

COMO O EDUCADOR "CATIVO" PODE ENSINAR PARA EMANCIPAR? os entraves construídos pelo clientelismo e sua abordagem necessária à efetivação da educação crítica e em direitos humanos

*Edgar Braga Neto*¹

Universidade Federal do Maranhão
<https://orcid.org/0000-0002-3232-1779>

*Fábio Bacila Sald*²

Universidade Federal do Tocantins
<https://orcid.org/0000-0003-3802-5505>

Resumo: Partindo da problematização de uma realidade específica, o ensino no município de Bacabal, situado no interior do Maranhão, refletimos sobre os entraves colocados por gestões clientelistas e patrimonialistas à implementação de uma educação crítica e emancipadora, tal como preconizado em instrumentos legais. Valemo-nos de referencial bibliográfico para definição conceitual e análise de documentação legal e de testemunhos de sujeitos implicados no universo educacional bacabalense, microcosmo de uma realidade mais abrangente, que afeta diversos municípios brasileiros, sobretudo os que estão situados no “sertão”, onde a prefeitura é um dos maiores geradores de emprego e de meios de subsistência. A partir de entrevistas dirigidas e de conversas informais com profissionais da educação, constata-se a impossibilidade de um ensino crítico e integrador, dado a dependência empregatícia de parte do professorado, cujo exercício do ofício é tratado como favor político.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Clientelismo. Educação crítica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ Doutor em Sociologia (UFC). Professor de História (UFMA). Brasil. edgarbraganeto@gmail.com.

² Doutor em Humanidades, direitos e outras legitimidades (USP). Brasil. fabiobacila@gmail.com

REFLECTIONS FROM THE ACTIONS OF EDUCATORS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF BACABAL (MA): HOW CAN “CAPTIVE” EDUCATORS TEACH TO EMANCIPATE?

Abstract: Starting from the problematization of a specific reality, teaching in the municipality of Bacabal, located in the interior of Maranhão, we reflect on the obstacles placed by clientelist and patrimonialist administrations to the implementation of a critical and emancipatory education, as recommended in legal instruments. We make use of a bibliographic reference for conceptual definition and analysis of legal documentation and testimonies of subjects involved in the educational universe of Bacabal, a microcosm of a more comprehensive reality, which affects several Brazilian municipalities, especially those located in the “Hinterland”, where the city hall is one of the biggest generators of jobs and livelihoods. From focused interviews and informal conversations with education professionals, the impossibility of a critical and integrative teaching is evidenced, given the employment dependence of part of the professors, whose profession is treated as a political favor.

Keywords: Human Rights Education. Clientelism. Critical education. BNCC.

REFLEXIONES DESDE LAS ACCIONES DE EDUCADORES DE LA RED EDUCATIVA MUNICIPAL DE BACABAL (MA): ¿CÓMO PUEDEN LOS EDUCADORES "CAUTIVOS" ENSEÑAR A EMANCIPAR?

Resumen: Partiendo de la problematización de una realidad específica, la enseñanza en el municipio de Bacabal, ubicado en el interior de Maranhão, reflexionamos sobre los obstáculos que ponen las administraciones clientelistas y patrimoniales para la implementación de una educación crítica y emancipadora, como se recomienda en los instrumentos legales. Utilizamos una referencia bibliográfica para la definición conceptual y el análisis de documentación legal y testimonios de sujetos involucrados en el universo educativo del estado de Maranhão, un microcosmos de una realidad más integral, que afecta a varios municipios brasileños, especialmente aquellos ubicados en el "sertón", donde el ayuntamiento es uno de los mayores generadores de empleos y medios de vida. Basado en entrevistas específicas y conversaciones informales con profesionales de la educación, se evidencia la imposibilidad de una docencia crítica e integradora, dada la dependencia laboral de parte de los profesores, cuya profesión es tratada como un favor político.

Palabras claves: Educación en derechos humanos. Clientelismo. Educación crítica. BNCC.

Introdução

A ideia para redigir este artigo surgiu da nossa indignação com a realidade da educação no município de Bacabal. Pois sabíamos, através dos depoimentos de professores, de egressos e alunos das universidades, que a política local, que se alimenta de práticas patrimonialistas e clientelísticas, tinha capturado a área da educação, ao trocar os cargos destinados a tal área por apoio político, fazendo assim a manutenção das oligarquias no poder municipal. Isto é, as vagas disponíveis nessa área eram dadas a cabos eleitorais para que eles distribuíssem tais vagas somente para aqueles que tinham afinidade com o grupo político que estava na administração municipal. Assim o poder municipal, dominado por tais grupos antirrepublicanos, ia na contramão da política de valorização dos professores do governo estadual do Maranhão e do desenvolvimento educacional do município que, graças a verbas federais, se configura como polo de educação; censurava a todos aqueles que resolviam tecer críticas à Prefeitura de Bacabal perseguindo-os, e colocava entraves para a realização de concurso público na área da educação para continuar submetendo ao seu domínio os profissionais da educação. Tudo isso fez com que escrevêssemos este artigo não para propor uma solução definitiva para esse fato profundo da história de Bacabal, mas sim para problematizar tal realidade, apontando pistas para dificultar a intromissão de grupos oligárquicos na educação, tais como: fortalecer a sociedade civil, disseminar a cultura dos direitos humanos e comprometer-se com a qualidade da educação e emancipação social.

