.

É necessária a continuidade das mobilizações sociais exigindo das autoridades e do poder público o investimento na formação sobre a temática indígena para os professores que atuam na Educação Básica e nas universidades, além da urgente necessidade de produção de vídeos, subsídios didáticos, textos, etc. sobre os povos indígenas para serem utilizados em sala de aula. Lembrando que tais produções deverão contar com as assessorias de pesquisadores e especialistas no assunto. Deverão também ocorrer mobilizações no sentido da aquisição de acervo destinado as bibliotecas possibilitando o acesso a publicações, sejam livros, revistas, jornais e fontes de informações e pesquisas sobre os povos indígenas.

Outras ações importantes a serem desenvolvidas: a promoção de momentos de intercâmbios entre os povos indígenas e os estudantes durante o calendário letivo, por meio de visitas previamente preparadas do alunado às aldeias, bem como de indígenas às escolas, principalmente nos municípios onde atualmente moram os povos indígenas, como forma de buscar a superação dos preconceitos e as discriminações, ressaltamos que

as visitas não devem se constituir como meras apresentações folclóricas, mas como espaço de diálogos e aprendizagens; discutir e propor o apoio aos povos indígenas, por meio da realização de abaixo-assinados, cartas às autoridades com denúncias e exigências de providências para as violências, assassinatos das lideranças indígenas, etc. Estimulando assim através de manifestações coletivas nas escolas e com o público em geral, o apoio às campanhas de demarcação das terras e garantia dos direitos dessas populações.

A implementação da Lei 11.645/08 possibilitará, estudar, conhecer, compreender a temática indígena. Superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre esses povos. Reconhecendo, respeitando e apoiando suas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais.

Enfim, a efetivação da citada Lei além de provocar mudanças nas antigas práticas pedagógicas preconceituosas, favorecerá novos olhares para a História e a Sociedade. Se na nossa sociedade a escola tem um papel privilegiado na formação humana, com a efetivação da Lei será possível no ambiente escolar conhecer, respeitar e aprender a conviver com as sociodiversidades. E assim, superar as visões exóticas e folclóricas sobre os índios, contribuindo na formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferentes expressões socioculturais existentes no Brasil, e dos direitos das sociodiversidades dos povos indígenas.

Referências

- ALMEIDA, Maria R. C. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/ Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera L. M; BERGAMASCHI, M. A; PEREIRA, N. M; GEDOZ, S. T; PADRÓS, E. S. (Orgs.). Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST/Exclamações/ANPUH/RS. 2010, p.151-166.
- FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GERLIC, Sebastián. (Ed.). Índios na visão dos índios: Tumbalalá. Salvador: Gráfica Santa Helena, 2001.
- GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In, MOREIRA, Antonio F; CANDAU, Vera M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.67-89.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.
- OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs.). A temática indígena na escola. São Paulo: Global, 2008.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982. (a primeira edição brasileira é de 1970).

SILVA, Edson. História e diversidades: os direitos às diferenças. Questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine... In: MOREIRA, Harley Abrantes. (Org.). Africanidades: repensando identidades, discursos e ensino de História da África. Recife: Livro Rápido/UPE, 2012, p. 11-37.

SILVA, Edson. Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988. 2008. 299p. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. In: Cadernos de Pesquisas, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010, p. 39-47.

SILVA, Maria da Penha da. A presença dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. In: Minemosine, v. 1, p. 268-290, 2010.

TEIXEIRA, F. M. P. História: Pernambuco. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2010, (vol. 4º ou 5º ano).

VESENTINI, J. W. Coleção aprendendo sempre História, São Paulo: Ática, 2010, (vols. 3 e 4).

Bullying, Cyberbullying e Mídia: Interconexões

Adriano César Lima de Carvalho ⁸

Professor de Inglês

Mírian Moema Pinheiro ⁹

UFRN

Introdução

A discussão dos temas bullying e cyberbullying tem sua relevância social, naturalmente, no fato de que o olhar científico, ao incidir sobre esses fenômenos, amplia o entendimento dessa problemática, colaborando com a reflexão crítica em torno do impacto doloroso e degradante que eles causam em nossa sociedade, seja através da baixa autoestima que promovem em nossas crianças e jovens, seja pelas discriminações diversas e preconceitos multiformes.

O fato é que, embora a grande preocupação da sociedade, especialmente dos pais que têm seus filhos na faixa etária infantil nas escolas, há poucas campanhas preventivas ou estratégias de enfrentamento no currículo escolar. A forma como a escola ainda reage ao bullying é com estupor, surpresa e indignação, como se esse não fosse um problema atualmente pandêmico. Não haveria lugar para essa reação de surpresa se o problema fosse percebido como algo cotidiano nas escolas e presente na vida de muitas crianças e adolescentes.

Bullying e as Consequências Psicológicas

O saldo negativo decorrente da timidez com que se aborda o bullying e o cyberbullying no Brasil e no mundo, tem resultado, na sua expressão mais extrema, no suicídio e homicídio de muitos adolescentes vitimados

⁸ Licenciado em Letras pela UNP; Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFRN; Mestrando em Linguística Aplicada pela UFRN.

⁹ Graduada em Comunicação Social pela UFRN.

por esse dilema que desfavorece a educação contemporânea, conquanto esse seja um problema tão antigo quanto a própria escola, percebido, porém, apenas há poucas décadas (1970), razão pela qual, talvez, ainda se apresente tão difícil de ser detectado e equacionado no início.

Neto (2011) traça um histórico das tragédias que viraram manchetes internacionais nas últimas décadas, envolvendo essa relação entre suicídio, homicídio e bullying:

1977 – West Paducah, Kentucky, USA. Autor – 14 anos (3 mortos e 5 feridos). / 1998 – Jonesboro, Arkansas, USA. Autor – 11 e 13 anos (5 mortos). / 1998 – Springfield, Oregon, USA. Autor – 17 anos (2 mortos). /

1999 – Escola Columbine, Littleton, Colorado, USA. Autor – 17 e 18 anos (13 mortos e dezenas de feridos). Suicidaram-se em seguida. / 1999 – Taber, Canadá. Autor – 14 anos (1 morte). / 2003 – Taiuva, São Paulo, Brasil. Autor – 18 anos (8 feridos). Suicidou-se em seguida. / 2004 – Remanso Bahia, Brasil. Autor – 17 anos (2 mortos e 3 feridos). Tentativa de suicídio. / 2004 – Carmen de Patagones, Argentina. Autor – 15 anos (4 mortos e 5 feridos). / 2007 – Universidade Virginia Tech, Virginia, USA. Autor – 19 anos – (32 mortos). Suicidou-se em seguida. / 2011 – Realengo, Rio de Janeiro, Brasil. Autor – 23 anos – (13 mortos). Morreram 10 meninas e 3 meninos, todos com idade entre 12 e 14 anos. Após ser baleado por um policial, suicidou-se em seguida (NETO, 2011, p. 27).

Outros malefícios igualmente devastadores e também contabilizados no triste capítulo do bullying são: doenças psicossomáticas, transtornos mentais, psicopatologias graves, delinquência e abuso de drogas (PEREIRA, 2009, p. 9), sendo este último, muitas vezes, um processo de fuga da situação dolorosa, motivado por grande desespero, vergonha e/ou dificuldade em compartilhar o drama com familiares e amigos, na busca de soluções, ou medo de denunciar o bully (aquele que inflige ou causa bullying), temendo piorar a situação. A experiência de educadores e vítimas, entretanto, tem demonstrado que o silêncio e a omissão respondem pela continuidade e conseqüente agravamento do problema.

Os danos psicológicos e físicos decorrentes do bullying e seus derivados, portanto, podem acompanhar a criança e o jovem a vida inteira, fazendo com que, mais tarde, haja necessidade de apoio psicoterapêutico. Há alguns sintomas que podem sinalizar a presença do bullying e/ou cyberbullying na rotina escolar/social da criança ou adolescente:

As principais manifestações são: perturbação ao ler uma mensagem de texto no celular; ansiedade ao usar o computador, ou evitar usá-lo, ao contrário do habitual; dificuldade de concentração nas aulas, precisar de muito mais tempo para fazer as tarefas da escola e avaliação desfavorável nas provas; pedir para faltar às aulas e começar a se queixar de sintomas físicos (dor de cabeça, enjôo, dor de barriga) para não ir à escola ou para sair mais cedo; intensificação desse mal-estar no ambiente escolar, pedindo ou até implorando aos pais para trocar de turma ou de escola; volta da escola com sinais de ter sido fisicamente agredido, com roupas amassadas ou rasgadas, pertences quebrados ou roubados; pedir mais dinheiro para levar para a escola ou até mesmo pegá-lo às escondidas (provavelmente para submeter-se às chantagens do agressor ou para tentar placá-lo com agrados); mudanças e humor e comportamento mais agressivo, ficar irritadiço, arredio, angustiado ou deprimido; começar a se isolar, evitando o contato com os colegas; dificuldade para adormecer, acordar com pesadelos, perder o apetite ou, ao contrário, comer muito mais do que o habitual, por ansiedade. E, sobretudo, dar mostras de baixa autoestima (MALDONADO, 2011, p. 88).

Para Calhau (2008), o bullying não deve ser entendido como pequenas brincadeiras naturais ao indivíduo na infância, mas de prática de violência, levada a efeito no silêncio de quem a sofre e no anonimato de quem a presencia com terceiros e se omite. Apresenta-se repetitiva e implica abuso de poder, isto é, o mais forte impondo sua força (física ou não) ao mais vulnerável, conquanto ocorra entre pares, ou seja, entre sujeitos que ocupam uma mesma posição hierárquica. Pode dar-se no ambiente da sala de aula, nos corredores da escola, onde as crianças e adolescentes realizam a recreação, nos arredores da escola ou em qualquer espaço a ela relacionado. Poucos levam em consideração quão opressor pode se tornar o ambiente escolar dentro do contexto social.

Fante (2005) ressalta que alguns pesquisadores compartilham o entendimento de que, para que se possa falar em um caso de bullying devidamente caracterizado, são necessários três ataques, pelo menos, à mesma criança ou jovem, ao longo de um ano. É importante, portanto, se considerar uma fronteira entre o bullying propriamente dito e a violência gerada pela agressividade típica de algumas interações infantis, relacionadas com idade e pouca maturidade, para que não se incorra no equívoco da generalização. Há situações lamentáveis na escola, nas quais nem sempre há uma

intencionalidade de ferir ou magoar, o que não é o caso do bullying, onde há sempre uma intenção clara de causar danos físicos e/ou psicológicos ao outro.

Na tessitura das muitas vozes sociais e discursos que estruturam e dinamizam o fenômeno bullying, é igualmente importante a sua análise num espaço social que a cada dia se torna mais integrado no cotidiano e no subjetivismo das pessoas: o ciberespaço.

Cyberbullying

Conforme Levy (2010, p. 94), o ciberespaço é “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, insistindo na codificação digital, o que confere a esse espaço fluidez, plasticidade, precisão, tempo real, hipertextualidade, interatividade e a virtualidade da informação, por ele considerada sua marca distintiva. Entretanto, esse novo espaço desterritorializado, não excluiu velhos problemas de fundo violento encontrados nos grupos sociais não virtuais:

As manipulações e enganações sempre são possíveis nas comunidades virtuais, assim como o são em qualquer outro lugar: na televisão, nos jornais impressos, no telefone, pelo correio ou em qualquer reunião “em carne e osso” (Levy, 2010, p. 131).