Pois, atualmente, para os jovens bacabalenses que se formam nas universidades e institutos federais e estaduais localizados em Bacabal há somente três caminhos: o primeiro, desistir do magistério, porque não há intenção de ficar devendo favores a nenhum dos grupos políticos; o segundo, migrar ou realizar uma viagem diária para exercer o magistério noutro município onde não é cativo da administração; e o terceiro, conformar-se com essa realidade, aproximando-se de alguma oligarquia. Para quem segue o terceiro caminho deve dicotomizar a teoria da prática, ou seja, separar o que ele aprendeu na sua formação acadêmica, calcado na criticidade (“epistemologias emancipatórias”), e o que ele pode ensinar nas escolas do município, ação essa que viola profundamente a eticidade da prática docente. Ele se torna, portanto, o educador cativo da administração municipal, que trocou seu apoio pela oportunidade de se empregar naquilo que ele foi adequadamente preparado.

Por educador cativo entendemos o docente que, ao invés de ser independente em sua prática profissional e exercício político e intelectual, está enredado em relações de poder, que determinam sua empregabilidade ou não, e definem a forma como exerce seu ofício e atua

social e politicamente. Mais especificamente, os educadores cativos são os sujeitos da educação que têm contrato de trabalho temporário, ou seja, precário, com a Prefeitura, sendo que essa oportunidade de exercer a sua profissão está condicionada ao seu apoio político, seja em atividades públicas, seja em campanhas eleitorais, seja nas escolas etc. Sob o risco de perder o emprego, esses sujeitos se calam sobre a corrupção, nepotismo e prevaricação das oligarquias ou reproduzem a linha ideológica de tais grupos. Dessa forma, o educador cativo não pode exercer a educação como prática da liberdade, no sentido freireano (FREIRE, 1996).

É através das lentes dos estudos pós-coloniais e da inspiração marxiana e freireana que movimentamos as entrevistas com os profissionais da educação de Bacabal. Tais depoimentos fazem uma radiografia dessa situação, que debela as iniciativas das universidades e institutos estaduais e federais de estabelecer uma educação de qualidade em Bacabal, sobretudo no tocante à formação docente. Além disso, demonstramos que essa ação promovida pela Prefeitura de Bacabal é totalmente arbitrária, contrária à legislação, que prioriza a formação de sujeitos para o mercado de trabalho e para a prática da cidadania. Assim este artigo pode ser considerado como uma manifestação contra a intromissão indevida da cultura do favor na área da educação.

“Epistemologias emancipatórias”

O presente texto deve ser compreendido como expressão de um “saber ativista”, produzido a partir da docência, práticas extensionistas e teorização dos autores, mas também de suas vivências, seja na universidade, nas lutas sociais ou políticas da cidade de Bacabal (Maranhão). Almejou-se, sobretudo, a produção e expressão de um conhecimento que sirva para compreender a situação dos egressos das licenciaturas existentes na Cidade, que se deparam com um mercado de trabalho no Ensino Fundamental II, no qual eles têm sido reféns de práticas escusas e ilegais de gestão. E, a partir dessa compreensão, ajudá-los a transformar tal situação.

Fundamentando esse referencial dos “saberes ativistas”, cabe destacar que a herança positivista continua influenciando os mais diversos campos do saber, como o da História, embora bem menos do que outrora. Com suas raízes fincadas nos pressupostos cartesianos e kantianos do pensamento supostamente universal, neutro, objetivo, oriundo da razão pura, essa herança apregoa a separação do conhecimento e do sujeito que conhece. Ela mantém o mito da neutralidade do sujeito cognoscente, que deveria sumir na pesquisa, deixando apenas os fatos e as evidências falarem por si. Contra essa concepção de ciência, da metade do

século XX em diante, se levantou um conjunto de pesquisadores, denominados pós-coloniais. Um exemplo disso está no livro “Epistemologias do Sul”, organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), no qual os autores sintetizam um amplo debate que eles já vinham fazendo sobre a necessidade de descolonizar as ciências e as universidades.

Do livro destacamos, em especial, as reflexões de Radha D’Souza (2010). No capítulo *As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”*, D’Souza discute sobre a pesquisa ativista, que conecta os diferentes tipos de conhecimento/pesquisa com a mudança estrutural das sociedades, propondo um salto qualitativo quando o saber acadêmico fundamenta a ação ou está fundamentado nela, “transformando o mundo de uma maneira radical”, ao suprimir relações existentes e “estruturas geradoras da opressão, da desigualdade e da injustiça”. Ou seja, com a pesquisa ativista, são fragilizados os muros que separam o conhecimento científico das práticas políticas transformadoras.

D’Souza (2010) reconhece assim a dificuldade de uma definição de ativismo para além de uma visão dualista ou literal, e afirma que ele pode ser interpretado como “ação progressista”, voltada à promoção de justiça social e equidade (valendo destacar que, diferentes visões e agendas podem ser enquadradas nesse “progressismo”, das revolucionárias às reformistas). Ao contrário da passividade, que resume a vida à participação no mundo do mercado e que não enxerga nada além dele, o ativismo invoca os deveres mais amplos da cidadania e pode ser também um “ideal moral, uma ética superior, nos antípodas da ética do mercado”. Isto é, “algo com que nos comprometemos para além ou à margem daquilo que na nossa vida-mercado fazemos enquanto trabalhadores, empregados, profissionais independentes, etc” (D’SOUZA, 2010, p. 153 e 157).

Por sua vez, a “pesquisa ativista” busca superar a dicotomia entre teoria e prática, sendo o “universitário de carreira, convencional, não comprometido e não ativista” o outro em relação ao “pesquisador empenhado, ativista e comprometido”. D’Souza (2010, p. 153-155) exemplifica o ativismo a partir do que denomina de “velha esquerda”, cuja presença ativa e simultânea no mundo e na produção do conhecimento resultou no desenvolvimento de conceitos e instrumentos analíticos, que integraram o léxico político e científico e que são capazes de explicar a realidade, tais como: classe, imperialismo, nação, capital etc. Além disso, tais conceitos denotam orientações teórico-filosóficas, que são saberes acadêmicos válidos e capazes de interpretar o mundo vivido, à medida que apontam vias para transformá-lo. É uma forma de pesquisa de campo realizada, de forma permanente, enquanto se experimenta e testa teorizações acerca da realidade, buscando transformá-la ou alargar os seus limites para torná-

los mais includentes. Em suma, o ativismo (ao nos levar a um “envolvimento concreto em contextos sócio-espácio-temporais”) produz e testa saberes, conceitos, em oposição à “neutra linguagem genérica”, que des-historiciza, despolitiza e descontextualiza saberes, enfraquecendo a sua relevância na transformação social.

Todavia, a relação colocada pela pesquisa ativista entre ciência e política/sociedade é complexa. Para D’Souza (2010), cabe explicitar o que há de implícito nas teorias e práticas dos pesquisadores, entendendo como os contextos institucionais interferem nos “grandes objetivos da ação política” e voltando às investigações científicas, “aos objetivos que o acadêmico, enquanto cidadão, deseja alcançar através da pesquisa, bem como para as práticas que as teorias implicam” (D’SOUZA, 2010, p. 157).

Assim, podemos converter em alvos da reflexão o “conhecimento para quê, para quem, para que tipo de ativismo e de que modos é que os constrangimentos institucionais matizam o nosso conhecimento do mundo” (D’SOUZA, 2010, p. 157). Desse modo, pesquisa e ativismo não estão mais apartados, diferenciados como espaços isolados de inserção e atuação do sujeito engajado, pois enfocam suas substâncias, interconexões, objetivos e métodos; mas, sem antes se defrontarem com as limitações dos ambientes institucionais (partido, organização, universidade etc). Nesse sentido, a pesquisa se orienta por uma “epistemologia emancipatória”, que enfatiza o que, como e por que conhecemos ou queremos conhecer algo.

Paulo Freire (1996, p. 14-16) também apresenta uma reflexão semelhante à que propõe D’Souza, mas ele relaciona a docência ao ativismo, constituindo outro tripé das atribuições universitárias junto à pesquisa e extensão, que o próprio intelectual interrelaciona. Freire reconhece, então, em seu discurso um “tom de raiva, legítima raiva”, quando “se refere às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo”, rejeitando ser um “observador ‘acidentadamente’ imparcial”, o que, por sua parte, não afeta sua “posição rigorosamente ética”. O ponto de vista que assume é o dos “condenados da terra”, o dos excluídos”.

Para Freire (1996, 16-18), há uma “necessária eticidade” no exercício da prática docente, uma “ética universal do ser humano”, que “condena o cinismo” e a “exploração da força de trabalho”, distinta da ética “menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”. É necessário lutar por essa ética maior, inseparável da prática educativa, sendo a melhor forma “vivê-la em nossa prática, testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossa relação com eles”, assumindo-nos como “sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos”: ou seja, como ser no mundo, que se torna presente “no mundo, com o mundo e com os outros; e que intervêm e transformam”. Assim, essa “consciência da própria presença no mundo” implica a “impossibilidade da ausência na construção da própria

presença”, a impossibilidade de “escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1996, p. 18-19). Em outras palavras, diz Freire (1996, p. 28-29, 32-33):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo [...] tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. (FREIRE, 1996, p. 28-29, 32-33).

Fazer esse debate sobre pesquisa, ensino, extensão e “ativismo” é colaborar também com difíceis respostas acerca do papel do conhecimento acadêmico e da universidade pública, socialmente referenciada. Fatalmente, isso tem como referência remota, mas fundamental, as teses de Marx (1845) sobre Feuerbach, mais especificamente, o papel dos “filósofos” de interpretar e transformar o mundo. Nesse sentido, não só temos acordo com a concepção epistemológica acima mencionada como a praticamos e fundamos nela o presente artigo. A discussão sobre pesquisas ativistas e o papel das universidades é abrangente, mas nosso intuito é tão somente fundamentar, a partir dela, nosso trabalho, que é resultado dessa inserção social mais ampla.

Bacabal: estudo de caso ou “micro-história” da realidade clientelista e patrimonialista do município

Conforme os dados constantes no site IBGE cidades, em 2021, havia, na cidade de Bacabal, 15.586 matrículas no ensino fundamental, divididas para 856 docentes, em 94 escolas (IBGE, 2021). O problema é que a maioria desses docentes é de indicados por vereadores da base do prefeito, ou seja, não são concursados. Para se ter uma ideia disso, o último concurso organizado pela prefeitura de Bacabal já faz dez anos. Assim, a prefeitura de Bacabal não acompanha o ritmo da formação de centenas de alunos, que se formam em diferentes cursos de licenciaturas existentes na cidade, tais como na Universidade Federal do Maranhão (UFMA),

no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), nas instituições privadas e à distância. Na maioria das vezes, os alunos devem se render às redes de clientelismo político para conseguirem vaga como professor temporário nas escolas do município de Bacabal. Tais redes são alimentadas por práticas patrimonialistas, e juntas, as redes de clientelismo político e de patrimonialismo, subtraem dos profissionais da educação a sua autonomia dentro e fora de sala de aula.

Assim para entender as diferenças entre os fenômenos do clientelismo político e do patrimonialismo, citamos Ottmann:

Patrimonialismo se refere a situações em que os políticos lidam com os recursos públicos como se fossem deles: em vez de distribuí-los de acordo com critérios universalistas e impessoais, privilegiam familiares, amigos e sua clientela política. Em outras palavras, empreendem uma forma privada de patronagem política. Por fim, clientelismo se refere a uma relação de troca de favores em que os indivíduos envolvidos se beneficiam mutuamente, mas de modo desigual. Assim, enquanto “patrimonialismo” diz respeito à apropriação privada de recursos públicos, “clientelismo” denota uma relação de dependência entre patronos e seus clientes, a qual geralmente envolve uma série de mediadores ou agentes. (OTTMANN, 2006, p. 158).