Observa-se que, no espaço virtual, um enunciado, entendido aqui na acepção bakhtiniana, ou seja, como um evento social, o qual objetiva a agressão e a opressão entre os jovens, aponta para a existência de um discurso social, cujo locutor, geralmente anônimo, se oculta por trás de apelidos, nicknames ou avatares. Vale ressaltar que, esse locutor pode não ser o autor do discurso da agressão, mas apenas um usuário que dele lança mão para delimitar um espaço de poder ou território subjetivo, começando pela escola e se ampliando no ciberespaço.

É no ciberespaço que o grotesco¹⁰, enquanto possibilidade de rebaixamento,

¹⁰ Categoria estética que tem, dentre tantas características marcantes, o rebaixamento, a referência grosseira aos órgãos sexuais e às funções fisiológicas de excreção, o gosto pelo estranho e pela deformação.

xamento, carnavalização e caricaturização das pessoas e de seus valores, se torna uma das ferramentas mais usadas por aqueles que praticam o cyberbullying, uma forma violenta de representar um sujeito em traços cômicos ou pejorativos, ridicularizando-o.

Há um grande número de comunidades virtuais na Internet que ganharam popularidade, no ambiente escolar, por promoverem o cyberbullying através da construção de elementos cômicos, jocosos, reduzindo à caricaturas ridículas as suas vítimas. É um exemplo amplamente conhecido do cyberbullying as comunidades do Orkut “Eu odeio...”, em que insultos carregados de preconceito e práticas discriminatórias de caráter étnico, envolvendo gênero e/ou orientação sexual, são a razão dos xingamentos, das difamações, boatos, fofocas etc.

Nos fenômenos bullying e cyberbullying, realizados no espaço escolar e no espaço virtual, respectivamente, percebe-se, dentre outros apelos, o ridículo, o grotesco, resultando, às vezes, numa parodização, isto é, numa subversão do sério e do elevado, numa deformação banalizante do discurso daquele de quem se pretende zombar.¹¹

Além da parodização, a ironia também surge como recurso fomentador de opressão no espaço virtual.

A ironia é um caso típico de discurso bivocal. Nela, a palavra tem duplo sentido: volta-se para o objeto do discurso como palavra comum e para um outro discurso. A consideração pelo discurso de um outro implica, na verdade, o reconhecimento do segundo contexto como meio de perceber o significado da ironia (Castro, 2005, p. 120).

Ao falar a linguagem do outro, o cyberbully (aquele que inflige o bullying no espaço virtual) a investe com elementos que a desautorizam, a negam ou se opõem a ela, sendo esse jogo, na maquinaria da linguagem, uma das muitas possibilidades com que a ironia se torna um dos possíveis elementos que marcam a presença do grotesco no cyberbullying.

Esses elementos, no ciberespaço, apresentam características muito próprias, em razão da grande possibilidade plástica que os recursos audiovisuais oferecem nesse espaço eletrônico.

¹¹ A paródia, como propõe Sant’Anna (2003), seria um efeito de deslocamento, uma deformação.

Analisando algumas situações mais típicas do cyberbullying, de acordo com Teixeira (2011), são recorrentes: a criação de websites ofensivos; a impersonalização, isto é, quando uma pessoa finge ser outra no mundo virtual, invadindo e-mails ou perfis no Facebook ou Orkut, agredindo a terceiros para causar desentendimentos entre o suposto autor das ofensas e os ofendidos; participação ofensiva em fóruns de discussões; postagens de vídeos e fotos constrangedores e/ou editados com efeitos audiovisuais que causam zombaria, vergonha. Às vezes, são filmadas através de telefones celulares, cenas em que alguém é agredido, provocado ou espancado, e essas filmagens são postadas em sites que hospedam vídeos como o Youtube, podendo ser visualizadas depois, permanentemente.

O cyberbullying transforma o discurso violento de um único sujeito em uma possível bandeira ou causa a ser abraçada por outros sujeitos, tornando uma única voz agressiva em um coro de vozes e violências que se atualizam, se reciclam e se perpetuam no ciberespaço, mediante as comunidades das redes sociais e blogs, que se voltam unicamente para o objetivo de ridicularizar, somando-se, para esse fim, uma opinião agressiva à outra, um julgamento violento a outro, uma crítica à outra, e assim por diante. Como todo discurso estimula uma resposta, uma reação do interlocutor, logo a violência de um ganha a adesão de inúmeros e é graças a essa possibilidade do ciberespaço que o bullying aí realizado pode assumir proporções tão vastas.

A Influência da Mídia

A mídia de modo geral tem uma influência muito forte na disseminação de valores e na consolidação de comportamentos na sociedade. A mídia tem um papel interessante, pois, ao mesmo tempo em que ela pode cooperar com o bullying, acaba incentivando essa violência, nas novelas e nos filmes, mostrando a intolerância e a violência contra o próximo. Age de maneira positiva quando noticia as ocorrências de bullying e explica o quanto estas situações atrapalham o desenvolvimento dos jovens, mas age negativamente quando veicula mensagens que ensinam novas alternativas para a prática do bullying.

As crianças e os jovens assistem aos programas de TV e aos filmes para se instruírem e se integrarem no seu ambiente social, portanto, quem

não entra em sintonia com os assuntos da moda, é excluído do grupo que não aceita o diferente. Isso promove o nivelamento social à medida que as pessoas se utilizam da mesma linguagem para se comunicar. Dessa forma, ao aderirem aos costumes transmitidos pela mídia, mantêm-se atualizados e logo são integrados no seu meio social. Assim, entendemos que para ser socialmente aceitos, os jovens recorrem aos meios de comunicação, não como entretenimento ou informação, mas para aprender como ser e se comportar. A informação está generalizada e a cultura dominante em todas as esferas da vida social tornou-se perigosamente midiática. Dizemos “perigosamente” porque a tentação da sociedade atual é tornar-se espetáculo. Os meios de comunicação passam a ser considerados como fins.

Neste caso, precisamos, então, levar em consideração o espaço central que a mídia ocupa (juntamente com outras dimensões estruturais) na constituição das relações sociais que se tecem no mundo contemporâneo (Martín-Barbero, 1997; Thompson, 1998; Silverstone, 2002, entre outros). Portanto, precisamos dar atenção especial às narrativas difundidas pela TV que são a maior fonte de produtos culturais a informar o imaginário de crianças, adolescentes e adultos. Afinal, os telejornais, os programas de auditório, comerciais, telenovelas e programas infantis, bem como a vasta gama de produtos internacionais, ainda são a principal oferta cultural para a maioria da população em nosso país.

Não podemos como pais e educadores optar pelo silêncio diante de uma vasta oferta de produtos que são consumidos pelos jovens, devemos buscar o diálogo, não devemos nos intimidar frente ao universo cibernético por onde as mentes criativas das pessoas navegam horas a fio nos confins do mundo digitalizado do computador, da Internet e da tela da TV. Certamente, o silêncio não deve ser o caminho. É preciso cavar para além da superfície e buscar outros significados. Tudo isso tem acarretado mudanças significativas nos cenários e estruturas sociais contemporâneos.

O fato é que a globalização é histórica e irreversível. Seus impactos são assustadoramente complexos e vem provocando de acordo com Giddens (1989) transformações sem precedentes nos movimentos sociais, no mundo do trabalho, nas articulações políticas, bem como na esfera pessoal dos indivíduos. Estamos todos, de uma forma ou de outra, via rádio, telefone, TV e Internet “plugados no mundo”. O certo é que esta é a cultura dominante dos nossos tempos.

Isso significa, entretanto, que não estejamos alerta para o fato de que a mídia tornou-se, portanto, um campo poderoso de controle, manipulação, acumulação e expansão de valores, contribuindo na produção de desigualdades e exclusões, o que leva as pessoas a adotarem atitudes agressivas umas contra as outras. As pessoas hoje convivem com as mídias de um modo nunca experimentado pelas gerações anteriores. E quais as conseqüências disto? Individualismo, competitividade, personalismo, comportamentos que tipificam indivíduos que adotam práticas violentas repetitivas, exigindo que o outro para ser aceito tenha de agir da mesma forma. Quando isso foge aos padrões pré-estabelecidos, o outro passa a sofrer com o bullying.

Não é preciso prestar muita atenção para percebermos que com o advento das novas mídias e o nascedouro das redes sociais, na Internet, as pessoas se expõem ainda mais, favorecendo a saturação de sua própria imagem. Na Internet e no celular, as mensagens com imagens e comentários depreciativos, se alastram rapidamente e tornam o bullying ainda mais perverso. Como o espaço virtual é ilimitado, o poder de agressão se amplia e a vítima fica acuada mesmo fora da escola. Vimos com isso que a tecnologia deu nova cara ao problema das discriminações, agressões e provocações, que acontecem entre crianças e adolescentes. Surgem na Internet os e-mails ameaçadores, mensagens negativas em sites de relacionamentos e torpedos com fotos e textos constrangedores para a vítima, caracterizando o cyberbullying.

Aqui no Brasil, vem aumentando assustadoramente o número de casos de violência desse tipo. O que torna o cyberbullying ainda mais cruel que o bullying tradicional, tem em sua base três motivos. Diferentemente de antes, em que o constrangimento se restringia à escola, no espaço virtual, os xingamentos e as provocações estão permanentemente atormentando as vítimas. Os jovens utilizam cada vez mais as ferramentas da Internet e de troca de mensagens via celular, se expondo mais do que devem. E o último motivo é a tecnologia que permite que, em alguns casos, seja muito difícil identificar os agressores, o que aumenta a sensação de impotência.

Esses tormentos causados por intermédio da Internet fazem com que a criança ou adolescente humilhados não se sintam mais seguros em lugar e momento algum. Na comparação com o bullying tradicional, bastava sair da escola e estar com os amigos de verdade para se sentir seguro. Já no

ciberbullying, a intimidade é invadida e todos podem ver os xingamentos. O espaço do medo é ilimitado. Aprender a lidar com sua própria imagem parece ser um primeiro passo para superar as provocações e agressões, pois ao que podemos perceber na fase entre 10 e 12 anos, a criança passa a buscar no convívio social, referências diferentes das que costuma receber em casa, dando continuidade ao processo de construção de sua personalidade. Em seguida, com a entrada na adolescência, vem a necessidade de pertencer a um grupo. Nesse momento, basta sair um pouco do padrão estabelecido pela visualidade contemporânea, a ditadura da estética corporal, ditada pela mídia, para o jovem ser taxado de ridículo.

Os adolescentes não percebem as armadilhas das mídias digitais. Para eles, tudo é real como se fosse a moda tradicional, tanto para fazer amigos, como para comprar, aprender ou combinar uma viagem. Não conseguem demarcar as fronteiras entre real e virtual. É a cultura das mídias que, a nosso ver, vem contribuindo cada vez mais para a sedimentação do espetáculo na sociedade. Conforme destaca Debord, o espetáculo não é um conjunto de imagens, “mas a relação social entre pessoas mediada pelas imagens” (1988, p.14).