Portanto, a ausência de concursos públicos na área da educação e a prática abusiva das indicações nos contratos temporários da Prefeitura, materializadas pelas oligarquias instaladas no poder municipal, submetem a maioria dos egressos dos cursos de licenciatura às redes de clientelismo político, ou seja, a um vereador, cabo eleitoral etc., para assim ser indicado para uma escola. Trocam, pois, seu voto e apoio, por um cargo temporário na Prefeitura, que dura um ano, podendo ser renovado. Agora se o indivíduo contratado mostrar-se independente na escola, fazendo críticas ao prefeito, aos diretores (também indicados) e à política local, não terá seu contrato renovado.

Essas redes vão consolidando as oligarquias da cidade no poder, cujas práticas patrimonialistas alimentam o clientelismo (sobre tais temas, consultar Bursztin, 2008; Faoro, 2008; Holanda, 1995; Leal, 2002; Martins, 1999; Queiroz, 1969; Sabourin, 2011; Souza, 2017). O concurso público, que daria maior estabilidade aos egressos e que os tornaria mais independentes, é para as oligarquias da cidade contraproducente à manutenção de sua clientela. Eis a política do atraso; política essa corroborada pelas entrevistas realizadas com professores municipais que, temendo represálias por parte do poder municipal, pediram para manter-se, neste artigo, de forma anônima.

Assim, os fenômenos do clientelismo e do patrimonialismo se tornam não só instrumentos analíticos úteis para a interpretação da realidade local de municípios interioranos, como Bacabal, mas também conteúdos a serem trabalhados nas escolas, haja vista os princípios

e diretrizes do ensino brasileiro, pautado pela formação de cidadãos integrados em suas realidades e que nelas incidem. Nesse sentido, sustenta tal abordagem não só o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), mas também a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que coloca dentre os objetivos do ensino de ciências humanas no Ensino Fundamental II “estimular uma formação ética”, auxiliar alunos a construírem “um sentido de responsabilidade”, fortalecendo “valores sociais tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais” (BRASIL, 2018, p. 354).

Especificamente, pensando as realidades locais a partir do clientelismo e patrimonialismo, a abordagem da formação política brasileira está em conformidade com os conteúdos previstos pela BNCC para o ensino de história, a exemplo do 7º ano, unidade temática *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*, atualizando assim o debate entre “permanências” e “rupturas” que inicia os “objetos de conhecimento” previstos na abordagem da disciplina para o mesmo ano. Tratando-se de uma continuidade, o assunto também perpassa o ensino da história brasileira, podendo ser abordado ou retomado no oitavo e nono ano, apontando a permanência dessa lógica, apesar das mudanças institucionais. No Ensino Médio, além da história, é possível ainda abordar a temática a partir das disciplinas de filosofia e de sociologia.

Metodologia, resultados e discussões. Breves depoimentos sobre os entraves do clientelismo à efetivação da educação crítica e em direitos humanos em Bacabal

Para discutir a realidade educacional do município de Bacabal, apresentamos depoimentos ouvidos ao longo de nossa vivência com o ensino, pesquisa e extensão “ativistas”³. Além de discussões promovidas em sala de aula junto aos alunos do curso de licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA, foram feitas conversas informais com discentes e diferentes sujeitos vinculados à realidade da educação na cidade. Complementarmente, foram realizadas três entrevistas dirigidas com educadoras do município, que solicitaram o anonimato aos pesquisadores.

³ Conforme o princípio do anonimato do trabalho de campo, vamos resguardar os nomes de nossos interlocutores. Nesse sentido, os nomes citados neste artigo são fictícios. Sobre tal princípio, ver Beaud e Weber (2007).

Mais especificamente, em agosto de 2019, quando estávamos, junto com pessoas do clero da Igreja Católica preparando a realização do “Grito dos Excluídos”, visitamos dois povoados de Bacabal, para conversar com lideranças laicas. Na primeira ocasião, foi feita uma reunião com cerca de dez mulheres, na qual foram sendo destacados os paralelos entre a doutrina da igreja (interpretada a partir da teologia da libertação) e a necessidade de engajamento político. A exposição de um frei franciscano foi se desenvolvendo, intercalada com as falas dos presentes, até o ponto em que se chegou à proposta de encaminhamento, que era realizar uma manifestação no povoado, expondo as principais demandas que as mulheres apresentaram, tais como: reforma do teto do posto de saúde, problemas no poço da escola, entre outros. A partir daí, o silêncio tomou conta do recinto, com as mulheres presentes visivelmente incomodadas.

Percebendo a situação, e já conhecendo a realidade do clientelismo, questionamos se elas se sentiam à vontade para realizar o ato ou temiam represálias. Assim elas responderam que temiam retaliação por parte da Prefeitura de Bacabal. Aos poucos, elas foram falando, e a maioria afirmou que tinha medo e não podia expor suas famílias. Inclusive, uma mencionou que sua filha trabalhava numa escola, dividindo o cargo e o respectivo salário com outra pessoa (relato esse já ouvido por nós em outras circunstâncias). Ou seja, a autocensura prevaleceu e o ato não foi organizado, pois apenas duas ou três afirmaram ter independência política para realizar tal ação: duas agricultoras, e uma professora substituta, que atua na rede estadual.

Meses depois, em novembro de 2019, em uma pizzaria de Bacabal, fizemos uma confraternização de encerramento das atividades do projeto de extensão intitulado “Ciências humanas, direitos humanos e educação”. Então, enquanto se discutia a situação política local, chamou nossa atenção a fala da discente de pseudônimo Alice, sobre seu temor quanto à perseguição política na cidade e a perspectiva de se formar e não arrumar emprego. Disse ela que sequer curtiá postagens em redes sociais críticas à gestão municipal, feitas por um egresso do mesmo curso, pré-candidato a vereador, pois tinha medo de ser perseguida. Antes disso, outro participante do projeto já havia exposto preocupação semelhante, justificando sua autocensura em não comentar em suas redes sociais temas políticos municipais, preferindo as pautas nacionais, por não lhe trazerem preocupação quanto à perda de oportunidades futuras de trabalhar na rede de ensino municipal.

No dia 17 de março de 2020, em grupo de Whatsapp do mesmo projeto de extensão, os participantes foram provocados a se posicionarem sobre o quadro da educação municipal na cidade de Bacabal, sobretudo no tocante à questão da contratação dos professores. A discente de codinome Cida, que também é estudante de Ciências Humanas/Sociologia na UFMA,

afirmou que: “Fico observando pessoas que mal terminaram o ensino médio dando aula, enquanto têm várias pessoas formadas na área desempregadas”. Após isso, concordou com a seguinte afirmativa do seu colega de curso, feita no grupo de Whatsapp:

Essa questão de contratar somente cabo eleitoral para dar aulas é muito delicado. Infelizmente em Bacabal só são contratados profissionais que vão votar em X. Se votar em Y, é praticamente descartado, sem chances. Não adianta ter o currículo bonito e carregado de experiências. Às vezes, você tem experiência na geografia e eles contratam alguém que tem experiência em matemática porque vota neles. É o tipo de coisa que nos desmotiva seguir na carreira docente, sabe? Estamos totalmente preparados e nos preparando para encarar a realidade das escolas públicas, porém tem que se submeter a essa situação antes. Essa é a realidade não só de Bacabal, mas também desses municípios vizinhos. E muitas vezes não estamos em condições de dizer NÃO. Precisamos de emprego e acabamos reproduzindo essa prática que tanto prejudica o desenvolvimento da cidade. Eu mesmo, apesar de não concordar, seria capaz de me submeter a isso. Se me contratassem para dar aula em troca de voto, eu aceitaria. Estou precisando, tenho contas para pagar etc. Não estou em condições de dizer nada. Desculpa a sinceridade, mas é a pura verdade. Por isso que digo que é uma questão muito delicada. Envolve muitos fatores que às vezes foge do nosso alcance. Eu queria muito que fosse diferente, claro! Mas...

Há, portanto, uma estrutura clientelista que atinge especialmente os professores contratados. Em duas outras ocasiões, foram ouvidos profissionais, que já atuam na rede municipal: um é contratado e a outra concursada. O primeiro, que também se colocou como pré-candidato a vereador no pleito de 2020, afirmou que estava guardando a divulgação de sua candidatura nas redes sociais, até pelo menos saírem os novos contratos da Prefeitura, pois receava sofrer retaliação, já que iria concorrer por um partido que faz oposição ao prefeito. Antes, ainda em novembro de 2019, já ouviu da diretora do colégio em que lecionava algo como: “Vão e procurem seus vereadores para garantir seus contratos ano que vem”. Ou seja, os profissionais e estudantes assimilam em suas práticas as condutas esperadas, e se adequam a elas, como resistências cotidianas.

Uma companheira sua de partido e profissão, que igualmente se colocou à disposição como pré-candidata, mesmo sendo concursada no município, expressou preocupação semelhante, alegando ter medo de se expor e ser transferida de sua escola atual para outra distante de sua residência, como vingança.

Em março de 2020, Joana, aluna da UFMA e participante do projeto de extensão, mencionou as dificuldades vivenciadas por ela e pelo mesmo colega do relato acima. Ela disse, em especial, que seu colega estava desempregado e sem recursos até para se deslocar para a Universidade. Joana relatou que havia recebido mensagens do ex-secretário de educação do município, também pré-candidato a vereador, sobre a possibilidade de novos contratos. Então, ela havia aproveitado para falar do seu amigo, que já tinha enviado o currículo e estava aguardando. Como resposta, o ex-secretário disse: “Não é possível um rapaz com um currículo

desses ficar sem trabalho. Vou arrumar. Mas, ele já transferiu o título de eleitor dele?”. Ao que ela havia respondido que sim, que já votava em Bacabal. Diante disso, tal questão nos interpela: Como um educador “cativo” pode ensinar para emancipar?

Em abril de 2020, a professora concursada acima mencionada, que atua na rede municipal há cerca de trinta anos (no Ensino Fundamental I e II), respondeu a um pequeno questionário. Indagada se percebe em seu cotidiano a influência política das gestões municipais, no sentido de um controle do trabalho e das falas dos profissionais, respondeu que: “Esse controle é exercido a partir do uso das contratações do quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação e das escolas”.

Quanto a se sentir livre ou não para abordar assuntos relacionados ao contexto político local, para alunos entenderem a realidade da cidade, ela disse que: “Sempre podada pelos diretores e coordenadores, na sua maioria, colocados ali para supervisionar os trabalhos”, sendo os contratados “o alvo principal”, ou seja, quem é pressionado politicamente a se posicionar, “principalmente nos eventos do período eleitoral”. No tocante ao ambiente escolar e às conversas realizadas nesse local sobre a política no município, ela afirmou: “Apesar de termos abertura, há certo receio, por conta de alguns serem mais interessados em espalhar as escolhas dos demais colegas ou ser chamada até a secretaria para uma conversa”. Finalizando, ao ser questionada se a educação municipal tem servido à lógica de troca de cargos por apoio político”, a resposta foi direta: “Com muita frequência, pois, quem foi convocado e não o faz como deveria, logo é mantido a distância”.