Mídia e Espetacularização

O espetáculo tenta promover a fusão entre o real e o imaginário, o verdadeiro e o falso, o que é e o que apresenta ser, ignorando o princípio de realidade, privilegiando as leis do inconsciente. Dessa forma, é possível pensar que, sem nos darmos conta, vivemos em uma sociedade monopolizada pelo imaginário das mídias, em especial TV e internet, meios que dispõem da capacidade única de fazer ver o quanto é estreita a margem entre a imaginação e a realidade. Debord vai mais além com a sua teoria do espetacular, quando assevera que a mídia é capaz de organizar com “habilidade a ignorância do que acontece” (1988, p. 26).

Na espetacularização da mídia, fazer sucesso pode ser a aspiração e o projeto de vida dos jovens e adolescentes. A fonte de sucesso é hoje a visibilidade obtida, mas precisamente nas redes sociais que atuam de maneira a criar identidade com seus artistas, a fim de que sejam facilmente reconhecidos. Assim sendo, entendemos que o espetáculo acaba por facilitar a capacidade do indivíduo de apropriar-se do espaço mágico do imaginário

coletivo, tornar-se um astro merecedor da atenção, interesse e empatia da sociedade. No espetacular, reside a grande chance de êxito na viagem do ser anônimo ao famoso, a transmutação do ser comum em celebridade, compondo o universo olímpico.

A mídia permite que identidades excluídas possam ter visibilidade e, como consequência, o reconhecimento público, mesmo que seja com a emissão de mensagens provocativas, depreciativas sobre o outro. Neste contexto, conseguimos perceber uma sociedade desafiada por um enigma: a figura do indivíduo que, pelo poder e força da mídia, é transformado em mito. O mito representa de maneira simbólica as necessidades de afirmação do ego individual, o que vale dizer do consciente humano, que convenciamos chamar de personalidade. Através dela, retrata-se “a fragilidade do homem, dada a sua imaturidade psíquica” (Campbell, 1997, p. 347).

No cenário constituído pelas mídias, em destaque a Internet, onde o homem é detentor de uma visibilidade que lhe confere poder, vislumbramos um possível confronto que parece alicerçar o fenômeno do bullying. É a força da agressividade de um (agressor) em detrimento da harmonia traduzida numa espécie de suplício do outro (vítima). É a condição humana que parece viver sob esses dois impérios. Esta luta aparece no ciberespaço, quando adolescentes emitem mensagens com intuito de destruir a imagem do amigo que ele considera fora dos padrões determinados pela própria mídia. Na força está à disposição, a energia da ação, sem as quais não conseguem realizar-se. Na harmonia, estão a inteligência, a sensibilidade e a intuição.

Neste espetáculo midiático, percebemos uma “estética da competição” (Távola, 1985, p. 280), regida pela necessidade de autoafirmação. Ganhar dos demais é o lema dos agressores que veem o sentido da disputa como essencial à manutenção da luta, pois cada vítima atingida representa vitória, sensação de euforia e satisfação para receber o reconhecimento daqueles que se colocam como meros espectadores. Contudo, podemos ver que a “estética da competição” é o elemento propulsor do bullying e do cyberbullying.

Considerações Finais

Como vimos, os fenômenos bullying e cyberbullying acabam por demonstrar que as relações humanas não se constituem de unidade, mas, são compostas de concordância, discordância e competição, gerando sempre conflitos. O ser humano não alcança unidade apenas através da harmonização. A contradição e o conflito operam arquitetando a vida. A sociedade, tal como a conhecemos, necessita desses dois aspectos apresentados.

Nessa trama diabólica aqui desenhada, as relações passam a desenvolver-se em péssimas condições de sentimentos, pautadas quase sempre pela violência social. Os participantes mantêm um relacionamento perfilado pela agudeza das contraposições, em situação de confronto pela vontade de possuir ou controlar algo. Eles apresentam uma espécie de “paranóia” de vencedores e há nisso uma busca de garantir evidência e recolher aplausos.

Referências

- CALHAU, L. B. Bullying: precisamos agir. 02 setembro. 2008. Disponível em: (<http://www.lfg.com.br>). Acessado em: 03 de junho de 2010.
- CAMPBELL, Joseph. O poder dos mitos. São Paulo: Athena, 1999.
- CASTRO, Maria Lília Dias de. A dialogia e os efeitos de sentido irônicos, in BRAIT, Beth (org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª edição, Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- COSTANTINI, Alessandro. Bullying, como combatê-lo: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.
- DEBORD, Guy. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1988.
- FANTE, Cléo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. Ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005.
- GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo. Martins Fontes, 1989.
- LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LOPES NETO, Aramis Antônio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- MALDONADO, Maria Teresa. Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco? São Paulo: Moderna, 2011.
- MARTIN-BARBERO. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- PEREIRA, Sônia Maria de Souza. Bullying e suas implicações no ambiente escolar. São Paulo: Moderna, 2009.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Paródia, paráfrase & cia. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a mídia? São Paulo, Loyola, 2002.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. O Império do Grotesco. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual antibullying: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

THOMPSON, John. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. Petrópolis, Vozes, 1998.

Bullying, cyberbullying e construção/desconstrução de identidades nas redes sociais

Antonio Clarindo Barbosa de Souza ¹²

PPGH – UFCG

A menina posta uma foto. Imagem de sua última viagem. Na foto está feliz, maquiada, arrumada, alto astral. Em dois minutos 4 comentários. Um elogio, uma indireta sub-reptícia de paquera e um comentário pejorativo. “Quer quanto prá assombrar uma creche?”. Comentário simples? Brincadeira entre amigas? Devolução de uma chacota pública? Tudo isto poderia ser a alguns anos atrás, em que todos nós tínhamos apelidos, éramos alvo de chistes espirituosos ou de jocosidades infantis. Hoje isto está catalogado como bullying e se espalha pelas redes sociais com certa “normalidade” e até desatenção.

Devido ao fato de ser um fenômeno que só recentemente ganhou atenção, principalmente, em sua versão escolar, o assédio ou desmoralização pública de uma pessoa: criança, adolescente ou mesmo adulto, ainda não possui um termo português que o defina com exatidão. O termo inglês bully (valentão) é o mais utilizado pelas mídias e até pela literatura educacional especializada. Contudo, já começam a surgir termos alternativos ou sinônimos como acossamento, ameaça, assédio, intimidação, além dos já conhecidos e anacrônicos: judiar e implicar.

Alguns programas humorísticos televisivos cunharam ou utilizaram um termo muito próprio ao Nordeste do país e que se encontra qualificado no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Bulir, com os seus significados de mexer com; tocar, causar incômodo ou apoquentar; produzir apreensão em; fazer caçoada, zombar e falar mal de; o agente do ato de bulir (que poderia ser nomeado como bulimento), seria o bulidor e, transportando para o inglês, bullier.

Mas o que importa neste tipo de incômodo causado às pessoas, com o intuito de desqualificá-las ou constrangê-las publicamente, é o fato de

¹² Licenciado em História pela UECE; Mestre em Educação pela UFC; Doutor em História pela UFPE.

que ele vem ganhando proporções inimagináveis nas redes sociais e em diferentes sites, que usam como ponto de atração à exibição de pessoas que pelos seus dotes físicos são desqualificados como pessoas ou qualificados como ungly people (pessoas feias). A exibição de fotos e outros tipos de imagens depreciativas, (com autorização ou não de seus proprietários), já se tornou comum na rede mundial de computadores.

Se por um lado há o grau de jocosidade nestes jogos de retratação/detratação, por outro, tais sites revelam o lado cruel da denominação de tipos estéticos tidos como válidos em nossa sociedade pós-moderna. É possível facilmente encontrar pessoas que dentro da rede social denominada Facebook, defendem os animais, são vegetarianos, professam uma religião ou crença que aposta na tolerância, postando uma imagem que é duplamente preconceituosa: uma jovem, não dotada de atributos físicos tidos como aceitáveis – não é tida como bonita – juntamente com a legenda: “Chuta que é despacho!” Além de ser uma ofensa à pessoa ali retratada, é também uma chacota com uma das práticas das religiões afro-descendentes. A brincadeira visual, com a imagem e legenda, não aplica ao executor nenhuma pena ou repreensão, pois um dos argumentos para a existência das redes sociais é sua presumível liberdade de ação e de postar “o que quiser”.

Todavia, em todas elas (Orkut, Facebook, myspace) há uma política de poder denunciar abusos ou excessos. Mas a principal forma de repreender o postador de tais comentários ou montagens fotográficas é: comentando imediatamente o caráter pejorativo e depreciativo da postagem ou ignorando solenemente a exibição deste conteúdo. Contudo, se esta postagem ofende diretamente uma pessoa ou instituição, ela pode ser denunciada como spam ou como invasão de privacidade.

O interessante é que na maioria dos casos, a pessoa que foi ou se sente ofendida tem a prerrogativa de “apagar” a postagem, mas ela a mantém. Ou porque não se sente no direito de apagá-la em respeito (embora não devesse) a quem postou ou porque acha que as redes sociais e a internet são um território livre onde todos têm direito à sua opinião. Apesar disto, esta liberdade de ação dentro das redes sociais possui limites. E estes limites podem ser facilmente utilizados pelos usuários.

Além das piadas individuais contra pessoas tidas como feias, portadoras de alguma deformidade ou característica(s) física(s), a mais comum é contra coletividades sociológicas como: nordestinos, gays,

negros e gaúchos, só para termos alguns exemplos. Também é muito comum vermos comparações de imagens femininas do tipo antes e depois. Na tentativa de estabelecer parâmetros de beleza válidos aponta-se para o fato de que artista ou personagem conhecida, foi GORDA e hoje, graças às benesses do capitalismo e ao seu esforço pessoal encontra-se MAGRA, que seria o ideal de todas as mulheres do mundo, embora isto não seja critério nenhum para a felicidade de ninguém.

Outro tipo de chacota virtual é sobre as possibilidades das pessoas, principalmente, mulheres casarem ou terem filhos, não sendo, esteticamente perfeitas. Em uma postagem muito freqüente na rede é comum aparecer uma mulher considerada feia seguida da seguinte pergunta: Será que tenho chance de conseguir um marido aqui no face? Ao que se segue a resposta: Milagres existem!

O que os postadores deste tipo de brincadeira não levam em consideração é o fato de que não estão ofendendo apenas à moça ou mulher retratada naquela imagem, mas estão alfinetando todas as pessoas que, dotadas de baixa autoestima podem se identificar com a imagem e o texto e traumatizarem-se pelo resto de suas vidas, sem alcançar o desejado amor de outras pessoas.

Também a associação do dinheiro à condição de sedução de homens mais feios ou idosos é uma constante nas postagens injuriosas. Parte-se do pressuposto, que, não podendo haver amor verdadeiro entre pessoas muito jovens e pessoas muito idosas, o único interesse, principalmente das mulheres, seria pelos recursos financeiros de seus parceiros. O que revela mais uma face ignominiosa das redes sociais que nos passam sempre os valores do capitalismo: sucesso financeiro, conquista do poder político, etc... Para além destes tipos de ofensas pessoais temos ainda outros dois tipos: o contra times de futebol, que no Brasil são amados ou odiados como se fossem algo fundamental para as vidas dos torcedores e, o mais constrangedor, as ofensas ou indiretas religiosas.