Diante desses depoimentos, vemos que os gestores se aproveitam dos contratos de trabalho temporário da Secretaria de Educação de Bacabal para barganhar apoio para seu grupo político. Esses depoimentos ilustram como práticas clientelistas perpassam a área de educação bacabalense, prejudicando o ensino no cotidiano das escolas. Essa estrutura clientelista, alimentada por administrações patrimonialistas, não é algo peculiar à cidade de Bacabal, mas faz parte de uma cultura política que ainda se reproduz pelo país (ver Martins, 1999). Tal estrutura obriga os profissionais da educação a entrarem em contradição consigo mesmos, visto que, ao mesmo tempo que explicam aos alunos os prejuízos causados pelo clientelismo à sociedade, eles, os profissionais da educação, movimentam e mantêm as engrenagens da estrutura clientelista, naquela velha postura: “faça o que digo, não faça o que eu faço”.

A BNCC e a educação em direitos humanos na contramão do clientelismo

O fato é que a legislação brasileira é taxativa quanto ao papel da educação em não só formar sujeitos para o trabalho, mas também para a prática da cidadania, ou seja, para a “vida na cidade” (se remontamos à acepção original da palavra) ou vivência política e ética com o outro, em sociedade. Consta no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Desenvolvendo melhor esse ponto, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) ampliou o entendimento da educação, considerando-a, em seu artigo primeiro, como os processos formativos “que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), devendo sua versão escolar estar vinculada ao “mundo do trabalho e à prática social”. Entendimento ainda mais avançado está na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que entrou em vigor duas décadas depois da LDB. Especificando o papel das ciências humanas no Ensino Fundamental II, aponta que elas devem:

Estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2018, p. 354).

Além disso, na BNCC, consta que as ciências humanas devem:

cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas (BRASIL, 2018, p. 354).

Ademais, as ciências humanas devem observar tais experiências a partir da “diversidade de pontos de vista” e definir objetos que aprimorem a capacidade dos alunos de “pensarem diferentes culturas e sociedades” e refletirem “sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo” (BRASIL, 2018, p. 354).

Ao relacionar essas diretrizes à realidade bacabalense, seria imprescindível a abordagem da política municipal e, também, estadual, a partir de categorias histórico-sociológicas como clientelismo e patrimonialismo, à medida que auxiliam na explicação da realidade social, na qual alunas e alunos estão inseridos, compreendendo suas contradições, a importância de sua transformação e os prejuízos coletivos decorrentes dessas práticas

antirrepublicanas. Nesse sentido, não há desvios do que está previsto na BNCC, pois tal proposta implementa a contribuição esperada da área para “a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas”, e o “adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social”, de modo que os alunos tenham uma formação condizente com seu universo de inserção na sociedade e possam desenvolver “autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos” (BRASIL, 2018, p. 354).

A BNCC (2018, p. 356) também reconhece que o “desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história”. Portanto, o ensino deve, progressivamente, “favorecer uma ampliação das perspectivas e [...] de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal”, de modo a permitir aos alunos “identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com [...] espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas” (BRASIL, 2018, p. 356). Nesse processo cognitivo, a BNCC prescreve como central compreender o conceito de Estado e os “mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõem para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direitos”, não só produzindo e reproduzindo a memória histórica, mas também uma posição ética dos indivíduos (BRASIL, 2018, p. 356).

Sendo o Ensino Fundamental II, em Bacabal, ofertado pelo município, a proposta desse ensino crítico se torna ainda mais desafiadora, uma vez que as relações sociais e os espaços educacionais são atravessados por disputas políticas locais, com os olhos e tentáculos do poder onipresentes, seja de forma concreta, seja na imaginação dos sujeitos, de modo semelhante ao efeito do panóptico descrito por Foucault (1977), cujos mecanismos de vigilância controlam o comportamento dos indivíduos numa sociedade cada vez mais disciplinar. Assim, devido ao vidro espelhado das janelas situadas no alto da torre, estrategicamente posicionada no centro do complexo, o indivíduo não pode ver se, de fato, alguém está lhe observando; mas, conforme o efeito do panóptico, o seu sentimento é de estar sendo observado, o que faz com que ele ajuste sua conduta (autocensura) às regras do sistema clientelista.

Contrapondo a expectativa legal com a realidade local, fica explícita a necessidade e inevitabilidade da abordagem do sistema político local, que é tema conflituoso, incentivando o posicionamento crítico dos alunos. Afinal, no tocante à área de ciências humanas, a expectativa da BNCC (2018, p. 357) é se constituir em um “passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive”, analisando-o, intervindo em situações do cotidiano, participando das dinâmicas da vida social, por meio da compreensão e proposição de ideias e ações, construindo argumentos para defender ideias e opiniões,

posicionando-se diante dos problemas, compreendendo e respeitando as diferenças e promovendo os direitos humanos (DH), de modo a se responsabilizar e exercer “o protagonismo voltado ao bem comum e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Nessa concepção a centralidade da educação em Direitos Humanos reforça ainda mais os conflitos necessários entre a educação escolar e a realidade local, colocando os professores municipais em uma situação delicada, entre a autocensura e omissão ou a apresentação e discussão dos problemas, com a possibilidade de retaliação e perda do emprego, em uma realidade onde o “direito ao trabalho” é tão somente uma previsão constitucional, sem efetivação na vida concreta.

A Educação em Direitos Humanos (EDH)

No centro do combate às contradições e negações de direitos que a história brasileira nos legou está a educação em direitos humanos (EDH), que é tanto um direito humano em si como um meio de assegurar os demais direitos, devendo se pautar pela solidariedade e fomentar a paz, democracia, tolerância, respeito à dignidade humana e relações amistosas entre os povos. A EDH garante que toda pessoa possa se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los, potencializando a capacidade dos sujeitos participarem e tomarem decisões na vida pública. Essa concepção emancipadora de educação remonta à própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e ao Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Contudo, os debates específicos sobre a EDH ganharam corpo na década de 1990, no contexto da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena (1993), que referendou o “Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos”, formulado pelo Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pouco antes.

Tamanha relevância teve o tema que, um ano depois, a Assembleia Geral da ONU promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos e, em 1995, a conferência geral da UNESCO ratificou a “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (UNESCO, 2006). A culminância desse processo veio, em 2004, quando foi aprovado no âmbito da ONU o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, estabelecendo que a EDH deve “fortalecer o respeito aos direitos humanos [...]; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância e a igualdade [...]”, além de facilitar a participação ativa de todas e todos em sociedades livres e democráticas, nas quais impere o estado de direito e a

orientação pelo “desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social” (UNESCO, 2006).

Na América Latina, desde o final dos anos 1990 houve eventos continentais, como um seminário na Venezuela, uma conferência regional de EDH realizada no México, também, em 2001, e a aprovação do Plano Latino-Americano para a Promoção da EDH, organizado pela Rede Latino-Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (ZENAIDE, 2007, p. 15-18; TAVARES, 2007, p. 489). No campo normativo brasileiro, os DH e a EDH têm suas bases e/ou estão explicitamente incorporados em documentos como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009) e no Plano Nacional de EDH (2003 e 2006), que “estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã” (TAVARES, 2007, p. 490).

O Comitê Nacional de EDH foi criado pela Portaria 98/09, de julho de 2003, com atribuição de elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado em 2003 e revisado em 2007, atendendo ao compromisso com a Década da EDH, o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996 e 2002) e o Programa Mundial de EDH, por meio de um processo coletivo e amplamente representativo, do qual resultaram comitês estaduais e regionais. Entretanto, como vimos, a inserção da temática nas leis gerais e nos planos de educação do país é anterior a ele.

O PNEDH situa a EDH como um processo multidimensional, que deve relacionar os conhecimentos historicamente construídos com os contextos internacional e local; afirmar valores, atitudes e práticas sociais expressivas da cultura dos DH em todos os espaços; formar uma consciência cidadã presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolver processos metodológicos participativos e de construção coletiva; fortalecer práticas que gerem ações e instrumentos de promoção, proteção e defesa dos DH e reparação de violações (ZENAIDE, 2007, p. 18-21; ALBUQUERQUE e VIOLA, 2011, p. 12).

O PNEDH é instrumento orientador e fomentador de ações educativas, formais e informais, públicas ou privadas, sendo um “passo importante no caminho atual de efetivação e implementação do direito à educação”, contribuindo também para a construção da cidadania “democrática, ativa e planetária” e conhecimento dos direitos fundamentais (SACAVINO, 2010, p. 464). Assim, segundo Benevides (2007, p. 345), o reconhecimento, defesa e promoção dos DH em nossa sociedade dependem da “organização do povo, pela base, para exigir, do Estado, a garantia real dos direitos fundamentais”, “compromisso com a educação em direitos humanos, nas escolas e em outros espaços públicos, desde já” e “uma vigorosa campanha de

esclarecimento, nos meios de comunicação, do significado dos direitos humanos, associados à justiça social e à democracia”.

Do PNEDH ainda destacamos, assim como vários autores que comentam o documento, seu objetivo geral de formação para a cidadania ativa e disseminação dos DH e de seus valores, fortalecendo a cultura de DH no país “uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil”. Isso fica evidente nos dois sentidos, por meio dos quais o próprio Plano se define como política pública: colaborando para uma sociedade fundada “nos princípios da democracia, cidadania e justiça social”, e como instrumento de “construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa”, contribuindo para “o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 2007, p. 13).

Vale também destacar, mais adiante, a passagem em que o Plano fala em uma concepção contemporânea de DH, que incorpora “os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária”, sendo que o processo de construção e exercício dessa concepção mais abrangente de cidadania “requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana” (BRASIL, 2007, p. 23), formando cada um como “sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado”, sendo a democracia substantiva (que garante justiça social e respeito integral aos DH) “fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos” (BRASIL, 2007, p. 23-24).

O método de ensino é igualmente relevante, pois deve refletir os objetivos propostos e estar fundamentado em “processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” e fortalecendo práticas que “gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (BRASIL, 2007). Deve priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal (abrangendo educação, saúde, comunicação, informação, justiça, segurança, mídia), dado que a educação é direito em si mesmo e “meio privilegiado na promoção dos DH” e acesso aos demais direitos (BRASIL, 2007, p. 25; ZENAIDE, 2007).

Além disso, conforme Celma Tavares (2007, p. 487-489; 492), a EDH é um meio importante de enfrentamento das violações de DH, pois educa na tolerância e valorização da dignidade e da democracia e prepara o corpo da cidadania para um papel ativo de luta contra desigualdades e injustiças e pela efetivação dos direitos, fomentando sua humanidade e o

reconhecimento de si e do outro como sujeito autônomo e de direitos, dentro dos “preceitos de diversidade e tolerância”. Sua abordagem deve ser multidimensional e interdisciplinar, partindo da realidade concreta e valorizando a convivência, respeito mútuo e solidariedade, superando e reconstruindo percepções e representações sociais discriminatórias e violentas, que legitimam violações, de modo a harmonizá-las com os preceitos democráticos e as regras do estado de direito. Para implementar a EDH, é necessário não só formar educadores e propiciar um aprendizado dos conteúdos específicos de DH, mas também manter uma coerência entre discurso, ações e atitudes no cotidiano, pois o elemento central é a ética, e o processo educativo é contínuo, constituindo uma cultura de DH sempre em renovação.