Quanto aos times de futebol, durante os seguidos campeonatos que existem no país e fora dele, é comum as brincadeiras e piadas irem desde os comentários contra os maus resultados de certa equipe num final ou meio de semana, passando pelo descenso ou ascensão de uma divisão à outra do campeonatos, até à nomeação dos torcedores da torcida adversária como homossexuais (são paulinos), porcos (palmeirenses) ou quadrilha de mar-

ginais (corinthianos e flamenguistas) sendo que estes últimos apesar de serem as maiores torcidas do Brasil, e congregarem em suas fileiras pessoas das mais diferentes classes sociais, serem vinculadas pelo bullying sempre às camadas populares moradoras dos morros cariocas ou aos bairros periféricos de São Paulo. A torcida do Flamengo, por exemplo, já foi nomeada como “corja”, “quadrilha”, “baderneiros”, “marginais”, “flagelados” (num infame trocadilho, com os nordestinos que torcem por aquela agremiação desportiva). Já os torcedores do Corinthians foram chamados de “manos”, “descerebrados”, “paulistanos”, “mundiça”.

No Nordeste, às rixas locais por times são mais acirradas em Pernambuco, Ceará e Paraíba, onde os times mais populares como Santa Cruz – PE; Fortaleza-CE e Campinense Clube, tem suas torcidas sempre associadas ao vandalismo e a situações de precariedade econômico-financeira e mesmo educacional.

Mais grave, todavia, exemplo de bullying é o existente sobre as religiões afro-descendentes. Em inúmeras postagens dos últimos 5 anos (2007-2012) é fácil encontrar a nomeação dos cultos, das práticas e das oferendas aos deuses africanos, como práticas demoníacas ou censuráveis. Nenhum outro tipo de religião ou de prática religiosas é nomeada nas redes sociais como portadoras de vínculos com um suposto demônio criado pela fé cristã, mas os cultos afro-descendentes são sempre tidos como algo a ser criticado e mesmo menosprezado por seus detratores. Contudo, ao longo dos últimos anos, as reações a este tipo de bullying vêm merecendo a ação enérgica dos praticantes e defensores das práticas religiosas afro, com um combate sistemático e a denúncia aberta daqueles que fazem chacota, pregam a discriminação e a violência contra os praticantes de tais crenças. Os evangélicos de determinadas designações menos tolerantes com as demais religiões, tendem a incutir nas mentes de seus adeptos que o afastamento de tais práticas permitiria aos recém-convertidos à salvação cristã. Todavia, a não aceitação de todas as religiões ou práticas religiosas tem aumentado, no mundo dito real, a violência contra pessoas que atuam na difusão e aprimoramento das práticas do candomblé e umbanda.

Determinadas seitas evangélicas tem tentado combater até mesmo programas de televisão, telenovelas, canções e grupos musicais que, segundo eles, espalhariam valores maléficos à sociedade. Apesar deste zelo para com as práticas religiosas dos demais seres humanos, muitas destas

designações religiosas perdem a oportunidade de, através das redes sociais, denunciarem os “falsos profetas” que em nome de um Jesus religioso, retiram recursos das populações mais pobres para a construção de templos suntuosos e para o enriquecimento ilícito de seus “pastores” e “bispos”. Esta é uma das contradições mais marcantes das redes sociais, mas que também mostra o poder de ação destas mesmas redes, pois ao exporem o seu preconceito e ação depreciativas contra qualquer outro tipo de prática religiosa estes falsos religiosos se expõem à crítica dos usuários não passivos das redes sociais que as usam como locais de construção e destruição de identidades.

As redes sociais e a destruição/construção de identidades

Agora, aparentemente, mudando de assunto gostaria de destacar um outro aspecto da construção das identidades. Depois do colapso dos grandes projetos hegemônicos de partidos políticos, principalmente, os de esquerda, que hoje não mobilizam mais, grandes massas, surge a última e mais potente arma do capitalismo mundial. As redes sociais. As redes sociais são um misto de liberdade e opressão. Como afirma Vecchi, em sua introdução ao livro de Bauman: “Qualquer que seja o campo de investigação em que se possa testar a ambivalência da identidade, é sempre fundamental distinguir os pólos gêmeos que esta impõe à existência social: a opressão e a libertação.” (Vecchi, 2005: p.13). As redes sociais permitem que oscilemos entre estes dois pólos tão caros aos seres humanos: Liberdade X Coersão.

Acredito que nas redes sociais o que mais impacta e desorienta os indivíduos é a sensação de que podem tudo! Porém, há limites também. Estar somente você e seu computador – e você pode, aparentemente, escrever tudo o que quiser, tudo o que lhe vier à cabeça. Todavia, o que é, ou parece paradoxal, é que você ao postar algo quer, espera e almeja o apoio e o aval dos outros para suas opiniões, suas convicções religiosas, seus gostos musicais, seus interesses de lazer e entretenimentos, mas, vez por outra, você posta o seu desejo de que cada um deva cuidar de sua própria vida, que ninguém tem nada a ver com sua liberdade de escolha, com sua posição política ou com seus posicionamentos ideológicos pessoais sobre tal ou qual assunto.

É interessante notar que o ORKUT, primeira rede social a fazer sucesso no Brasil perguntava quando da caracterização do perfil: QUEM É VOCÊ? E hoje, o FACEBOOK pergunta: NO QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO AGORA? Todavia, até bem pouco tempo atrás a pergunta de entrada era: O QUE ESTÁ ACONTECENDO AGORA? Mais importante ainda nestas questões, ou neste tipo de questão que faz o indivíduo pensar para responder, é o fato de que a sua resposta definiria, em tese, o seu ESTADO atual ou o seu status. Ou seja, apesar de parecer que a rede social quer, pretende, almeja algo definitivo, na verdade ela quer algo parcial, momentâneo, nada definitivo. É tudo do momento. É tudo agora, podendo, portanto, ser mutável, móvel, moldável, adaptável, transformável. E, além disto, ninguém realmente dá atenção à pergunta, pois na maioria das vezes não estamos respondendo-lhe e sim apenas afirmando algo sobre o nosso estado (status) momentâneo, sobre as nossas ideias mais gerais, sobre a nossa opinião passageira, não sendo, portanto, a nossa IDENTIDADE, ou seja, aquilo através do qual queremos ser conhecidos ou reconhecidos. Como afirma também Benedetto Vecchi, segundo palavras de Bauman “A internet facilita a expressão de identidades prontas para serem usadas” (Vecchi, 2005: p.11)

Contudo, apesar da tentativa disfarçada do Facebook de nos fazer pensar ou pensar que pensamos sobre o que estamos escrevendo/postando, é claro que muitos usuários postam/escrevem, no automático. Assim, a lógica ou a falta de lógica é: fale o que você está sentindo e não o que você está pensando. Sentimentos seriam fluídos, passageiros, mutáveis. Sentimentos não comportariam razão, racionalidade, raciocínio, definição de identidades.

A impressão de que você compartilha de algo – no Orkut fazíamos parte comunidades - mais recentemente, no Facebook, temos os grupos de discussão – gera a ilusão que possuímos e compartilhamos uma identidade, que defendemos valores comuns, que apostamos em algo coeso, unívoco, maduro, centrado e com repercussões para além da nossa máquina de escrever eletrônica. Contudo, todas as vezes que nossas convicções mais profundas, geradas por nossa formação familiar, educacional, política ou mesmo militante são colocadas em cheque podemos acionar outras identidades, visando marcar nossas diferenças. Então, como já vi/li postagens no próprio Facebook - somos todos pessoas legais, agradáveis, politicamente

corretas, não maltratamos animais, respeitamos os relacionamentos (os sérios e os enrolados), defendemos todas as religiões, amamos para sempre, perdoamos os nossos inimigos e só comemos produtos naturais ou que nós mesmos escolhemos. Quando precisamos nos apresentamos como cristãos (católicos e evangélicos, dos mais variados matizes, desde os mais fundamentalistas até os mais prosaicos). Nos apresentamos como homens e mulheres, como homo ou heteroafetivos, como negros e negras, como profissionais desta ou daquela corporação, como mentores intelectuais desta ou daquela posição filosófica ou política, pois só assim nos consideramos DIFERENTES, permanecendo IGUAIS. Membros de algo em que podemos expressar nossa INDIVIDUALIDADE de forma COLETIVA. Somos indivíduos em rede! As pessoas, autores, polêmicos têm poucos *curtir* em suas postagens.

Não temos identidades fixas nas redes sociais e não é mesmo o objetivo tê-las. Apesar desta possibilidade de mudar constantemente, incomoda muito quem muda a imagem do perfil, o nome, o status de relacionamento a toda hora. Estas são consideradas pessoas fúteis, descompromissadas e, pelos psicanalistas de plantão que também existem nas redes sociais: PROBLEMÁTICAS. Pessoas que buscam atenção, respeito, reconhecimento e, por fim, querem ser amadas. Tudo isto é analisado na própria rede social, mesmo que a pessoa não esteja interessada na opinião dos demais. Verdadeiros livros de autoajuda, na forma de frases estimulantes, são postadas dia-a-dia, momento-a-momento, segundo-a-segundo, a cada troca de status, cabendo a quem está do outro lado da tela, descobrir qual o nosso verdadeiro estado de espírito ou emocional. Mais uma vez reforçando a ideia de que o que vale ou está em jogo nas redes sociais são os sentimentos e não as posições ideológicas mais profundas. Ideologias não existem mais, não servem para ser apresentadas e discutidas, apenas para serem curtidas e compartilhadas acriticamente.

Embora os críticos e defensores da pós-modernidade apontem para a importância da aceitação destas identidades fluídas, quem se apresenta como mutável, mutante, multiforme, múltiplo é considerado pelos politicamente corretos de plantão (sim eles existem nas redes sociais também!) como fúteis, descompromissados e, para usar uma palavra que já saiu de moda, alienados por “perderem” tempo nas redes sociais. Afinal: “tempo é dinheiro!” Pelo menos no capitalismo, tão combatido pelos mesmos poli-

ticamente corretos. De repente, é como se os críticos das redes sociais não vissem a possibilidade de usá-la contra o próprio capitalismo, na defesa de interesses anti opressores, denunciando, através das próprias redes o que elas esperam e desejam de nós, simples usuários.

Para os criadores das redes sociais é importantíssimo que as pessoas passem muito tempo diante do computador, tanto interagindo umas com as outras como também consumindo aleatoriamente os produtos que as patrocinam. Se há uma identidade que une usuários e não usuários ou seus críticos é o fato de serem consumidores compulsórios. No sentido certeu-niano, poderíamos ser usuários consumidores mais dinâmicos e criadores de múltiplas identidades. O consumidor das redes sociais poderia não ser um consumidor simplesmente passivo ou apático, pois ele tem a possibilidade de interagir, de burlar, de negociar com a informação: comentando-a, curtindo-a, compartilhando-a, mas (e) também alterando-a em seu favor, convertendo-a em apoio à causas nobres, fomentando-a como ponto de partida para outras discussões, aprimorando-a a serviço daquelas comunidades às quais ele julga pertencer.