Considerações finais

Do exposto, percebemos a inevitabilidade do confronto entre a realidade escolar, política e social bacabalense e o referencial da EDH, incorporado na BNCC e tornado exigência legal e fundamento geral da educação brasileira. A compreensão e incidência sobre o sistema político local (clientelista, patrimonialista, autoritário) tornam-se dever dos educadores que, contudo, em sua maioria, carecem de independência e estabilidade para poderem desenvolver atividades críticas a contento. Como esses sujeitos podem garantir a educação como direito em si e meio de assegurar os demais direitos, promovendo a participação ativa de todos em sociedades livres e democráticas, sendo que eles mesmos têm seus direitos violados, carecendo de autonomia necessária? Com suas ações monitoradas e sentindo-se ameaçados e forçados a se adequarem ao sistema, como eles podem relacionar os conhecimentos escolares e acadêmicos com o contexto local, afirmando valores, atitudes e práticas fundadas em uma consciência e vivência cidadã, democrática, ativa e plena?

Claro que se trata de tarefa arriscada e desafiadora, mas caminhos sempre há, como o incentivo à organização, reflexão e autonomia dos alunos, de modo que sirvam de exemplo de “organização pela base” e reivindicação de direitos. Fortalecer a sociedade civil é o caminho para a formação da cidadania ativa e disseminação da cultura de DH. Atividades específicas, que provoquem a reflexão e ação, bem podem ser implementadas nos “pontos cegos”, onde o poder não vê, assim como a estruturação de grêmios estudantis e de um movimento pela educação, que tenham força para influenciar a política local, com práticas estritamente democráticas. Uma sociedade civil empoderada, crítica e questionadora tem mais chances de questionar e tensionar as práticas políticas arcaicas, constringendo os governantes a reverem suas condutas.

Trata-se dos educadores conhecerem a legislação e se respaldarem nela, em seus princípios, e efetivarem o PNEDH como política pública, justificando as atividades pedagógicas a partir do ensino e vivência de seus princípios basilares, como “democracia, cidadania e justiça social” e como instrumento de “construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa”, contribuindo para “o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito”. Isso requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e das normas e pactos que os protegem das ações nefastas do clientelismo, patrimonialismo e autoritarismo das classes dominantes em Bacabal, de modo a protagonizarem ações voltadas à garantia da dignidade humana, efetivação dos direitos e ao “controle democrático das ações do Estado”. Assim, poderão os sujeitos educadores, conscientes de sua condição subalterna, não a aceitarem de todo e como inevitável e vitalícia, travando resistências possíveis “dentro da ordem” dada.

Por fim, é necessário salientar que a resolução desses entraves para o desenvolvimento da educação crítica e EDH no âmbito do ensino municipal bacabalense envolve diferentes atores. Embora seja imprescindível, não basta que os profissionais da educação tenham uma formação qualificada. É preciso mais. Faz-se necessário um enfrentamento político organizado, que pode ser travado em diferentes frentes, como por meio de entidades de classe, instituições de ensino superior (IES) presentes nos municípios “sertanejos”, como Bacabal, fóruns ou movimentos sociais e/ou agrupamentos político-partidários comprometidos com a qualificação da educação e emancipação social.

O controle ideológico, exercido através de contratos precários de trabalho em uma realidade de gritante desemprego e falta de oportunidades, não é uma simples falha, mas um aspecto central dos mecanismos operados por oligarquias locais e regionais para a manutenção do poder. É ilegal, imoral e precisa ser pautado urgentemente pelos atores sociais comprometidos com o progresso da vida humana. É dever institucional das instituições de ensino superior zelar pela inserção digna de seus egressos de licenciaturas no mercado de trabalho, para tal averiguando as condições do ensino municipal e intervindo, institucionalmente, se necessário, seja acionando o Ministério Público, seja tentando o diálogo direto visando a promoção de concursos (de investimentos na área da educação) ou, no mínimo, processos seletivos simplificados que sejam objetivos e impessoais, com as contratações passando por um controle social.

Calar-se é negligenciar não só o dever de formar e garantir a inserção dos novos profissionais competentes no mercado de trabalho, como negar um futuro digno a sociedades inteiras, colaborando para que elas permaneçam tuteladas e com direitos fundamentais negados.

Referências

ALBUQUERQUE, Marina Z. de; VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Educar em direitos humanos para a democracia**. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

BEAUD, Stéphanie, e WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar os dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Maria Godoy (et al). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

BURSZTYN, Marcel. **O poder dos donos**: planejamento e clientelismo no Nordeste. 3ª edição. Rio de Janeiro: Garamond; Fortaleza: BNB, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 93/94**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: 2018.

D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato brasileiro. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. IBGE cidades. **Bacabal**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabal/panorama>. Acesso em: 5 jul. 2022.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município representativo no Brasil. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

OTTMANN, Goetz. Cidadania mediada: processos de democratização da política municipal. [Tradução Alexandre Moraes]. **Revista Novos Estudos**. CEBRAP, São Paulo: n. 74, mar. 2006, p. 155-175.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O mandonismo local na vida política brasileira (Da Colônia à Primeira República)**: ensaios de sociologia política. São Paulo: IEB-USP, 1969.

SABOURIN, Eric. Paternalismo e clientelismo como efeitos da conjunção entre opressão paternalista e exploração capitalista. **Estudos Sociedade e Cultura**, ano 19, v. 1, abr. 2011, p. 5-29.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Maria Godoy (et al). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. São Paulo: Editora Leya, 2017.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

UNESCO. **Programa Mundial para educação em direitos humanos**. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf.
Acesso em: 5 jul. 2022.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.