Assim sendo, penso que as redes sociais, com todas as limitações que lhe são inerentes e todos os condicionamentos que lhe são intrínsecos nos permitem alterar não apenas o status de relacionamento ou de ânimo daquele dia ou de certa ocasião, mas também permite jogar o jogo de quem criou o game auto-definidor, forçando-o a criar mecanismos que “agradem” os usuários como os APPs (aplicativos) e os MEMES, que são exemplos disto. A repetição constante do mesmo tipo de imagem (como por exemplo, o Willy Wonka irônico) ou um Meme criado sobre a imagem de uma pessoa real e sobre a qual o usuário pode escrever o que quiser, nos dá a impressão que criamos vida, que criamos arte, que criamos ideias, que criamos mundos, enfim, que criamos, produzimos, inventamos identidades!

Considerações finais

Outro aspecto que gostaria de abordar, e que me parece positivo no sentido de criar possibilidade de ação política em seu sentido mais amplo, é a capacidade que a internet em si e as redes sociais em particular, possuem de mobilizar as pessoas, de variadas identidades, para determinadas causas. É inegável que em outros tempos Associações e Partidos políticos mobiliza-

vam grandes massas para as suas manifestações e em prol de suas discussões filosóficas e ideológicas. Hoje, tais instituições não apenas não conseguem organizar ou mobilizar grandes contingentes de pessoas, como também não podem prescindir das redes para mobilizar seus militantes autênticos e simpatizantes ocasionais. Além disto, setores sociais, grupos alternativos, grupos de discussão conseguem mobilizar mais pessoas para uma manifestação do que as antigas formas associativas e com mais dinamicidade e retorno, pois, através de imagens e comentários posteriores, “provam” (esta ação ainda tão desejada por alguns historiadores dos tempos atuais) que o fato realmente aconteceu e que aquelas pessoas ali reunidas fizeram parte dele ¹³.

A História, pelas redes sociais, é feita de convocação, participação, registro, exibição dos resultados e de novas ações. Pode até não haver reflexão sobre o que aconteceu, mas sabe-se ao certo, que aconteceu! Esta é mais um dos aspectos da busca frenética e insana pela identidade em tempos ditos pós-modernos. Tempos de velocidade, tempos de mudanças rápidas onde nada permanece como está. Onde nada é o que foi há algum tempo atrás. Onde perguntar **EM QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO AGORA**, logo em seguida não interessa a mais ninguém, porque logo a seguir você verá estampado em sua tela: **FULANO** de **TAL** atualizou o seu status. Ora, status (como na frase status quo) deveria ser algo imutável, nunca transitório, sempre perene. As redes sociais, como outras artimanhas inteligentes do capitalismo, nos fizeram nômades de nós mesmos. Sem porto seguro. Sem oásis. Sem identidades fixas. É preciso mudar sempre para permanecermos sempre os mesmos. Com a mesma pergunta que os oráculos de Delfos fazia a quem lhe procurasse: **Conhece-te a ti mesmo?** Se conseguirmos responder esta questão pelo menos nas redes sociais transitórias, já teremos feito grande parte do trabalho de responder qual ou quais são as nossas identidades.

¹³ Recentemente, no mês de novembro de 2012, uma manifestação gigantesca em mais de 10 grandes cidades da Argentina, foi organizada via redes sociais, contra a política econômica daquele país, sem contar com a participação de nenhum partido político. Nem de situação, nem de oposição e, além disto, as redes de comunicação só ficaram sabendo do “panelaço”, como é chamado por lá, quando da deflagração do mesmo. O que, no meu entender, mostra a capacidade e o grau de mobilização e conscientização que pessoas em rede podem atingir.

Referências

ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de – O fascínio da Identidade in: SILVA, Fábio Ronaldo da; MONTENEGRO, Rosilene Dias & SANTOS, Sandra Raquew. (Orgs.) Gênero e Identidades Sexuais – Práticas e representações sociais. Campina Grande : EDUECE/EDUECE, 2012; p.9-17.

BAUMAN, Zygmunt – Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DAMASCENO, Francisco José Gomes e SOUZA, Antonio Clarindo B de (org.)– Cidades (Re)inventadas: sujeito(s), fonte(s), história(s) na Paraíba e no Ceará. Fortaleza/Campina Grande; EDUECE/EDUECE; 2010.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

O eu e o outro: alteridade e conflito na escola

Maria Lucia Ferreira ¹⁴

CEFET – MG

Introdução

Este ensaio pretende contribuir para a solução de um problema muito conhecido pela sociedade brasileira: a violência nas escolas. Anos atrás a violência partia da escola, do professor e do sistema educacional para o aluno. Inúmeras obras trataram desta violência nas suas diversas formas: a imposição dos currículos, a reprodução de uma sociedade de classes, o cerceamento à criatividade, a opressão à individualidade, e o uso de castigos físicos na escola. Da Escola Nova, de Dewey, à Escola Libertadora, de Freire, as teorias pedagógicas denunciaram a escola tradicional e advogaram a favor da liberdade, da não violência, do rompimento com os padrões ultrapassados da prática educativa. Ao mesmo tempo, com o passar dos anos, milhares de crianças e jovens que estavam fora do sistema escolar começaram a ser incluídos, na medida em que houve a expansão do ensino gratuito e da legislação garantidora da educação como um direito de todos. Esta inclusão por si só representa inúmeros desafios pedagógicos, pois não basta abrir vagas, é preciso repensar as metodologias diante de uma maior heterogeneidade do público escolar (cf. Chrispino, 2007).

Já no século XXI, nos deparamos com a seguinte realidade no Brasil: o acesso ao ensino fundamental e médio se expandiu e chega a ser universalizado em grandes centros urbanos das regiões sul e sudeste, mas, mesmo nestas regiões, com suficiente oferta de vaga em escolas públicas para a demanda da sociedade, ainda não se reconhece como alcançado outro objetivo essencial que é dar uma formação básica eficiente e de qualidade. Por outro lado, vários estudos apontam para o crescimento da violência do aluno e da comunidade contra a escola e seus professores. Quando a violência física do professor sobre o aluno foi banida em termos legais, assistimos crescer sem controle a violência do aluno contra o professor.

¹⁴ Graduada em História, Mestre e Doutora em Filosofia pela UFMG; e-mail: lucia-wood@gmail.com

Quando a escola procura se inserir na comunidade, abrir suas portas, construir projetos democráticos, somos surpreendidos com o incremento dos atos de vandalismo das comunidades contra as escolas. Naturalmente, existem casos bem sucedidos de interação entre escola e comunidades, como existem escolas sem casos de violência de alunos contra professores. Estes casos, no entanto, tornaram-se exceções, quando deveriam ser a regra.

É uma ilusão pensar que isto só ocorre no Brasil. As estatísticas na Europa e EUA também apontam para o mesmo fenômeno, com suas repercussões na saúde do professor, causando depressões, frustração, exaustão, como bem sintetizou o termo síndrome de burnout (Carlotto, 2002; Elliott, 2011). A carreira de magistério, pouco atrativa em função dos salários, torna-se ainda mais estigmatizada devido às condições de trabalho, incluindo-se aí a violência contra os professores. Além disto, a escola também tem sido atingida pela violência entre alunos. E os professores têm sido, muitas vezes, reféns desta violência.

As escolas têm conflitos que começam fora da escola, por exemplo, os conflitos do tráfico de drogas. Os meios de comunicação apresentam a violência como algo banal, seja pela freqüência nos noticiários, seja pela exploração da audiência para programas violentos e a conseqüente predominância destes nos formatos de filmes, séries, animação e também nos jogos utilizados por crianças e adolescentes. A escola recebe, portanto, jovens expostos a violência real e ficcional cotidianamente.

Diante deste cenário de conflito, o que é possível fazer? Sem querer resolver teoricamente um problema que é prático, entendemos que a prática deve ser orientada pela teoria e esta é a função da teoria na mudança social. Discutimos neste artigo pontos teóricos fundamentais para a equação da violência e, sobretudo, para propiciar uma educação de qualidade, para todos, no ensino básico. O artigo não abordará o amplo contexto de gênese e reprodução dos conflitos e da violência social, mas somente o ambiente escolar e o papel da prática pedagógica na construção de uma interação produtiva e harmônica que favoreça a formação no ensino básico.

A realidade humana

Na sua obra *O ser e o Nada*, Sartre crítica uma longa tradição filosófica que buscava definir o humano. Através de um estudo fenomenológico,

Sartre apresenta o que ele denominou uma “ontologia da realidade humana”. No século XX, consolidadas as ciências naturais e seu método experimental, a ontologia era rejeitada por suas origens metafísicas. Ao propor uma ontologia fenomenológica, Sartre adota o método lógico husserliano e a historicidade da filosofia heideggeriana para construir a sua compreensão da natureza humana. A tese de Sartre é de que não há uma natureza humana no sentido de uma essência eterna que nos diz o que é o humano, o que existe é a realidade humana, o homem aí de Heidegger, o homem no tempo, um ser marcado pela historicidade. Neste sentido, a essência do humano está em construção em cada projeto individual. Este ser aí, definido pela faticidade, a contingência e a liberdade, é uma realidade dinâmica, incerta, e, paradoxalmente, é um ser indefinido. Herdeiro também de Bergson e representante legítimo da filosofia da consciência, Sartre não ignora o velho problema solipsista inerente ao cartesianismo. Na verdade, apesar da centralidade da liberdade na ontologia sartreana, boa parte de *O ser e o Nada* trata do problema do outro e das relações intersubjetivas.

Sartre (1943) apresenta o outro como parte da estrutura ontológica da realidade humana, que é necessariamente para-outro. Ao analisar a estrutura da consciência, ou melhor, o seu nada de ser, Sartre aponta que a consciência se faz outro para si mesma, mas que ela é necessariamente percepção do outro exterior a si mesma, pois ela é linguagem (Ferreira, 2007). Ser linguagem é sua faticidade e contingência. Poderia não ser linguagem, mas é. A consciência é linguagem e, como tal, ela é para-si-para-outro. O estudo sobre o para-si como linguagem em *O ser e o Nada* é orientado para o estudo do corpo como linguagem. Sartre explora o fato de que a consciência se expressa no corpo e de que o corpo é consciência. Para Sartre, o corpo não é simplesmente matéria, como em Descartes, ao qual foi juntada uma outra realidade, a consciência. Sartre pretende superar os dualismos cartesianos e a tradição dualista platônica.

Neste breve resumo de alguns pontos da teoria sartreana, observamos conceitos úteis para pensar a educação e a escola. Na perspectiva fenomenológica sartreana, temos que considerar: 1) que a escola e a educação não são substâncias abstratas e eternas que possam ser pré-definidas, 2) os sujeitos livres que fazem a escola e a educação existirem não perdem sua liberdade com a criação das mesmas, 3) a percepção que os sujeitos têm de si mesmos, dos outros e da escola provém dos sentidos e, portanto, de sua

consciência como corpo e dos outros como corpos. Estes pontos podem nos auxiliar a pensar a questão do conflito e da violência na escola.

Sartre indica que o conflito está na origem das relações humanas porque o para-si percebe o outro gnosiologicamente como objeto. O mundo é objeto para a consciência e os outros sujeitos são também percebidos como objetos. Os outros são percebidos pelos seus corpos tornados objetos para a consciência reflexiva. Ao mesmo tempo que percebo o outro como objeto, o que ele não é, no sentido oposto, este me percebe como objeto, o que não sou. Ou seja, as relações humanas são conflituosas na sua origem porque a consciência conhece o mundo e os outros para-sis primeiro como objetos. Para que este para-si demonstre para minha consciência a sua condição de sujeito, ele me vê como objeto. Ou seja, na afirmação de nossas liberdades e de nós mesmos como sujeitos e, portanto, como liberdades, vemos os outros como objetos e não como sujeitos. No entanto, paradoxalmente, reconhecemos o outro como para-si porque ele se expressa, comunica sentidos, ou seja, é um ser de linguagem. A violência nas relações humanas tem origem na redução do outro a objeto e a relação intersubjetiva tem origem no reconhecimento do outro como linguagem. A violência nasce da negação da relação intersubjetiva na afirmação da liberdade de um para si e na supressão da liberdade do outro. A relação intersubjetiva é possível no reconhecimento do outro como sujeito, como produtor de sentidos, como linguagem.

O para-si-para-outro é a intersubjetividade como realidade humana, ao mesmo tempo em que a negação do outro, a redução do outro a objeto, é a representação do outro na perspectiva gnosiológica da consciência. Para Sartre, como liberdade, a realidade humana se escolhe e não tem uma definição de natureza imutável como nas ontologias clássicas. Podemos nos escolher como sujeitos de uma relação intersubjetiva ou podemos negar a intersubjetividade e optar por reduzir o outro a objeto, o que é, necessariamente, violência, pois o outro não é objeto, é sujeito.

Na escola, temos inúmeras situações de escolha entre intersubjetividade ou violência. Podemos dialogar e reconhecer o outro como produtor de sentidos, ou tentar reduzir o outro a objeto. Uma escola com um projeto imposto e não dialogado é uma escola violenta e que recusa a vivência intersubjetiva. Cada escola deveria promover a participação da comunidade escolar na produção de um projeto intersubjetivo de escola. Isto implica dialogar sobre regras, princípios, conteúdos, metodologias.

No Brasil, temos a condição básica para este modelo de escola¹⁵. As diretrizes educacionais são flexíveis o bastante para permitir a construção de projetos pedagógicos em cada comunidade escolar. Por outro lado, faltam condições complementares que viabilizem esta proposta, que vão desde a carreira de magistério no Ensino Básico até o tempo diário de permanência do aluno na escola. Trataremos de alguns destes aspectos mais adiante.

O modelo antigo, hoje chamado de “escola tradicional”, de educação era um modelo violento. Naquele modelo, quase tudo o que se fazia na escola já estava pré-definido, os membros da comunidade escolar não eram sujeitos do processo. O modelo de avaliação estava pronto, os conteúdos eram pré-definidos, as regras eram impostas e professores e alunos eram executores de um projeto que não haviam elaborado, não conheciam e que os violentava em suas liberdades. Alguns abriam mão da sua condição de sujeitos e eram felizes como objeto deste modelo de ensino. Ainda hoje, muitos profissionais de educação têm saudade deste modelo em que as punições colocavam cada um no seu lugar de objetos de um sistema sem consciência, sem reflexão e sem liberdade. Os alunos decoravam, os professores repetiam os livros didáticos, e tudo estava como na Pax Romana: obediência e submissão. Esta escola poderia existir e existiu, mas não existe mais. Aumentar a violência do sistema contra os indivíduos não trará de volta a escola tradicional.

Burstow (2000) analisa a recusa sartreana a uma educação autoritária:

...ele contestou, além disso, a educação que se apóia no pressuposto de que o estudante é um vaso vazio a ser preenchido. Mas não rejeitou a noção de educação per se. Apenas condenou a educação convencional. O que defende em sua plataforma – e o que, na verdade, condiz com sua filosofia – é uma educação mais individualista, mais dialógica, mais libertária, com maior percepção social, mais ciosa das necessidades e da afirmação do indivíduo.

¹⁵ Ver a este respeito uma análise das políticas públicas que levaram a implantação dos ciclos, do ensino fundamental em 9 anos, da municipalização e do financiamento da educação pelo FUNDEP e, sobretudo, o alerta da autora para a tendência de mudança na gestão da educação, privilegiando um discurso de “eficiência” em detrimento da organização democrática e participativa. Uma tendência que é realidade hoje no ensino superior, dominado por empresas privadas: Arelaro, 2005.

Se pensarmos como Sartre que a violência suprime liberdades e que a intersubjetividade só é possível no diálogo, poderemos finalmente abraçar a tarefa de promover este diálogo.

A mudança das práticas pedagógicas implica uma mudança na compreensão ontológica do ser humano e da concepção de educação.

Lembrando-nos do pensamento socrático, poderemos recuperar a proposta de uma educação não imposta, que nasce da inquietação, da busca de respostas e de uma confiança na própria capacidade de solucionar problemas lógicos. Esta concepção está presente nas propostas contemporâneas de uma pedagogia libertária e estava já presente na concepção da Humboldt, no século XIX, que influenciou toda a compreensão que se tem de universidade. A vanguarda de dois séculos atrás defendia uma educação voltada para a pesquisa e produção do conhecimento, reconhecendo que a aventura da aprendizagem requer sujeitos livres com capacidade de reflexão própria.

Ambiente, harmonia e sustentabilidade

Muito se fala em ambiente e sustentabilidade. A maioria das pessoas pensa que estes temas se referem exclusivamente à mudança climática, ao desmatamento, à preservação dos rios, da fauna e da flora. A questão ambiental acaba reduzida às discussões sobre coleta do lixo e reciclagem e a sustentabilidade é reduzida ao uso de fontes de energia alternativa. No entanto, já no início do século XX, Hans Jonas rompia com a divisão conflituosa entre natureza e humanidade e demonstrava que o problema da sustentabilidade é antropocêntrico. São os seres humanos que precisam de medidas sustentáveis para continuarem existindo, a natureza se reorganizará e nos eliminará se não estivermos em harmonia com o sistema como um todo. A existência da espécie humana poderá se tornar insustentável, mas o planeta continuará muito bem sem nós.

Existe um ambiente escolar e a ele se aplicam as noções de harmonia e sustentabilidade. Como o ambiente escolar é criado por sua comunidade, ele não continuará existindo sem aquela comunidade. Não é como o planeta terra que pode prescindir dos humanos. A escola é uma realidade criada por sua comunidade.

Os fenomenólogos defendem que os seres humanos são criadores de sentido, interpretam o mundo e conferem significados às coisas. Trata-

mos sempre de fenômenos, do que vemos do mundo e não do mundo como ele seria se não fosse visto por nós. Também não podemos falar de nós sem o mundo, pois a consciência não é nada mais do que percepção do que está fora dela. Isto é o que Husserl chamou de intencionalidade e que é um conceito central na fenomenologia. A comunidade escolar dá sentido à escola, vê a escola e se vê como membro desta escola. Não existe a escola sem a percepção da comunidade escolar, é ela que vivencia a escola e lhe confere significados. Ou seja, a comunidade escolar cria a escola de diálogo ou de violência.

Liberdade implica responsabilidade. Como parte de uma comunidade, somos responsáveis pelo ambiente escolar que criamos. Cada sujeito da escola se sente como sujeito responsável pelo ambiente escolar? Ou os sujeitos foram reduzidos a condição de objetos e, confortáveis na má-fé da negação de si mesmos como sujeitos, limitam-se a representar o papel de vítimas e indicar os outros como culpados?

A solução dos conflitos e da violência na escola pode ser encontrada na liberdade e não na supressão desta. É falsa a impressão de que a violência tem origem no excesso de liberdade. A violência tem origem na supressão do outro como ser livre, na sua redução a objeto. Objetos não têm consciência, nem responsabilidade. Objetos são passivos sofrendores das decisões alheias. Sujeitos reduzidos a objetos se revoltam e agem para mostrar que são sujeitos. Estas ações podem ser destruidoras, porque são contestações ao que está construído. É a falta de liberdade que gera violência.

Se a comunidade escolar assumir a si mesma como livre, perceberá a si mesma como responsável. O ambiente escolar é uma construção desta comunidade. No seu silêncio, na sua negação e também na ação e no engajamento em um projeto próprio, esta comunidade está, quer reflita ou não sobre isto, criando a realidade em que vive.

Refletir sobre si mesma pode auxiliar esta comunidade a criar o ambiente harmônico e sustentável para a sua sobrevivência. Esta reflexão pode se dar em vários espaços e momentos. Ela começa na sala de aula, continua nos espaços administrativos, tais como a secretaria e a sala da direção, continua nos locais de convivência, como o pátio, a cantina, a sala dos professores. A reflexão precisa de tempo. Os tempos de reflexão podem ser criados durante as aulas, nas reuniões de professores, nos eventos internos, como palestras e reuniões no auditório, nos eventos externos, como

reuniões com membros da comunidade local e do sistema educacional. É preciso utilizar tempos de convivência da comunidade para esta se pensar como comunidade livre, criadora de sentidos, sujeito de sua história, com responsabilidade pelo projeto de vida desta escola. Será que a escola criará tempo para refletir ou continuará insistindo em impor o plano de alguns a todos os outros? A direção da escola reconhece cada membro como sujeito ou quer tratar seus membros como objetos e fica surpresa ao descobrir que objetos não assumem responsabilidades e podem ser destrutivos para redescobrirem a si mesmos como sujeitos e expressarem seu descontentamento? Quando a direção busca a participação dos membros da comunidade escolar, como esta comunidade reage? Esta pergunta é importante porque o jogo da má-fé pode ser difícil de quebrar em uma comunidade acostumada a jogar a responsabilidade no outro e esquivar de sua própria¹⁶. Por exemplo, a comunidade foge de sua responsabilidade quando os professores e alunos faltam às reuniões para elaborar diretrizes do projeto pedagógico ou quando professores e alunos acham que o foco das aulas tem que ser somente o conteúdo do livro didático e nenhuma reflexão sobre a escola e seu projeto pedagógico é necessária.

A formação do professor e as políticas públicas

Um dos problemas da construção coletiva do projeto pedagógico nas escolas é a formação dos professores. Boa parte dos professores espera encontrar este projeto pronto e, se possível, agir sem conhecimento deste projeto. Ou seja, o professor não quer ter o trabalho de construir este projeto e não quer seguir um projeto que ele não construiu (cf. Chakur, 2002). Na nossa sociedade do extremo individualismo e da segmentação do saber, nossos professores querem saber somente de sua área específica de conhecimento. Ora, um projeto pedagógico implica considerar a escola como um todo e compreender o papel de cada saber, de cada prática, cada espaço, cada indivíduo. Esta visão do todo é típica da filosofia.

Na medida em que os cursos de graduação retiram as cadeiras filosóficas ou delegam estas cadeiras para a marginalidade do ensino, profes

¹⁶ Ver a este respeito a observação: “O segundo esclarecimento é quanto à culpa dos problemas atuais. Enquanto ficarmos preocupados em encontrar culpados, pouco progrediremos na busca de soluções. O culpado, inexoravelmente, é o outro.”, (Chrispino; Dusi. 2008, p. 603).

sores sem formação filosófica, com pouca carga horária e sem o reconhecimento pelos professores das demais disciplinas, que na sua formação não tiveram um bom estudo de filosofia e não reconhecem a importância deste, estaremos formando novos professores que se dedicam exclusivamente ao conhecimento técnico de sua área e desconhecem as relações de sua área com o todo e desconhecem o papel da escola, o que seja um projeto pedagógico e, até, desconhecem o que seja um plano de ensino ou um plano de aula. Professores que entram para uma sala de aula sem qualquer plano, acreditando que vão “passar” o que sabem, de preferência, seguindo um roteiro facilitador do seu trabalho: o livro didático.

Há uma desconexão do professor com a escola e, logo, desta com o ensino e, logo, deste com o seu público, o aluno. Portanto, é preciso investir em cursos de licenciatura que efetivamente formem professores, amantes do saber, com uma boa formação filosófica. Um professor, de posse do seu diploma de graduação que acredita ter um saber suficiente e inquestionável é um professor com baixa formação, é um mau professor. Para solucionar, é preciso: 1) melhorar os salários para atrair pessoal melhor qualificado, 2) investir em formação continuada e valorizar a obtenção de títulos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, 3) melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura (cf. Lunenberg, 2007).

Os professores formadores de professores servem como modelo de práticas que estes futuros professores adotarão. Não basta o discurso teórico. A atitude cotidiana desses professores será um exemplo para os formandos. Os professores que atuarão no Ensino Básico, por sua vez, serão também fonte de significados para seus alunos. Suas posturas valorativas serão fundamentais na interação com os discentes. Os alunos podem se identificar ou contrapor, é necessário que os professores sejam capazes de reconhecer e argumentar em torno dos valores que praticam e compreender os significados que suas posturas adquirem para os alunos. A reflexão sobre os valores que orientam a prática educativa é parte essencial da formação de novos professores.

Não adiantará professores com boa formação se não houver uma política adequada em relação ao estudante. Os alunos com melhores condições financeiras recebem prêmios e compensações diversas pelo seu desempenho, indo do reconhecimento familiar pelo seu progresso até bens materiais, como automóveis, viagens ao exterior, novos cursos, aumento

na mesada etc. Os alunos de famílias disfuncionais e os alunos de baixa renda, no entanto, estão muitas vezes sozinhos, não contam com reconhecimento e reforço familiar e, muito menos, com bens materiais de premiação. Ao contrário, estes alunos podem ter que conviver com a culpa de ser um “peso” para a família, por não ser produtivo e não ter um salário que ajude no sustento familiar. Boa parte da evasão na escola ocorre exatamente quando este aluno entre a culpa e a possibilidade de uma renda qualquer opta pela renda, seja ela vinda da função de “avião” no tráfico de drogas, da venda de produtos como ambulante, da atuação como pedinte nas ruas, ou de um subemprego sem proteção legal.

O estudante precisa de tempo para estudar, usufruir de bens culturais, refletir e ter uma vida digna. Temos solicitado aos estudantes de famílias de baixa renda, a maioria no Brasil, que acumulem o estudo e trabalho ou que só estudem e aceitem a miséria familiar que impossibilita acesso aos bens mínimos de suporte a sua formação, tais como alimentação adequada, compra de livros, acesso a atividades culturais e até mesmo uma boa noite de sono. Nossos adolescentes buscam refúgio no álcool e nas drogas, única forma de lazer acessível e facilitada, também servindo como escape, fuga da realidade e negação da relação intersubjetiva (cf. Ferreira, 2005). No país das bolsas assistencialistas que incentivam a improdutividade e acentuam a dependência do Estado, incluindo aí a chamada “Bolsa Escola”¹⁷, que foi incorporada pela atual “Bolsa Família”¹⁸, falta um verdadeiro programa de bolsas que contemple a produtividade, a qualificação, o esforço, o desempenho, a responsabilidade social. Os estudantes de ensino fundamental e médio devem ter bolsas que possibilitem a continuidade dos estudos, premiem a dedicação e o desempenho, valorizem o estudo como um trabalho digno, remunerado e socialmente valorizado. Uma proposta que pode ser implantada através de parceria entre governo e iniciativa privada.

Professores qualificados e comprometidos e alunos valorizados e comprometidos são essenciais para o sucesso do processo. É o que faz a diferença para as escolas particulares do ensino básico. Nelas, a remuneração

¹⁷Ver: Lei de Criação da Bolsa Escola - Lei 10219/01 | Lei no 10.219, de 11 de abril de 2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/100802/lei-de-criacao-da-bolsa-escola-lei-10219-01> Acessado em: 25/08/2012.

¹⁸ Ver: Caixa Econômica Federal. Bolsa Família. Disponível em: http://www.caixa.gov.br/Voce/Social/Transferencia/bolsa_familia/saiba_mais.asp Acessado em: 25/08/2012.

atrai os professores mais qualificados, muitos com cursos de pós-graduação. Os alunos, por sua vez, têm o reconhecimento de famílias que valorizam a educação e premiam o desempenho de seus filhos. Mesmo famílias disfuncionais com renda suficiente são capazes de contratar auxílio externo para melhorar o desempenho do estudante, tais como professores particulares e psicólogos. Enquanto isto, o aluno de baixa renda não tem para quem mostrar seu histórico escolar, frequentemente ouve sobre o sacrifício que está sendo feito para ele ficar “só estudando, sem fazer nada”, ou que este estudo é inútil, porque o mercado está cheio de engenheiros sem emprego e professores ganhando mal... São vários discursos desmerecendo o esforço deste estudante, que, contra tudo e todos, tenta, se revolta, conflita e abandona.

Conclusão

A solução para o crescimento do conflito nas escolas está relacionada com ações que também repercutirão na diminuição da evasão e na obtenção de melhores resultados, com índices mais satisfatórios de aproveitamento e melhor qualificação dos egressos.

Neste ensaio, indicamos medidas que implicam políticas públicas adequadas para sua implantação e uma reformulação da visão sobre o problema, identificando as causas e as formas de atuação para criar um novo ambiente de ensino e aprendizagem nas escolas.

Nossa abordagem privilegiou uma visão global do sistema, da sociedade, do indivíduo e da teoria pedagógica. Uma visão que a filosofia proporciona. A questão da educação é fundamentalmente uma questão filosófica.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: Avanços, perplexidades e tendências. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005 1039 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. Educação & Sociedade. Vol.21 N.70. Campinas: Unicamp, Apr/2000 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100007&script=sci_arttext>

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf> Visitado em 25/08/2012.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.117, pp. 149-176. ISSN 0100-1574.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2007, vol.15, n.54, pp. 11-28. ISSN 0104-4036.

CHRISPINO, Alvaro and DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.61, pp. 597-624. ISSN 0104-4036.

ELLIOTT, Delbert S.; HAMBURG, Beatrix A.; WILLIAMS, Kirk R. (ed.). Violence in American Schools: A New Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FERREIRA, Maria Lúcia. Ser para si e ser para outro: intersubjetividade e virtualidade, um olhar sobre as comunidades virtuais. Ciência e Conhecimento. Belo Horizonte: Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte, Vol. 3, n. 10, p. 47-81, novembro de 2007.

JONAS, Hans. The Imperative of Responsibility. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1984.

LUNENBERG, Mieke; KORTHAGEN, Fred; SWENNEN, Anja. The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*. Amsterdam: Elsevier, 23 (2007) 586–601. Disponível em: <<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0125-200310/korthagen-the%20teacher%20educator.pdf>>Acessado em: 18/08/2012.

NCES. Indicators of school crime and safety: 2011. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/crimeindicators2011/>>. Acessado em: 25/08/2012.

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*. Paris: Gallimard, 1943. (Collection Tel).

_____ *L'existencialisme est unhumanisme* (1946). Paris: Nagel, 1970.

_____ *Cahiers pour une morale* (écrit en 1947-1948). Paris: Gallimard, 1983.

Porque tenho medo de lhe dizer onde nasci? (ou) Sobre o preconceito com a origem geográfica e a incapacidade de nossos alunos de lidarem com a diferença

José Otávio Aguiar ¹⁹

PPGH-UFCG

Rozeane Albuquerque Lima ²⁰

Rossandro Klinjey Irineu Barros ²¹

Os professores costumam esperar que os alunos façam por si os liames entre os diversos saberes que compõem o curriculum escolar. De alguma forma, buscamos que eles se enquadrem em um padrão estereotipado das classificações piagetianas sobre faixas etárias, tempo de concentração e mobilização motivada. Dotados de múltiplas aptidões, esperamos incentivá-los porque aprendemos que devemos considerar suas diversas formas cognitivas, suas diversas e variegadas inteligências para conduzi-los a uma prática pedagógica que as considere e valorize. Diariamente, procuramos nos lembrar de que a aprendizagem não passa pelo que dizemos, mas, pelo que os alunos entendem. Assim, criativamente, elaboramos estratégias para adaptar nossa forma de ensinar aos valores e saberes que eles já possuem, para laborar em uma espiral que agregue, a partir das semelhanças as alteridades e diferenças, que, não alimentamos dúvidas, devem dialogar entre si.

Queremos substituir, assim, um pensamento conjuntista e identitário, que isola e separa, por um pensamento que distingue e une; substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, ou, como preferem alguns, do holístico. Concordamos que esse “complexo,” numa interação entre elementos deve ser mais do que a soma das partes, já que, só analisando os elementos não conseguimos chegar a uma compreensão satisfatória do sistema. Laboramos, assim acreditamos, por nossos

¹⁹ Graduado em História pela PUC-MG; Doutor em História, Culturas Políticas pela UFMG, com estágio pós-doutoral na UFPE.

²⁰ Graduada em História, Letras e Direito e Especialista em História do Nordeste pela UEPB; Mestranda em História na UFCG.

²¹ Graduado em Psicologia e Mestre em Saúde Coletiva pela UEPB.

ideais de democratização e popularização dos saberes, de forma a construir competências e habilidades indispensáveis ao alargamento dos horizontes de inclusão social. Entretanto, no que toca às habilidades de relação afetiva humana, às sensibilidades ligadas aos campos da inteligência emocional, muito raramente levamos nosso investimento a tais expansões de entusiasmo. Nossos alunos, quando excelentes argumentadores, são, por vezes, péssimos colaboradores. Aos debaterem, disputam. Ao se depararem com a diferença, expõem-na ao ridículo. Ao descobrirem uma inabilidade, procuram meios de destacarem suas próprias habilidades em contraparte, de forma a diminuir os outros, exaltando a si próprios.

Como professores, cabe reconhecer que nossa incapacidade de cumprir os programas disciplinares e ascéticos que propomos a nós mesmos é contrabalanceada por um desejo, por uma vontade de potência, direcionada ao teste dessas mesmas disciplinas nos outros. Desejamos realizar neles nossas frustrações, anseios, vitórias subjetivas, desejos... Assim, tradicionalmente, consideramos nosso amor e identificação com a terra natal um fator de construção de nossa história e identidade. Cabe perguntar, em que medida, essa transmissão cultural e topofílica de mitos de origem, marcados pelas tradições de ancianidade e legitimidade não seria, também, uma forma de impor legitimidade, poder e prevalência. Infelizmente, também, nos acostumamos a reduzir complexidade a linguagem hermética. Nesse sentido, a própria linguagem culta e seu jargão mais corrente nos meios intelectuais, a acadêmica, costuma constituir um dos meios mais eficazes de turvar as águas para fazê-las parecerem profundas.

Ocorre-nos à lembrança o caso de uma aluna paraibana que, em estágio de estudos no Rio de Janeiro, foi convidada para uma festa particular entre novos colegas, a maioria originária do Sudeste. Num dado momento da reunião social, um dos novos amigos lhe pediu que repetisse palavras no centro de uma sala de visitas, para que os demais convivas pudessem apreciar a sua forma “exótica” de falar, o seu sotaque. No momento, a moça o fez de bom grado, no que foi incentivada sob as gargalhadas gerais da plateia. Mais, tarde, refletindo sobre o ocorrido, ela se fez uma constatação bastante natural: “ora, na verdade eles estavam ridicularizando meu sotaque.” Ela estava certa. Relato semelhante, em tom de amargura, ouvimos de uma aluna universitária em Recife que em 2010 foi morar em São Paulo e fazer o final do ensino médio lá. Por seu sotaque e por ser da região Nordeste ela passou um período tacitamente isolada. Havia, do seu

ponto de vista, um combinado implícito entre os demais alunos da escola que a evitavam claramente. Uma das meninas que ela questionou no metrô disse que conversar com ela era pagar mico e que os colegas passavam a ridicularizar quem falasse com a “paraibinha”. A pressão foi tão grande que ela desenvolveu um ressentimento regional e no meio do ano voltou para Recife. Mas, por que isso acontece? Quais os mecanismos por trás desse tipo de bullying?

Trata-se, na verdade, de um tipo claro de segregação. No Brasil, há muito, convivemos com a segregação por cor, sofrida pela população negra, bem como a segregação dupla por cor da pele e pobreza. Acontece que a região Nordeste ainda é vista como símbolo de pobreza, de modo que o sotaque típico dessa região faz referência, no imaginário de muitos alunos, à miséria e a uma população dependente de “esmolas do governo”. Foram notoriamente divulgados pela mídia os comentários pejorativos feitos nas redes sociais, quando do apagão que houve no nordeste em fevereiro de 2011. Logo após o incidente várias pessoas da região sudeste do país postaram comentários cheios de preconceitos e, em tom sarcástico nas redes sociais, sugerindo ao governo federal o programa “bolsa lamparina”, para iluminar as casas dos nordestinos.

O consenso de quase 60 anos de pesquisa em ciências sociais sobre os danos da segregação escolar é claro: separada os alunos e mantém um desenvolvimento extremamente desigual, por isso mesmo o discurso da inclusão ganhou força, não obstante o modelo ainda contenha muitos equívocos e enfrente dificuldades práticas. Mas, a impressão que se tem e que é mais fácil aceitar um aluno dito especial do que um aluno de uma região menos favorecida, acontecendo o mesmo, em escala diferente, com relação à alunos que vêm das cidades do interior dos estados nordestinos para as capitais. A segregação está fortemente relacionada a uma série de fatores que limitam as oportunidades e resultados educacionais. Enquanto há, também, um conjunto de evidências indicando que as escolas que não segregam desenvolvem importantes benefícios para todas as crianças, incluindo redução do preconceito, acentuado engajamento social, o pensamento mais complexo. Lidar com o diferente exige e estimula mais a criatividade e as habilidades de convivência e interação, e produz melhores resultados de aprendizagem em geral.

Mas, por que um artigo que inicia falando de origem regional apresenta tanta ênfase no sotaque? Porque a forma como falamos denuncia nos-

sa origem social e regional, já que o sotaque é uma das formas mais evidentes da identidade cultural de uma região, talvez por isso mesmo Bagno (2002) em seu livro *Preconceito Linguístico* afirma que “tratar da língua é tratar de um tema político”. Podemos entender aqui a segregação com uma variante do preconceito.

Numa perspectiva mais ampla, podemos considerar que o preconceito se desenvolve no interior dos processos de exclusão social, sendo assim uma forma de relação intergrupar, no qual vemos o desenvolvimento atitudes negativas em relação a um grupo ou membros desse grupo, pelo simples fato de pertencerem a este. (Camino et al., 2001).

O preconceito e seus tipos são construídos através de processos amplos, contudo essa constatação não exclui a ideia de que o preconceito carrega sua própria dinâmica psicológica, ou seja, um grau de subjetividade em cada individuação manifestada. Dessa forma quando vemos a análise do “racismo como uma ideologia típica de culturas colonialistas, não se pretende, de forma alguma, negar seu caráter subjetivo, mas procura-se colocar em relevo a função política dessa disposição psicológica” (Bulling, 1991 in Fernandes et al 2007). Podemos transladar essa constatação clara de Bulling para o preconceito regional expresso na prática de bullying entre alunos de regiões diferentes. O que está em jogo é uma percepção equivocada do outro numa relação de poder, já que uma característica marcante no preconceito regional é a crença de que o grupo ou alguém que a ele pertencente é inferior culturalmente, o que se expressa em seus hábitos, modo de falar, etc. Isso é observável, sobretudo, quando o individuo vem de uma região pobre. Elabora-se uma perspectiva simplista, típica dos motes do preconceito. Nela se acredita que se alguém ou um grupo pertence a uma região economicamente pobre todos que vem de lá são frutos e revelam falta de requinte e complexidade na cultura, no intelecto, na fala, nos modos de expressão. (Park e Judd, 2005). Essa redução da complexidade cultural ao nível de sucesso na corrida capitalista, lembra resquícios da cultura do Darwinismo Social e reflete um profundo egoísmo separativista, historicamente observável nas sociedades com desigualdades sociais pronunciadas como aquelas com as quais convivemos.

Um dos primeiros estudos sobre o preconceito na literatura acadêmica foi desenvolvido pelo psicólogo Gordon Allport, que publicou em 1954 o livro “A Natureza do Preconceito”. Para ele, o preconceito seria uma espécie de antipatia com base na generalização pobre e inflexível, po-

dendo ser expressa e direcionada para um grupo ou indivíduo pertencente a esse grupo. Segundo sua visão o preconceito seria uma espécie de antipatia com base na generalização falha e inflexível. Essa antipatia pode ser sentida e direcionada para um grupo ou um indivíduo desse grupo. Na verdade o preconceito é uma generalização equivocada e inflexível justamente porque é puramente arbitrária, e que por isso mesmo é difícil de ser mudada, e se desenvolve normalmente antes de qualquer contato real com o objeto do preconceito. Nesse contexto também se faz necessário definir o que vem a ser “discriminação”, pois usualmente estas palavras são apresentadas como sinônimas, mas guardam diferenças significativas. A Discriminação constitui-se numa ação ou tratamento desfavorável. A distinção é simples: o preconceito é um pensamento ou atitude, a discriminação é a expressão desse pensamento ou atitude. No entanto, o preconceito não leva automaticamente à discriminação. O preconceito pode existir sem expressão da discriminação. Assim o sujeito sente, mas não expressa com algum comportamento esse sentimento, não provocando assim um prejuízo ao alvo do preconceito. Ou seja, os dois estão sem dúvida relacionados, mas não há uma relação de causa e efeito. (Fiske, 2000)

No caso do bullying sofrido por estudantes de regiões menos favorecidas temos o preconceito e a discriminação agindo juntos, provocando, em alguns casos extremos, a segregação do aluno advindo de outra região, com todos os impactos emocionais já bastantes conhecidos dessa prática.

O lamentável e que acrescenta um tom mais trágico a esse tipo de bullying, é quando o educador faz coro à ridicularização desse aluno advindo de outra região, o que pode ser levado a cabo de forma “discreta”, com um sorriso de canto de boca ou mesmo um silêncio diante da chacota que a turma faz do aluno(a), o que já foi relatado por algumas vítimas dessa prática.

Se faz necessário trabalhar primeiro os sentimentos do educador, avaliar o grau de seu próprio preconceito, pois é através dele e dos conteúdos didático-pedagógicos apresentados em sala de aula, que se pode levantar uma discussão e iniciar um combate a esse tipo particular de bullying tão nefasto, sobretudo levando-se em conta o caráter continental do Brasil e a idiosincrasias do povo de cada região, que longe de serem motivo de chacota devem ser realçadas como exemplo singular da necessidade de convivência com a alteridade.

Referências

- ALLPORT, G. La naturaleza del prejuicio. Buenos Aires: Eudeba, 1962.
- ARAMIS A. Lopes Neto. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, 2005; 81(5 Supl): S164-S172: Violência escolar, violência juvenil.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico. 11ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BATSCHE, G. M., & KNOFF, H. M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. In: SCHOOL PSYCHOLOGY REVIEW, 23 (2), 1994, p. 165-174. EJ 490 - 574.
- CAMINO, L., Da Silva, P., MACHADO, A., & PEREIRA, C. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. In: Revista de Psicologia Política, 1. 2001. p.13-36.
- FERNANDES, Shelya, DA COSTA, Joseli, CAMINO, Leoncio, MENDOZA, Roberto. Valores psicossociais e orientação à dominância social: um estudo acerca do preconceito. Porto Alegre: Psicol. Reflex. Crit. vol.20. no.3. 2007.
- FISKE, S.. Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind, and the brain. Eur. J. Soc. Psychol.30, 2000.p. 299-322.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HAZLER, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R., & Jolly, L. S. Areas of Expert Agreement on Identification of School Bullies and Victims. In: School Psychology International, 18,1997. p. 3-12.
- NETO A.A., SAAVEDRA L.H. Diga NÃO para o Bullying. Rio de Janeiro: ABRAPI, 2004.

PARK, B. e JUDD, C. Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. In: Personal. Soc. Psychol. Ver, 9 (2).2005. p. 108-130.

PADUA, J. A. Um País e Seis Biomas - Ferramenta Conceitual para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental. In: PADUA, J. A. (Org.). Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente. 1 ed. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, v. , p. 118-150.

PEARCE JB, THOMPSON AC. Practical approaches to reduce the impact of bullying. In: Arch Dis Child. 1998 p.79:528-31.

DIDÁTICA EDITORA DO BRASIL LTDA.
Contagem- MG, 2013
TIRAGEM: 1000 exemplares
TIPOGRAFIA : Times New Roman
FORMATO: 16x23 cm
PAPEL DO MIOLO: Offset 70 g/m²
PAPEL DA CAPA: Cartão triplex 250 g/m²
LAMINAÇÃO DA CAPA: Fosco
NÚMERO DE PÁGINAS: 100
ACABAMENTO: Encadernado, dobrado intercalado, colado

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUFCG

