



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# RCH

**REVISTA**

**CIÊNCIAS HUMANAS**

ISSN 2179-1120

VOLUME 16 • NÚMERO 2 (2023)

## **DOSSIÊ: Práticas Educacionais em Fronteiras e Interseccionalidade**



**DESENVOLVIMENTO HUMANO  
MESTRADO ACADÊMICO**



# Revista Ciências Humanas Universidade de Taubaté

Volume 16 n 2, Edição 35  
2023

ISSN 2179-1120



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# Revista Ciências Humanas

## UNITAU - Universidade de Taubaté

**Reitora:** Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes  
**Pró-reitora de pesquisa e Pós-graduação:** Profa. Dra. Monica Franchi Carniello

## Equipe Editorial

### Editora Chefe

**Rachel Duarte Abdala**  
Universidade de Taubaté, Brasil

### Editoras Executivas

**Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**  
Universidade de Taubaté, Brasil

### Conselho Editorial

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil  
Universidade de Taubaté, Brasil

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Carlos Alberto Máximo Pimenta  
Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cidoval Moraes de Souza  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Clarilza Prado de Sousa  
Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

Douglas da Silva Tinti  
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Gladis Camarini  
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

José Rogério Lopes  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Magali Aparecida Silvestre  
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Maria Antonia Garcia de León Alvarez  
Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Maria Lúcia Martinelli  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Mariana Aranha de Souza  
Universidade de Taubaté, Brasil

Miriam Carmo Rodrigues Barbosa  
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Roberto Tadeu Iaochite  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Ruy Gomes Braga Neto  
Universidade de São Paulo, Brasil

Suzana Ribeiro  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

### Secretaria dos cursos de mestrado

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

### Conselho Consultivo

Adilson Silva Mello  
Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Ana Lúcia Manrique  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

André Luiz da Silva  
Universidade de Taubaté, Brasil

Antônio Augusto Neto Mendes  
Universidade de Aveiro, Portugal

Carlos Alberto Máximo Pimenta  
Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cecília Pescatore Alves  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Cidoval Moraes de Souza  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Débora Inácio Ribeiro  
Universidade de Taubaté, Brasil

Elisa Maria de Andrade Brisola  
Universidade de Taubaté, Brasil

Enio José da Costa Brito  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Gilmar Ribeiro dos Santos  
Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Jacinta Sidegum Renner  
Universidade Feevale, Brasil

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima  
Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

Jaqueline Sonati Girnos  
Universidade de Taubaté, Brasil

José Carlos de Oliveira  
Universidade Feevale, Brasil

José Geraldo da Rocha  
Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Rogério Lopes  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Leticia Maria Pinto da Costa  
Universidade de Taubaté, Brasil

Lucília Regina de Souza Machado  
Centro Universitário UMA, Brasil

Mabel Mascarenhas Torres  
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Marcia dos Santos Macedo  
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcia Maria Dias Reis Pacheco  
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro  
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Fatima Melo Toledo  
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Regina de Ávila Moreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Thereza Oliveira Azevedo  
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão  
Universidade de Taubaté, Brasil

Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro  
Universidade de Taubaté, Brasil

Patrícia Tovar  
John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

Renato de Sousa Almeida  
Universidade de Taubaté, Brasil

Renato Rocha  
Universidade de Taubaté, Brasil

Roberto Borges  
CEFET, Brasil

Roseli Albino dos Santos  
Universidade de Taubaté, Brasil

Salvador Antonio Mireles Sandoval  
.

Selvino Assmann  
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Suelene Regina Donola Mendonça  
Universidade de Taubaté, Brasil, Brasil

Vera Maria Antonieta Tordino Brandão  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Dezembro de 2023

Classificação no Qualis da CAPES: B2

Diagramação: Renata Oliveira

Capa: Renata Oliveira

UNITAU - Universidade de Taubaté  
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e  
Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <https://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,  
12100-000, Taubaté, SP, BR.

## Sumário

---

EDITORIAL .....	5
Vinicius de Moraes Monção	
ANÍSIO TEIXEIRA, MÁRIO DE ANDRADE: “EXÍLIOS” E (DES)ENCONTROS.....	7
Giovanna de Souza Corbucci, Diana Gonçalves Vidal	
ANÁLISE INTERSECCIONAL DO DESFILE CARNAVALESCO DA MOCIDADE UNIDA DA GLÓRIA (VITÓRIA/ ES, 2023).....	20
Elisa Wanderlei , Pollyana Contarini , Antonio Sgarbi	
ESTRATÉGIAS ANTICAPACITISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES QUE ESTRUTURAM A ESCOLA E A SOCIEDADE.....	30
Priscila Ribeiro Viana, Luciana de Oliveira Rocha Magalhães	
AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	40
Elaine Cristina Rodrigues de Moura, Rubiana Zamot, Andreia Fogaça Rodrigues Maricato	
PARA ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NA FRONTEIRA: TRANSPASSAR OS LIMITES CURRICULARES .....	56
Marcos Irineu Klausberger	
VIOLÊNCIA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PSICOLÓGICAS PARA ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO .....	70
Ester Samuel Tovela Macuácuá, Fernando Francisco Pereira, João Francisco de Carvalho Choé	

## DOSSIÊ

# PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM FRONTEIRAS E INTERSECCIONALIDADE

### Organizadores do dossiê

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti  
Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil

  Bussolotti, J M

Profa. Dra. Luciana Magalhães  
Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil

  Magalhães, L

Profa. Dra. Liliane Bordignon  
Fundação Carlos Chagas, Brasil

  Bordignon, L

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro  
Universidade de Taubaté (UNITAU) e UNIS, Brasil

  Ribeiro, SLS

### Editorial

Prof. Dr. Vinicius de Moraes Monção  
Universidade Federal Fluminense-UFF

  Monção, VM

### EDITORIAL

As discussões sobre as práticas educacionais sob ponto de vista das fronteiras (enquanto noção, conceito e discurso) e a consolidação da abordagem interseccional adotada para análise da sociedade tem oportunizado à pesquisa em Educação, em seus mais variados recortes temáticos e abordagens teóricas e metodológicas, o alargamento percepções acerca dos sujeitos, suas inserções, exclusões e dos constrangimentos sociais. Na escola ou em instituições de cunho educativo, as fronteiras, sejam elas espaciais, teóricas, curriculares, sociais, históricas, políticas, materiais, e tantas outras possíveis de serem elencadas, são responsáveis por delimitar nossas possibilidades de ser e estar no mundo. Da mesma forma, raça, gênero e classe são construções político, econômico e sociais que interferem nas nossas relações, estabelecendo formas de acesso e permanência nos territórios que criam/criamos e ocupamos.

O dossiê temático “Práticas Educacionais em Fronteiras e Interseccionalidade” se apresenta como uma oportunidade em acompanhar discussões que são fruto de pesquisas em suas diversas abordagens, recortes, cenários e paisagens. Do Brasil a Moçambique, temos a oportunidade de ficar frente com uma diversidade de temáticas abordadas que apresentadas pelos autores dos textos presentes neste dossiê, que é composto por seis artigos.

No primeiro artigo, as autoras Giovanna de Souza Corbucci e Diana Vidal exploram os caminhos trilhados por Anísio Teixeira e Mario de Andrade entre os anos de 1930. No texto, Corbucci e Vidal discutem o contexto de “exílio” experimentado pelos dois personagens, dentro do Brasil. Demarcam as possibilidades de aproximações e distanciamentos entre Teixeira e Andrade, emoldurados pela estrutura da Universidade do Distrito Federal, frente aos contextos políticos e sociais do período analisado.

Na sequência, Elisa Wanderlei, Pollyana Contarini e Antonio Sgarbi nos inserem em uma análise sobre o discurso veiculado pelo desfile da Escola de Samba Mocidade Unida da Glória, estabelecida em Vila Velha, Espírito Santo, que foi campeã do carnaval de Vitória, em 2023. A partir da análise interseccional do discurso e do silêncio, estruturada em uma pesquisa exploratória e qualitativa, Wanderlei, Contarini e Sgarbi discutem sobre as valorizações e apagamentos históricos na representação sobre a história da cidade de Colatina, homenageada pela escola de samba campeã.

Em “Estratégias Anticapacitistas na Educação Profissional: Concepções que Estruturam a Escola e a Sociedade”, as autoras Priscila Ribeiro Viana e Luciana de Oliveira Rocha Magalhães analisam discussões sobre o capacitismo, termo que nomeia o preconceito e discriminação às pessoas com deficiência, a partir da realização de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender as concepções do capacitismo enraizadas na sociedade e reproduzidas dentro das instituições de ensino, o que prejudicam o processo de escolarização e desenvolvimento dos(as) estudantes com deficiência.

Os artigos a seguir detêm análise ao contexto escolar, em diferentes aspectos e abordagens. Elaine Cristina Rodrigues de Moura, Rubiana Zamot e Andreia Fogaça Rodrigues Maricato, no artigo intitulado “Ações afirmativas no enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil”, analisam as ações afirmativas brasileiras referentes a temática anunciada. As autoras, através de uma pesquisa bibliográfica e documental, em caráter nacional e internacional, consideram que, embora a educação seja um direito fundamental social e que haja um ordenamento jurídico vigente sobre o assunto no Brasil, identifica-se a manutenção de uma realidade educacional que demanda contínuo enfrentamento pela sociedade.

No artigo “Para ensinar e aprender Geografia na fronteira: transpassar os limites curriculares”, Marcos Irineu Klausberger, tem sua pesquisa ambientada numa região fronteira entre Brasil e Uruguai, onde, via abordagem bibliográfica, analisa as especificidades da espacialidade de processos escolares situados em espaço fronteiriço. A discussão apresentada recai sobre a importância da experiência docente e pedagógica estabelecida no trabalho coletivo para o processo de construção do conhecimento no cotidiano, em que a experiência geográfica da vivência em um espaço de circulação entre fronteiras se apresenta como possibilidade para o estabelecimento de saberes escolares que valorizam a diversidade, saberes, culturas; e que enfrente preconceitos e silenciamentos, como elementos voltados à formação para a cidadania.

Por fim, mas não menos importante, e compondo o bloco das discussões ambientadas no espaço escolar, os autores, Ester Samuel Tovela Macuácuá, Fernando Francisco Pereira e João Francisco de Carvalho Choé, nos deslocam para Moçambique. Em “Violência Escolar: implicações psicológicas para alunos e professores da escola moçambicanas do ensino básico”, os autores apresentam uma análise sobre as implicações psicológicas dos episódios de violência vivenciados no contexto escolar, tanto por alunos como por professores. Pela pesquisa, realizada a partir de aplicação de entrevistas semiestruturadas, os autores identificam diversos fatores que implicam no cenário analisado, como sociais e culturais, que atravessam o espaço escolar, e outros elementos que são produzidos e extrapolam o interior da escola.

A fotografia dos textos que compõem o dossiê temático revela uma pluralidade de saberes e experiências diversas que não se limitam a um específico recorte. A composição da imagem dessa fotografia nos lança a um contexto em que as fronteiras disciplinares são ultrapassadas e nos permitem vislumbrar possibilidades de arranjos teóricos e metodológicos. Por fim, esperamos que os artigos que compõem a dossiê temático apresentado inspire ao leitor reflexões, questionamentos e fomentem o alargamento e o atravessamento das fronteiras de discussões acerca do tema abordado.

Vinicius de Moraes Monção  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal Fluminense

## ANÍSIO TEIXEIRA, MÁRIO DE ANDRADE: “exílios” e (des)encontros

Giovanna de Souza Corbucci<sup>1</sup> , Diana Gonçalves Vidal<sup>2</sup> 

## RESUMO

Neste artigo, exploramos caminhos que levaram ao possível (des)encontro entre dois importantes intelectuais do século XX – Mário de Andrade e Anísio Teixeira – durante os anos 1930. Este fundou a Universidade do Distrito Federal, em que aquele foi convidado a lecionar em 1938, momento de seu “exílio no Rio” (Castro, 1989). No entanto, eles não parecem ter se visto pessoalmente durante os anos em que lecionaram na UDF, pois, a partir de 1935, Anísio teve de se “exilar” devido à perseguição que ocorria aos intelectuais considerados de esquerda. O educador passou dez anos em Caetité (BA), dedicado à tradução e aos negócios familiares. A partir de um cruzamento entre epistolografia, história oral e revisão bibliográfica, buscamos reconstruir as vivências de Anísio e Mário, enquanto “exilados” no Estado Novo, observando suas peculiaridades, bem como suas relações com experiências transnacionais ou outros autores, a fim de traçar (ou não) redes de sociabilidade entre eles.

**Palavras-chave:** exílio; experiências (trans)nacionais; Universidade do Distrito Federal; redes de sociabilidade.

## ANÍSIO TEIXEIRA, MÁRIO DE ANDRADE: “exiles” and (mis)encounters

## ABSTRACT

In this article, we explore the paths that led to the possible (mis)encounter between two important intellectuals of the 20th century – Mário de Andrade and Anísio Teixeira – during the 1930s. The latter founded the University of the Federal District, where the former was invited to teach in 1938, during his “exile in Rio” (Castro, 1989). However, they do not seem to have met in person during the years they taught at UDF, as from 1935, Anísio had to go into “exile” due to the persecution of intellectuals considered left-wing. The educator spent ten years in Caetité (BA), dedicated to translations and his family business. Through a combination of epistolary, oral history, and bibliographic review, we seek to reconstruct the experiences of Anísio and Mário, while “exiled” in the Estado Novo, observing their peculiarities, as well as their relationships with transnational experiences or other authors, in order to trace (or not) networks of sociability between them.

**Keywords:** exile; (trans)national experiences; University of the Federal District; networks of sociability.

<sup>1</sup> Instituto de Estudos Brasileiros

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo – USP

**Autor Correspondente:** Diana Vidal

E-mail: [dvidal@usp.br](mailto:dvidal@usp.br)

Recebido em 18 de Setembro de 2023 | Aceito em 25 de Outubro de 2023.

## ANÍSIO TEIXEIRA, MÁRIO DE ANDRADE: “exílios” y (des)encuentros

### RESUMEN

En este artículo, exploramos los caminos que llevaron al posible (des)encuentro entre dos importantes intelectuales del siglo XX – Mário de Andrade y Anísio Teixeira – durante los años 1930. Este último fundó la Universidad del Distrito Federal, donde el primero fue invitado a enseñar en 1938, durante su “exilio en Río” (Castro, 1989). Sin embargo, no parece que se hayan visto en persona durante los años en que enseñaron en la UDF, ya que a partir de 1935, Anísio tuvo que exiliarse debido a la persecución de los intelectuales considerados de izquierda. El educador pasó diez años en Caetité (BA), dedicado a traducciones y negocios familiares. A través de una combinación de epistolografía, historia oral y revisión bibliográfica, buscamos reconstruir las vivencias de Anísio y Mário, mientras estaban “exiliados” en el Estado Novo, observando sus peculiaridades, así como sus relaciones con experiencias transnacionales u otros autores, con el fin de trazar (o no) redes de sociabilidad entre ellos.

**Palabras clave:** exilio; experiencias (trans)nacionales; Universidad del Distrito Federal; redes de sociabilidad.

### INTRODUÇÃO

Monteiro Lobato diz, em carta a Anísio Teixeira, criticando os intelectuais renovadores brasileiros dos anos 1920, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932):

Eles não entendem a vida, Anísio. Eles não conhecem, senão de nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pôde descortinar a verdade moderna. Só você que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode, neste país, falar de educação. (Lobato *apud* Nunes, 2000, p. 427).

As palavras de Lobato revelam parte da experiência transnacional de Anísio. De 1927 a 1929, ele estudou no Teachers College da Universidade de Columbia, em Nova York. Lá, teve contato com ideias de pensadores norte-americanos, sobretudo John Dewey, que marcaram profundamente seu modo de pensar a educação. Antes disso, havia ido à Europa, também para estudar. Isso revela, para além do esforço de estudo e pensamento “sem fronteiras” que marca toda sua trajetória de vida, sua condição social, enquanto filho de Deocleciano Pires Teixeira, médico e comerciante de ametistas na Bahia, e Anna de Souza Spínola, descendente dos Spínolas, proprietários de terras e influentes politicamente em Caetité (BA).

Os anos de Teixeira em Nova York antecederam sua vinda para a então capital federal, o Rio de Janeiro, em 1930, ano de falecimento de seu pai. Por quatro anos, de 1931 a 1935, atuou como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Nessa época, a centralização do poder relacionado à educação no país ainda estava em disputa e, em 1931, Pedro Ernesto tornou-se prefeito da cidade, cargo que assumiu, com interrupções, até 1936. Sua gestão foi breve, em grande medida, por desafiar as pretensões unificadoras de Vargas e por seus ideais serem considerados de esquerda, ao priorizarem pautas como a educação, a saúde e a cultura, sob o lema “justiça, honestidade e trabalho” (Nunes, 2000, p. 469).

O período era politicamente turbulento. No contexto escolar e acadêmico, não era diferente. Em 1935, depois de fazer uma série de mudanças na educação básica da cidade, Anísio fundou a Universidade do Distrito Federal, com uma proposta inovadora, dedicada à formação de professores de diferentes graus de ensino. Peres (2020) aponta que a proposta do Instituto de Artes da instituição pode ser considerada “modernista”, pelo fato de o corpo docente ser composto por professores vinculados a esse movimento artístico, como Cândido Portinari, e pela possibilidade de observar professores que propunham, em uma

relação próxima com os alunos, um pensamento estético atrelado à prática e à experiência. Em 1938, Mário de Andrade é convidado para trabalhar lá como professor de História e Filosofia da Arte, disciplina criada por ele mesmo, em que aborda diferentes aspectos da experiência estética, destinada à formação de professores.

Embora “Teixeira nunca tivesse demonstrado especial interesse pelas concepções elaboradas por Dewey acerca da experiência estética” (Barbosa, 2011, p. 57), é possível localizar, no projeto e no currículo da UDF apropriações da teoria de Dewey levadas à frente pelo educador, sobretudo a que afirma a importância da educação a partir da experiência, e não somente da erudição livresca, além da ênfase dada à formação profissional. Em manchete da *Gazeta de Notícias* sobre a sua inauguração, lê-se que:

Integrando em seu seio a Escola de Professores do Instituto de Educação, a principal finalidade da Universidade é, de acordo com o previsto no seu artigo 2º, incentivar a cultura da comunidade brasileira e a pesquisa literária, científica e artística pelo ensino regular de suas escolas, formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade e promover formação do magistério em todos os seus graus (GAZETA DE NOTÍCIAS, 05/04/1935, p. 8).

A Universidade, no entanto, tem curta existência, pois foi tomada pelas aspirações autoritárias de Vargas, intensificadas a partir de 1935. O prefeito Pedro Ernesto é preso, por associação a “ideais subversivos” e suposta adesão aos ideais do Partido Comunista. Nesse ano, Teixeira é forçado a se “exilar”, devido à perseguição que começa a sofrer por constar no rol dos intelectuais de inspiração socialista, ainda que fizesse incessante defesa da democracia. Primeiro, vai para Santos, com salvo-conduto assinado por Filinto Muller. De lá, vai para a Argentina. Depois, volta ao Rio e parte para a fazenda de Gorutuba, no município de Ituaçu (BA), na casa de sua irmã, “onde permaneceria até meados de 1937, traduzindo livros de Wells e Durant para a Editora Nacional da Civilização Brasileira” (Nunes, 2000, p. 490). Por dez longos anos, Anísio permanece na Bahia, transitando entre Salvador, Caetitê e Nova Iorque, longe das disputas políticas pela educação no país.

Em 1938, meses após o golpe que instaurou o Estado Novo, Mário de Andrade é destituído do cargo de diretor do Departamento de Cultura de São Paulo. Vem para o Rio de Janeiro, a convite de Alceu Amoroso Lima, para ser diretor e professor do Departamento de Artes da UDF. Logo ao chegar, afirma que a instituição era “a coisa mais construída na areia que já encontrara em seu turismo vital” (Andrade *apud* Castro, 1989, p. 40). Sem prédio fixo, os institutos funcionavam dispersos pela região do Centro e do Catete, em condições precárias. Curiosamente, a vinda de Mário para a capital federal também é chamada por biógrafos, como Castro (1989), Jardim (2014) e Tércio (2019), de “exílio”, embora o contexto desse deslocamento tenha sido bastante peculiar e tenha, ainda, possibilitado a liberdade de cátedra de Mário por alguns anos, assegurada, talvez, por sua proximidade com Gustavo Capanema, Ministro da Educação de Vargas.

Esses dois “exilados”, Teixeira e Andrade, possuem algo em comum, para além da coexistência na mesma época e do “desencontro” na UDF? Por que não há cartas entre os dois? Será que nunca se corresponderam? Alguns mistérios envolvem a relação entre estes educadores, curiosamente parecidos em seu poder de articulação e defesa do livre pensar.

Sendo assim, este artigo propõe uma reflexão sobre o movimento de “exílio” de Anísio Teixeira, em direção ao interior da Bahia, comparando-o ao “exílio” carioca de Mário de Andrade no mesmo período. Por que um intelectual que teria condições de morar em qualquer lugar do mundo preferiu voltar à sua terra natal, em um momento tão turbulento da nossa história, no qual sofria intensa perseguição política, sendo acusado de “comunista, materialista e tapeador público” (Nunes, 2000, p. 497)? “Que tal se Anísio solicitasse uma bolsa de estudos para os Estados Unidos?” (idem, p. 494). Por que ele não o fez, tendo permanecido, por alguns anos, traduzindo livros, comercializando madeiras e dormentes de trem em uma cidade do interior ou administrando negócios familiares?

No fundo deste sertão, o silêncio e o deserto nos tornam humildes e pequenos. Ainda hoje, neste domingo – estou só, absolutamente só, há quatro semanas, em uma deserta fazenda – eu andei por veredas sem fim, a não ouvir outro ruído senão o de pássaros, o que não é um ruído... (Teixeira, 1986).

Nesse momento, Teixeira trocou muitas cartas com o amigo Monteiro Lobato. Em algumas delas, falava sobre a solidão que sentia estando afastado de sua rotina antiga na então capital federal, imerso em traduções. Dessa maneira, ainda que fisicamente no Brasil, Teixeira empreendia esforços transnacionais em trazer, para o público brasileiro, autores relevantes nos Estados Unidos. Mas, para ele, a solução para a educação brasileira não viria “registrada pelo correio, nos livros que compramos” (Teixeira *apud* Rocha, 2011, p. 236)...

Ainda que o intelectual tivesse fundado com seus irmãos, em 1939, uma Sociedade Importadora e Exportadora (SIMEL), em que trabalhavam com produtos ferroviários e exportação de minérios provenientes da região norte do Brasil (Viana Filho, 1990), o ambiente familiar de negócios reforçava seu contato com a família e sua reclusão do universo das políticas educacionais.

Anísio, desde cedo, conheceu esses dois “Brasis”. Apesar de criado em Caetité, alto sertão da Bahia, seu pai, Deocleciano Teixeira, já era herdeiro de uma cultura letrada. A própria cidade de Caetité, provavelmente devido à sua influência, recebia a alcunha de “cidade da cultura”: “a cidade, reconhecida pelos respaldos políticos e socioculturais mantidos pela elite local, mantinha-se atualizada acerca de tudo que efervescia nas capitais do país, na América Latina, na América do Norte e na Europa” (Bastos, 2012, p. 3).

Politicamente influente na região, tinha vínculos com a imprensa caetiteense, sobretudo com o jornal de maior circulação local, *A Penna*, com fins de intensificar sua propaganda política. Depois de sua morte, foi lembrado como um homem exemplar por escritores memorialistas locais; um típico “político ideal” da Primeira República, ou mesmo encarnação da imagem do “homem cordial” de Sérgio Buarque de Holanda. “Dono de uma memória reverenciável, além do reconhecimento político e econômico, em diversos momentos ele foi posto como “exemplo” a ser seguido e admirado.” (Aguiar, 2011, p. 135).

Todos os seus filhos estudaram em Salvador ou no Rio de Janeiro. Anísio e outros dois irmãos, ao concluírem o ensino secundário na Bahia, foram estudar na capital federal, “sem, contudo, perderem de vista o retorno para Caetité” (Aguiar, 2011, p. 113). Em carta ao pai, seu irmão Jayme alega:

Como na minha carta ultima eu repito e creio, que terei mais prazer em viver ahi que em qualquer outra cidade, do que aqui no Rio e parece-me que será muito mais facil a mim, poder acumular alguma cousa para ter uma velhice folgada ahi, n’aquelles ramos que falei, do que onde a única cousa que poderei ser é empregado publico. (Teixeira *apud* Aguiar, 2011, p. 113).

Essas são as diferenças entre a vida possível no interior, com direito às regalias políticas a que a família Spínola Teixeira tinha acesso, e a vida na cidade, em que as associações cultivadas por Deocleciano seriam capazes de garantir um emprego público aos seus familiares. De qualquer forma, são manifestações de um Brasil arcaico que reflete, desde a colonização, maneiras de perpetuar relações de poder calcadas no “jeito” e na “cordialidade”, que migram das áreas rurais para as urbanas.

## 2. O (TRANS)NACIONAL EM ANÍSIO

Nossa proposta é contornar essa pergunta pensando na relevância do nacional e do transnacional para Anísio, já que, “como Rebecca Rogers (2019) sugere, o “transnacional” em pesquisa educacional histórica não é necessariamente uma abordagem ou uma metodologia, mas antes um ponto de vista, uma perspectiva, ou uma “postura”” (Vera; Fuchs, 2021, p. 12). Dessa maneira, o peso da frustração da implementação de um modelo escolar e universitário de base transnacional figura, paradoxalmente, como elemento importante para o exílio de Teixeira ocorrer em seu próprio país?

Desde sua atuação na Instrução Pública do Distrito Federal, na primeira metade da década de 1930, já aparece seu desejo pelo trânsito de professores brasileiros em direção ao Teachers College de Columbia, segundo Rocha (2011), o “epicentro da internacionalização da formação de professores”. Ela alega que “para implementar o novo modelo de ensino, Teixeira acreditava que era preciso enviar primeiro os professores que participavam dessas seções para especialização, onde iriam ver na prática como suas disciplinas eram ministradas” (Rocha, 2011, p. 201).

Em 1935, Anísio fundou a UDF, com uma proposta semelhante à da instituição norte-americana. No entanto, como assinala Peres (2020), o corpo docente continha a maioria dos professores brasileiros, ao contrário da recém-inaugurada Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil, que contavam com a presença de professores franceses.

É importante colocar em questão os sentidos do “nacionalismo” nessa época, acerca do qual até mesmo os projetos universitários orbitavam: um deles buscava uma idealização unificadora a partir do centro político e outro, uma valorização das múltiplas manifestações culturais nacionais como potencializadoras de nossa “brasilidade”. A fundação da Universidade do Brasil, em 1937, aponta o desejo de Capanema de criar um “grande projeto universitário, modelo para todo o país” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984) iniciado a partir da então capital federal, onde governava Vargas.

Em carta de Mário de Andrade a Capanema, a UDF era o “único lugar de ensino mais livre, mais moderno, mais pesquisador que nos sobrava no Brasil.” Em suas palavras, “esse espírito, mesmo conservados os atuais professores, não conseguirá reviver na Universidade do Brasil, que a liberdade é frágil, foge das pompas, das pomposas e das pesadas burocracias” (Schwartzman, 1984, p. 370). Inspirada no Teachers College de Columbia, seu “grande propósito era ser uma instituição de pesquisa científica, literária e artística, contribuindo para o aperfeiçoamento da cultura brasileira” (Peres, 2020, p. 62). Além disso, o discurso de sua inauguração, realizado por Teixeira, foi fortemente influenciado por seu contato com a experiência da Universidade de Virgínia, nos Estados Unidos:

Ninguém até hoje mais profundamente sentiu a necessidade de educação popular primária do que Jefferson, que declarou, certa vez, em 1823, que se tivesse que escolher entre o ensino primário e a universidade, mais facilmente fecharia esta do que aquele, de tal modo lhe parecia importante para o seu país a difusão entre a massa, dos conhecimentos essenciais. Raros homens de estado, entretanto, podem se orgulhar, como Jefferson, de terem deixado de sua vida um momento tão imperecível como a Universidade de Virgínia, carinhosamente fundada, organizada e constituída pelo grande espírito da democracia no Novo Continente. E o fez em período em que o ensino primário em seu país apenas se iniciava, não estando sequer fundada a primeira escola normal de professores primários.

Nesta própria América do Norte, as grandes e famosas Universidades datam de muitas dezenas e, por vezes, centenas de anos antes de se pensar em um sistema de educação pública para todos. É que nenhum país do mundo, até hoje, julgou possível construir uma cultura de baixo para cima, dos pés para a cabeça. Para haver ensino primário, é necessário que exista antes o secundário e para que o secundário funcione, é preciso que existam Universidades (Teixeira *apud* Peres, 2020, p. 61).

Isso não quer dizer, no entanto, que não houvesse nacionalismo na proposta da UDF: ela, assim como a Universidade do Brasil, tinha como propósito a edificação da “cultura brasileira”. No entanto, parecem ser modos diferentes de enxergar a construção deste sentimento de nacionalidade, discussão tão cara naquele início de século. A UB olha apenas para dentro de suas fronteiras, tendo como eixo a capital política, com o ideal de “fixar um padrão de ensino superior de todo o país” (Schwartzman, 1984, p. 207). Já a UDF, com um projeto calcado na autonomia dos distritos em relação ao governo federal, somado a diversas razões apontadas por Peres (2020), busca construir esse nacional de um modo “antropofágico”, para usar o conceito de Oswald de Andrade, incorporando elementos de outras culturas, como uma instituição de perfil mais experimental, de pensamento livre (mas não menos rigoroso).

O panorama histórico-cultural do Brasil nos anos 1930 indica que é difícil, mesmo para um pensador como Teixeira, abandonar de vez o conflito entre o nacional e o transnacional. E é nesse contexto, entre interior e exterior, que, em 1937, ele retorna a Caetité. Devido ao afastamento dos cargos de importância no Rio de Janeiro e à reclusão em que se encontra, muitos pesquisadores chamam tal momento de sua vida de “exílio”, sempre entre aspas.

Há, no entanto, uma contradição no uso deste termo. Pensando geograficamente, Caetité é sua casa, sua terra de origem e, em um primeiro olhar, local oposto àquele que seria ideal para um “exílio” em sua vida. Por que a escolha, naquele momento, por retornar à casa, às raízes – em certa medida, à paisagem “nacional” que lhe seria mais familiar?

### 3. EXÍLIO E MORADA

É um desafio pensar a ideia de exílio, de “fora” e de “dentro”, ou mesmo de nacional e transnacional, em um país de dimensões continentais como o Brasil. Para isso, é importante considerarmos as diferenças entre a paisagem rural, arcaica, dos interiores e o projeto de modernização presente na então capital, de inspiração francesa. Enquanto, na Bahia, Anísio trabalhava com sua família, em atividades de tradução, mineração e de comércio, tendo a companhia da família e das “lavadeiras-de-nossa-senhora”, pássaros que iam em sua janela todas as manhãs; no Rio de Janeiro, possivelmente, tinha a companhia dos colegas de trabalho e amigos nas ruas do Catete, após um exaustivo expediente na Direção da Instrução Pública.

A UDF se localizava em prédios nas imediações do Palácio do Catete, onde residia Vargas. Segundo Peres (2020), a escolha do local não foi aleatória: “com a República, [o bairro] torna-se povoado de estudantes, escritores, jornalistas, militares e funcionários públicos. Resultante desse processo, foram construídos hotéis, pensões, casas de cômodos e tornou-se espaço para o divertimento de populares.” (Peres, 2020, p. 72). No entanto, não se pode esquecer a relevância política de estar ao lado da morada e local de tomada de decisões do então presidente. Era um bairro, assim, de efervescência política e cultural, possibilitando diversas redes de sociabilidade pelos bares e cafés onde se reuniam os intelectuais, como Mário de Andrade em seus anos cariocas.

Não à toa, a UDF tinha “disposição de ser uma instituição empenhada em dar o acesso às manifestações artísticas culturais para a comunidade carioca”. A finalidade era construir “uma comunidade governada por um espírito comum e comuns ideais” (idem, p. 76), como afirma Anísio no discurso de inauguração da Universidade.

Paralelamente a tal realidade, “exilado” no sertão, Anísio teria a proteção do *status* que tinha a sua família contra possíveis ataques políticos. Eis uma hipótese que pode nos fazer entender melhor a razão de sua permanência no Brasil de 1935 a 1945, em vez de optar por solicitar uma bolsa de estudos nos Estados Unidos, já que a guerra fazia da Europa uma opção inviável. Voltado ao círculo familiar, Anísio veria o nascimento de seus filhos, tocaria os negócios dos pais e viveria “em compasso de espera”, acreditando que a situação política pudesse melhorar – o que de fato aconteceria no pós-guerra – e que logo retomasse a atuação no campo educacional. Isso de fato acontece. No entanto, o cenário pioraria novamente em 1964, após o golpe que instituiu a ditadura civil-militar, e culminaria em seu assassinato em março de 1971, decorrente da perseguição a intelectuais contrários ao regime que se deu nesse período.

#### 4. (DES)ENCONTROS

É interessante imaginar que estes dois “exilados” brasileiros no Brasil varguista – Anísio e Mário – não tenham se encontrado física ou epistolarmente nos anos 1930. O “exílio” de Mário, no entanto, foi bastante diferente do de Anísio – até mesmo oposto, em alguns sentidos – relacionando-se mais ao distanciamento de sua família, radicada em São Paulo, e à associação aos quadros agenciados por Gustavo Capanema no recém criado Ministério da Educação e Saúde. Além disso, seu “exílio” foi na capital federal, e não em uma cidade do interior nordestino. Ele residiu entre os bairros do Catete e de Santa Teresa entre 1938 a 1941 e lecionou na UDF durante dois desses anos, acompanhando, portanto, o desmantelamento do projeto universitário de Anísio, fato que ele lamentou muito.

No âmbito biográfico, Mário também guardava uma série de diferenças em relação a Anísio, relacionadas a classe social, raça e sexualidade. Como analisam Botelho e Hoelz (2022),

Mulato, distante do padrão heteronormativo e pobre – ao menos a ponto de depender do seu próprio trabalho intelectual para sobreviver – Mário viveu, sobreviveu e morreu numa sociedade classista, racista e homofóbica como era a sociedade brasileira da sua época e ainda é a sociedade brasileira hoje. (Botelho; Hoelz, 2022, p. 16).

Entretanto, a atuação na UDF se mostra como uma interseção nas trajetórias de vida dos dois educadores. Segundo Peres (2021), a docência de Mário de Andrade na Universidade foi proveitosa, pois os ideais que defendia

estavam em sintonia com um dos objetivos do Instituto de Artes da UDF presentes nas Instruções de nº 1, em seu artigo 49, parágrafo 5, que trata dos projetos de extensão que tinham como finalidade a obra de difusão da Cultura em diversos setores da sociedade, especialmente nos locais onde se concentravam as camadas populares. (Peres, 2021, p. 257).

Quem convidou Mário para lecionar na Universidade foi seu último reitor, Alceu Amoroso Lima, relacionado ao grupo de educadores católicos. Segundo Castro, ele “teve grande responsabilidade na demissão de Anísio Teixeira da secretaria de Educação do DF”; acusava-o de executor de “ideias pedagógicas que logicamente terminariam no comunismo” (Castro, 1989, p. 41). Mário e Anísio, assim, possivelmente nunca se viram pelos corredores da Universidade.

Não se pode afirmar, no entanto, “que o cargo assumido por Mário de Andrade tinha o valor equivalente ou superior ao que ele havia perdido em São Paulo e lhe possibilitou pôr em prática o seu projeto de democratização cultural” (Peres, 2021, p. 258), uma vez que biógrafos como Tércio (2019) e Jardim (2014) afirmam que seu salário no Rio era menor, além de o prestígio que ser Diretor do Departamento de Cultura de São Paulo lhe oferecia ter figurado, em sua visão, como o auge de sua atuação profissional. Ele desabafa, em carta ao amigo Paulo Duarte datada de 1939:

Estou literalmente desesperado, não aguento mais esta vida do Rio, e ou acabo comigo ou não sei. Pra disfarçar as mágoas, vivo bêbado. Tomo porres colossais, dois ou três por semana. Os outros dias me trato. O último médico que me examinou, poucos dias faz, me garantiu que tenho todas as vísceras esculhambadas pelo álcool e estou condenado à morte. Morte, melhor que a vida, quem não te ama! (Castro, 1989, p. 85).

Vivendo um momento histórica e psicologicamente conturbado, Mário não vai para o Rio espontaneamente com o “intuito de fortalecer o ideário modernista e encontrou no IA da UDF a oportunidade para dar continuação aos seus projetos” (Peres, 2021, p. 258). Vai a contragosto, deprimido e cada vez mais reflexivo quanto à sua participação no modernismo dos anos 1920. Sendo assim, em vez de considerar a UDF como centro “modernista” de formação de professores devido à influência do corpo docente, com muitos membros relacionados a esse movimento literário, parece-nos interessante inverter a perspectiva e conjecturar se esses professores – no caso deste artigo, especialmente Mário de Andrade – incorporavam ideais escolanovistas em seus projetos, embora não tenham assinado o Manifesto de 1932. Esta é a relevância de investigar possíveis interseções entre ele e Anísio,

leitor e difusor da obra de Dewey, Kilpatrick e outros pensadores desse diverso movimento escolanovista no Brasil, compreendendo a existência (ou não) de suas redes de sociabilidade.

Segundo Nunes (2000), “o sentimento de pertencer a um certo grupo se traduzia (...) também por uma linguagem e uma temática que compartilhavam e por meio das quais se reconhecem e foram conhecidos” (Nunes, 2000, p. 345), ainda que os sujeitos analisados aqui não necessariamente pertencessem a um mesmo “hub”, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), da qual Anísio foi integrante, mas de que Mário nunca participou. Além disso, foi recentemente que Mário começou a ser reconhecido por estudiosos como educador, embora tenha sido, durante toda a sua vida, professor de piano no Conservatório Dramático de São Paulo e, nos anos de “exílio” carioca, professor do Instituto de Artes da UDF, e de ter empreendido reformas de democratização do acesso à cultura e a direitos básicos do cidadão, como os Parques infantis em São Paulo, que muito se assemelham aos projetos de Anísio na Diretoria de Instrução Pública.

Peres (2021) reconhece essas semelhanças, ao abordar o texto da conferência dada pelo autor de *Macunaíma* na inauguração do IA da UDF, “O Artista e o Artesão” (1938), em que Mário critica o ensino de arte pautado pela “virtuosidade” e aponta para a importância do desenvolvimento de uma técnica pessoal empreendida a partir do manejo “artesanal” do material com que se está lidando e do domínio de teorias estéticas. Esses princípios se coadunam com o objetivo principal do Instituto, que era “o despertar de uma consciência artística e o desenvolvimento de uma técnica pessoal, sem limitar o artista a padrões estabelecidos rigidamente” (Peres, 2021, p. 262).

No entanto, há observações pertinentes a se fazer quanto à postura de Mário como professor na Universidade. Em carta destinada ao seu amigo Sergio Milliet datada de dezembro de 1938, ele desabafa sobre situações de sala de aula que o impactaram, demonstrando, também, uma ruptura com alguns aspectos de sua personalidade em relação ao primeiro momento modernista:

Sempre fui um otimista. Mas agora, se já na aula inaugural, demonstrara vago o meu negativismo, sem querer, subrepticiamente, o que me movia em meus cursos era uma verdadeira intenção de solapar intelectualmente os meus alunos. Na intenção maldosa, cheguei mesmo a dar aulas brilhantes, os alunos ficavam presos, todos ficaram meus amigos todos me querem muito bem, mas, como me disse uma das minhas alunas mais inteligentes, “minhas aulas faziam mal”, havia momentos em que ela tinha um verdadeiro malestar (sic). Só então entrei em mim, e isto fazem apenas três aulas, e mudei de rumo, porque no fundo do fundo sou bom. Abandonei a ironia abandonei o sarcasmo com que às vezes durante quinze minutos afirmava e definitivamente provara uma afirmativa, pra depois de um golpe, destruí-la, abandonei a impassibilidade de não dar opinião, e foi um esplendor. [...] Estava um grupo conversando de alunas, as telas por ali, comentando as aulas novas, passei, ela correu, me puxou pelo braço, levou por meio delas e “Estamos comentando suas aulas. Estas últimas então, estiveram desacatantes”. (Duarte, 1977, p. 314).

É visível a sua preocupação quanto à preparação das aulas da UDF, pautada não pela ida pregressa a Universidades do exterior, mas pela leitura minuciosa e atenta de obras literárias e filosóficas e pela intensa produção de artigos e pesquisas. Ele relata ao amigo Paulo Duarte que:

A vida que estou levando é assim. Estudo, aulas, direção do Instituto de Artes. Uma pureza exterior incomparável. No princípio ainda foi bom: fazia três anos que eu não estudava por estudar, não especulava por filosofar, não lia um livro inteiro, só consultava. Me atirei com uma volúpia indizível ao estudo e à literatura. Mas a imaginação – essa doida – me fez ter a má idéia de fundir os dois cursos que faço, o de História da Arte e o de Filosofia de Arte, num só curso. O de uma, que chamaríamos, Filosofia da Arte, através da sua História, ou melhor por síntese, uma História filosófica da arte. O resultado é que estou fazendo um curso, quase uma matéria, uma disciplina nova. E isso me obriga a tal dose de estudos, comparações, pesquisas, premidos pelo tempo das aulas (4 por semana) que estou me fatigando bem, não sei se agüento. (Duarte, 1977, p. 162).

O polígrafo afirma que fazia três anos que “não estudava por estudar” porque, de 1935 a 1938, ocupara o cargo de Diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, que a princípio seria um modelo para uma instituição desse porte em nível nacional – plano que foi interrompido após a sua demissão forçada do posto.

Apesar de ter se correspondido com professores e pesquisadores franceses, latinoamericanos e estadunidenses, fez poucas viagens durante a vida e nunca visitou os Estados Unidos, tendo recusado diversos convites, conforme consta em uma de suas missivas a Manuel Bandeira:

Tenho uma consulta a lhe fazer, aliás sem enorme importância porque onde vem a coisa não tem importância. Numa sátira de combate, que aliás não publico porque não convém, pois sou ‘Nações-unidas’, eu escolho os EE. UU. por causa da linha de cor. A ideia nasceu da irritação que me causaram as várias recusas (que fui obrigado a explicar) escusas dolorosas aos convites de ir visitar os States. Pois não vou numa terra que tem a lei do Linch. (Grillo, 2017, p. 31).

O autor de *Macunaíma* faz críticas severas ao racismo predominante nos Estados Unidos, denunciando um preconceito que sofria, também, em nível pessoal. Grillo (2017) analisa a questão, de forma a concluir que “em relação aos EUA, a recusa em comparecer a eventos afirma o posicionamento político de um democrata que impele práticas racistas; no campo artístico, nasce mais uma poesia de combate” (Grillo, 2017, p. 31). Para Mário, a arte (incluindo a poética) tinha a finalidade de servir a um propósito calcado nos ideais democráticos, distanciando-se das concepções de que esta deveria existir de forma desinteressada.

As aulas de Mário pareciam ser expositivas ou expositivo-dialogadas, abordando aspectos filosóficos e históricos da arte a partir de seus comentários sobre conceitos e autores, frutos de seus inúmeros estudos que, naquele ano, em especial, o consumiam abundantemente. Para fazer uma análise mais profunda do programa da disciplina que oferecia e de seus métodos de ensino, entretanto, seria necessária uma imersão em outros documentos para além de sua epistolografia. Há, no entanto, um trecho de sua aula inaugural que nos ajuda a compreender este seu lugar de professor-comentador:

Vou apenas ensaiar um sistema de conversas que, através da História da Arte, consiga dar aos meus companheiros de curso, muito mais uma limitação dos conceitos que uma fixação deles. Um curso que, pelo seu aspecto de experimentalismo crítico sobre a História da Arte, será muito mais o convite à aquisição de uma séria consciência artística que a imposição de um sistema estético, de uma estética perfeitamente orgânica e lógica e, por isso mesmo, para o artista, asfixiante e eneguedora. (Andrade, 1938, p. 26).

Também é interessante analisar o programa do curso “Educação e o espírito moderno”, ministrado por Teixeira no Instituto de Educação. De acordo com Vidal (2005), as aulas foram planejadas por ele a partir dos temas:

- 1 - Natureza - Homem - Ciencia
  - 2 - Homem e Sociedade
  - 3 - Experiência e Aprendizagem
  - 4 - Necessidades e Aspirações humanas - sua realização e seus limites
  - 5 - Experiência, vida e educação - educação como reconstrução da experiência
  - 6 - O processo educativo e sua direção
  - 7 - Os objectivos da educação e as matérias de ensino
  - 8 - O programa escolar: sua organização e sua execução
  - 9 - A ordem escolar (disciplina e liberdade)
  - 10 - A escola e a reconstrução da vida humana
- (Grifos do autor). (Teixeira *apud* Vidal, 2005, p. 10).

Vidal observa, mais detalhadamente, que o professor abordava, em suas aulas, conflitos sociais da época e fazia questionamentos de caráter filosófico a partir de questões do cotidiano. Um dos textos localizados pela pesquisadora, de estrutura semelhante à de um exercício, expunha os seguintes tópicos:

1 - Considerar o seguinte:

- O último terremoto, no Japão, causou a morte a mais de 2.000 pessoas;
- Secas e epidemias dizimam constantemente culturas e criações;
- Trinta milhões de sacas de café foram destruídas no Brasil, para equilíbrio do mercado;
- Suicida-se, no Rio de Janeiro, uma pessoa por dia;
- A saúde e a nutrição, no Brasil, são grandemente deficientes;

e ao mesmo tempo:

- A população do mundo é, dia a dia, maior;
- A riqueza humana é, dia a dia, maior;
- A actividade humana é, dia a dia, mais intensa e mais ampla;
- A insatisfação e inquietação, por maiores que sejam, são menores do que o desejo de fazer, de realizar, de ser activo

a) que revelam esses factos quanto à natureza do mundo e à do homem?

b) ajustam-se ellas, uma a outra, ou são contradictórias?

c) precariedade e contingência são indispensáveis ao homem para que elle viva, ou a segurança e a fatalidade é que verdadeiramente o tornariam feliz?

d) qual a verdadeira origem das diferentes doutrinas a respeito?

(Grifos do autor). (Teixeira *apud* Vidal, 2005, p. 11).

Com a finalidade de compreender como se deu o desenvolvimento prático destas anotações nas aulas ministradas por Teixeira, Vidal recolheu informações de entrevistas feitas a algumas de suas ex-alunas. Uma delas – Iva Bonow – alegou que suas aulas “não eram fáceis”: Não era fácil de entender, fácil de estudar. Ele [Anísio] sempre obrigava a gente a coisa mais importante que é pensar. É importante. É difícil.” (Vidal, 2005, p. 11). O professor exigia das alunas uma “presença ativa” (idem, p. 12) nas aulas, para que conseguissem acompanhar a discussão dos problemas apresentados, que eram tratados como problemas, questões, e não como uma sequência de conteúdos exposta e transferida unilateralmente pelo professor. Acerca dessa proposta, conclui que “a organização lógica, o fio que interligava os vários enunciados era construído por Anísio. Mas a maneira aberta da formulação dava margem ao debate, incitando a uma reflexão que mesclava conceitos filosóficos a problemas práticos” (idem, p. 13).

Essa estratégia remonta às teorias educacionais de Dewey, que considerava a filosofia de sua época não como uma abstração desconexa da realidade, mas como algo que se poderia extrair dos acontecimentos cotidianos. Nos tempos modernos, segundo ele, “a filosofia desistiu das causas finais e da verdade eterna para chegar em meio aos homens e debater com elle os seus problemas usuas” (Teixeira *apud* Vidal, 2005, p. 12). Assim, “a prática docente de Anísio parecia incitar uma postura reflexiva às alunas” (Vidal, 2005, p. 14), dialogando com as tendências educacionais escolanovistas.

Como Escola de Professores, o Instituto de Educação foi incorporado à UDF em 1935, quando de sua criação, seguindo o propugnado pelo Manifesto dos pioneiros em 1932. Célula mater da nova universidade, o Instituto representava a orientação geral que deveria impregnar seus trabalhos.

Para além da análise dos (des)encontros entre o projeto institucional da Universidade idealizada por Teixeira e o posicionamento de Mário enquanto professor e a atuação docente de ambos, a leitura do fluxo epistolar entre autores da época também nos ajuda a compreender a existência de redes de sociabilidade entre eles.

Um correspondente em comum entre os dois é Monteiro Lobato, amigo com quem Anísio se correspondeu diversas vezes em seu “exílio” em Caetité. No entanto, ele não tinha boa relação com Mário. Divergiam sobre posições mais conservadoras, por parte de Lobato, e mais experimentais, por parte de Mário, referentes às artes e à literatura da época. Na década de 1920, haviam discutido sobre esses assuntos em correspondências. Em 1940, Mário declara, a respeito da relação dos dois, no *Diário de Notícias*:

O sr. Monteiro Lobato, a pedido de um amigo comum daqueles tempos, prontificou-se a editar Pauliceia desvairada depois do merecido escândalo que causou a publicação de apenas um dos horríveis poemas desse livro. Mas o sr. Lobato hesitava muito. [...] Enfim, mandou me chamar, me acolheu muito bem, e disse franco o seu pensamento sobre o livro, ou melhor, o seu não-pensamento, pois confessou não compreender neres daquilo tudo. (Lajolo, 2008, p. 158).

O livro *Paulicéia desvairada* foi publicado em 1922, quando Mário tinha apenas 25 anos e Lobato, 34. Em seu texto, percebemos também certa ironia ao descrever a maneira como achava que Lobato o enxergava: um “vago professorzinho de piano, que fazia versos malucos nas suas horas de iluminação” (idem, p. 158). Talvez o ressentimento em relação ao gesto antipático de Lobato tenha perdurado e, mesmo em 1930, quando ele propôs fazer a tradução de Macunaíma para o inglês, estando em Nova York, Mário respondeu à oferta com reservas, problematizando a possibilidade de tradução de uma obra tão experimental.

Ainda assim, Mário alega só ter rompido definitivamente com Lobato “quando ele fez a mesma coisa, e já agora injustificadamente, com um livro de poesias do sr. Manuel Bandeira” (ibidem, p. 158), que era grande amigo seu. Além disso, é conhecida a polêmica criada por Lobato em torno da exposição de Anita Malfatti, em 1917, em que julga, de forma rígida, os quadros feitos pela pintora, que havia retornado há pouco tempo da França, com uma bagagem artística vinculada às vanguardas europeias. O autor de *Remate de Males* alega, no entanto, guardar “ternura imensa” pelo de Urupês, sinalizando o “despeito e a superioridade” que guardava em relação a ele.

Por outro lado, a amizade entre Anísio e Lobato se intensificou nos anos 1930 e 1940. Em carta, o autor de *Reinações de Narizinho* diz a Teixeira:

Recebi o seu livro [supostamente Instrução Pública no Estado da Bahia, Imprensa Oficial, 1928] e estou a lê-lo com o interesse e simpatia que me causam os trabalhos “pensados”. Que penetração, que visão segura do problema! Poucas vezes na vida tenho encontrado inteligência lúcida como a sua e tão penetrante. Se no Brasil houvesse ressonância para as ideias esse livro calaria fundo e marcaria época. Infelizmente as coisas são o que são. Poucos lerão o seu trabalho – e menos ainda o entenderão (...) (Lobato *apud* Bastos, 2012, p. 6).

Fica claro, assim, que Lobato compreendia e admirava o trabalho de Teixeira, ao contrário do que pensava sobre a poesia de Mário. Esse conflito aponta, também, para diferenças entre o meio educacional e o literário nesta época. Muitas vezes, os debates sobre educação, embora tivessem conteúdo inovador e vanguardista, não acompanhavam o devir de formas artísticas mais disruptivas, como as propostas por Mário em torno da agitação cultural da Semana de 1922 e do primeiro tempo modernista.

Essas são apenas hipóteses para o desencontro entre Anísio Teixeira e Mário de Andrade, que parecem só ter se “encontrado” por intermédio de terceiros – estudiosos que lhe atribuíram a denominação de “exilados” dentro do próprio país durante a ditadura do Estado Novo –, por terem atuado em algum momento na UDF ou mesmo por terem se relacionado com Monteiro Lobato, outro escritor emblemático da nossa literatura. A morte prematura de Mário em 1945, enquanto Anísio ainda transitava pelos sertões da Bahia, talvez tenha ceifado a possibilidade de um contato direto entre os dois, passados os anos do governo autoritário de Vargas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou explorar hipóteses quanto à permanência de Anísio em Caetité durante os anos de 1935 a 1945, bem como quanto ao desencontro entre ele e o escritor e educador paulistano Mário de Andrade, também “exilado” dentro das fronteiras brasileiras na mesma época. Dois “exílios” peculiares, comumente tratados “entre aspas”, mas muito diferentes um do outro.

Observamos, assim, que, enquanto para Teixeira o “exílio” foi uma possibilidade de estar em segurança, protegido pelo *status* social de sua família e meio de manutenção econômica, para Andrade foi um momento de instabilidade, tanto emocional quanto sobre os rumos políticos do país, em que precisava atuar como um “malabarista do Estado Novo” (Castro, 1989, p. 38) para garantir sua empregabilidade em cargos públicos de relevância, como o de professor da UDF.

Na busca por redes de sociabilidade que pudessem unir os dois educadores, sublinhamos o contato em comum que possuíam com Monteiro Lobato, ainda que isso tenha servido, talvez, como mais um indício para a desconexão entre eles do que para um possível encontro. Posteriormente, seria proveitoso também fazer uma leitura da extensa correspondência trocada entre Mário de Andrade e Alceu Amoroso Lima (último reitor da UDF), educador católico ideologicamente contrário à instituição fundada por Teixeira, a fim de continuar rastreando essas possíveis redes.

Refazer percursos de (des)encontros e (des)conexões entre intelectuais brasileiros tão icônicos do século XX é uma tentativa de recompor, a partir de um mosaico de cartas, falas, biografias e documentos institucionais, relações que nos ajudem a compreender melhor seu legado, evitando um olhar engessado sobre sua biografia e sua obra. Por outro lado, incita a problematizar a configuração das redes, seus princípios de organização e estratégias de governança (Fuchs, 2007). Simultaneamente emula a explorar as tramas de afeto e amizade que enredam os sujeitos, ou de desafeto e inimizade que os afastam (Sirinelli, 2003), revelando aspectos menos visíveis dos contornos da política cultural e educacional no Brasil dos anos 1930. O trânsito desses intelectuais, limitado por fronteiras nacionais ou não, e a visualização dessas redes constituem um campo de estudos interdisciplinar que vem sendo cada vez mais explorado pela academia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, Lielva Azevedo. *“Agora um pouco da política sertaneja”*: A trajetória da família Teixeira no Alto Sertão da Bahia (Caetité, 1885-1924). Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira Moreira. 168f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, 2011.
- Barbosa, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Bastos, Luciete de Cássia Souza Lima. *Memórias narrativas de um educador sertanejo: a correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade: São Cristóvão (SE), 2012.
- CASTRO, Moacir Werneck de. *Mário de Andrade: Exílio no Rio*. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- VIANA FILHO, Luis. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- FUCHS, Eckhardt (2007). *Networks and the History of Education*, *Paedagogica Historica*, 43:2, 185-197, DOI: 10.1080/00309230701248271.
- GRILLO, Angela Teodoro. *Ao som do jazz... Os Estados Unidos da América na poesia de Mário de Andrade*. In Iha do Desterro v. 70, nº1, p. 027-037, Florianópolis, jan/abr 2017.
- LAJOLO, Marisa. *Mário de Andrade e Monteiro Lobato: um diálogo modernista em três tempos*. Teresa revista de Literatura Brasi-

leira [819]; São Paulo, p. 141-160, 2008.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2000.

PERES, José Roberto Pereira. *A experiência docente de Mário de Andrade no Instituto de Artes da UDF*. Revista de Ensino em Moda, Artes e Design, v. 5, n. 1, p. 246 - 270, ISSN 2594-4630, fev. - mai. 2021.

PERES, José Roberto Pereira. *O Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal: uma experiência modernista de formação de professores*. 264p. Tese de Doutorado. Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Coelho da Costa. PUC-Rio, 2020.

ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. *Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935)*: Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho. 271p. Tese de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. Robert Wegner. FIOCRUZ, 2016.

SAID, Edward. *Representações do intelectual*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984.

SIRINELLI, Jean François. “Os Intelectuais”. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. 2a.ed., Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003, p. 231-269.

VERA, Eugenia Roldan; FUCHS, Eckhardt. *O transnacional na história da educação*. In Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, e470100301, 2021.

TEIXEIRA, Anísio; LOBATO, Monteiro. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932 – 1935)*. In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.16, p. 293-314, set./dez. 2005.

## ANÁLISE INTERSECCIONAL DO DESFILE CARNAVALESCO DA MOCIDADE UNIDA DA GLÓRIA (VITÓRIA/ES, 2023)

Elisa Wanderlei<sup>1</sup> , Pollyana Contarini<sup>1</sup> , Antonio Sgarbi<sup>1</sup> 

### RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver uma análise interseccional do discurso veiculado no desfile da Escola de Samba Mocidade Unida da Glória (Mug), de Vila Velha-ES, campeã do carnaval de Vitória/ES em 2023. Com o enredo “A caminho das terras do sol poente” a escola homenageou a cidade de Colatina, localizada a noroeste do estado do Espírito Santo (Brasil), que em 2021 completou 100 anos. Narrou a história da cidade desde a sua colonização, passando pela construção da estrada de ferro Vitória-Minas, pelo ciclo do café e pela industrialização. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, exploratória, a partir da análise do discurso (e do silêncio) apresentado na avenida, investigando algumas gravações, de emissoras de rádio e televisão locais, do desfile da Mug à luz dos conceitos de interseccionalidade e de fronteiras. Concluiu-se, com tal análise, que o desfile da Mug foi mais uma forma de minimizar e apagar o funcionamento da dominação de forma integral nos domínios da organização social da cidade de Colatina e da região do Vale Capixaba do Rio Doce, contribuindo assim para desautorizar as tentativas de resistência e libertação tanto do povo colatinense como da população da região em geral.

**Palavras-chave:** Interseccionalidade, Fronteiras, Análise interseccional do discurso, Desfile carnavalesco, Mocidade Unida da Glória.

## INTERSECTIONAL ANALYSIS OF THE CARNIVAL PARADE OF MOCIDADE UNIDA DA GLÓRIA (VITÓRIA/ES, 2023)

### ABSTRACT

This research aimed to develop an intersectional analysis of the discourse conveyed in the parade of the Samba School Mocidade Unida da Glória (MUG), from Vila Velha-ES, champion of the carnival of Vitória/ES in 2023. With the plot “On the way to the lands of the setting” the school honored the city of Colatina, located northwest of the state of Espírito Santo (Brazil), which in 2021 completed 100 years. It narrated the history of the city since its colonization, through the construction of the Vitória-Minas railroad, the coffee cycle and industrialization. A qualitative, exploratory research was carried out, based on the analysis of the discourse (and silence) presented on the avenue, investigating some recordings, from local radio and television stations, of the Mug parade in the light of the concepts of intersectionality and borders. It was concluded, with this analysis, that the Mug parade was another way to minimize and erase the functioning of domination in all domains of the social organization of the city of Colatina and the region of the Vale Capixaba do Rio Doce, thus contributing to disallow the attempts of resistance and liberation of both the people of Colatina and the population of the region in general

**Keywords:** Intersectionality, Borders, Intersectional discourse analysis, Carnival parade, United Youth of Glory.

<sup>1</sup> Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

Autor Correspondente: Elisa Wanderlei

E-mail: [elisaconstantinowanderlei@gmail.com](mailto:elisaconstantinowanderlei@gmail.com)

Recebido em 28 de Julho de 2023 | Aceito em 17 de Outubro de 2023.

## 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que uma Escola de Samba é um espaço social de educação e ação cultural e que, por conseguinte, são objeto de inúmeros estudos no campo educacional, como em Cavalcanti (1999), Gordo (2015), Tramonte (2001), Maranhão (2020), e outros mais. Nesse espaço social acontecem interações e ações em diversos âmbitos, como o pedagógico, econômico, político, histórico, artístico e cultural. É de conhecimento geral também que a ação formativa das Escolas de Samba atinge não só os envolvidos no “Mundo do Samba”, mas também o público que as acompanha. Sabe-se, portanto, que o carnaval, em especial os desfiles proporcionados pelas escolas de samba, espaço não formal de educação, têm participação na consolidação da cultura bem como no desenvolvimento da formação cidadã, como um tipo de educação não formal (Jacobucci, 2008; Gohn, 2010).

No entanto, tal espaço educacional, que pode resgatar a identidade histórica de um povo, denunciar injustiças, manter a luta e a resistência dos esquecidos da história, pode ser colonizado a ponto de se tornar um espaço propagador de imagens de controle a serviço de uma elite que quer se manter no poder. Assim sendo, é necessário manter uma visão crítica da atuação das escolas de samba para que as mesmas possam ser fiéis às suas origens.

É neste sentido que propomos analisar o discurso veiculado pela Escola de Samba Mocidade Unida da Glória (Mug), de Vila Velha/ES, campeã do carnaval de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, em 2023. Com o enredo “A caminho das terras do sol poente” a escola homenageou a cidade de Colatina ES, que em 2021 completou 100 anos. O desfile contou a história da fundação e do desenvolvimento da cidade. A hipótese dessa pesquisa investiga como este desfile da Mug apresentou uma narrativa linear e positivista da história, que apaga conflitos e exalta colonizadores e imigrantes como unicamente responsáveis pelo desenvolvimento local. Abordamos ainda como a leitura interseccional de tal narrativa pode revelar aspectos da realidade que foram apagados no discurso apresentado. Surgiu, assim, a nossa pergunta de pesquisa: como a leitura, à luz do conceito de interseccionalidade, do discurso veiculado no desfile da Mug no carnaval de 2023 pode revelar aspectos da realidade que são apagados na forma de ler a história como foi apresentada? Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo fazer uma análise interseccional do discurso veiculado no desfile da Escola de Samba Mocidade Unida da Glória (Mug), de Vila Velha-ES, campeã do carnaval de Vitória/ES em 2023.

Para desenvolver tal discussão, traçamos um breve referencial teórico tomando o conceito de interseccionalidade, dialogando com o conceito de fronteira, segundo Collins & Bilge (2021) e Martins (2009), respectivamente. Traçamos a seguir nossa metodologia, ou seja, uma pesquisa qualitativa e exploratória que se desenvolve a partir da análise do discurso, e dos silenciamentos, trazido pela Mug em seu desfile de 2023 e a seguir trabalhamos alguns dados da escola no contexto do carnaval capixaba Vitória-ES, para posteriormente descrever sinteticamente o desfile e analisá-lo à luz do referencial teórico. Fechamos o texto reforçando a importância de lançar um olhar crítico sobre narrativas históricas que nos são apresentadas para alcançar uma melhor compreensão da realidade e reafirmando a importância do conceito de interseccionalidade como ferramenta analítica dos mais variados discursos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste nosso estudo que busca realizar uma análise interseccional de um discurso, dedicamos este espaço para discutir pontos do conceito de interseccionalidade que julgamos serem pertinentes para nossa análise. Completando tal conceito, discutimos também alguns elementos do conceito de fronteira, conforme os estudos de Collins (2017; 2021) e de Martins (2009) respectivamente.

## 2.1 INTERSECCIONALIDADE

A Interseccionalidade, conceitualmente, foi um termo concebido pela primeira vez por Kimberlé Crenshaw ao estudar racismo e sexismo e observar a limitação das políticas públicas ao dimensionar os que são afetados. Equivalente a essa estudiosa, temos Patrícia Hill Collins e seu uso do conceito da interseccionalidade sobretudo no espectro de mulheres negras nos Estados Unidos, demonstrando a adaptabilidade e coalizão de diferentes formas de opressão como colonialismo, capitalismo, patriarcalismo entre outros.

Segundo Collins (2017), embora não haja uma definição que seja padrão de interseccionalidade, pode-se mapear pontos comuns nas diversas compreensões sociais, sendo também a percepção de que problemas diversos encontrados na sociedade podem refletir como diversos atores sociais que se encontram diante das relações de poder, tanto de contextos históricos quanto de contextos sociais e particulares, e irá refletir como esses atores sociais estão situados dentro das relações de poder de contextos históricos e sociais particulares.

O conceito de interseccionalidade (Collins, 2021) se desenvolve a partir da análise das relações de poder existentes na sociedade sob a ótica de uma matriz de dominação, concluindo-se que a “elite tem interesse em minimizar e apagar o funcionamento da dominação em todos os domínios da organização social” (Collins, 2017, p. 25, tradução nossa)<sup>1</sup>. Nesse sentido, trata a dominação política como algo que é comum, e a resistência à mesma como sendo algo incomum e excepcional. Para Collins (2021), a matriz de dominação relaciona-se aos níveis de poder, controle e opressão entre os diferentes grupos sociais (como se reconhecem com uma mesma identidade, se interconectam).

Também refletindo sobre o conceito de interseccionalidade, afirmam Sales & Nunes (2021, p. 6) que “a interseccionalidade refere-se às formas como os diferentes marcadores sociais interagem entre si, influenciando a forma como experienciamos a vida em sociedade”.

Em seu artigo intitulado “A diferença que o poder exerce: Interseccionalidade e Democracia Participatória” (The Difference that Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy), já referenciado acima, Patrícia Hill Collins (2017) discute as estruturas dos domínios de poder e seus 4 elementos principais na heurística, o domínio de poder: estrutural (hierarquia social que toma forma dentro de instituições), disciplinar (uso de regras do cotidiano e de políticas públicas para manutenção ou desafio da hierarquia social e suas ações), cultural (instituições sociais e práticas que produzem ideias hegemônicas que justificam injustiças sociais, assim como as contra hegemônicas criticam as mesmas) e interpessoal (miríade de experiências que indivíduos têm nas opressões interseccionais).

Apesar dessa miscelânea, a estruturação e conhecimento possibilitam dessa forma o reconhecimento de grupos e suas demandas ‘individuais’ na sociedade. Um ponto excepcional é: implicações da Interseccionalidade e Democracia participatória. Abordando que os dois conceitos se relacionam e sua primazia ao buscarem a política solidária, apesar de que no caso da democracia, o neoliberalismo e a elite mascarem bem a pauta de grupos oprimidos e continuam mantendo seu domínio, sendo um exemplo de como representantes de grupos subordinados/oprimidos aparentemente poderiam participar de níveis de governança, porém eles acabam tendo uma visibilidade sem autoridade (Collins, 2017). Uma solução apontada por Collins para driblar tal situação é não manter uma fachada de como seria uma política pública, o justo mostra-se quando a solidariedade flexível reconhece que essa opressão interseccional molda como indivíduos e grupos entendem a injustiça social. Dessa forma, ter verdadeiros representantes, valorizar comunidades que compartilharam história e cultura dentro de sistemas de dominação, integração escolar, incluir o cidadão na gestão de políticas públicas e fomentar movimentos sociais de forma que tomem ações dentro do governo, empresas e cotidiano são exemplos de como a interseccionalidade de grupos conscientes de sua história e cultura podem combater a fria e metódica interseccionalidade de poderes.

1 “In contrast, elite groups have a vested interest in minimizing and erasing the workings of domination in all domains of social organization.” (Collins, 2017, p.25).

## 2.2 FRONTEIRAS

Para o sociólogo brasileiro José de Souza Martins

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. E esse é, certamente, o aspecto mais negligenciado entre os pesquisadores que têm tentado conceituá-la. Na minha interpretação, nesse conflito, *a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade*. (Martins, 2009, p. 133. Grifo do autor).

Para o autor, a fronteira como lugar de descoberta do outro é também lugar dos desencontros com o diferente: o índio com os que se dizem civilizados, do latifundiário com os despossuídos. Desencontros entre visões diferentes e também de temporalidades diferentes. O sociólogo ainda faz distinção entre a fronteira econômica de um território, ou a frente pioneira dos geógrafos, e a frente de expansão, que é a fronteira demográfica dos antropólogos. Martins distingue as duas ao afirmar:

[...] adiante da fronteira demográfica, da fronteira da ‘civilização’, estão as populações indígenas, sobre cujos territórios avança a frente de expansão. Entre a fronteira demográfica e a fronteira econômica está a frente de expansão, isto é, a frente da população não incluída na fronteira econômica. Atrás da linha da fronteira econômica está a frente pioneira, dominada não só pelos agentes da civilização, mas, nela, pelos agentes da modernização, sobretudo econômica, agentes da economia capitalista (mais do que simplesmente agentes da economia de mercado), da mentalidade inovadora, urbana e empreendedora (Martins, 2009, p. 138).

Assim trazemos tal conceito em nosso estudo por pensar como Moreira que ao estudar as relações interétnicas na sociedade afro-luso-indígena, e os povos originários (Puris e Botocudos) na obra “Espírito Santo Indígena”, afirma: “O que existe de mais comum, regular e repetitivo no processo de repovoamento e colonização do Brasil colonial, imperial ou republicano é a ‘situação de fronteira’, criada justamente pelo encontro de diferentes etnias e grupos sociais num tempo e num lugar determinados” (Moreira, 2017, p. 66).

Voltando a Martins, tomamos suas palavras para concluir esta subseção: “A fronteira só deixa de existir quando o conflito desaparece, quando os tempos se fundem, quando a alteridade original e mortal dá lugar à alteridade política, quando o outro se torna a parte antagônica do nós” (Martins, 1997, p. 152).

## 3. METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS

Realizou-se uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem e exploratória quanto aos fins, já que a pesquisa visa analisar a narrativa do desfile da Escola de Samba Mocidade Unida da Glória, realizado em 2023, no carnaval do Espírito Santo-ES, Brasil. O desfile levou para a avenida a história da cidade capixaba de Colatina, que tinha completado 100 anos em 2021. A cidade, que se desenvolveu nas margens do Rio Doce, está localizada a noroeste do Estado do Espírito Santo (embora a cidade seja conhecida como princesinha do norte), a 129 km da capital, Vitória.

A história da cidade se confunde com a história do Vale Capixaba do Rio Doce. Uma história marcada por conflitos, a começar com a declaração de guerra aos povos originários, passando pela “caça” aos escravizados foragidos até o conflito mais recente entre a Samarco Mineração S/A – empresa controlada pela BHP Billinton, e indígenas, quilombolas e ribeirinhos atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão, ocorrido em 05 de novembro de 2015.

Para ser fiel ao contexto em que realizados nossa pesquisa, vale discorrer um pouco mais sobre este último fato. Este desastre ambiental, social e econômico foi considerado na época algo jamais visto no Brasil e um dos maiores do mundo, pois lançou na bacia do Rio Doce mais de 40 milhões de metros cúbicos de rejeitos de

minério. Segundo notícia publicada no site do Ministério Público Federal

A força destrutiva da lama não poupou nada nem ninguém em seu caminho. Tudo o que pulsava e respirava, ou tudo que simplesmente estava ali, como obra do homem guardando memórias e afetos de séculos de história, foi impiedosamente devastado. [tal fato levou] Samarco, Vale e BHP Billinton a responder por nove tipos de crimes contra o meio ambiente, que envolvem crimes contra a fauna, flora, crime de poluição, contra o ordenamento urbano e patrimônio cultural (MPF, 2016).

Foi neste contexto e no contexto da pós-pandemia da COVID-19 que se deu o desfile aqui analisado. A *corpora* principal da pesquisa, à luz do conceito de interseccionalidade, consiste nas gravações da transmissão feitas pela TV Gazeta de Vitória (2023) e pelas TV Brasil e TVE (2013) dos Desfiles das Escolas de Samba do Grupo Especial do Carnaval de Vitória-ES, e Mug 2023 – desfile completo (campeã) (TV BRASIL; TVE, 2023).

#### 4. A MUG NO CONTEXTO DO CARNAVAL CAPIXABA E O DESFILE DE 2023

A Associação Recreativa e Cultural Mocidade Unida da Glória, conhecida apenas como Mug, é uma escola de samba capixaba que começou a tomar definição em 1960. Depois de assistir partidas do time Leão da Glória, as pessoas acompanhavam a reunião com batuques, fazendo surgir mais tarde o Bloco Calção Vermelho do bairro Glória (Associação, 2019).

Na década de 80 um outro bloco chamado Pantera Cor-de-Rosa, localizado em Jaburuna, foi extinto e seus participantes se integraram ao Calção Vermelho através da promoção de Ivan Ferreira. Sendo assim, em 09 de agosto de 1980 surge a Mug. O bloco já recebe prêmios a partir de 1982, tomando como primeiro lugar no campeonato do município de Vila Velha com o enredo "Meu Brasil brasileiro" (Associação, 2019).

Em 1984, 1986 e 2008 a Mug foi campeã dos grupos de acesso e como participante do Grupo Especial foi campeã do Carnaval de Vitória-ES em 2003, 2005, 2011, 2013, 2015, 2016, 2018 e 2023 (Enciclopédia, 2023). Vale registrar que em julho de 2020 a Mug filiou-se à Federação das Fundações e Associações do Espírito Santo (FUNDAes, 2020), uma instituição formada por entidades do Terceiro Setor, fortemente ligada às grandes empresas do Espírito Santo como a própria ArcelorMittal, antiga Vale do Rio Doce.

##### 4.1 "MINHA MUG VAI BRILHAR, A IMAGEM MAIS PERFEITA"

Em 2023 a Mug foi a quinta escola a entrar na avenida, das sete que desfilaram do Grupo Especial. A primeira escola a desfilou foi a Piedade, a escola mais antiga da Grande Vitória, localizada no Morro da Piedade, habitado, majoritariamente em seu princípio, por "ex-escravizados, no pós-abolição, sendo, portanto, o berço da cultura identitária negra da cidade." (Silva, 2022, p. 142). Mantendo sua tradição, o enredo do samba da Piedade foi "Bino Santo e as lutas que ecoam no morro". Uma homenagem a São Benedito que, juntamente com Nossa Senhora do Rosário, são os santos padroeiros das pessoas pretas.

O desfile da Mug em 2023, com samba enredo intitulado "A Caminho das Terras do Sol Poente", contou com 3 alegorias, 2 tripés, 21 alas e 1200 componentes. O primeiro setor do desfile sintetiza parte da história da região. Foi em 1572 que chegaram ao Vale do Rio Doce os primeiros exploradores, mas por três séculos os indígenas, denominados pelos portugueses de Botocudos, resistiram à colonização. Não há, nesse primeiro setor, uma menção direta da participação do povo negro no processo de colonização do solo colatinense, isto é, da escravidão africana presente na região como substituta da mão de obra indígena.

Abrindo o desfile, a comissão de frente, denominada “Atenção, o tempo é passageiro”, nos convidava a uma viagem pela história com Leões (símbolo da Mug) bilheteiros (lembrando a Estrada de Ferro Vitória-Diamantina que depois da expansão passou a ser a Vitória-Minas) juntamente com um viajante aventureiro. A seguir, o primeiro casal de mestre-sala e porta-bandeira trouxeram para a avenida uma representação do pôr do sol, que é um dos símbolos da cidade. Logo atrás, seguia toda uma ala de “Índios Botocudos”, o povo originário do local onde nasceu a cidade de Colatina. A ala 02, intitulada “Primeira expedição dos desbravadores”, era composta por pessoas vestidas de trajes europeus, mais especificamente portugueses, descrevendo-os como “pioneiros do processo civilizatório”.

O segundo setor lembra a fase da república a partir 1889, passando por fatos marcantes como a inauguração da Estrada de Ferro Vitória-Minas em 1904 e a transferência da sede da cidade de Linhares para Colatina em 1907 e, claro, a elevação da localidade à categoria de município em 1921, nove anos antes do final da primeira República em 1930. Este tempo foi marcado por um grande crescimento econômico sob o domínio dos coronéis, com destaque ao coronel Alexandre Calmon, que em 1916 liderou a Revolta, que chegou a fazer de Colatina a capital do estado, conhecida como Revolta do Xandoca. Uma ala representou os Jagunços do Calmon.

Assim seguia o desfile com a ala 3, ala das baianas (Dama de vanguarda - Dona Colatina), que fazia referência ao nome da cidade, escolhido para homenagear Da. Colatina, esposa de Muniz Freire, que foi governador do estado por dois mandatos (1892 -1996; 1900 – 1904). Na ala 4 tínhamos uma coreografia denominada “Raízes da civilização”, que fazia referência às três etnias presentes na região: indígenas, negros e brancos (Aliás, essa é a única vez que aparecem os negros). Logo atrás uma passista com a fantasia “o garbo da natureza” precedia o carro “Abre-alas: os trilhos da História – a Maria Fumaça”.

#### 4.2 “O PROGRESSO ECOOU EM TANTAS ESTAÇÕES...”

Continuando a descrever o desfile em setores, pode-se colocar em terceiro lugar o setor que vai de 1921, fundação de Colatina, até o início da era industrial em 1950. Nesta fase, Colatina chegou a ser a maior produtora de grãos de café do mundo. Neste setor coloca-se o carro da segunda alegoria, (Café – a bebida da princesa. Estão servidos?). Seguindo o carro que exaltava o café vinham os lavoureiros que eram os trabalhadores que colhiam os grãos (França, 2023).

O quarto setor representou a era industrial, que pode ser contada a partir de 1950, depois da crise do café. Neste novo tempo foram criadas fábricas e confecções. Aqui são exaltados os alfaiates e costureiras e o setor têxtil, que é um dos motores da economia da cidade até os dias atuais. Finalmente são representados elementos da cultura, da religiosidade, do entretenimento na cidade: viola caipira, a festa do Sagrado Coração, a Festa do Cafona e o próprio carnaval de Colatina. E o desfile é encerrado com uma alegoria que mostra a grande diversidade da escola hoje (França, 2013).

Assim as alas 06 e 07 mostram os coronéis e jagunços, respectivamente, que foram muito importantes para a repressão dos pequenos donos de terra, que foram dominados e oprimidos por atores sociais que à época comandavam a região.

O “progresso” continuou aparecendo ao longo das alas, como a 08 (“O apito do progresso”), além das referências ao desenvolvimento do café na região, bem como o polo de confecções. Por último, como no ápice da utopia civilizatória de Colatina, há o “El dorado urbano”.

## 5. LEITURA INTERSECCIONAL DO DESFILE

As narrativas históricas dos “Pioneiros do Vale do Rio Doce” têm uma tradição de exaltar a região como sendo uma nova Canaã, a terra prometida onde corre leite e mel, ou um El Dorado Urbano, como foi denominada a cidade de Colatina, no desfile carnavalesco da Mug em 2023. Um exemplo disso é o romance de Graça Aranha (1902), de nome “Canaã”, que apresenta a região como sendo uma terra de progresso onde corre leite e mel. Trata-se de uma terra sem conflitos. Houve, porém, reações a esta narrativa, como no romance de Agrippe Vasconcelos (1947) “Fome em Canaã” que relata os constantes conflitos, emboscadas, massacres, doença e fome, realidades que alguns fazem questão de apagar. Tomando a hipótese descrita acima, de que o desfile da Mug veicula uma narrativa que apaga aspectos da realidade, desenvolve-se aqui uma análise interseccional no intuito de discutir tal hipótese.

### 5.1 INTERSECCIONALIDADE, DOMINAÇÃO E IMAGENS DE CONTROLE

Percebe-se, ao analisar o discurso veiculado no desfile, que as alas fazem menção constante aos europeus e ao processo de colonização como sinônimo de civilizatório: a ala 02 representa a primeira expedição dos desbravadores, visivelmente uma narrativa que trata os colonizadores como heróis que descobriram as terras novas; na ala 04, são mencionadas as “raízes da civilização”, que conta com trajes semelhantes aos europeus. Ainda, as alas 06 e 07 fazem menção aos “coronéis e jagunços”, respectivamente, de forma romantizada ou, ao menos, não aprofundada o suficiente para mostrar a dominação realizada aos povos originários da região ocupada. Mesmo reconhecendo que a ala que abria o desfile representava a cultura indígena (ala “Índios Botocudos”), fica claro que estes são parte dos que aceitaram a catequese, não a parcela que resistiu à colonização.

À luz de Collins (2017), percebe-se que estes casos são perfeitas imagens de controle, e que de forma tácita pregam a neutralidade e a naturalidade diante das práticas discriminatórias e das injustiças sociais sofridas pelos indígenas. Utilizando a Interseccionalidade como prisma teórico para análise desse processo de genocídio, que foi crucial para o êxito da colonização, entende-se aqui os quatro tipos de domínio (estrutural, interpessoal, disciplinar e cultural) nas relações de poder estabelecidas entre os dominantes e dominados que, nesse contexto histórico-social, resume-se aos europeus e indígenas, nessa ordem. Fica claro o interesse dos dominantes em “[...] minimizar e apagar o funcionamento da dominação em todos os domínios da organização social” conforme assevera Collins (2017, p.25, tradução nossa)<sup>2</sup>. Uma análise interseccional do desfile demonstra que o mesmo vem reforçar a narrativa que apaga uma série de fatores da colonização, a começar pela catequização dos indígenas, revelando um estabelecimento de *domínio tanto estrutural quanto disciplinar*, afinal, a Igreja é uma instituição e a catequização dos indígenas também resulta no disciplinamento dos mesmos aos padrões europeus. Tal narrativa buscava como justificativa de dominação a recusa à conversão que os indígenas manifestavam, bem como o fato deles serem “antropófagos”. Sua resistência à colonização fez com que sua imagem frente aos colonizadores se tornasse um empecilho, e conseqüentemente a história dos povos tradicionais foi deturpada quando não apagada. Um dos destaques do desfile é a construção dos trilhos da ferrovia a fim de escoar a produção de Diamantina, Minas Gerais, para Vitória, Espírito Santo. A pomposidade do carro alegórico que representa a Maria Fumaça confere naturalidade a práticas discriminatórias e as injustiças sociais, pois sabe-se que a ferrovia foi a última etapa do projeto de opressão aos povos indígenas, para iniciar o tão sonhado “El Dorado Urbano”, presente na última estrofe do samba-enredo.

2 “[...] minimizing and erasing the workings of domination in all domains of social organization” (Collins, 2017, p.25).

Vimos anteriormente que os grupos dominantes consolidam sua dominação por meio das “imagens de controle”, narrativas que servem para conferir a ideia de neutralidade ou naturalidade a práticas discriminatórias, ou injustiças sociais. Temos aqui um claro exemplo disso. À Frente do carro abre alas, a Maria Fumaça, está a passista com a fantasia “O garbo da natureza viva” uma imagem para apagar a destruição que a colonização representou para a região, o outro lado da história da ferrovia que dá suporte a extração e escoamento do minério que não pode ser esquecido. Porém, apesar da região estar experimentando as consequências da lama que impiedosamente devastou e matou tudo o que pulsava e respirava, uma das “imagens mais perfeitas” para ser guardada, a partir do desfile, é a do “garbo da natureza viva” lindamente apresentada na avenida, mas muito distante da realidade vivenciada.

Se o conceito de interseccionalidade revela como a elite apresenta a dominação política “como algo que é comum, normal e até natural, e a resistência à mesma como sendo algo incomum e excepcional” (Collins, 2021, p. 25), o desfile cumpriu bem esta função.

## 5.2 INTERSECCIONALIDADE E FRONTEIRAS

Logo de início pode-se perceber o tom de quebra das fronteiras apresentado no desfile. Se no Vale Capixaba do Rio Doce as fronteiras permanecem diante dos conflitos entre as diferentes concepções de mundo, no desfile existe perfeita harmonia entre povos originários e o trem, perfeita imagem dos que trazem o progresso. Porém, saindo da fantasia, percebe-se que os desencontros nas fronteiras são históricos. Botocudos e colonizadores, senhores e escravos, proprietários e despossuídos... fronteiras que avançaram até os dias atuais quando o conflito se estende entre mineradoras e atingidos por barragens, entre ambientalistas e desenvolvimentistas.

Por outro lado, podemos também interpretar este início de desfile como sendo uma representação das alianças que foram feitas na região. Pois, segundo Moreira (2017), em meio à crise do sistema escravista, ao aumento das fugas das pessoas escravizadas e a formação de quilombos, houve na região diversas alianças: “a de senhores e índios contra os ‘escravos do mato’ e os quilombolas; e a de ‘escravos armados’ e senhores contra os índios naturais da terra, mesmo em meio à crise do sistema escravista e à intensificação de fugas e da formação de quilombos” (Moreira, 2017, p. 68). Assim consideramos que ainda hoje outras alianças continuam acontecendo para naturalizar certas situações de dominação que ainda permanecem.

Vale ainda lembrar que a forma mais eficaz e sutil de se manter no comando é conseguir o consentimento do dominado. Isto se dá pelos aparelhos privados de hegemonia (imprensa, associações, igrejas e escolas, e assim por diante). Segundo D’Avila e outros (2020), “esses aparelhos objetivam obter o consenso como condição indispensável à dominação”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolas de samba, como visto, são expoentes em integrar diversas áreas, como cultura, saberes, arte, diversão, história e economia. Principalmente no setor cultural, elas têm por necessidade a fidelidade com a história e suas raízes. Porém, nem sempre os espaços formativos populares veiculam uma educação que seja libertadora, transformadora. É isto o que, em nosso entendimento, aconteceu com o desfile da Mug em 2013. Neste sentido, o presente estudo objetivou responder à questão: como a leitura, à luz do conceito de interseccionalidade, do silêncio e do discurso veiculado no desfile da Mug no carnaval de 2023 pode revelar aspectos da realidade que são apagados na forma de ler a história como foi apresentada?

Finalizando nosso ensaio exploratório, concluímos que, à luz do conceito de interseccionalidade de Collins e Bilge (2021), fica muito claro que a elite econômica conseguiu apagar muito da cultura dos povos originários, dos escravizados e dos ribeirinhos, através da colonização do norte capixaba com ajuda e uso dos ‘pioneiros’ (Silva, 2021). Lembrando o que dizia Martins (2009), ao afirmar que “atrás da linha da fronteira econômica está a frente pioneira, dominada não só pelos agentes da civilização, mas, nela, pelos agentes da modernização, sobretudo econômica, agentes da economia capitalista” (Martins, 2009, p. 138). Assim, a “imagem mais perfeita” (como diz o samba enredo cantado na avenida), não seria a mentalidade inovadora, urbana e empreendedora que precisa minimizar e apagar o funcionamento da dominação integral nos domínios da organização social da cidade de Colatina e da região do Vale Capixaba do Rio Doce? Não seriam estes que carregam tal concepção de mundo que têm a necessidade de desautorizar as tentativas de resistência e libertação dos despossuídos, do índio, dos pretos, dos ribeirinhos, que são boa parte da população da região?

Concluímos que, no primeiro carnaval pós-pandemia, a escola Mocidade Unida da Glória exaltou o “El Dorado Urbano”, repetindo o discurso que há séculos vem sendo repetido. Desta forma, com nosso estudo afirmamos que é preciso manter senso crítico na forma de construir a história, cuidando para que o real não seja distorcido e manipulado, pois mesmo que não seja essa a intenção, alguns discursos podem patrocinar uma educação que mantém o povo alienado, escravo, dominado, manipulado por uma elite que faz de tudo para se manter no comando.

Desta forma, é preciso estar atento, não aceitar o silenciamento, ou as narrativas reducionistas, pelo contrário é preciso construir narrativas que não mascarem o real. Pode ser que seja isso o que quer nos lembrar o provérbio africano (Nigéria) citado por Mia Couto (2012) em seu livro “A Confissão da Leoa”: “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre heróis das narrativas de caça”. Enfim, sem a consciência de sua história e da sua cultura os oprimidos não conseguem combater a metódica opressão interseccional.

## 7 REFERÊNCIAS

Aranha, Graça (1998). *Canaã*. 4. Ed. São Paulo: Ática.

Associação Recreativa e Cultural Mocidade Unida da Glória (2019). Recuperado de: [https://vivasamba.com.br/wp-content/uploads/2019/01/enredo\\_Mug2019.pdf](https://vivasamba.com.br/wp-content/uploads/2019/01/enredo_Mug2019.pdf)

Cavalcanti, M. L. V. C. (1999). *O rito e o tempo: ensaios sobre carnaval*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Collins, P. H. (2017). The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy, *Revista de Investigaciones Feministas*, 8 (1), p. (19-39). DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54888>

Collins, P. H. , Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.

Couto, M. (2012). *A confissão da leoa*. [Guarulhos/São Paulo]: Companhia das Letras.

D’Avila, E. C. P. , Kaplan, L. & Lamosa, R. (2020). Os referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas sobre políticas públicas de educação ambiental: articulando e aprofundando os conceitos de Estado, sociedade civil e políticas públicas. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol.15, n.1, DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2020-15128>

Desfile das Escolas de samba do grupo especial do carnaval de Vitória- ES 11/02. RD OLIVEIRA [YouTube Channel]. Recuperado em 27 de julho de 2023, de <https://www.youtube.com/live/RgV9qAuep6Y?feature=share>

Enciclopédia do carnaval (2023). *Mocidade Unida da Glória*. Recuperado de: [https://carnaval.fandom.com/pt/wiki/Mocidade\\_Unida\\_da\\_Gl%C3%B3ria#:~:text=A%20Associa%C3%20HYPERLINK%20%22https://carnaval.fandom.com/pt/wiki/Mocidade\\_Unida\\_da\\_Gl%C3%B3ria%22%22](https://carnaval.fandom.com/pt/wiki/Mocidade_Unida_da_Gl%C3%B3ria#:~:text=A%20Associa%C3%20HYPERLINK%20%22https://carnaval.fandom.com/pt/wiki/Mocidade_Unida_da_Gl%C3%B3ria%22%22)

França, Brunela (2023, 12 de fevereiro). Carnaval 2023: MUG desfila nos trilhos da história de Colatina em busca do título. *Prefei-*

*tura de Vitória*. Recuperado de: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticias/carnaval-2023Mug-desfila-nos-trilhos-da-historia-de-colatina-em-busca-do-titulo-47024>

Fundaes (2020). “*Seja bem vinda Associação Recreativa e Cultural Mocidade Unida da Glória à “roda” da Fundaes*”. Recuperado em 27 de julho de 2023, de: <https://fundaes.org.br/2020/07/20/seja-bem-vinda-associacao-recreativa-e-cultural-mocidade-unida-da-gloria-a-roda-da-fundaes/>

Gohn, M. G. (2010). *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

Jacobucci, D. F. C. (2008). Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Em extensão*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 55-66. DOI: <https://doi.org/10.14393/REE-v7n12008-20390>.

Martins, J. S. (1997). *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec.

Moreira, V. M. L. (2017). *Espírito Santo indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios, 1798-1860*. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo, 2017.

Mug 2023 - desfile completo. (campeã). TV BRASIL; TVE. “Mug 2023 - desfile completo. (campeã)”. Instagram @novidadesdo samba [Youtube Channel], 15 fev. 2023. Recuperado em 27 de julho de 2023, de <https://youtu.be/DbY77QQtRUK>

Reis, R. C. (2019). *Os Botocudos no Vale do Rio Doce*. Volume 4. Vitória: Editora Mil Fontes.

Sales, S. C.. Nunes, P. S. (2021). Mulheres negras nas imagens de controle: da construção de imaginários racistas à imposição de lugares subalternos na mídia [Trabalho completo]. *Anais [...]* 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom – Virtual, 4 a 9/10/2021. Recife. Recuperado de: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69690>

Silva, E. O. (2021) Espírito Santo dos séculos XIX e XX, o caso do norte do estado: economia, política, imigração e colonização [Trabalho completo]. *Anais [...]* Simpósio Nacional de História, 2021, Rio de Janeiro. ANPUH - Brasil. Recuperado de: [https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628377473\\_ARQUIVO\\_96aed8f67740e95633d55411c9a9e2ac.pdf](https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628377473_ARQUIVO_96aed8f67740e95633d55411c9a9e2ac.pdf)

Silva, M. V. S. (2022). A Casa de Memória Raízes da Piedade – acervo, memória e histórico do samba e carnaval de Vitória-ES. *Revista Eletrônica Ventilando Acervos*, Florianópolis, v. especial, n. 1, p. 140-148, jul. 2022. ISSN: 2318-6062.

Vasconcelos, A. (1966). *Fome em Canaã*. Belo Horizonte: Itatiaia.

## AGRADECIMENTO

Agradecemos ao Instituto Federal do Espírito Santo pela bolsa de Iniciação Científica.

# ESTRATÉGIAS ANTICAPACITISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: concepções que estruturam a escola e a sociedade

Priscila Ribeiro Viana<sup>1</sup> , Luciana de Oliveira Rocha Magalhães<sup>1</sup> 

## RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté. Tem como objetivo trazer o andamento das análises desta pesquisa que buscam compreender em conjunto com a equipe do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), as lacunas presentes no funcionamento e apoio aos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados(as) em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo. O artigo apresenta uma das categorias analisadas na dissertação, que teve como foco principal as discussões sobre o capacitismo, forma que nomeia o preconceito e discriminação às pessoas com deficiência. O objetivo do presente trabalho consiste em compreender as concepções do capacitismo enraizadas na sociedade e reproduzidas dentro das instituições de ensino, o que prejudicam o processo de escolarização e desenvolvimento dos(as) estudantes com deficiência. O estudo é de abordagem qualitativa e desenvolvido por meio de uma pesquisa colaborativa. Foram convidados(as) para participar deste estudo os(as) membros(as) do NAPNE de um campus da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Utilizou-se como instrumento para produção de informações a Roda de Conversa. As informações foram interpretadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). Espera-se que este estudo possa contribuir com o alargamento e fortalecimento das ações do Núcleo, possibilitando minimizar barreiras e limitações capacitistas. Dessa forma, poderá servir como incentivo na construção de uma escola que respeite e valorize as diferenças e a diversidade.

**Palavras-chave:** Capacitismo, Modelo Médico, Modelo Social, NAPNE, Pessoa com Deficiência.

# ANTI-ABLEISTS STRATEGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION: school and society structural conceptions

## ABSTRACT

This article is part of an ongoing master's research in the Graduate Program of the Professional Master's in Education, at the University of Taubaté. It aims to show the progress of the analyzes of this research that seek to understand, together with the team of the Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), the gaps present in the functioning and support of students target audience of Special Education, enrolled in a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. The article presents one of the categories analyzed in the dissertation, which had as its main focus the discussions about ableism, a form that names prejudice and discrimination against disabled people. The objective of this work is to understand the conceptions of ableism rooted in Society and reproduced within educational institutions, which harm the process of schooling and development of students with disabilities. The study has a qualitative approach and was developed through collaborative research. Members of the NAPNE from a campus in the metropolitan region of Vale do Paraíba Paulista were invited to participate in this study. The Conversation Circle was used as an instrument for producing information. The information was interpreted from the content analysis of Bardin (2016). It is hoped that this study can contribute to the expansion and strengthening of the Nucleus' actions, making it possible to minimize ableism barriers and limitations. In this way, it can serve as an incentive to build a school that respects and values differences and diversity.

**Keywords:** Ableism, Medical Model, Social Model, NAPNE, Disabled People.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP

<sup>2</sup> Universidade de Taubaté - UNITAU

Autor Correspondente: Priscila Ribeiro Viana

E-mail: [priscila.viana@ifsp.edu.br](mailto:priscila.viana@ifsp.edu.br)

Recebido em 06 de Junho de 2023 | Aceito em 23 de Novembro de 2023.



## INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da análise da pesquisa de mestrado em andamento intitulada: Desafios e possibilidades do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de um campus do IFSP, como autorização concedida pelo CEP da UNITAU sob número: 5.303.444 de 21 de março de 2022 e pelo CEP do IFSP sob número: 5.332.739 de 05 de abril de 2022. Está inserida na área de concentração das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. Está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação”, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A dissertação desenvolvida por nós tem por objetivo analisar, em conjunto com a equipe do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), as lacunas presentes no funcionamento e apoio aos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados(as) em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

O estudo de abordagem qualitativa foi desenvolvido por meio de uma pesquisa do tipo colaborativa e procurou refletir, ao proporcionarmos momentos de escuta aos participantes por meio de Rodas de Conversa, sobre as lacunas e possibilidades presentes no apoio ao(a) estudante PAEE e na construção de uma escola que acolha as diferenças e diversidade. A partir da análise das narrativas expostas pelos(as) partícipes, interpretadas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), esperamos que o trabalho possa contribuir com o alargamento e fortalecimento das ações do NAPNE, possibilitando minimizar barreiras e limitações capacitistas apresentadas. Dessa forma, poderá servir como incentivo na construção de um ambiente escolar que respeite e contemple o(a) estudante como singular e único(a), mas nunca deixando de lado o fato de pertencer a uma coletividade, potencializando assim, suas habilidades.

Na análise da primeira categoria, intitulada: Concepções que estruturam a escola e a sociedade, um ponto importante que saltou aos nossos olhos, sendo o principal foco das discussões desta categoria, foi o capacitismo. Nas narrativas dos(as) partícipes fica claro, em alguns momentos, o incômodo diante da naturalização da desigualdade. Ao mesmo tempo e de forma contraditória, trazem aspectos que reforçam o capacitismo e a visão hegemônica dentro da escola. A construção desta categoria, que remete a reflexões acerca da estrutura social e sua formação, se constitui a partir dos quatro seguintes eixos temáticos: 1-concepções sobre a diversidade social e escolar, que aborda o papel da escola diante da diversidade, revelando suas concepções ainda capacitistas e resistentes à mudança; 2- concepções de Educação Especial-Inclusiva relatadas pelos(as) participantes; 3- barreiras vivenciadas pelos(as) estudantes com deficiência na sociedade e manifestadas dentro da escola, o que interfere diretamente no percurso escolar dos(as) estudantes; 4- perspectiva da escola frente ao mundo do trabalho.

As narrativas dos(as) partícipes trazem importantes reflexões sobre o papel da escola: mesmo diante de tanto fracasso e necessidade de transformações, ela continua estagnada ou com mudanças muito lentas voltadas tão somente ao acolhimento das diferenças. Insiste em concepções conteudistas, concepções de educação bancária que não cabem mais nos dias atuais, que buscam um padrão de aluno ideal; são escolas classistas, segregatórias e medem a qualidade do ensino baseadas apenas em resultados quantitativos. Assim sendo, a lógica da escola ainda está voltada ao mercado de trabalho e às necessidades das empresas, o que, conseqüentemente, leva à competição e à concorrência meritocrática de uma sociedade capitalista perversa que busca sempre aumentar seus lucros, independentemente do que ocorra. A quebra destas concepções capitalistas se faz urgente dentro das escolas para que estas possam compreender seu papel na for-

mação integral do(a) estudante, uma formação que possibilita igualdade de oportunidades, que seja voltada à cidadania e aos valores, ou seja, uma educação anticapacitista.

Em conformidade com Magalhães (2021), a educação precisa ser um ato social e crítico de reflexão-ação-reflexão que estabeleça a pessoa como parâmetro central, e não apenas o mercado de trabalho. Uma educação que estimule a compreensão crítica, integral, democrática, inclusiva e transformadora. Portanto, a escola precisa parar de ser reprodutora de preconceitos para passar a ser um alicerce na luta por transformações, tendo a diversidade como um dos principais valores educativos.

Desse modo, para começar a trilhar o caminho em direção à inclusão escolar dos(as) estudantes PAEEs precisamos compreender que os limites encontrados pelas pessoas com deficiência são criados pela sociedade. Ou seja, para que a pessoa possa participar plenamente da vida em sociedade, esta precisa romper com concepções estereotipadas e crenças falsas a respeito das pessoas com deficiência. De acordo com Magalhães (2021), “ao mesmo tempo em que a sociedade é a gênese da exclusão das pessoas consideradas diferentes, ela contém em si o gérmen da mudança, soluções eminentemente culturais e sociais” (p.211). Consequentemente, é preciso que todos compreendamos que o estigma e os obstáculos não estão na deficiência, mas sim nos modelos padronizados impostos pela sociedade.

Em vista disso, consideramos a compreensão do capacitismo como um fenômeno estrutural, e seu rompimento dentro do espaço escolar é essencial para construção de um ambiente acessível, que reconheça e valorize as diferenças e singularidades de todos(as) seus(suas) estudantes. Para concluir, de maneira reta, este caminho enfatiza a premência do objetivo deste artigo, qual seja, o de compreender as concepções do capacitismo enraizados na sociedade e reproduzidas dentro das instituições de ensino.

## 2 CAPACITISMO PARA ALÉM DA APARÊNCIA

Capacitismo é usado para se referir à discriminação e ao preconceito social contra a pessoa com deficiência, termo bastante debatido atualmente. Conforme Magalhães (2022), o capacitismo diz respeito às condutas sociais, estruturadas em nossa sociedade pela concepção biologizante do chamado modelo médico, que segrega, oprime, desvaloriza e inferioriza diante das diferenças e deficiências.

No Brasil, o termo capacitismo foi sugerido pela antropóloga Anahi Guedes de Mello. De acordo com a autora, não ter um léxico ativo na língua portuguesa que representa o preconceito contra a pessoa com deficiência já demonstra e reforça a invisibilidade social e política sofrida por este grupo. Como posto por Mello (2016, 2020), do mesmo modo que hoje, após tantas lutas e discussões, o racismo substituiu a expressão “discriminação por motivo de cor da pele”, o sexismo substituiu a “discriminação contra as mulheres” e a homofobia substituiu “discriminação por orientação sexual”, era essencial uma expressão que substituísse a “discriminação por motivo de deficiência”.

Da mesma forma, consideramos que é preciso dar nomes às discriminações sofridas, para que possamos dar visibilidade na questão, além de tentarmos quebrar as barreiras impostas pela estrutura social da corpornormatividade, que estabelece a crença de que corpos com deficiência não estão nos padrões valorizados pela sociedade, sendo considerados em tais casos inferiores e incapazes. Por isso, é vital utilizarmos o termo capacitismo para darmos visibilidade às discriminações e violências sofridas pelas pessoas com deficiência, e para reforçarmos as lutas dos movimentos anticapacitistas hoje.

Corroborando Mello (2020), existem duas interpretações sobre o capacitismo. A primeira é vista como discriminação contra a pessoa com deficiência e a segunda entende o capacitismo como estrutural. De acordo com a autora, a primeira interpretação parte do capacitismo como:

... forma de discriminação contra um grupo social específico o das pessoas com deficiência. Está atrelado ao dispositivo da “capacidade compulsória” que hierarquiza e induz pessoas com deficiência a almejam padrões de aparência e de funcionalidade implicados no ideário de um corpo “saudável”, “belo”, “produtivo”, “funcional”, “independente” e “capaz” (Mello, 2020, p.101).

Na segunda interpretação entende-se, por outro lado, que capacitismo é “concebê-lo como uma estrutura, ou seja, uma normatividade corporal e comportamental baseada na premissa de uma funcionalidade total do indivíduo” (Mello, 2020, p.101).

Ao buscarmos no dicionário o significado da palavra discriminar encontramos: “Tratar de forma injusta ou desigual uma pessoa ou um grupo de pessoas, por motivos relacionados com suas características pessoais específicas (cor de pele, nível social, religião, sexualidade etc.)” (dicio.com.br, 2023). Já a palavra estrutural tem, entre seus significados: “Relacionado com o que fundamenta alguma coisa, com a base de algo, e não somente com suas características superficiais: análise estrutural do problema” (dicio.com.br, 2023). Portanto, precisamos compreender que o capacitismo não é apenas discriminar as diferenças, ou ter pré-conceito em relação ao que é diferente. Se fosse apenas isso, bastaria conhecermos a pessoa “diferente” e o estranhamento poderia ser dissolvido. Mas a questão estrutural engloba uma dimensão maior e mais profunda.

Mas quando o foco está na questão estrutural, remetemos sobretudo à constituição da pessoa, da educação, da política, economia, trabalho. Estrutura é todo este conjunto que vem sendo historicamente desenvolvido pela humanidade, as bases da existência humana. A estrutura se faz nas relações sociais. Ao encontro de Magalhães (2022), entendemos que é necessário mudar nossa concepção de deficiência, o que se faz alinhado à necessária mudança de concepção de mundo. Uma das saídas seria criar mediações possíveis para que no futuro a forma social não seja mais essa fundada na concepção de mundo capitalista. E a sociedade moderna é o que é hoje, porque foi moldada nas mãos da forma social capitalista, em uma sociedade que preza a competitividade, a meritocracia, a acumulação de riquezas nas mãos de poucos, no qual a pessoa com deficiência ocupa lugares residuais, precarizados e inferiorizados.

Como Mello (2020) afirma: “Aliás, a deficiência e o capacitismo como categorias de análise ampliam o potencial analítico e político de superar hierarquias de opressão sustentadas pela lógica capitalista neoliberal que incide na corponormatividade, na qual a branquitude e a hetero-cis-normatividade estão implicadas!” (p.101). Logo, não podemos falar de capacitismo sem considerarmos a forma social capitalista da sociedade. Enquanto a sociedade permanecer assim, sempre existirá a naturalização do capacitismo.

Ratificando, Böck, Silva, Gomes e Beche (2020) e Mello (2020) ressaltam que essa cultura da normalização resulta em atitudes discriminatórias que inferiorizam as pessoas com deficiência diante de bipolarismos, tais como: superior/inferior, capaz/incapaz, deficiência/eficiência, presença/ausência, capacidade/deficiência, e não enxergam sua interdependência. Contudo, para Mello (2020) essas oposições são resultados de concepções assistencialistas, reducionistas, capacitistas e retroalimentam discursos e práticas sociais que veem a deficiência como oposto de capacidade. Logo, precisamos tensionar e reelaborar o significado de capacidade, pois numa sociedade capitalista a capacidade sempre será aliada ao produtivismo e tenderá para estes bipolarismos.

Por certo, o capacitismo é estrutural e vai se sedimentando junto a processos naturalizantes dessa situação. Parece algo imutável e certo. Mas para que essa estrutura seja tão inabalável, precisamos de muita ideologia para que não olhemos para os processos de produção e reprodução do capacitismo dentro da sociedade. Diante desta naturalização, a sociedade acaba por ter uma concepção do capacitismo apenas como discriminação, este olhar demonstra um entendimento limitado da deficiência voltada ao biologizante e assistencialista.

### 3 CAPACITISMO E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Na visão de Martins e Monteiro (2020), a naturalização de atitudes capacitistas, juntamente com os ideais de corponormatividade invisibilizam as pessoas com deficiência, mesmo diante de políticas públicas. Assim, diferentes formas de discriminação, inclusive simbólicas, virtuais, entre outras, vão surgindo devido à essa naturalização. Para as autoras, mecanismos de universalização da educação não são garantia de aprendizado, uma vez que há um distanciamento entre as políticas públicas e a realidade das instituições de ensino, principalmente no que se refere aos pré-conceitos e atitudes dos(as) profissionais da educação advindas de concepções capacitistas anteriores. Isto posto, são necessárias mudanças de atitudes e quebras de pré-conceitos estabelecidos e enraizados pela sociedade.

Na mesma esteira, Magalhães (2021) ressalta que a naturalização pode ser entendida como uma ferramenta de manutenção e justificativa para se manter o capacitismo, pois “Ser *natural* e fazer parte da estrutura social é argumento irrefutável” (p.241), cabendo a recorrente justificativa de que sempre foi assim. Para a autora, a partir do nascimento nada mais é natural. A exclusão histórica das pessoas com deficiência consolidou-se num grande empecilho para sua participação na sociedade por acreditarem serem “menos capacitadas”, assim, a não participação acaba por ser naturalizada e entendida como correta.

À vista disso, o capacitismo dentro da escola leva a resistências de várias ordens e ao entendimento da deficiência como problema, sendo a resistência frente à diversidade um dos maiores entraves da educação atual. Por décadas a escola vem focando em uma escolarização calcada em ideais hegemônicos e produção de conhecimentos sistemáticos, deixando de relacioná-los a fatores inerentes à realidade concreta: classe, raça, gênero, deficiência, religião, etnia e orientação sexual. Essa visão que impõe um padrão de “normalidade” está afirmando, no caso dos(as) estudantes PAEEs, que a correção e a medicalização dos corpos faz com que os(as) profissionais da educação enxerguem a deficiência como um problema a mais.

A invisibilidade de todas as pessoas que não se enquadram a este padrão de normalidade pré-estabelecido pela sociedade, inclusive a imagem do(a) estudante perfeito(a) dentro das escolas, é assegurada por impossibilidades dentro dos espaços coletivos, dinâmicas de exclusão marcadas pela naturalização desses processos. É preciso que os espaços escolares compreendam a importância que eles têm com relação a essa lógica, abrindo as portas para novas estratégias e práticas que levam em consideração a historicidade de seus(suas) estudantes, construindo uma formação multicultural e democrática.

Segundo Lima, Ferreira e Lopes (2020),

É fundamental entender que a luta anticapacitista é um fazer de todos, pois quando não rompemos com a estrutura do capacitismo e com os discursos eugenistas que sobrevivem aos novos arranjos legais, não avançamos para um fazer verdadeiramente para todos (p.183).

Destarte, é primordial compreendermos o capacitismo como estrutural e, por consequência, os privilégios das pessoas sem deficiência, que embora não tenham feito nada para que fossem privilegiadas, usufruem desta condição. É por isso que se faz necessário sairmos dessa zona de conforto, que naturaliza os processos capacitistas. Temos que criar possibilidades para a realização de estratégias anticapacitistas, pois essa luta é de todos nós!

Conforme Magalhães

... para tecermos reflexões sobre a luta anticapacitista é preciso que haja uma compreensão para além dessa definição, é necessário um esforço analítico para compreendermos a gênese/movimento da constituição histórica e social do termo. Falar sobre capacitismo requer uma análise sobre a construção social, cultural e histórica da categoria deficiência; passa pelo desvelamento de mecanismos históricos de exclusão e dos processos de produção de invisibilização, inferiorização e estigmatização de pessoas com deficiência. Passa por processos

de ideologização que vêm estruturando e sedimentando pré-conceitos, falsas concepções da realidade acerca das deficiências. (Magalhães, 2022, p. 299)

Então, entendermos a concepção de deficiência trazida pela sociedade, pelos(as) professores(as) e por toda comunidade escolar se torna essencial na luta anticapacitista, visto que o capacitismo é estruturado na sociedade, o que significa que precisamos lidar com ele dentro do IFSP e dentro do campus em questão também. De acordo com Lima, Ferreira e Lopes (2020), a luta anticapacitista inicia, dentro das instituições de ensino, pelo reconhecimento das habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, passando pela apropriação das diversas culturas que possibilitam a aceitação da diversidade. Isso permite que cada um possa ser o que é, quebrando os paradigmas tanto da escola como da educação especial, promovendo transformações no currículo de ordem comunicacional, metodológica e principalmente atitudinal.

Para as autoras, o anticapacitismo no ambiente escolar provoca a participação de toda comunidade escolar envolvida, assim como a sociedade, a se dedicar a ações e atitudes acolhedoras e de justiça social. Logo, considerando a intenção do regulamento do NAPNE do IFSP de conscientização e quebra de barreiras atitudinais, sociais e pedagógicas, trabalhar a questão do (anti) capacitismo torna-se fundamental para alcançar tal objetivo. Precisamos criar estratégias anticapacitistas e ações para impulsionar o debate, sendo a formação docente continuada e crítica um possível caminho a ser trilhado.

#### 4 MODELO MÉDICO X MODELO SOCIAL

Para compreendermos o capacitismo precisamos entender a historicidade e significações vividas na sociedade, que envolvem esse conceito e outros relacionados a ele. Importante conhecermos o modelo médico também, que por décadas foi o único implementado e ainda paira sobre a sociedade atual, além de entendermos o conceito de deficiência apresentado pelo modelo social, que nos provoca a pensar em estratégias de superação do modelo médico.

No modelo médico a deficiência encontra-se no corpo da pessoa, sendo de responsabilidade da pessoa com deficiência sua adaptação para participar da sociedade. De acordo com Mello (2020), "... um "problema" individual, objetivando-se a cura ou a medicalização do corpo" (p.99).

Na visão de Magalhães (2022), a sociedade ainda vê a pessoa com deficiência sob uma ótica do modelo médico, um corpo que precisa ser consertado, reabilitado. A deficiência é associada à doença, uma tragédia pessoal, algo repugnante, indesejável, falha da própria pessoa ou de sua família. Conforme Angelucci (2014), este modelo é baseado na medicalização em vista a normalidade de um corpo, que necessita de ajustes e é passível de controle com a intenção de transformar todos em corpos normais, conhecidos e previsíveis, deixando de lado quaisquer questões sociais, tanto estética como funcional, naturalizando assim as concepções de um corpo ideal.

Diferentemente do modelo social, o modelo médico tem um olhar restrito à deficiência e ao biológico, excluindo a raiz cultural que caracteriza uma pessoa, tornando sua deficiência de ordem individual. Outro fenômeno presente no modelo médico, apresentado pela autora, é o da *patologização*. Por consequência, uma diferença ou característica da pessoa com deficiência, que é própria da sua singularidade, do seu estilo, é vista e classificada como patológica e não como própria do ser humano(a).

Lima, Ferreira e Lopes (2020) afirmam que as concepções do modelo médico estão tão enraizadas e estruturadas na sociedade que levam ao capacitismo. Para as autoras, o capacitismo determina modos de vida das pessoas com e sem deficiência. Conforme Angelucci (2014), "com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como deficiente" (p.121). Criamos assim, um grupo homogêneo de pessoas que se baseia na falta de algo e na busca pela normalidade, deixando de lado toda a trajetória da pessoa, suas experiências, sua cultura.

Martins e Monteiro (2020) afirmam que o modelo médico, ou seja, a lesão biológica como elemento central, além de ser capacitista, deixa em segundo plano a questão pedagógica no meio educacional. Para Angelucci (2014), a submissão da educação ao modelo médico está presente no dia-a-dia das escolas e nas atitudes e discursos presentes no processo de ensino-aprendizagem, que conseqüentemente determinam a trajetória escolar e até mesmo as relações pessoais e culturais da pessoa com deficiência. A autora ressalta que o número de professores(as) que se sentem incapazes de lecionar a estudantes PAEE e que buscam formações voltadas às condições patológicas, como conhecer as causas, características e comorbidades de uma dada deficiência como sendo fundamental para a aprendizagem deste(a) estudante, mas não é! Como afirma Angelucci (2014), são educadores(as) que deixam de lado suas experiências e formação pedagógica, em busca de formação voltada ao campo da saúde, legitimando o modelo médico em detrimento dos saberes educacionais, sendo esse processo, por fim, uma consequência do projeto político pouco inclusivo proposto nas escolas.

Já o modelo social da deficiência teve início, segundo Alves e Moraes (2019), por meio de movimentos sociais na África do Sul, se estendendo para outros países de língua inglesa na Europa a partir da segunda metade do século XX. Suas reivindicações incluíam a participação das pessoas com deficiências nas questões políticas voltadas a elas. Um marco importante, pois a pessoa com deficiência deixa de ser vista sob um olhar assistencialista, de caridade e individualização e passa a fazer parte das políticas públicas, do coletivo. A deficiência passa a ser reconhecida como uma questão social.

No Brasil, a partir da Convenção da ONU de 2006 a deficiência passa a ter um novo olhar voltado ao modelo social, sendo vista como uma consequência do meio social, resultado das relações, da convivência entre as pessoas.

De acordo com Mello (2020) neste modelo, “... a deficiência não se encerra no corpo, ela é o produto da relação entre um corpo com impedimentos físicos, visuais, auditivos, intelectuais ou psicossociais e um ambiente incapaz de prover acessibilidade” (p.99). Assim sendo, a deficiência deixa de ser responsabilidade da pessoa que precisa se adaptar à sociedade e passa a ser uma questão de justiça social de responsabilidade de órgãos públicos e da sociedade como um todo.

Segundo Martins e Monteiro (2020), o modelo social abarca os princípios dos direitos humanos ao reconhecer que as limitações sofridas pelas pessoas com deficiência são de ordem social e ao compreender a deficiência como condição humana, e como tal, tendo suas particularidades e subjetividades. Magalhães (2022) afirma, com base na supracitada Convenção Internacional da ONU, que o conceito de deficiência precisa ser entendido como um conceito em evolução, que vem sendo construído a partir de movimentos e lutas em prol de uma sociedade mais justa frente às diferentes desigualdades.

Conforme Alves e Moraes (2019), a sociedade em que vivemos é excludente e oprime a diversidade dos corpos. O modelo social se mostra como um modelo de resistência e luta contra o modelo médico, até então sendo o único a ser considerado. Para Mello (2020) o conceito de deficiência, que no modelo médico era visto como sinônimo de incapacidade e limitação, acarretando noções como falta, perda e déficit, no modelo social o entendimento passa por utilizar e compreender os termos deficiência e pessoa com deficiência sem nenhuma ressalva, e sim com orgulho, reconhecendo a deficiência como uma característica e não mais como um problema a ser corrigido.

Ao olhar para a educação, Martins e Monteiro (2020) apontam para um modelo social que considera os direitos humanos e a diversidade, no qual os limites da deficiência são vistos como produto da organização e das relações vividas na sociedade. Em conformidade, Lima, Ferreira e Lopes (2020) ressaltam a necessidade das ações e práticas de sala de aula estarem articuladas a um plano político pedagógico acessível que reconheça todos(as) estudantes em sua singularidade e façam parte de um coletivo. Angelucci (2014) destaca a importância de considerarmos as especificidades educacionais de cada estudante e a necessidade de diferentes serviços, estratégias e formações docentes para promover uma educação igualitária ao invés de “mumificar

a partir da reinvenção cotidiana do fracasso escolar, suportado pela indústria de criação e emissão de diagnósticos no campo da aprendizagem e do comportamento” (Angelucci, 2014, p.125). Logo, é preciso nos reinventarmos, estarmos dispostos(as) a construirmos e experimentarmos novas formas de ensinar e acima de tudo cultivarmos uma escola que não faz juízo de valores e classifica seus(suas) estudantes, como comumente ainda fazemos.

A quebra de (pré)conceitos capacitistas dentro do ambiente escolar é fundamental. É mais que urgente o rompimento de paradigmas hegemônicos que não consideram as diferenças e diversidades, prevalecendo a transmissão de conhecimento, deixando de lado sua história, suas relações, seus vínculos familiares, questões sociais e a dignidade humana. Assim, Angelucci levanta questões que apontam problemas diante desta naturalização do capacitismo dentro dos espaços escolares, as quais aqui ficam para autorreflexão:

Como estimular processos de aprendizagem se o que conforma o nosso olhar para essa população é o que lhes falta para ser normal e saudável? Como pedir de um(a) educador(a) a criação de processos de desenvolvimento, se o(a) ensinamos, desde muito cedo em sua formação básica, a considerar esses sujeitos como portadores de incapacidades? Mais uma vez explicitamos: como pensar em um projeto de apropriação crítica da produção cultural por parte de pessoas sobre quem apenas a Saúde tem a dizer, pois são marcadas – estigmatizadas, em verdade – por um suposto estado patológico constante e estático? (Angelucci, 2014, p. 124)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da pessoa com deficiência na sociedade encontra barreiras sociais estruturadas, que acarretam em falsas concepções de inferioridade e incapacidade das pessoas com deficiência. Essas concepções levam à naturalização deste cenário, conduzindo assim ao capacitismo. Além disso, o modelo médico faz com que tenhamos uma visão errônea da realidade que encaramos como natural, tendo consequências excludentes diante dos processos de invisibilização que geram falta de questionamentos a afirmações hegemônicas sobre o que concebemos sobre ser humano(a). Um modelo classista, hegemônico, padronizado e higienista, que ainda pode ser visto na sociedade como um todo, e, conseqüentemente, dentro da escola.

Não obstante, precisamos compreender a necessidade de combatermos dentro das escolas as seguintes questões: a padronização do corpo, que por si só já coloca o corpo com deficiência como inferior aos olhos da sociedade; e a necessidade de corrigirmos o corpo “errado” ao invés de aceitarmos a diversidade. A deficiência precisa ser vista para além de uma questão biomédica, que engloba uma série de determinações e barreiras sociais que impedem ou impossibilitam a sua participação na sociedade, entendendo que precisamos quebrar barreiras não apenas arquitetônicas, mas sociais, comunicacionais, educacionais e atitudinais. Diante disso, as diferenças não podem mais ser encaradas como sinônimo de inferioridade ou superioridade, mas sim entendidas como próprias das pessoas e que denotam tão somente uma das características de seres humanos. Por isso torna-se primordial e urgente descortinar o capacitismo dentro das escolas, que em sua maioria passa despercebido e acaba sendo silenciado nas práticas e políticas educacionais.

Portanto é essencial proporcionarmos momentos de reflexões que oportunizem a crítica e a autocrítica acerca do modelo médico e do capacitismo estruturado na sociedade, para que barreiras reais e ideológicas comecem a ser desconstruídas, para que possamos compreender a pessoa além das limitações biológicas, reconhecendo suas particularidades e singularidades, rompendo com os pré-conceitos capacitistas.

A escola precisa entender seu papel em busca da desconstrução da imagem do(a) estudante perfeito(a), considerando novas estratégias e práticas que compreendam a historicidade de seus(suas) estudantes, construindo assim uma formação voltada às relações multiculturais e democráticas. Estas barreiras e desafios encontrados(as) pelos(as) estudantes no contexto dos IFs, à semelhança de qualquer instituição de ensino, precisam ser pensadas e repensadas diuturnamente e coletivamente por todos(as) nós!

Um dos caminhos a ser trilhado é a formação. No entanto, é preciso que as formações deixem de focar em características biologizantes dos(as) estudantes, abordagem centrada principalmente na deficiência, e comecem a buscar por temáticas voltadas às especificidades educacionais ou metodologias diferenciadas que facilitam o ensino-aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Alinhada com essa percepção, as formações dos(as) professores(as) referentes a área de educação especial devem englobar as especificidades inerentes à deficiência, mas acima de tudo, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes nas relações de ensino, bem como as políticas que embasam a educação inclusiva, atendendo às demandas reais de cada estudante e de cada situação encontrada. Saindo assim, dos contextos de improviso, sem um planejamento acessível e com atividades não adaptadas, mesmo quando necessário. Embora não se possa deixar de lembrar que a apropriação de um novo referencial teórico e uma nova concepção da deficiência referente ao modelo social é um processo lento, demanda tempo e um continuado processo de apreensão desta realidade. Isto posto, as formações devem levar em conta esse caminho de apropriação do novo.

Por conseguinte, é preciso fortalecer o NAPNE enquanto espaço formativo, partindo de reflexões sobre as práticas educativas reais dentro da instituição. Destarte, criar um espaço colaborativo, onde se partilham os problemas, pontos de vista, experiências exitosas, significados e bases teóricas, ou seja, oportuniza espaços de reflexão que levam à melhoria da qualidade da educação e à busca de um espaço inclusivo. As formações precisam oportunizar a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de escolarização a possibilidade de reflexão sobre sua própria prática, ser capaz de olhar o contexto que vivencia e elaborar estratégias inclusivas.

Outro ponto fundamental é que a luta anticapacitista na escola esteja atrelada às outras lutas oriundas de discriminações como: classe, cor, sexo, sexualidade, idade, etnia, entre outras. Dito isso, é preciso que as instituições de ensino desenvolvam novas formas de olhar para a sociedade e para a educação, e essa abordagem tem que ser multidimensional, ou seja, não pode ser construída a partir de uma única dimensão, tem que ser multidimensional no sentido de considerar categorias que estão inter-relacionadas. Do mesmo modo, é primordial que a luta anticapacitista seja interseccional e coletiva, a fim de criarmos mecanismos que visem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Todos estes desafios a serem vencidos partem primeiramente da necessidade de conscientização do conceito da deficiência voltado ao modelo social, não limitando aos aspectos biomédicos e biológicos, mas sim a todo o contexto social e cultural. A partir dessa conscientização, os(as) servidores(as) do campus serão capazes de proporcionar reflexões críticas que possam levar a mudanças de atitudes, ou seja, a criação de novos paradigmas escolares que reconheçam as diferenças.

Em suma, para que os ambientes educacionais se tornem inclusivos é urgente e basilar que se faça uma reestruturação escolar completa. Desse modo, para que essas transformações ocorram é preciso que as instituições compreendam suas responsabilidades com cada um dos(as) estudantes, com a luta para eliminação do preconceito e discriminações, além de ofertar formação aos(as) servidores(as), assim como investir em recursos materiais e humanos, como na contratação de profissionais especializados. Ademais, o trabalho com a conscientização e discussões sobre o capacitismo de toda comunidade escolar deve ser permanente e contínuo, pois não é algo que já esteja claro e certo. Todo mundo já sabe o que é capacitismo e pronto!? Ninguém mais vai praticar!? Não! Há que ser uma formação contínua, um processo de humanização que nunca se esgota, motivação que enfatiza a relevância e a necessária intencionalidade de se fazer uma pesquisa junto a um NAPNE dentro do IFSP.

## REFERÊNCIAS

- Alves, C. A. & Moraes, M. (2019). Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus: uma prática de acolhimento e cuidado. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(2), 484-502. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/44287/30185>
- Angelucci, C. B. (2014). Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(1), 116-134. doi: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>
- Bardin, L. (1977/2016) *L'Analyse de Conremt* [Análise de Conteúdo]. (L. A. Reto & A. Pinheiro Trad.). *Presses Univcrsitaires de France* - Edições 70.
- Böck, I. K. & Silva, S. C. da & Gomes, D. M. & Beche, R. C. E. (2020). Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no Ensino Superior. In Gesser, M. & Böck, L. K. & Lopes, P. H. (Org), *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social* (pp.211-226). Curitiba: CRV.
- Discriminar (2023). In *Dicionário Online de Português*, Recuperado <https://www.dicio.com.br/discriminar/>
- Estrutural (2023). In *Dicionário Online de Português*, Recuperado <https://www.dicio.com.br/estrutural/>
- Lima, E. B. de & Ferreira, S. de M. & Lopes, P. H. (2020). Influências da eugenia na legislação educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In Gesser, M. & Böck, L. K. & Lopes, P. H. (Org), *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social* (pp.165-188). Curitiba: CRV.
- Magalhães, L. de O. R.(2021). *A Dimensão Subjetiva dos Processos de Inclusão Escolar no Movimento da Pesquisa-Trans-Formação* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo].
- Magalhães, L. de O. R. (2022). Luta antipacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In Bock, A. M. B. & Rosa, E. Z. & Gonçalves, M. G. M. & Aguiar, W. M. J. (Org). *Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais* (pp. 299-314). São Paulo: EDUC – PIPEq.
- Martins, J. S. dos S. & Monteiro, J. L. (2020). Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatória. In Gesser, M. & Böck, L. K. & Lopes, P. H. (Org), *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social* (pp.189-210). Curitiba: CRV.
- Mello, A. G. de. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>
- Mello, A. G. de. (2020). Corpos (in) capazes. *Jacobiin Brasil*, edição especial, 99-102.

# AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Elaine Cristina Rodrigues de Moura<sup>1</sup> , Rubiana Zamot<sup>1</sup> ,  
Andreia Fogaça Rodrigues Maricato<sup>1</sup> 

## RESUMO

O objetivo deste artigo é explorar a perspectiva do analfabetismo e o direito à educação no Brasil, que consiste em um direito fundamental social, que proporciona ao indivíduo a plena realização de suas aptidões para viver uma cidadania inclusiva dentro dos ditames da democracia. O ordenamento jurídico pátrio oferece um cronograma legislativo extenso, mas a segregação educacional ocasionada pelo analfabetismo ainda ocupa um triste local de destaque. Nesse contexto, meios de efetivação deste direito social ocorrem por intermédio do Estado, consistindo em políticas públicas para tentativa de melhor promover a garantia do princípio da dignidade da pessoa humana, pois é necessário compreender que a falta do ato educacional alija o indivíduo de ter acesso a outros direitos e condições básicas da vida, como emprego, bens e serviços. A partir da pesquisa desenvolvida, por método documental e bibliográfico fica claramente constatado que em que pesem todos os esforços empreendidos pelo Estado, ainda não se encontrou o norte adequado para alcançar as metas para a promoção do direito à educação para jovens e adultos, sendo de extrema urgência que o poder legislativo pátrio estabeleça regras cogentes pois uma nação carente em educação, além de violar regras e princípios, enfraquece o poder de decisão de seu povo.

**Palavras-chave:** Educação, Dignidade Humana, Cidadania, Analfabetismo, Políticas Públicas.

# AFFIRMATIVE ACTIONS TO COMBAT ILLITERACY AMONG YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN BRAZIL

## ABSTRACT

The purpose of this article is to explore the perspective of illiteracy and the right to education in Brazil, which consists of a fundamental social right, which provides the individual with the full realization of their skills to live an inclusive citizenship within the dictates of democracy. The national legal system offers an extensive legislative schedule, but the educational segregation caused by illiteracy still occupies a sad prominent place. In this context, means of realizing this social right occur through the State, consisting of public policies to try to better promote the guarantee of the principle of the dignity of the human person, since it is necessary to understand that the lack of the educational act, excludes the individual from having access to other rights and basic conditions of life, such as employment, goods and services. From the research carried out, by documental and bibliographical method, it is clearly verified that despite all the efforts made by the State, the adequate north has not yet been found to reach the goals for the promotion of the right to education for young people and adults, being of It is extremely urgent for the national legislative power to establish cogent rules because a nation lacking in education, in addition to violating rules and principles, weakens the decision-making power of its people.

**Keywords:** Education; Human Dignity, Citizenship, Illiteracy, Public Policy.

<sup>1</sup> Universidade de Taubaté- UNITAU

Autor Correspondente: Elaine Cristina Rodrigues de Moura

E-mail: [elainedireitounitau@hotmail.com](mailto:elainedireitounitau@hotmail.com)

Recebido em 29 de Julho de 2023 | Aceito em 23 de Novembro de 2023.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação compreende um processo vital contínuo de desenvolvimento cognitivo, psíquico e social do homem, responsável por aflorar as potencialidades do ser humano na medida em que se ocupa do perfeito amadurecimento de todos os aspectos de sua personalidade, dignidade, cidadania e inclusão social. Ferramenta responsável por moldar o homem, a educação exerce uma influência deliberada e consciente sobre o ser maleável e inculto com o propósito de formá-lo globalmente, internalizando habilidades e valores que balizam sua convivência social.

Evidentemente, a tutela do direito à educação é uma preocupação que a cada dia se avulta na sociedade contemporânea e conseqüentemente no país, implicando o seu estabelecimento nos mais diversificados setores da esfera pública. Assegurar que a sociedade em sua completude tenha acesso a uma educação de suficiente quilate é condição suprema para a garantia da qualidade de vida, bem como da efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana. É cabível conceber que a presença atuante e articulada da família, sociedade e Estado no direito à educação, contribui para uma concreta valorização do indivíduo enquanto integrante do meio social, somado ao fato de que a presença de ações afirmativas voltadas para este direito social faz garantir a concretização de direitos fundamentais determinando efetivo implemento da cidadania.

Aliado à Constituição da República, o ordenamento infralegal pátrio estabelece a clareza em se sistematizar uma interpretação de forma que se amplifique a aplicação dos dispositivos legais em prol de toda a nação, detentores de direitos sociais, máxime o lugar ocupado por jovens e adultos ainda em estado de analfabetismo. Pensar e moldar a completude do direito social à educação é tarefa que se faz através do amparo principiológico da dignidade da pessoa humana e da solidariedade, que se mostram fundamentais na linha de interpretação e aplicabilidade das normas que o protege.

Embora este direito seja tutelado em extenso arcabouço normativo, não raro, encontra-se no Brasil aplicabilidade tímida e nestes casos, não se pode abrir mão da utilização de políticas públicas como promotoras de alguma salvaguarda para a população que ainda se encontra à margem dos níveis educacionais mínimos, ressaltando que as normas têm o dever de promover a dignidade desse nicho social, por meio de ações solidárias assumidas por todos os entes estatais e também pela sociedade. Em nada se faz compensatória a produção de leis, se estas não alcançarem o corpo social a que se destinam, destarte, é imperioso informar e educar o indivíduo acerca dos comandos e princípios que precisam ser experimentados pela sociedade, na direção de se efetivar as garantias dos direitos sociais na busca de aquilatar a educação de uma nação, que sem dúvida é o primeiro passo para a eficácia de qualquer norma.

Dentre as inúmeras questões que circundam o Direito à educação, pode-se indubitavelmente mencionar que a relativa ao analfabetismo é uma das mais alarmantes, e clama discussão devido à inerência do tema aos direitos fundamentais. Quando se trata de enfrentamento ao analfabetismo brasileiro, a garantia de sua concretização precisa ser conjunta a uma implementação efetiva e concreta, o que implica no oferecimento por parte do Estado de condições objetivas e categóricas para que o amparo à educação seja realizado dentro de certos padrões que assegurem a dignidade da pessoa humana e a cidadania.

Infelizmente, a máquina estatal é carente no oferecimento de serviços públicos educacionais, não totaliza sua promessa constitucional, e por muitas vezes a importância do direito à prestação educacional reveste-se de uma quimera, onde a totalidade de normas ainda se mostram profundamente desabastadas, sendo muito mais uma carta de intenções do que propriamente um sistema educacional influente. Sob este enfoque, a realidade mostra que os processos de alfabetização e letramento, que são complexos, ainda não contornaram o problema da desigualdade oriunda da segregação educacional, de modo que cotidianamente ainda admite-se conceber a educação como mero dever moral de aprimoramento social e não uma garantia legal.

A assimilação da realidade educacional requer a compreensão de educação pelo Estado que, assim entendida, torna-se um mecanismo de direito social que reverbera como um dos componentes da providência de igualdade social, aqui o analfabetismo impera como uma barreira que paulatinamente vai se formando um abismo entre o direito à educação, a dignidade da pessoa humana, cidadania e inclusão social. É nesta toada que o presente trabalho se presta ao estudo desta realidade, elaborando uma confrontação desta com o princípio da dignidade humana, com a cidadania e a inclusão social, ou seja, vetores potentes para a democracia já que possibilitam a realização livre das escolhas e caminhos a serem traçados pelo indivíduo.

Podemos, pois, perguntar: Quais são os princípios constitucionais que conferem irrestrita promoção ao direito à educação? Qual o âmbito de importância em se assegurar uma efetiva prestação educacional? A dignidade humana como sendo um pilar vital do ordenamento jurídico brasileiro é vetor para firmar direitos sociais? Qual o espectro que o regramento normativo alcança em seu preceito na garantia da inclusão social pelo viés educacional? Qual a efetividade da aplicação de ações afirmativas para o embate do analfabetismo de jovens e adultos brasileiros?

A pesquisa foi realizada pelo método dialético, que foi solucionado através das técnicas de pesquisa documental, bibliográfica, bem como do estudo dos registros de artigos científicos e doutrinas relevantes para o tema, juntamente da análise dos indicadores do analfabetismo por meio de índices.

Destarte, passa-se à análise dos desdobramentos acima referidos, bem como a manifestação da importância em se conjecturar os princípios constitucionais de promoção ao direito à educação, a importância do prélio ao analfabetismo como lastro ao implemento da cidadania e inclusão social.

## 2. VERTENTES BASILARES DO DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

A educação está consubstanciada em um viés duplo, pois segmenta ao mesmo tempo um direito individual, subjetivo, isto é, “o particular dispõe da faculdade de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional pelo próprio Estado” (Vasconcelos, 2010), e outro difuso, por traduzir interesse de toda a coletividade. Ainda, além de compor o rol de direitos sociais, o direito à educação é o mais importante para a superação das históricas desigualdades sociais brasileiras.

A relevância em gerar uma conscientização acerca da importância da educação remonta desde 1948, onde a Declaração Internacional de Direitos Humanos deixou estabelecido de uma forma geral, em seu artigo 26, que todo ser tem direito à educação, devendo esta ser gratuita pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. É como está referido *in verbis*: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório” (Declaração, 1948).

O tema educação é sempre tão latente, que em 2012, a Organização das Nações Unidas instituiu dezessete objetivos de desenvolvimento sustentável para transpor os maiores desafios do nosso tempo, promovendo o cuidado do planeta na tentativa de melhorar a vida da coletividade, sendo o direito à educação de qualidade alçado ao objetivo número 4.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil. (Organização das Nações Unidas, 2023).

Já no cenário jurídico nacional, muito embora a previsão constitucional acerca do direito à educação remonte desde a Constituição de 1824, registra-se que o enfoque nem sempre foi o mesmo, “uma vez que somente através da inauguração do Estado Democrático de Direito, em 05.10.1988, é que emergiu um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma educação livre e de qualidade” (Magalhaes, 2012).

Ou seja, foi o advento da Constituição Federal da República de 1988 que fixou as bases de destaque para o estabelecimento do Direito à educação; em igual sentido, instrumentos legislativos infraconstitucionais apreciam o tema em substancial volume: Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e Adolescente; Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei 9.766/1998 – Altera a legislação que rege o salário educação; Lei 10.639/2003 - inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira; Lei 11.494/2007 – dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Lei 11.947/2009 – trata da alimentação escolar e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Lei 12.695/2012 – trata do Plano de Ações Articuladas (PAR); Lei 12.852/2013 – Estatuto da Juventude; Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE).

Com efeito, o acima referido se justifica pelo fato de que o direito à educação tem sua importância erigida de forma específica no artigo 205 da Constituição Federal, onde se pode perceber que a sua garantia e tutela se faz valer mediante uma responsabilização conjunta e articulada da sociedade, do Estado e igualmente da família.

Celso de Mello Filho elucida que o processo educativo é mais abrangente do que a simples instrução, objetivando propiciar a formação necessária ao desenvolvimento de aptidões e potencialidades do educando visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (1986, p.533). De maneira salutar o ilustre Ministro reafirma que “a educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático” (Mello Filho, 1986, p.533).

Com isso, sua ótica deve vir permeada por um processo contínuo e complexo na medida em que desenvolvendo e ampliando a capacidade dos educandos, qualifica-os a compreender e ponderar criticamente as experiências ministradas pela realidade social. Essa abrangência de ramificações tipifica o direito à educação como sendo um direito complexo, a doutrina enxerga dessa maneira porque pensar em educação envolve pretensões de direito não só do indivíduo em si, mas dos pais, dos governos, das religiões e dos educandos. Ou seja, é possível conceber que “a educação se apresenta como um interesse não apenas do sujeito individualmente considerado, mas como um direito coletivo, próprio da sociedade”. (Baruffi, 2008, p.85).

Conjecturando o mesmo arcabouço de ideias a doutrinadora Sílvia Andréia Vasconcelos expõe que:

A educação como direito de todos, portanto, não se limita a assegurar a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo. A rigor, deve garantir a todos o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondem ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. (2010, p. 310).

A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos, pelo que é dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo artigo 205 da Constituição do Brasil em que a omissão da administração importa afronta à Constituição.

A Constituição Federal, outrossim, contempla o direito à educação em outros dispositivos e como revela a Carta Política, a educação sendo também um dever do Estado, deve-se esquadriñar essa obrigação para as três esferas de governo, ou seja, prestar educação é comprometimento da União, Estados-membros, Distrito Federal e Municípios, já que o comando constitucional em seu artigo 23, inciso V, quando trata da repartição das competências fixa a educação como uma competência comum dos entes federados. Como se observa, a promoção da educação é matéria de competência administrativa comum e no que concerne à competência

legislativa, a Magna Carta entregou à União de forma privativa apenas a iniciativa para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, determinando ser o restante da legislação sobre educação e ensino de competência concorrente entre União, Estados-membros e o Distrito Federal, com a possibilidade da legislação municipal sobre o assunto complementar a legislação federal e estadual, no que couber.

Evidentemente, mesmo sendo esta abordagem perfunctória, clarifica-se que o regime de colaboração entre os entes federados constitui modalidade de federalismo cooperativo, voltado à articulação das ações educacionais, assim pesquisadores intitulam o federalismo educacional como “modalidade de organização descentralizada de execução dos encargos e políticas educacionais pelo Estado.” (Ranieri, 2020, p.13). Dentro do equilíbrio do estado federado emerge-se a figura da intervenção federal onde “afasta-se temporariamente a atuação autônoma do Estado, Distrito Federal ou Município que a tenha sofrido” (Paulo; Alexandrino, 2023, p.320).

Igualmente, a Carta Política elenca taxativamente as hipóteses ensejadoras da referida medida, sendo que desde a Emenda Constitucional número 14, de 12 de setembro de 1996, a educação passou a constar no elenco de princípio constitucional sensível já que estabeleceu a obrigatoriedade de destinação de valores para desenvolver e manter o ensino público, sob pena de Intervenção Federal. Citada emenda, estabeleceu a aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde. Isso só reforça o quanto o direito à educação possui nível preclaro dentro do ordenamento jurídico pátrio, apto inclusive a dar lugar ao surgimento de possível intervenção federal.

A hipótese de intervenção fundada na não aplicação do mínimo exigido da receita resultante dos impostos estaduais na manutenção e desenvolvimento do ensino, decorre da preocupação do constituinte com o direito à educação, especialmente a educação pública. A possibilidade de intervenção é uma medida sancionatória para o Distrito Federal ou estado membro que não cumprir com o dever constitucional. A hipótese autorizadora de intervenção federal em estado que não aplique os percentuais mínimos estabelecidos no ensino reforça ainda mais a fundamentalidade no direito à educação. (Balsamo, 2013, p. 281)

Entendida a perspectiva que se coloca a legislação pátria ao tangenciar a promoção do direito à educação, mister se faz, formular algumas explanações com relação a determinados princípios constitucionais tidos como fundantes da salvaguarda estendida à educação, pois “a enunciação dos princípios de um sistema tem, portanto, uma primeira utilidade evidente: ajuda no ato do conhecimento.” (Sundfeld, 1992, p.137 *apud* Araujo; Nunes Junior, 2008, p. 67).

### 3. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE PROMOÇÃO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E CIDADANIA

O direito à educação é elemento necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, bem como, imperioso à consecução de outros direitos, como, por exemplo, a cidadania e a capacitação para o trabalho. Carvalho reverbera que “a promulgação da Constituição de 1988 deu início a uma nova fase social, na qual a garantia dos direitos do cidadão passa a ser o foco de concentração.” (2005, p. 200). Assim os princípios constitucionais podem ser concebidos como sendo “aqueles que guardam os valores fundamentais da ordem jurídica” (Bastos, 1995, p. 144), devendo carregar o enfoque de regras-mestras dentro do sistema positivo, à medida que se identificam como alicerces de um sistema.

Para compreensível continuidade de entendimento, é mister uma preliminar e sintética explanação sobre a educação enquanto um direito fundamental, pois os direitos fundamentais representam o conteúdo mais importante de uma Constituição por expressarem os valores supremos que legitimam o poder transferido pela sociedade ao Estado. Segundo Pinho os direitos fundamentais são imprescindíveis para avaliar ao in-

divíduo uma existência harmoniosa, congruente, digna (2009, p. 69). Devem ser pensados como algo intrínseco a toda pessoa, que seja possível permitir usufruir plenamente de suas liberdades e igualdades, tendo sua pujança estruturada quando o Estado os reconhece, concretiza e incorpora no cotidiano dos seus cidadãos.

Historicamente os direitos fundamentais, de início, surgiram para realizar uma continência na atuação do Estado, em que os primeiros direitos fundamentais vinham impor limites e controles aos atos praticados pelo Estado e suas autoridades constituídas. Nasceram, portanto, como uma proteção à liberdade do indivíduo frente à ingerência abusiva estatal, com a necessidade de se impor limites; foi somente no século XX que os direitos fundamentais passaram a compreender também uma prestação estatal positiva, clarificando a exigência de atuação efetiva (Paulo; Alexandrino, 2023, p.85 e 86).

A Carta Magna vigente estampou em seu Título II, em cinco capítulos, os direitos e garantias fundamentais, sendo que estas categorias foram agrupadas da seguinte forma: direitos individuais e coletivos; direitos sociais; nacionalidade; direitos políticos e partidos políticos. Destarte, a classificação adotada pelo legislador constituinte marcou de forma precisa cinco espécies ao gênero direitos e garantias fundamentais. Outrossim, a Carta Política traz a educação como um direito fundamental, pois este direito está expressamente previsto dentro do capítulo destinado aos direitos sociais, que por simples interpretação epistemológica, acabam sendo espécie do gênero direitos fundamentais, ora, não se torna difícil concluir que a educação carrega consigo a opulenta chancela de direito fundamental.

Na busca de melhor ilustrar, o memorável jurista, José Afonso da Silva preceitua que:

Os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que estão interligados com o direito de igualdade e conseqüentemente vinculado ao direito à liberdade. (2020, p. 288).

Na mesma senda de ideias, é permeável conceber a lição de Konrad Hesse em fusão com o direito à educação, pois o jurista alemão entende que a liberdade do cidadão vai além de um simples poder de escolha, já que ela permite ao indivíduo colaborar responsabilmente na vida da sociedade publicamente constituída (2009, p.33). Desta maneira, não se pode olvidar que o direito à educação também se corporifica na convicção do direito à liberdade, pois quando se elabora no cidadão a completa compreensão de todas as suas faculdades, que surgem por meio do direito à educação, ele também alcança em sua plenitude o saber individual e coletivo, apto ao propício agir por si mesmo e em respeito ao seu entorno.

Passado este prelúdio, convém trazer à baila, uma análise do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, dado ser verdadeira norma finalística que se relaciona de forma direta com o direito educacional, que como já fartamente exposto, tem seus contornos singularmente desenhados na Carta Magna. Entendida a fundamentalidade do direito à educação e conseqüentemente o seu estrato como direito social, é imprescindível narrar, ainda que de forma propedêutica, o seu vínculo com o princípio da dignidade da pessoa humana. Cuida-se de vínculo maciço, pois os direitos fundamentais surgem para proteger e promover a dignidade, que acaba sendo desenhada como um núcleo em torno do qual os direitos fundamentais gravitam.

O princípio da dignidade da pessoa humana é princípio construído historicamente no direito, sendo valioso o escólio doutrinário de Barroso:

A dignidade humana, então, é um valor fundamental que se viu convertido em princípio jurídico de estatura constitucional, seja por sua positivação em norma expressa, seja por sua aceitação como um mandamento jurídico extraído do sistema. Serve, assim, tanto como justificação moral quanto como fundamento normativo para os direitos fundamentais. (2010, p. 11).

Com o propósito de tornar compreensível o que realmente vem a ser dignidade humana, Rizzatto Nunes estabelece que: “dignidade é um conceito que foi sendo elaborado no decorrer da história e chega ao início do século XXI repleta de si mesma como um valor supremo, construído pela razão jurídica” (2009, p. 49). Ademais, é em Nunes que se encontra a consideração de que a dignidade da pessoa humana se reveste da qualidade de um *supraprincípio* constitucional, encontrando-se, desta arte, acima de todos os demais princípios (2009, p. 50).

A importância atribuída à dignidade da pessoa humana define nossas hodiernas concepções dos direitos humanos universais, uma vez que “somos merecedores de respeito, não porque somos donos de nós mesmos, mas porque somos seres racionais, capazes de pensar; somos também seres autônomos, capazes de agir e escolher livremente”. (Sandel, 2013, p.138).

É irrefragável que o direito à educação se relaciona intimamente ao princípio da dignidade da pessoa humana uma vez que consiste em consistência indispensável a concretização do cidadão, à formação de sua personalidade e conseqüentemente sua promoção. Com efeito, é por meio da educação que se realiza a promoção da integração social e resgata-se a dignidade humana de todos os cidadãos brasileiros, sendo a educação determinante, ainda para o exercício da cidadania, em seu mais amplo espectro, como saúde, direitos políticos, proteção do meio ambiente, cultura, desporto etc. Cabe o registro de que a educação para o exercício da cidadania é indispensável para que um povo consciente de seus direitos não permita o abuso ou descaso do poder estatal em relação às suas necessidades mais básicas, tampouco a dilapidação do patrimônio nacional por grupos que se perpetuam dissimuladamente no poder.

Habermas ensina que:

(...) o conceito de cidadania amplia os papéis do homem, ressaltando que hoje em dia, no entanto, as expressões “cidadania” ou “citizenship” são empregadas não apenas para definir a pertença a uma determinada organização estatal, mas também para caracterizar direitos e deveres dos cidadãos. (1995, p. 285).

Conforme se extrai da doutrina, o direito à educação deve ser associado, não só ao acesso a um espaço físico para produção do conhecimento, como é normalmente relacionado, mas também a uma forma de propor o desenvolvimento social e a cidadania, e isto só se concretiza quando se garante ao indivíduo a educação. Assim os ensinamentos demonstram que “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação” (Rousseau, 1995, p.10).

Por todas as considerações até aqui tecidas, pode-se deslindar que o direito à educação como fruto da cidadania é meio condutor capaz de integrar o indivíduo na sociedade, em seus aspectos culturais, políticos e profissionais.

Para argumentar:

É com a educação que o homem mune seus anseios e deveres. Aprimora sua cognição a partir de elementos da sociedade que o integra, sendo capaz de absolver, acumular e desenvolver melhores os conhecimentos para transmitir às futuras gerações. Dessa forma, a entrega cognitiva faz parte da necessidade do homem, sendo um quesito de sobrevivência. (Leite; Rolim, 2016, p.201)

O direito fundamental à educação é do mesmo modo uma concretização do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e serve como pano de fundo na promoção da cidadania, pois a partir do momento que esse foi disposto como princípio fundamental do texto basilar em vigor, o ser humano adquiriu *status* de essencialidade à importância e permanência do Estado.

Após este introito envolvendo o direito fundamental à educação e alguns de seus desdobramentos, demanda que seja realizada uma abordagem deste contexto envolvendo os índices de analfabetismo no que pertence à problemática da situação de jovens e adultos brasileiros.

De todo modo, é manifesto que o versado direito ainda é esperança baseada em aparências, dado que o direito à educação não é ainda direito de todos e o Estado a oferece parcamente. É insofismável que a precariedade do sistema público educacional brasileiro, concorre sobremaneira para a inefetividade de uma cidadania plena. A não efetivação dessa promessa constitucional, somada ao fato de o Estado formular e executar de maneira débil políticas econômicas e sociais capazes de prover as condições indispensáveis ao pleno exercício do direito à educação eleva o Brasil a posições um tanto quanto repreensivas.

#### 4. OS ÍNDICES DE ANALFABETISMO NO BRASIL E AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM PROL DOS JOVENS E ADULTOS

A didática doutrinária contemporânea cuida de dividir os Direitos e Garantias Fundamentais em gerações, dispondo na segunda geração a inserção dos direitos sociais que englobam a educação, saúde, moradia, lazer, cultura, dentre outros, consequentemente compreendendo elementos determinantes da atuação do Estado na medida em que compelem as esferas governamentais a, por meio de políticas públicas, buscarem elaborar conjuntos de ações afirmativas para a garantia de aludidos direitos e vitória na compensação das desigualdades sociais.

É fartamente apontada na doutrina a imprecisão na conceituação fechada do que venham a ser as políticas públicas, já que elas comportam vastidão de áreas de abrangência (Tavares, 2014, p. 201). Ainda assim com intuito conceitual delimitativo, Maria Paula Dallari Bucci faz menção ao instituto como sendo expressão de estratégias ou programas de ação governamental, asseverando que a política pública é definida como um programa ou quadro de ação governamental porque consiste num conjunto de medidas articuladas e coordenadas com o escopo de dar impulso movimentando a máquina do governo, no sentido de realizar algum objetivo de ordem pública, ou na ótica dos juristas, de concretizar um direito (2006, p. 14).

Embora os eruditos estudos entendam que não há momento específico que delimitou o surgimento das políticas públicas, comumente relaciona-se sua fonte aos movimentos de massa socialdemocratas que surgiram em contraposição à ascensão do capitalismo e tiveram seu ápice após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). “Não se pode indicar com precisão um período específico de surgimento das primeiras iniciativas reconhecíveis de políticas sociais, pois, como processo social, elas se gestaram na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal” (Boschetti; Behring, 2014, p. 63).

Todavia, antes do nascimento das sociedades capitalistas e consequentemente das Políticas Sociais Públicas, existiam algumas iniciativas e legislações de caráter assistencial que visavam impedir a mobilidade do trabalhador e a manutenção da organização tradicional do trabalho. A assistência garantida nesta época era fundada num dever moral e cristão e não vista como um direito do cidadão. Assim, as Políticas Sociais Públicas deveriam ser um paliativo, uma vez que eram vistas como estimuladoras do ócio e do desperdício, sendo que a pobreza deveria ser minorada pela caridade privada.

Quando o Estado passou a tutelar os direitos de segunda dimensão, na segunda metade do século XIX e início do século XX, inicia-se concomitantemente uma transição de um Estado Liberal para um Estado Social, obrigando o capital a reconhecer definitivamente os direitos de cidadania política e social (Boschetti; Behring, 2014, p. 86). Contudo, no Brasil o surgimento das Políticas Sociais Públicas não acompanha o mesmo tempo histórico dos países de capitalismo central a questão dos direitos sociais, que só foram tutelados após as lutas dos trabalhadores e, mesmo assim, com grandes dificuldades de efetivação (Boschetti; Behring, 2014, p. 109). Neste

contexto, ao final do século XIX e início do século XX o liberalismo adotado no Brasil não abrangia a questão dos direitos sociais, que só a partir dos anos 1920 e, em especial, dos anos 1930 passaram a ter relevância nacional.

Sob todo o encadeamento lógico até aqui tratado, não se pode divorciar o fato de que as ações afirmativas delineadas na concretização de direitos sociais proporcionam ao indivíduo inserção e permanência na sociedade, e um dos veículos utilizados para tanto é a educação. A educação pura e legítima resultante da consciência social histórica em sua universalidade, dissociada de uma projeção de consciência individual empírica e isolada, promove a socialização humana na exata medida em que possibilita ao homem o desenvolvimento da sua personalidade, bem como a concretização da dignidade, cidadania e inclusão social. Nesta trilha, a alfabetização tem um papel introdutório educacional de caráter salutar, eis que se afigura o passo inicial para a garantia do pleno desenvolvimento humano, constituindo o único mecanismo capaz de prover-lhe a inserção cultural e social, já que somente ao desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira adequada o homem tem a possibilidade de utilizá-las como código de comunicação em sua vivência no meio social.

Sob a percepção estritamente etimológica a terminologia analfabetismo sempre esteve atrelada à designação condicional daqueles seres humanos que ao longo da vida não tenham se apropriado das capacidades de leitura e escrita, conseqüentemente faltando-lhes o denominado letramento, na medida em que os mesmos sequer conseguem identificar as letras e números. Todavia, com o aprofundamento acerca dos estudos que circundam a esfera educacional evidenciou-se que nem sempre o analfabetismo encontra-se adstrito às incapacidades do homem correlacionadas a ler e escrever, grande parte das vezes enveredando para a seara da ausência de perspectiva interpretativa textual e até mesmo numérica, naqueles casos em que o indivíduo seria incapaz de compreender uma leitura ou realizar uma operação matemática, operando-se nessas situações o analfabetismo funcional. Locupletando-se das perspectivas conceituais da UNESCO, a pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitiriam, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade (*apud* Pacievitch, 2023).

Em que pesem os esforços para erradicar o analfabetismo por todo o mundo serem constantes e apesar dos progressos feitos ao longo dos anos, consoante dados divulgados pela UNESCO em 2019 cerca de 773 milhões de adultos em todo o mundo ainda não dominavam as competências básicas em escrita e leitura (Fundação ABRINQ, 2021). Na mesma esteira, muito embora os índices de analfabetismo no Brasil tenham diminuído nos últimos anos, os mesmos ainda não alcançam os parâmetros ideais, eis que timidamente a taxa de analfabetismo que em 2019 ela era de 6,1%, em 2022 recuou para 5,6%, de tal forma que o Brasil ainda tem quase 10 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever (Alves, 2023).

Internacionalmente, com vistas a alcançar um desenvolvimento sustentável mundial, no ano de 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU) formulou uma série de objetivos ambiciosos a serem cunhados nos anos subsequentes por intermédio de um Pacto Global firmado com seus 193 países membros, que passou a ser denominado de Agenda 2030. Fundamentalmente o Projeto compila 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que circundam os temas que mais impactam os cidadãos em todo o mundo na contemporaneidade, dentre os quais se encontra implicitamente disposta a alfabetização. Ao elencar como Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 a Educação de qualidade mediante sua garantia de forma inclusiva e equitativa com promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos<sup>1</sup>, a Organização das Nações Unidas elaborou documento técnico contendo orientações com o fim de apoiar os formuladores de políticas, currículos e educadores na tarefa de adotarem estratégias que possibilitem o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos, dentre as quais a Organização das Nações Unidas destacou como essencial

1 ODS4. Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017, p. 18).

na seara educacional que os países membros estabeleçam práticas e políticas públicas voltadas para o alcance global da alfabetização, numeramento e habilidades básicas.

Instituído nacionalmente pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina as diretrizes, metas e estratégias para a Política Educacional Brasileira no período de 2014 a 2024, fixando como sua diretriz inicial a erradicação do analfabetismo, dentre todas as 10 diretrizes que o constituem. Nesta senda, em meio as 20 metas elencadas para cumprimento na vigência do Plano Nacional de Educação encontra-se disposta a Meta 5 que contempla a alfabetização tempestiva das crianças, bem como a Meta 9 que versa acerca da busca da elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015, com a erradicação do analfabetismo absoluto e redução da taxa de analfabetismo funcional em 50% (cinquenta por cento) até o ano de 2024. Para tanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) elege em seu rol de estratégias para a Política Educacional Brasileira a ser adotado no período de 2014 a 2024 um total de 12 estratégias especificamente atreladas ao analfabetismo, que basilarmente sinalizam caminhos para remediar a situação mediante a ampliação da oferta educacional gratuita, a realização de diagnósticos e avaliações, o apoio técnico e financeiro a projetos inovadores, bem como a implementação de programas e ações de alfabetização.

Adentrando para a seara das ações afirmativas, sob a égide de elemento propulsor do acesso à cidadania e desencadeador do aumento da escolaridade populacional, por intermédio do Decreto nº 4.834 de 08 de setembro 2003 o Ministério da Educação e Cultura Brasileiro criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com vistas a erradicar o analfabetismo dos jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, alicerçado no anfitriato de política pública nacional, sobretudo priorizada naqueles municípios nos quais o analfabetismo ainda apresenta índices alarmantes. Tomando a educação como um direito humano fundamental e, por conseguinte, a alfabetização como o único caminho de acesso para a concretização de aludido direito social, o Programa Brasil Alfabetizado nasceu cuidando da implementação de ações sob a forma de apoio técnico, objetivando garantir a continuidade dos estudos ao público alfabetizando, escolarizando o homem ao longo de toda sua vida. Apoiando técnica e financeiramente os projetos de alfabetização conduzidos pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, o Programa Brasil Alfabetizado foi responsável por compilar um quadro de alfabetizadores nacionais composto por cidadãos voluntários dotados de ensino médio completo, não adstrito especificamente a professores, que após devidamente cadastrados perante as prefeituras e secretarias estaduais de educação são conduzidos para um treinamento adequado que os possibilite desenvolver um trabalho de alfabetização fora das redes educacionais formais do governo, para tanto em contrapartida remunerando-os com uma bolsa auxílio adimplida pelo Ministério da Educação.

Forçoso elucidar que enquanto o programa governamental intitulado Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreende um desdobramento do ensino formal que integra a educação básica brasileira, sendo desenvolvido internamente nas próprias redes educacionais do país, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) constitui uma política pública realizada externamente à rede formal de ensino, criado justamente com o fito de prover a alfabetização àqueles cidadãos que são acometidos pelas dificuldades de acompanhar o regime regular de ensino formalmente contemplado pelo programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por conseguinte preenchendo a lacuna educacional de um grande número de cidadãos.

Reorganizando o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), agora sob a premissa de melhorias e da universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, o Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007 sobreveio em substituição ao revogado texto normativo que havia dado origem a aludida política pública de 2003. Com a reformulação do programa até então vigente, em suma, a partir de 2007 o quadro de alfabetizadores nacionais passou a ser composto majoritariamente por professores da rede pública educacional básica que porventura aceitassem a tarefa de alfabetizar em turnos diferentes daqueles cumpridos nas escolas, bem como o sistema de bolsas pagas pelo governo federal aos alfabetizadores e coordenadores passou a ser feita

diretamente aos bolsistas em conta bancária pessoal. Ademais, trazendo inovações pautadas nas vivências que circundavam a política pública até então mantida, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) passou também a contemplar a destinação de subsídios financeiros para a formação de alfabetizadores, para a aquisição de materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários, de merenda e de apoio ao professor em geral, trazendo maior suporte a todas as demandas dos alfabetizandos.

Inaugurando um terceiro ciclo de execução da ação afirmativa, com vistas não somente à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, mas também a promover a cidadania e o desenvolvimento social e econômico do país, o novo Decreto nº 10.959 de 08 de fevereiro de 2022 foi instituído revogando o texto normativo de 2007, sob a assertiva de sanar as deficiências que até então a política pública apresentava e ocasionaram sua abrupta interrupção em 2016. Conferindo maior efetividade ao trabalho desempenhado pelos alfabetizadores atrelados à ação afirmativa, com as novas reformulações agora surgidas, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) passou a disponibilizar materiais de orientação e de formação, materiais de apoio e de instrumentos de avaliação, mediante uma efetiva prestação de assistência técnica pelo Ministério da Educação. Imperioso ressaltar que, em maior robustez normativa, nesta nova etapa a ação afirmativa concernente ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA) ressurgiu respaldada e alinhada com a então preexistente Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída no país, normatizada pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 com o objetivo de implementar programas e ações voltadas à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, a fim de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. Insta consignar que foi o texto normativo da Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019 que trouxe ao ordenamento jurídico brasileiro os parâmetros conceituais jurídicos acerca do que compreendem alfabetização, analfabetismo absoluto (não saber ler e escrever) e analfabetismo funcional (habilidades limitadas de leitura e compreensão textual).

Todavia neste tocante, salutar ressaltar que a supracitada Política Nacional de Alfabetização pouco perdeu, sendo hodiernamente revogada pelo Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023 que passou a instituir em seu lugar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cunhando para o fortalecimento e garantia do direito à alfabetização dos cidadãos brasileiros enquanto ainda crianças, tratando a alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas. Arquitetado sobre eixos estruturantes que conjugam os esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada institui um Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (CENAC) no âmbito do Ministério da Educação para realizar a governança sistêmica colaborando com a implementação de políticas públicas, programas e ações em defesa da garantia da alfabetização brasileira, bem como uma Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (RENALFA) com articuladores estaduais, distritais e municipais para garantir a gestão das ações pactuadas. Um ponto focal inovador e de suma importância contemplado pelo novo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que tem se revelado fator determinante para os atuais índices de analfabetismo ainda ostentados no Brasil, constitui o compromisso com a contemplação dos aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero para a promoção da equidade educacional.

Segundo dados estatísticos que compõem a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2022, em todo território brasileiro, 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais (9,6 milhões de pessoas) eram analfabetas, sendo que desse total 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas) na Região Sudeste (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). Adotando-se como critérios a cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Já se tomando como critérios a distinção entre os gêneros mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens (Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Ademais, a pesquisa mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos, e que entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0%. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Nesta toada, consoante se pode depreender da análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2022, as disparidades regionais, socioeconômicas, ético-raciais e de gênero na sociedade brasileira contemporânea constituem fatores veementemente agravantes das taxas de analfabetismo preponderantes no seio de determinadas faixas societárias, pelo que certamente foram incluídos como mecanismo salutar no atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada datado de 12 de junho de 2023. Por meio dos dados oficiais divulgados é possível apurar-se limpidamente uma intensidade do analfabetismo em regiões longínquas e menos desenvolvidas, bem como junto às pessoas de cor preta ou parda e aos idosos com 60 anos ou mais de idade, pelo que se transcende a necessidade da conjugação das políticas públicas de erradicação do analfabetismo já existentes no Brasil, à adoção de novas políticas públicas transversais que atuem afastando os malefícios advindos das disparidades.

Segundo dados compilados pelo Ministério da Educação “O Brasil Alfabetizado atendeu cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos entre 2003 e 2012. Em 2012, cerca de 1 milhão e 200 mil alfabetizados foram atendidos” (Brasil, 2023b). Todavia, nesta esteira observa-se que, em que pese a preeminente existência da ação afirmativa governamental instituída pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), reformulada e aperfeiçoada ao longo de todo dimanar de sua existência, aludida ação afirmativa ainda se demonstra acanhada e insuficiente para que o país de fato alcance os parâmetros ideais de alfabetismo objetivados pelo Brasil à luz do internacional Pacto Global denominado de Agenda 2030 e do Plano Nacional de Educação (PNE) assumidos estatalmente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação compreende um processo vital contínuo de desenvolvimento cognitivo, psíquico e social do homem, responsável por moldá-lo internalizando habilidades e valores que balizam sua convivência social.

É por meio da educação que se realiza a promoção da integração social e resgata-se a dignidade humana de todos os cidadãos brasileiros, na medida em que a educação propicia o exercício da cidadania em seu mais amplo espectro, possibilitando que um povo consciente de seus direitos não permita o abuso ou descaso do poder estatal em relação às suas necessidades mais básicas, tampouco a dilapidação do patrimônio nacional. Todavia, é manifesto que o versado direito ainda é esperança baseada em aparências, dado que o direito à educação não é ainda direito de todos e o Estado a oferece parcamente, persistindo em todo território nacional a presença de brasileiros sequer alfabetizados.

Nesta toada, a alfabetização tem um papel introdutório educacional de caráter salutar, eis que se afigura o passo inicial para a garantia do pleno desenvolvimento humano, já que somente ao desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira adequada o homem tem a possibilidade de utilizá-las como código de comunicação em sua vivência no meio social. Os estudos que circundam a esfera educacional evidenciaram que nem sempre o analfabetismo encontra-se adstrito às incapacidades do homem correlacionadas a ler e escrever, grande parte das vezes enveredando para a seara da ausência de perspectiva interpretativa textual e até mesmo numérica, denominado assim analfabetismo funcional.

Internacionalmente, com vistas a alcançar um desenvolvimento sustentável mundial, no ano de 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU) formulou uma série de objetivos ambiciosos a serem cunhados em seu Pacto Global que passou a ser denominado de Agenda 2030, adindo dentre eles a educação. Muito embora os índices de analfabetismo no Brasil tenham diminuído nos últimos anos, os mesmos ainda não alcançam os parâmetros ideais, pelo que sua erradicação também se encontra presente nas diretrizes, metas e estratégias para a Política Educacional

Brasileira no período de 2014 a 2024 instituídas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Adentrando para a seara das ações afirmativas, o Ministério da Educação e Cultura Brasileiro criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com vistas a erradicar o analfabetismo dos jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, promovendo a alfabetização daqueles cidadãos que são acometidos pelas dificuldades de acompanharem o regime regular de ensino formalmente contemplado pelo programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reorganizando o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) por diversificadas vezes sob a premissa de melhorias e da universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, o mesmo inaugurou seu terceiro ciclo de execução no ano de 2022, alinhado a preexistente Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída no país em 2019 com o objetivo de implementar programas voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, melhorando a qualidade da alfabetização no território nacional.

Ainda assim, segundo dados estatísticos que compõem a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2022, em todo território brasileiro, 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais (9,6 milhões de pessoas) eram analfabetas. A análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) referente ao ano de 2022 demonstrou que as disparidades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero na sociedade brasileira contemporânea constituem fatores veementemente agravantes das taxas de analfabetismo preponderantes no seio de determinadas faixas societárias.

Logo, o Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023 que revogou a Política Nacional de Alfabetização instituiu em seu lugar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tratando a alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas, constituindo o compromisso com a contemplação dos aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero para a promoção da equidade educacional. Nesta trilha, observa-se que, em que pese a preeminente existência da ação afirmativa governamental instituída pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), reformulada e aperfeiçoada ao longo de todo dimanar de sua existência, aludida ação afirmativa ainda se demonstra insuficiente para que o país de fato alcance os parâmetros ideais de alfabetismo objetivados, clamando pela adoção de novas políticas públicas transversais que atuem concomitantemente afastando os malefícios advindos das disparidades.

## REFERÊNCIAS

- Alves, Tatiana. *Taxa de analfabetismo cai no Brasil e passa de 6,1% para 5,6%*. Rádio Agência Nacional, Rio de Janeiro, jun. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2023-06/taxa-de-analfabetismo-cai-no-brasil-e-passa-de-61-para-56#:~:text=Publicado%20em%2007%2F06%2F2023,n%C3%A3o%20sabem%20ler%20nem%20escrever>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- Araujo, Luiz Alberto David; NUNES JUNIOR, Vidal Serrano. *Curso de Direito Constitucional*. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- Balsamo, Denis Fernando. *Intervenção Federal no Brasil*. 2013. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-06092016-112345/publico/DENIS\\_FERNANDO\\_BALSAMO\\_INTERVENCAO\\_FEDERAL\\_NO\\_BRASIL.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-06092016-112345/publico/DENIS_FERNANDO_BALSAMO_INTERVENCAO_FEDERAL_NO_BRASIL.pdf) Acesso em: 18 jul. 2023.
- Barroso, Luís Roberto. *Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação*. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010.
- Baruffi, Helder. *Educação como Direito Fundamental: um princípio a ser realizado*. In: FACHIN, Zulmar (Coord.). *Direitos Fundamentais e Cidadania*. São Paulo: Método, 2008.
- Bastos, Celso Ribeiro. *Curso de Direito Constitucional*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.
- Boschetti, I.; Behring, E. R. *Política Social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014
- Brasil. Decreto nº 4.834, de 08 de setembro 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 set. 2003a, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4834impresao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4834impresao.htm). Acesso em: 11 jun. 2023.
- Brasil. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 abr. 2007a, p. 4. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093impresao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093impresao.htm). Acesso em: 11 jun. 2023.
- Brasil. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2019, p. 15. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765impresao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765impresao.htm). Acesso em: 11 jun. 2023.
- Brasil. Decreto nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022. *Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 fev. 2022, p. 2. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm#art18](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm#art18). Acesso em: 11 jun. 2023.
- Brasil. Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2023, p. 3. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm#art18](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm#art18). Acesso em: 11 jun. 2023.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p.1.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p.1.
- Brasil. Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998. Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 dez. 1998, p.1.
- Brasil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p.1.
- Brasil. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

- Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 jun. 2007b, p.1.
- Brasil. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n.ºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jun. 2009, p.1.
- Brasil. Lei nº 12.695/2012, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jul. 2012, p.1.
- Brasil. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 06 ago. 2013, p.1.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 11 jun. 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19002](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19002). Acesso em: 15 jul. 2023b.
- Bucci, Maria Paula Dallari. *O conceito de política pública em direito*. 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2753819&forceview=1>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- Carvalho, J. Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005
- Declaração Universal dos Direitos do Homem. 1948. Disponível em: <http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/international-human-rights-law.html>. Acesso em: 18 jul.2023.
- Fundação Abrinq. *Dia Mundial da Alfabetização reforça a importância da temática em meio as consequências da pandemia*. São Paulo, set. 2021. Disponível em: <https://www.fadoc.org.br/noticias/dia-mundial-da-alfabetizacao>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- Habermas, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- Hesse, Konrad. *Temas de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 33
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Conheça o Brasil: População-Educação*. IBGE Educa, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- Leite, Leonardo Canez; ROLIM, Taiane da Cruz. *DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: O ESTADO E A IMPORTÂNCIA DO TRIPÉ: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*. 2016. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf/fdiwXMP9EWE1w165.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- Magalhães, Márcio Carvalho de. A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO PROPULSOR DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, v. 6, p. 181-246, 2012. Semestral.
- Mello Filho, José Celso de. *Constituição Federal Anotada*. São Paulo: ed.Saraiva, 1986.
- Nunes, Rizzatto. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: doutrina e jurisprudência*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

- Organização das Nações Unidas. *Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> . Acesso em: 15 jul. 2023.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, A Ciência E A Cultura. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. UNESCO, Paris, 2017, 62 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- Pacievitch, Thais. *Analfabetismo*. Infoescola, Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/analfabetismo/>. Acesso em: 10.07.2023.
- Paulo, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. *Direito Constitucional Descomplicado*. 22. ed. Rio de Janeiro: Método, 2023. 1088 p.
- Pinho, Rodrigo César Rebello. *Teoria geral da constituição e direitos fundamentais*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 69
- Ranieri, Nina. FEDERALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL: contradições, desafios e possibilidades. *Revista de Direito Constitucional e Internacional*, São Paulo, v. 119, p. 13-39, 2020.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- Sandel, Michael J. *JUSTIÇA: o que é fazer a coisa certa*. Trad. de Heloisa Matias e Maria Alice Máximo. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- Silva, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 43. ed. Salvador: Juspodvm, 2020
- Tavares, Tiaia Mendes. A CONCESSÃO URBANÍSTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DESENVOLVIMENTO URBANO. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, v. 5, p. 199-247, maio 2014.
- Vasconcelos, Sílvia Andréia. A EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE 1988. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, v. 2, p. 302-320, 2010. Semestral.

## PARA ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NA FRONTEIRA: transpassar os limites curriculares

Marcos Irineu Klausberger <sup>1</sup> 

### RESUMO

Este texto se situa no campo do ensino de Geografia e dos estudos fronteiriços, compreendendo como cenário de pesquisa as cidades-gêmeas de Santana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai. O trabalho parte do pressuposto de que a fronteira é diferente dos demais territórios que constituem os Estados nacionais, parecendo haver uma densidade maior de particularidades que se refletem em muitas geografias. Defende a necessidade de propostas para a construção de um currículo diversificado, integrativo, ligado à vida, que contemple o lugar e as suas especificidades, concebido a partir das infinitas relações que mantém com o mundo. Com essa leitura, procura responder quais sentidos os currículos pensados para a Geografia devem atribuir à fronteira para dar conta desse espaço e de suas singularidades. Para tanto, o estudo evidencia a fronteira como uma totalidade, como um lugar social vivido e redimensionado em seus aspectos simbólicos e imaginários, representado por interações baseadas na cidadania, na binacionalidade, no trânsito diário e nas necessidades da comunidade local. Em congruência com a teoria, o corpus empírico advém da análise de documentos, examinando a proposição dos currículos no Brasil, sob as perspectivas política e pedagógica. Do interior desses movimentos, apontam-se caminhos para outros currículos, pensados sob o viés das espacialidades, demandando uma prática escolar geográfica que estimule o respeito ao diverso e contribua para uma aprendizagem mais significativa, permitindo aos alunos uma leitura do mundo a partir do seu lugar. A metodologia é bibliográfica.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Currículo, Complexidade, Estudos fronteiriços, Santana do Livramento-Rivera.

## TO TEACH AND LEARN GEOGRAPHY AT THE BORDER: crossing curricular boundaries

### ABSTRACT

This text is situated in the field of Geography teaching and border studies, comprising the twin cities of Santana do Livramento, in Brazil, and Rivera, in Uruguay, as a research scenario. The work starts from the assumption that the frontier is different from the other territories that constitute the national states, and there seems to be a greater density of particularities that are reflected in many geographies. It defends the need for proposals for the construction of a diversified, integrative curriculum, linked to life, that contemplates the place and its specificities, conceived from the infinite relations that they maintain with the globalized world. With this reading, seeks to answer which the meanings of the curricula thought for Geography must attribute to the frontier to account for this space and its singularities. Therefore, the work evidence the border is understood as a totality, as a social place experienced and resized in its symbolic and imaginary aspects, represented by interactions based on citizenship, binationality, daily movements and the local community needs. In congruence with the theory, the empirical corpus comes from the analysis of documents, examining the proposition of curricula in Brazil, from the political and pedagogical perspectives. From within these work fronts, proposes ways for other curricula, thought by the bias of spatiality, demanding a geographic school practice that encourages respect for the diverse and contributes to a more meaningful learning, allowing students a reading of the world from their place. The methodology is bibliographic research.

**Keywords:** Teaching of Geography, Curriculum, Complexity, Border studies, Santana do Livramento-Rivera.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Autor Correspondente: Marcos Irineu Klausberger

E-mail: [mklaustablet@gmail.com](mailto:mklaustablet@gmail.com).

Recebido em 26 de Julho de 2023 | Aceito em 29 de Novembro de 2023.

## 1 DE(S) MARCANDO A LINHA

A questão das fronteiras tem sido controversa ao longo da história, mostrando que, desde o surgimento e o emprego da palavra na linguagem corrente, a fronteira vai assumir interpretações diversas, respondendo às necessidades dos grupos no espaço e no tempo. Na contemporaneidade, as fronteiras podem ser observadas e estudadas sob diferentes enfoques. Com esse olhar, Morin compreende as fronteiras como a unidade da dupla identidade, que é, concomitantemente, distinção e pertencimento, abertura e fechamento:

É na fronteira que ocorrem a distinção e a ligação com o ambiente. Toda fronteira, inclusive a membrana dos seres vivos, inclusive a fronteira das nações, é barreira, e ao mesmo tempo, o local da comunicação e da troca. Ela é o lugar da dissociação e da associação, da separação e da articulação. Ela é o filtro que ao mesmo tempo obstrui e deixa passar. É através dela que se estabelecem as correntes osmóticas e ela que impede a homogeneização (Morin, 2005, p. 252).

Assim, pensar a fronteira requer considerar a dialogicidade de relações, entendendo-a como um espaço simultaneamente plural e singular, marcado por uma identidade social e econômica que reflete, por um lado, a intersecção das culturas das nações vizinhas e, de outro, o desencontro das respectivas esferas político-administrativas. Por esse ângulo, convém reconhecer que o corte imposto pelo limite internacional não representa uma descontinuidade cultural e, em muitos casos, nem mesmo espacial. Mas, ao contrário, trata-se de uma zona que aponta para um espaço de interação específico, “composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialidade mais evoluída é a das cidades-gêmeas” (Machado *et al.*, 2005, p. 95).

A zona de fronteira se caracteriza por intercâmbios que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio, mas que parece ser perceptível apenas na escala local/regional (Steiman & Machado, 2012). Por essa razão, Oliveira reconhece as fronteiras como espaços dotados de especificidades: “São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si- cada fronteira é uma fronteira” (Oliveira, 2005, p. 380). A fronteira é lugar e, à sua maneira, mundo. É complexa! Destarte, cada fronteira é uma parte do todo, que é o espaço geográfico, aquilo que Santos (2009) consagra como sendo, a um só tempo, um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de ações e sistemas de objetos, em constante interação.

Com essa interpretação, este artigo toma como cenário de estudo as cidades-gêmeas de Santana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai, o maior centro urbano da díade Uruguai-Brasil. No espaço referido, os contatos internacionais são facilitados pela inexistência de barreiras físicas ou de controles aduaneiros sobre o limite político, traduzindo-se numa mancha urbana contínua, conforme apresentado na imagem seguinte

Figura 1: Vista aérea das duas cidades: Rivera, na parte superior e S. Livramento, na parte inferior.



Fonte: Klausberger, 2020.

Devido à continuidade espacial, em Livramento-Rivera, as relações engendradas entre os lados do limite internacional parecem ser parte constitutiva do cotidiano dos sujeitos que coabitam com esta realidade. Desse modo, em áreas de fronteira, notadamente naquelas constituídas por cidades-gêmeas, os sujeitos, por meio de suas vivências, experenciam uma condição de transterritorialidade aberta, concebida como:

a manifestação de uma multiterritorialidade em que a ênfase se dá no estar-entre, no efetivamente híbrido, produzido através das distintas territorialidades. ... Destaca-se a própria transição, não no sentido de algo temporário, efêmero e/ou de menor relevância, mas no sentido de “trânsito” e imbricação territorial- não um simples passar-por, mas um estar-entre. Essa transição de territórios/territorialidades se manifesta... nos entrecruzamentos e nas sobreposições de relações sócio-espaciais (Haesbaert & Mondardo, 2010, p. 35).

O conceito de transterritorialidade, de certa forma, relativiza a própria ideia de fronteira internacional, uma vez que os habitantes dessas áreas parecem, muitas vezes, viver mais “na” fronteira do que em dois territórios estatais, tamanha a familiaridade com que vivenciam essa dupla territorialidade. Nessa perspectiva, as fronteiras produzem um “*milieu* próprio” (Steiman & Machado, 2012), uma cultura singular, que não pertence nem a um nem a outro lado do limite internacional, mas, pontualmente, faz-se por meio dele e só se manifesta por esta condição de liminaridade. Em outros termos, é a partir da existência da fronteira político-administrativa que parece se processar a produção de uma multiplicidade de fronteiras simbólicas.

Logo, para além de uma categorização de fronteira vinculada unicamente aos conceitos de território e nação, é importante considerar por quem ela é habitada e o caráter que esse espaço pode assumir, especialmente quando se trata de cidades-gêmeas. Há de se ressaltar as identidades, as manifestações e as interações que se constroem nessa incessante transposição de limites políticos impostos pelas determinações legais. Nesse ponto de vista, a zona de fronteira parece tornar-se visível quando se opera uma mudança na escala de análise, mantendo o Estado-Nação como pano de fundo, mas estudando a área formada pelas práticas específicas que dão vida e estão ligadas à existência da fronteira, lidando, dessa maneira, com o conceito de lugar, palco do cotidiano (Dorfman, 2009).

Por essa lógica, na fronteira Livramento-Rivera há uma justaposição de culturas e de identidades, por onde circulam não apenas mercadorias, mas também ideias, sonhos, imaginários, intensões e silêncios que, por vezes, fogem até mesmo ao entendimento da população local. Nessa conurbação testemunha-se uma mescla cultural que pode ser exemplificada não somente pela presença de brasileiros e uruguaios, mas ainda de cubanos, palestinos, haitianos, senegaleses e venezuelanos, promovendo um verdadeiro encontro babélico de línguas, transpassando a diversidade de valores culturais e se desdobrando em trocas e tensões políticas, econômicas e sociais, reverberando numa riqueza cultural e geográfica a toda a população que habita nessa fronteira. À vista disso, esse lugar, que também é mundo, parece solicitar um desdobrar de estudos e práticas educativas sobre essas e outras perspectivas apresentadas pelos processos culturais quanto ao sentido mais amplo de fronteira como territorialização da vida.

A fronteira, por ser integrada, é diferente dos demais territórios que constituem os Estados nacionais, parecendo haver uma densidade maior de particularidades que se refletem em muitas outras *geografias* (no sentido de espacialidades) e, portanto, precisam ser entendidas a partir da própria fronteira. Com essa leitura, é possível questionar: quais *geografias* emergem nesse local? Como pensá-las para uma educação não dissociada do vivido? Quais sentidos os currículos propostos para a Geografia devem atribuir à fronteira para dar conta deste espaço e de suas singularidades? A partir dessas indagações, este artigo, derivado de uma tese de doutorado, tem como objetivo compreender, a partir das espacialidades que emergem no contexto da fronteira, o que está ausente nos currículos escolares e que precisam emergir, em sala de aula, mediante os conceitos e temas trabalhados pelo ensino de Geografia. A abordagem metodológica está fundamentada nos preceitos da pesquisa qualitativa (Flick, 2009), operacionalizada a partir da análise de documentos e de revisão bibliográfica.

## 2 SANTANA DO LIVRAMENTO E RIVERA: UMA FRONTEIRA SINGULAR

Cidades-gêmeas, Livramento (RS) e Rivera (RV) formam um conjunto urbano significativo, com mais de 155 mil habitantes. No entanto, possuem graus de hierarquia diferentes para os seus respectivos Estados: Rivera, mesmo pertencendo a um conjunto nacional menor, é capital do departamento de mesmo nome, ocupando uma posição administrativa mais importante que Livramento, que é sede de município. Nessa esteira, importa destacar que a distância de Rivera à Montevideu é diferente da distância de Livramento à Brasília, não apenas euclidianamente, mas também manifestada na imposição de leis e acordos, geralmente pensados por quem nunca viveu nessa fronteira.

Segundo Dorfman (2009), em comparação com outras fronteiras, a fronteira de Livramento-Rivera é única. Entre as razões para tal excepcionalidade, menciona a inexistência de ascendência de uma cidade sobre a outra, o entrelaçamento da infraestrutura, o compartilhamento do centro urbano e os vínculos intensos e cotidianos, que, reiteradamente, escapam às limitações impostas politicamente, indo ao encontro de construções comuns e específicas. As relações políticas, econômicas e culturais são tão intensas de modo a conferir à conurbação o título metafórico de Fronteira da Paz. Nesse sentido, Livramento-Rivera pode ser entendida como uma “fronteira viva, caracterizada por várias formas de cooperação e entrelaçamento entre os campos sociais presentes, em que mesmo os confrontos são superados por práticas que podem levar à integração” (Martins, 2002, p. 250).

Quem vive nessa fronteira, mesmo sabendo que logo ali, “do outro lado”, seja outro país, não vive pensando no outro como um estrangeiro, mas nas alternativas de fazer deste uma continuação do seu território a partir das relações e possibilidades proporcionadas por esse espaço. Assim, parecem conhecer toda a escala de poder manifesta (objetiva e subjetivamente) no cotidiano. A construção espaciotemporal de Livramento-Rivera, tende a justificar tal sentença. Isso porque esse lugar, desde a sua formação (anterior aos seus respectivos Estados nacionais), parece ter, amiúde, desconsiderado os limites jurídico-administrativos, articulando-se e desarticulando-se de acordo com a porosidade permitida. Dessa maneira, os laços entre uruguaios e brasileiros, mesmo com suas adversidades, subsistem e amadurecem, convertendo-se em intercâmbios que vão da culinária à linguagem, do comércio às relações familiares, do jogo que transita entre o legal e o ilegal.

Nessas cidades, a linha divisória corre ao longo de uma rua, sinalizada por pequenos marcos de concreto, geralmente imperceptíveis, já que ao seu redor estão instalados bancas de camelôs ou cambistas. Essa divisão tem como espaço privilegiado o Parque Internacional (Fig. 2), a única praça binacional do mundo, onde se ergue o obelisco de fronteira ladeado pelas bandeiras do Uruguai e do Brasil.

*Figura 2: Parque internacional: símbolo da convivência fraternal entre Brasil e Uruguai*



Fonte: Prefeitura de Santana do Livramento / Ascom.

Nessa conurbação, não há feições naturais que separem a área dos dois municípios. O relevo da região é pouco acidentado, possibilitando visualizar a cidade vizinha a partir de pontos de observação mais altos, como em prédios ou em cerros, dando a impressão de que as duas cidades são apenas uma (Fig. 1). Visto que essas cidades estão separadas (ou unidas) por uma rua, o acesso de um lado para o outro é algo naturalizado, passando quase que despercebido no vaivém dos moradores locais. Estes, explicam Bentacor-Rosés e Ángelo (1998, p. 73), *“no realizan sus recorridos, sus reuniones de trabajo, ocio o residencia ciñéndose a las áreas que políticamente se han delimitado para cada ciudad. Sus vidas cotidianas escapan a estas limitaciones, a estos trazados”*, rompendo, assim, com as abstrações conceituais do Estado, de nação, de cultura nacional, e emergindo em suas práticas cotidianas.

É habitual que pessoas vivam de um lado e trabalhem ou estudem de outro. Muitos deles dispõem de dupla cidadania: formando famílias binacionais. Nessa complexidade, onde o entrelaçamento entre os sujeitos locais é evidente, a origem de cada formação familiar parece ser um elemento que merece destaque na composição do espaço fronteiriço. Essas famílias, que foram se constituindo independentemente dos limites territoriais, foram responsáveis, em boa medida, pelo amálgama cultural, social e econômico observado nas relações que se estabelecem no dia a dia dessa fronteira. O hábito de tomar chimarrão/*mate*, comer churrasco/*asado*, juntamente com o bilinguismo e o portunhol parecem ser os aspectos culturais mais latentes que, devido ao contato geográfico e com o passar dos tempos, criaram-se e intensificaram-se nesse espaço, construindo uma cultura e uma identidade particular.

O crescimento econômico, lento e precário, possivelmente ocorra devido a se situarem na periferia dos respectivos países. Por essa razão, o desenvolvimento dessas cidades só foi (e continua sendo) possível devido à relação de complementaridade, onde as necessidades de uma são sanadas pela outra. Nessa conurbação, as articulações estabelecidas entre seus habitantes abrangem várias esferas, muitas vezes sem a anuência dos centros decisórios nacionais. Em algumas situações,

as autoridades representativas dos órgãos oficiais em nível nacional ou estadual veem-se obrigadas a “fechar os olhos”, não por estarem coniventes com o desrespeito às leis, mas pelo fato de conhecerem a realidade local, compreendendo o quanto os acertos informais são vitais para o desenvolvimento da comunidade fronteiriça (Müller, 2002, p. 226).

Dentre esses acertos informais destaca-se, com efeito, a ausência de controle nas áreas urbanas (e adjacentes), facilitando a prática de contrabando, tolerada desde o período da colonização devido ao isolamento geográfico dessas cidades em relação aos centros econômicos dos seus respectivos Estados. O contrabando é visto como uma prática naturalizada pelos moradores locais, suprindo periodicamente suas cestas básicas com produtos comprados “do outro lado da linha/*línea*”.

El hábito de comprar del lado brasileiro, aun en periodos que monetariamente pueda ser poco conveniente como ha ocurrido en diferentes oportunidades, pone de manifiesto que esas actividades se relacionan mucho más con una vivencia diaria de gran influencia en la vida cotidiana de los fronterizos y que puede rastrearse incluso en la memoria familiar. Precio, calidad, costumbre y la existencia o no de sustitutos en el propio mercado son los elementos básicos que explican los flujos de consumidores en la frontera. No importa el valor del peso para los brasileños a la hora de comprar queso y dulce de leche (Bentacor-Rosés, 2010, p. 86).

Há também o “contrabando-formiga” que, diferentemente do contrabando de grande volume, se refere àqueles que transportam pequenos ou médios volumes para revender em outros locais. Esse tipo de contravenção é uma forma de subsistência, parecendo ser uma resposta aos altos níveis de desemprego de uma região sem desenvolvimento industrial e com atividades que geram poucos postos de trabalho (Dorfman, 2009).

As oscilações cambiais, que ora beneficiam os habitantes de uma cidade, ora de outra, tornam essa fronteira um espaço propício ao comércio de produtos fabricados nos países envolvidos, favorecendo ainda a comercialização de mercadorias procedentes de outras partes do mundo. Segundo Machado (2010, p. 69), “as cidades-gêmeas, são, no mínimo, binacionais, mas com frequência abrigam pessoas de diferentes lugares do país e do mundo”. Livramento-Rivera não foge a essa dinâmica, sendo o comércio um dos motivos principais que atraem estrangeiros, caracterizando-se como um espaço cosmopolita e multicultural.

Na última década, imigrantes haitianos, senegaleses, cubanos e venezuelanos escolheram essa fronteira como sua morada. Contudo, a presença da comunidade árabe-palestina, muito mais antiga, salienta-se entre os imigrantes, sendo visíveis em estabelecimentos comerciais tanto do lado uruguaio como do lado brasileiro. Alguns utilizam como estratégia comercial a prática do “espelhamento”, instalando duas lojas do mesmo ramo, uma em cada cidade, para poderem fazer frente às variações cambiais (Dorfman, 2009). Nos estabelecimentos comerciais, tanto em Livramento como em Rivera, é possível efetuar o pagamento em reais, pesos ou dólares, fazendo com que a “mudança” de moedas seja um elemento central da vida cotidiana da fronteira, constituindo-se, além disso, como uma fonte de ocupação para um número significativo de habitantes, formais e informais.

Porém, se existe um limite para a coexistência dos habitantes dessas cidades, ele é representado pelo campo futebolístico, com demonstrações de uma identidade que religa esses sujeitos às suas respectivas nações. Para os torcedores mais ferrenhos, as vitórias só parecem ter graça se comemoradas “do outro lado”, ou seja, invadindo o território do perdedor. Para evitar confrontos entre os torcedores, o policiamento local vê-se obrigado a fechar as principais passagens das ruas que unem uma cidade à outra (Müller, 2002). Entretanto, em um jogo de Copa do Mundo, por exemplo, quando o enfrentamento não é direto, encontra-se brasileiros torcendo pela seleção uruguaia e vice-versa, dizendo-se sul-americanos ou, até mesmo, fronteiriços. Nessa conurbação, é recorrente que torcedores do Grêmio ou do Internacional, times do Rio Grande do Sul, também torçam pelo *Nacional* ou para o *Peñarol*, times uruguaios.

Na fronteira Livramento-Rivera, há um viver diverso e singular. Ela envolve um mundo de sentidos que perpassam os territórios nacionais, mas que, muitas vezes, apenas quem a vive parece conhecer. Tais sentidos parecem derivar da necessidade de convivência e sobrevivência entre espanhóis e portugueses, há mais de dois séculos. Esses sujeitos precisam ler constantemente as relações que se constituem cotidianamente, necessitando estabelecer uma geopolítica de convivência local, que rompe com os limites do território e lida com os não-limites do espaço fronteiriço. São práticas espontâneas e naturalizadas. Nesse contexto, parece se concretizar a integração que tanto é almejada para a consolidação do Mercosul. Até mesmo porque, na leitura de muitos fronteiriços, “*Aquí hay Mercosur hace mucho tiempo*” (Bentacor-Rosés, 2010, p. 98). Se no caso de Livramento-Rivera esse processo se desenvolve melhor do que o Mercosul dos gabinetes institucionais, com suas demandas políticas e econômicas, cabe valorizá-lo, investigá-lo e transformá-lo, contribuindo cada vez mais para a sua integração, pois:

os brasileiros e os uruguaios da fronteira, embora próximos geograficamente, encontram-se distanciados por legislações nacionais ..., fazendo com que a linha imaginária - a linha de fronteira - adquira conformações objetivas ...- principalmente nas cidades - onde medidas econômicas ou políticas implementadas afetam imediatamente... a população vizinha (Mélo, 2004, pp. 126-127).

Na fronteira, as decisões tomadas pelos governos centrais, em Brasília ou em Montevidéu, se entrecruzam, sendo que nem sempre essas resoluções vão ao encontro dos anseios da população. Aliás, parece ser a burocracia com que esses Estados lidam com as suas fronteiras os maiores entraves para que esses espaços, enquanto lugares, assegurem o seu desenvolvimento e fortaleçam a sua identidade. Herança da modernidade, o Estado, de acordo com Sousa Santos (2010, p. 151), desempenha dupla função:

As culturas nacionais, enquanto substâncias, são uma criação do século XIX,... são o produto histórico de uma tensão entre universalismo e particularismo gerido pelo Estado. O papel do Estado é duplice: por um lado, diferencia a cultura do território nacional face ao exterior; por outro lado, promove a homogeneidade cultural no interior do território nacional.

Acredita-se que essa condição tende a se manifestar nos currículos escolares, tanto num como noutra país, uma vez que são fundamentados em documentos oficiais construídos por agências e organismos governamentais responsáveis pelo sistema educacional de cada nação. O currículo é o instrumento de concretização do projeto político e pedagógico da escola que, por sua vez, pode consagrar a fala ou o silêncio, produzir efeitos e instituir significados (Louro, 2001), inclusive sobre como um país constrói discursivamente o seu território ou como o território lhe pertencendo, fazendo com que os sujeitos de uma dada nação se sintam, ou não, participantes desse espaço.

No Brasil, o tema fronteira parece ser pouco estudado pelas Ciências da Educação, bem como pouco refletido nas políticas públicas, em razão, talvez, da tradição institucional brasileira que, historicamente, “esteve de costas para suas fronteiras” (Pereira, 2009, p. 58). É notório que a herança de tal postura, no que se refere a aspectos educativos para essas regiões, até recentemente, tenham sido tratados nas políticas educacionais de forma unilateral e homogênea, sem considerar a singularidade fronteiriça que presumiria, no mínimo, a observância à pluralidade cultural.

Essa interpretação parece se materializar na pesquisa de Fedatto (2005) que, estudando escolas brasileiras localizadas na fronteira Ponta Porã (Brasil)-*Pedro Juan Caballero* (Paraguai), constatou que a escola da fronteira não se diferenciava das demais.

tendo por base o currículo adotado, a primeira impressão que parece tornar-se certeza é uma “típica escola brasileira”. ... E o conteúdo? ...é todo baseado nos livros didáticos enviados pela FAE/MEC, isto é, o aluno de Ponta Porã recebe o mesmo conteúdo que do Amazonas ou Pelotas (RS), uma vez que... o currículo não se traduz em projetos e atividades que contemplem as particularidades locais (Fedatto, 2005, p. 495).

Em pesquisa realizada por nós (Klausberger, 2020), na qual se investigou os currículos adotados para a Geografia em Livramento verificou-se que, de forma análoga, a mesma sentença aplicava-se às escolas dessa fronteira. Nessas instituições, a *geografia* da vida cotidiana parecia estar ausente nos currículos propostos para a Geografia escolar. Ocasionalmente, quando associavam algum objeto de conhecimento à fronteira, desconsideravam o lado uruguaio, evidenciando que os currículos estavam submetidos a forças centrípetas, orientados para dentro do território brasileiro, negligenciando as especificidades desse espaço.

Todavia, toma-se como pressuposto que a complexidade cultural das fronteiras, principalmente quando se trata de cidades-gêmeas, requer ações (e reflexões) educativas para atender uma população diferenciada pela língua, por costumes, crenças e saberes. A escola é um espaço geográfico. As escolas de fronteira representam esse espaço numa escala de existência, constituindo-se em um lugar, inclusive curricular. Por esse ângulo, a Geografia deve partir da reflexão do espaço de vivência, construindo o raciocínio espacial e a linguagem geográfica propícia ao movimento entre os saberes escolares e a vida dos educandos.

Presumindo que essas escolas, por sua posição geográfica, deveriam enfatizar constantemente o conceito de fronteira, articulando-o a outros, para a compreensão do lugar e das relações que esse estabelece com outras partes do mundo, na próxima sessão analisa-se como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, concebe tal conceito para o componente curricular de Geografia.

### 3 A FRONTEIRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

No Brasil, por ser federação, a construção do currículo se inicia na regulação nacional, passa pela coordenação do Governo Federal, em regime de colaboração com os estados e municípios, para então ser proposto às escolas. Tarefa complexa, visto que o Brasil é um país de dimensões continentais, com grande diversidade regional e marcantes desigualdades sociais. Estabelecer currículos nessa realidade é uma atribuição que compete ao Ministério da Educação, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394 (1996) [LDB], a qual está organizada em duas perspectivas: a política e a pedagógica.

A perspectiva política, a partir da qual a LDB determina o currículo, se refere à divisão de tarefas entre a União e os estados quando estabelece para a Educação Básica, em seu Art. 26, na redação dada pela Lei nº 12.796 (2013), que em todos os sistemas de ensino e em cada estabelecimento escolar: “Os currículos... devem ter base nacional comum, a ser complementada... por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Nessa esteira, a Lei nº 13.415 (2017) acrescentou, no texto do Art. 35-A da LDB, que: “A parte diversificada dos currículos... deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”.

A perspectiva pedagógica se refere ao paradigma curricular adotado pela Lei. Mesmo tratando separadamente do Ensino Fundamental e do Médio, a LDB traça as diretrizes dos currículos de ambos segundo um paradigma comum, expresso em termos de competências básicas a serem desenvolvidas pelos estudantes, conforme consta nos artigos 32 e 35 da Lei nº 9.394 (1996). Com o modelo curricular firmado pela LDB, a observância das diretrizes estabelece que tanto a base nacional comum como a parte diversificada prestem contas das competências que os alunos deverão construir (Klausberger, 2023).

Na BNCC (Brasil, 2017), a parte destinada à Geografia, no Ensino Fundamental (Anos Finais), é estruturada em um texto introdutório que trata de cada um dos anos do curso e por um quadro para cada um desses anos, organizado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Inserido na unidade temática “Conexões e escalas”, o termo “fronteira” comparece na BNCC somente nos dois últimos anos, no espaço reservado às habilidades a serem desenvolvidas. Nessa matriz curricular, tal conceito parece ser pensado, exclusivamente, sob o viés geopolítico, solicitando a análise das áreas de tensão e conflito nas regiões de fronteira da América, no 8º ano (EF08GE11), e da Europa, Ásia e Oceania, no 9º ano (EF09GE08) (Brasil, 2017). Essa abordagem, ao vincular os espaços fronteiriços a conflitos e obstáculos, parece corroborar a representação que entende a fronteira como análoga ao limite jurídico-administrativo dos Estados nacionais, relacionando-a, por conseguinte, a ideia de divisão/separação espacial.

Importa destacar que as alterações curriculares requisitadas pela BNCC exigem adequações no contexto escolar. Desse modo, as políticas curriculares, ao serem propostas, tendem a reorganizar os instrumentos que auxiliam a prática pedagógica, como os livros didáticos, que buscam reproduzir as orientações expressas nos documentos. Diante disso, o risco é que a Geografia escolar tenda a ser determinada pelo conteúdo desses materiais.

É forte essa marca, posto que tais conteúdos estabelecidos a partir do Livro Didático chegam à escola e aos professores com a autoridade de seus autores, dos referenciais que trazem da relação deles com a academia e o forte peso da sua tradição. ... É nessa dinâmica do fazer docente que afirmamos o quanto os conteúdos das aulas são mais determinados pelo Livro Didático de Geografia do que pela leitura das práticas espaciais dos estudantes ou mesmo de opções conceituais da geografia acadêmica (Santana Filho, 2017, pp. 244-245).

Nesse sentido, ainda que a BNCC determine a complementação dos currículos comuns por uma parte diversificada, esses livros, muitas vezes sendo o único recurso teórico e didático utilizado pelos professores, não encaminham para tal proposta. Assim, concebidos para uma realidade nacional, esses materiais acabam por silenciar os múltiplos pertencimentos culturais dos sujeitos aos quais os processos de ensino-aprendizagem se destinam. Portanto, seja em Tabatinga, Corumbá ou Livramento, a omissão daquilo que está “do outro lado da linha” tende a dificultar o entendimento da fronteira como uma zona, como uma totalidade, pois ignora a outra língua, a outra história, bem como as memórias em comum, as afetividades e os laços tecidos durante séculos de contato. Cabe à escola e ao ensino de Geografia construir um currículo que rompa com essa abordagem, trazendo para a sala de aula o lugar e as suas especificidades, mostrado a partir das infinitas relações que mantém com o mundo.

Por sua vez, na BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018) a Geografia é um componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada também pela Filosofia, História e Sociologia. Por essa razão, o documento não lida separadamente com as disciplinas. Esse material é estruturado por um texto introdutório, que trata das aprendizagens a serem desenvolvidas. Para isso, o documento está organizado em categorias da área, assinalando que essas: “são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos” (Brasil, 2018, p. 550). São elas: política e trabalho; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; tempo e espaço; e, território e fronteira.

Indicando a fronteira e o território como categorias a serem empregadas na compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o documento orienta que, nessa etapa, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos educandos “compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças” (Brasil, 2018, pp. 552-553).

Comparando a BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Finais) com a do Ensino Médio, observa-se uma abordagem mais complexa em relação ao conceito de fronteira, relacionando-o aos Estados nacionais, mas também aos conceitos de cultura, identidade e territorialidade. Além disso, a fronteira não é pensada unicamente a partir das fronteiras políticas, pois ainda considera a polissemia e os diferentes sentidos e significados a que a ela é atribuído. Ou seja, ao conceber a fronteira como uma das categorias que devem permear os temas e conteúdos das Ciências Humanas no Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) parece conferir maior importância a esse conceito em comparação à proposta para o nível de ensino anterior.

Entretanto, é sabido que peças formais e burocráticas, ainda que bem fundamentadas pedagogicamente, não promovem, por si só, a melhoria da qualidade do ensino. É preciso criar as condições necessárias à sua execução, isto é, a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação nas escolas, em propostas pedagógicas adequadas aos diversos estados, regiões e municípios- inclusive os fronteiriços.

Em vista disso, na sequência do texto, sugerem-se encaminhamentos a essa proposição, buscando mostrar, a partir das espacialidades que emergem no contexto da fronteira, o que está ausente nos currículos escolares e que precisa emergir, em sala de aula, mediante os conceitos e temas trabalhados pelo ensino de Geografia, tornando, assim, o estudante mais capacitado a ler o mundo em suas diferentes escalas.

## 4 LER O LUGAR (A FRONTEIRA!) PARA COMPREENDER O MUNDO

Acredita-se que a concretização de um currículo que dê conta das particularidades locais e regionais depende da autoria docente. Para tanto, em Geografia, compete aos professores reconhecer que o espaço é um texto, onde: “as primeiras linhas são os lugares, os quadros mentalmente desenhados são as paisagens, o reconhecimento de limites e fronteiras são os territórios e suas territorialidades e as ações sobre este texto fazem parte do próprio aluno” (Costella, 2014, p. 193).

Logo, compreendendo um conjunto de metodologias a serem desenvolvidas, os conceitos que estruturam a Geografia devem comparecer cotidianamente no desenvolvimento das competências e habilidades. Os professores, em suas práticas, devem promover situações em que os educandos consigam compreender a articulação existente entre o espaço, a paisagem, o território, a territorialidade, o lugar, a globalização, as técnicas e as redes, em diferentes escalas. Mediante a apreensão desses conceitos torna-se possível a reflexão sobre os diversos conteúdos que derivam desse entendimento. Ou seja, independentemente do espaço que os alunos vivem e estudam, esses conceitos devem estar presentes no dia a dia da sala de aula. Os conceitos em si não mudam de um lugar para o outro. O que muda, na realidade, é o conteúdo desse espaço, o que demanda pensar, didaticamente, a transposição do contexto local para um olhar a partir dos conceitos-chave da Geografia.

Em suas atividades cotidianas, os sujeitos produzem a sua *geografia*, pois, ao trabalharem, divertirem-se, circularem pela(s) cidade(s), constroem lugares, produzem o espaço, condicionam os seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido. Consequentemente,

Ao construírem geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo *geografias* e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas. A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, construindo uma prática crítica e reflexiva, fornecendo subsídios para o educando lidar com as espacialidades e com as transformações que ocorrem nesses espaços, capacitando-o para ler o mundo de forma complexa e plural. Assim, para que os conhecimentos cotidianos ascendam ao nível dos conceitos científicos, permitindo a construção de um pensamento que possibilite ver a fronteira e, consequentemente, o mundo, não somente como um conjunto de coisas, mas também como “capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais” (Cavalcanti, 2012, p. 163), articulados em quadros animados pelas ações que os movimentam, a Geografia deve partir da reflexão e do estudo do espaço de vivência, construindo o raciocínio espacial e a linguagem propícia ao movimento entre os saberes escolares e a vida dos alunos.

A fronteira, por ser integrada, é diferente dos demais territórios que constituem os Estados nacionais, parecendo haver uma densidade maior de particularidades que se refletem em muitas outras *geografias* e, portanto, precisam ser entendidas a partir da própria fronteira, pois, amiúde, só quem a vive parece conhecê-las. Daí a necessidade de proposições para a construção de um currículo diversificado, integrativo, ligado à vida, que contemple o lugar e as suas especificidades, estudado a partir das infinitas relações que estabelece com o todo, que é o mundo globalizado.

Nessa perspectiva, retoma-se a pergunta que movimenta a pesquisa: quais sentidos os currículos propostos para a Geografia devem atribuir à fronteira Livramento-Rivera para dar conta desse espaço e de suas singularidades? Como resposta, almeja-se que a Geografia, envolvendo a ação dos estudantes e a valoração dos seus conhecimentos prévios, admita infinitas possibilidades de dialogar com a fronteira a partir de suas

especificidades e de suas expressões dimensionadas na paisagem, no território e no lugar, mediante as lentes da globalização. Para que haja uma aproximação a esse entendimento, as práticas pedagógicas devem estar voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, pautando-se, por conseguinte, na inter-relação entre conceitos, procedimentos e atitudes ligados ao espaço geográfico, com vistas a uma postura de permanente reflexão do cotidiano e da vida em sociedade. A fronteira, sendo parte constituinte do espaço geográfico, brinda com várias possibilidades operacionais em diferentes escalas e, se manifestando através de diferentes formas em si mesma, enquanto unidade espacial relacional.

Com esse enfoque, a fronteira deve ser lida a partir do conceito de paisagem, propondo, em sala de aula, a reflexão dos processos responsáveis pela (trans)formação dos aspectos visíveis das duas cidades. Por meio da prática de observação, direta ou indireta, os alunos precisam interrogar a paisagem, compreendendo os diversos elementos que a compõem, incluindo aqueles que, à primeira vista, não estão explícitos para o sujeito observador. A conurbação Livramento-Rivera apresenta uma paisagem peculiar: no rural, fazendas que se estendem de um lado a outro da fronteira; no urbano, barracas de cambistas, praças, hotéis, *free-shops*, lojas-espelho, mesquitas, camelôs. Os estudantes, ao compreenderem as relações entre esses (e outros) elementos, enxergarão, com mais clareza, que a articulação que engendra essas cidades é fruto de uma longa história em comum, pois a leitura da paisagem também reflete a leitura do tempo.

Nesse sentido, a prática de observação ainda contribui para o desenvolvimento da habilidade de compreensão da dimensão espaciotemporal, fundamental para que o educando assuma uma postura de estranhamento e desnaturalização frente àquilo que hoje é tido como natural, permitindo que os fenômenos aparentemente evidentes revelem dúvidas e contradições em sua composição espacial, até mesmo porque “a fronteira é, quase sempre, a consagração de determinada correlação de forças políticas e, como tal, tende a esconder o *front* (a disputa) que a engendrou, naturalizando-a” (Haesbaert & Porto-Gonçalves, 2006, p. 14).

Assim, ao tratar sobre os processos relacionados ao poder- poder de afetar, influenciar, controlar o uso social do espaço- se lida com o conceito de território. Na fronteira, esse conceito deve destacar não somente os processos de controle (político/jurídico/administrativo), mas, essencialmente, os processos de dominação (econômico/social) e apropriação (simbólico/cultural) desse espaço, mostrando que esses processos, na maioria das vezes, não são coincidentes com o limite internacional.

Em Livramento-Rivera, a composição da paisagem, dominada em suas feições naturais por uma topografia de coxilhas e recoberta por pradarias mistas, denota a continuidade espacial dessa área, evidenciando que a natureza não respeita os limites políticos, cujo significado é resultante da formação socioespacial que o constituiu. Destarte, o conceito de território, entendido como um híbrido entre a sociedade e a natureza, favorece a compreensão da inter-relação dos eventos naturais e sociais, no espaço. A discussão a respeito das fronteiras naturais e artificiais, as tensões ambientais no bioma Pampa ou a correlação entre as feições de relevo, as condições climáticas e a produção de energia eólica, por exemplo, são temáticas locais que possibilitam o desenvolvimento da referida habilidade.

Ademais, a explicação de que os processos de controle, dominação e apropriação do território dificilmente coincidem com o limite político-administrativo, compreende as diferentes práticas espaciais que exprimem os fluxos e os vínculos, materiais e imateriais, que os fronteiriços estabelecem entre si e com o espaço que se relacionam, indicando, assim, as territorialidades. Isso significa que pensar a fronteira através do conceito de território, demanda, também, a reflexão acerca da ideia de pertencimento e de identidade, estabelecendo articulações entre o espaço geográfico com o lugar do aluno, de forma que eles reconheçam as relações de poder em seu cotidiano.

Os fronteiriços convivem na justaposição de dois territórios. Dessa forma, há um viver múltiplo, complexo: viver a fronteira é viver o mesmo território de forma diversa; é viver numa sobreposição e imbricação de distintas territorialidades, com caminhos e descaminhos. Posto isto, é eminente que se possa analisar a fronteira pela ótica local e englobar aquilo que não é apenas visível, mas que é de existência simbólica, imaterial: a moral, os padrões de conduta, o idioma, os gostos e as afetividades; apontando, à vista disso, para o conceito de lugar. O estudo do lugar, pelo educando, de que pertence a ele, favorece a compreensão da sua identidade, pois o lugar representa o espaço de vivência, de continuação do próprio aluno e de suas relações. A partir da cultura e das práticas espaciais, o que os faz ser brasileiros ou uruguaios? E na fronteira, o que são? Acredita-se que o ensino de Geografia, relacionando o conceito de território ao processo de construção da identidade, também precisa dar conta desses questionamentos.

Não se trata, contudo, somente de estudar a fronteira a partir do contexto local, mas de fazer, por meio de diferentes metodologias, emergirem características locais que possam ser aplicadas para o entendimento de outros espaços, em escalas de complexidades mais amplas, ultrapassando a experiência espacial dos educandos, desenvolvendo, desse modo, a habilidade de representação espacial. Representar um espaço não é apenas percebê-lo, mas compreendê-lo no mundo, como parte e todo, numa abordagem multiescalar que vai do local ao global, retornando ao local. Didaticamente, quando se representa um espaço é oportuno que o estudante o aproxime de suas vivências, bem como trate das interações que esse espaço estabelece com outras partes do mundo.

Por essa razão, na prática pedagógica, é preciso realçar a Geografia do(s) lugar(es) através de “caminhadas mentais” que, via situações-problema, desafiam a pensar, a refletir e a acomodar novos conhecimentos. No caso da fronteira, essa proposta parece ser mais significativa se os alunos forem instigados a “transitar em ambos os lados da linha”, transpassando, cotidianamente, os limites do território, compreendendo as relações que Livramento e Rivera estabelecem entre si e com outros lugares do mundo. A dinâmica campo-cidade, as flutuações cambiais, a questão do contrabando e a relação entre a precarização do trabalho e as migrações, entre outros temas possíveis de serem estudados, ilustram a inserção dessas cidades (lugar), em uma lógica global. Assim, a Geografia deve propor ações e reflexões sobre o espaço local objetivando a construção de outras ações e reflexões que encaminham à abstração do conhecimento, capaz de ser utilizado em qualquer composição espacial, independentemente da escala de análise.

A representação espacial também é compreendida pelas habilidades de leitura, produção e interpretação de mapas e outras textualidades. Diante disso, a cartografia deve ser considerada em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos e sistemas conceituais que permitam ler e escrever, sinteticamente, as características do espaço. Na fronteira, a leitura e a interpretação de representações cartográficas devem lidar com mapas dinâmicos e representativos, elaborados com e sem o emprego de “linhas coloridas ou pontilhadas” (Raffestin, 2005, p. 12) que marcam a divisão política e administrativa entre as cidades, uma vez que a fronteira constitui-se num espaço social transitivo, composto por semelhanças e diferenças provocadas pela presença e pela ausência do limite internacional.

Em síntese, os conceitos estruturantes da Geografia devem estar sintonizados à construção de habilidades e competências, cabendo ao professor, cotidianamente, promover movimentos didáticos que levem os educandos a compreenderem a articulação existente entre o lugar, a paisagem, o território, a(s) territorialidade(s), a globalização, as redes e as técnicas, em diferentes escalas. É mediante a imbricação e a retroação desses conceitos que parece ser possível a mudança de perspectiva que concebe a fronteira como a separação de unidades políticas e soberanas (própria à noção de limite), para a concepção que a entende como zona, constituída por um espaço de interpene-tração mútua e de constante manipulação de estruturas sociopolíticas e culturais distintas. Assim, os conceitos de lugar, paisagem, território, territorialidade, rede e zona de fronteira apontam para o caráter dinâmico dos processos e interações afetivas, econômicas, culturais e políticas e sugerem que uma das propriedades do espaço fronteiriço, por mais que se queira delimitá-lo, é a de ser um “sistema aberto” (Morin, 2005), evidenciando o caráter dialógico e relacional dessa área.

## 5 TRANSPASSAR OS LIMITES CURRICULARES

A fronteira é um espaço multicultural, lugar da copresença e da coexistência. É parte e todo, é transdisciplinar. Lugar do encontro e do desencontro, o seu estudo requer a efetivação de saberes e fazeres pedagógicos que possibilitem a compreensão de sua dinâmica como uma totalidade, trabalhando com conhecimentos integrados, abertos, que considerem a complexidade inerente à realidade da fronteira. Nessa direção, concerne à escola destacar a relação entre o cotidiano e a construção de conceitos no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, considerando o papel da cultura local e da cultura escolar como dimensão da formação da cidadania.

Na fronteira, o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, assume um conjunto indissociável de culturas, saberes, preceitos, tensões, silêncios e reconstruções constantes. Compete à Geografia compreender essa singular complexidade. Em sala de aula, as práticas pedagógicas propostas a partir desse espaço devem favorecer a igualdade, a liberdade de expressão, a valorização do conhecimento (e do desconhecimento também!), a textualização da vida e a fraternidade entre as diferenças. Para tanto, cabe ao professor de Geografia, em trabalho coletivo com os educandos, ser autor de suas práticas, baseando-as em processo cotidiano de produção do conhecimento, primando por um trabalho interpretativo, relacional e de análise crítica sobre os saberes escolares.

À vista disso, aventam-se caminhos para outros currículos, dinâmicos, transpassados por referenciais de diferentes universos. Nessa perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes na fronteira demanda uma prática escolar geográfica que estimule, efetivamente, o respeito ao diverso e contribua para uma aprendizagem mais significativa, permitindo, assim, aos estudantes, habitantes desse espaço, uma leitura do sentido de suas inserções no mundo a partir do seu lugar. Uma proposta foi aqui reverberada. Como a fronteira, no entanto, ela não é fechada e inexorável; segue aberta e receptiva para novos olhares, novas dúvidas e novas interpretações.

## REFERÊNCIAS

- Bentancor-Rosés, G. & Angelo, R. (1998). Abordaje de las fronteras desde un enfoque interdisciplinario: la cotidianeidad desde el espacio público. In: Strohaecker, T. *et al.* (Orgs.). *Fronteiras e Espaço Global*. Porto Alegre: AGB.
- Bentancor-Rosés, G. (2010). Una frontera singular. La vida cotidiana en ciudades gemelas: Rivera (Uruguay) y Sant'Ana do Livramento (Brasil). In: Nunes, A, Padoin, M. & Oliveira T. (Orgs.). *Dilemas e diálogos platinos: fronteiras*. Dourados: Ed. UFGD.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: a etapa da educação infantil e a etapa do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil (2018) *Base Nacional Comum Curricular: a etapa do ensino médio*. Brasília, DF: MEC.
- Cavalcanti, L. (2012). *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papyrus.
- Costella, R. (2014). Ensinar o quê... para quê... quando... desafios da geografia na contemporaneidade. In: Martins; R., Tonini, I. & Goulart, L. (Orgs.). *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Dorfman, A. (2009). *Contrabandistas na fronteira gaúcha: escalas geográficas e representações textuais*. [Tese de doutorado] Universidade Federal de Santa Catarina.
- Fedatto, N. (2005). Educação em Mato Grosso do Sul: limitações da escola brasileira numa divisa sem limites na fronteira Brasil-Paraguai. In: Oliveira, T. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Haesbaert, R. & Porto-Gonçalves, C. (2006). *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: Ed. UNESP.

- Haesbaert, R. & Mondardo, M. (2010). Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. *GEOgraphia*, 12(24), 19-50. doi: [10.22409/GEOgraphia2010.v12i24.a13602](https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2010.v12i24.a13602)
- Klausberger, M. (2020). *O ensino de Geografia nas escolas de fronteira: transpassar os limites curriculares*. [Tese de doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Klausberger, M. (2023). Currículo, complexidade e construção do conhecimento: relações implicadas do saber, aprender e educar. *Revista Espaço do Currículo*, 16(1), p. 1-15. doi: [10.15687/rec.v16i1.65671](https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65671)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei Nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais e dar outras providências. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)
- Louro, G. (2001). O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: Costa, M. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Machado, L. et al. (2005). O desenvolvimento da faixa de fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. In: Oliveira, T. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Machado, L. (2010). Cidades na fronteira internacional: conceitos e tipologia. In: Nunes, A, Padoin, M. & Oliveira T. (Orgs.). *Dilemas e diálogos platinos: fronteiras*. Dourados: Ed. UFGD.
- Martins, M. (2002). Pagos, passagens, incertezas... o drama da fronteira. In: MARTINS, M. (Org.) *Fronteiras culturais: Brasil- Uruguai-Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Mélo, J. (2004). Fronteiras: da linha imaginária ao campo de conflitos. *Sociologias*, 6(11), 126-146. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5447>
- Morin, E. (2005). *O método 1: a natureza da natureza*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina.
- Müller, K. (2002). Práticas comunicacionais em espaços de fronteira: os casos do Brasil-Argentina e Brasil-Uruguai. In: MARTINS, M. (Org.) *Fronteiras culturais: Brasil- Uruguai-Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Oliveira, T. (2005). Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-prático. In: Oliveira, T. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Pereira, J. (2009). Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Múltiplas Leituras*. 2(1), 51-63. doi: [10.15603/1982-8993/ml.v2n1p51-63](https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v2n1p51-63)
- Raffestin, C. (2005). A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: Oliveira, T. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Santana Filho, M. (2017). Sobre o Livro Didático de Geografia e os dilemas na prática docente. In: Tonini, I. et al. (Orgs.). *O Livro Didático de Geografia e os desafios para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina.
- Santos, M. (2009). *A natureza do espaço: técnica, tempo. Razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp.
- Sousa Santos, B. (2010). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Steiman, R & Machado, L. (2012). Limites e fronteiras internacionais: uma discussão histórico-geográfica. In: Trincherro, H. & Oliveira, T. (Orgs.). *Fronteiras platinas: território e sociedade*. Dourados, MS: Ed. UFGD.

# VIOLÊNCIA ESCOLAR: implicações psicológicas para alunos e professores da escola do ensino básico

Ester Samuel Tovela Macuácu<sup>1</sup> , Fernando Francisco Pereira<sup>2</sup> ,  
João Francisco de Carvalho Choé<sup>1</sup> 

## RESUMO

A presente pesquisa constitui uma análise sobre as implicações psicológicas da violência escolar para alunos e professores da Escola Primária Completa a Luta Continua na cidade de Maputo. Em termos metodológicos, recorreremos à abordagem qualitativa, tendo como métodos de abordagem o indutivo, foi aplicada a entrevista semi-estruturada para a recolha de dados. Entrevistou-se 14 participantes, de ambos os sexos, sendo 4 professores e 10 alunos da 7ª classe. Na pesquisa, constatamos que existem na escola episódios de violência física, psicológica e verbal. A violência escolar está, em grande medida, associada ao consumo de bebidas alcoólicas. Como formas de resolução, a escola recorre à sensibilização, ao diálogo (com professores, alunos, pais e encarregados de educação), bem como à aplicação de castigos (limpeza nas salas, no pátio e nas casas de banho da escola). O estudo revelou que existem na escola episódios de violência física, psicológica e verbal. Em relação às implicações psicológicas, a violência escolar provoca, na Escola Primária Completa a Luta Continua, trauma, medo, isolamento, vergonha, baixa auto-estima, baixo aproveitamento pedagógico e abandono escolar.

**Palavras-chave:** Violência, violência escolar, implicações psicológicas.

# SCHOOL VIOLENCE: psychological implications for students and teachers at primary schools

## ABSTRACT

This research constitutes an analysis of the psychological implications of school violence for primary school students and teachers. The struggle continues in the city of Maputo. In methodological terms, we used a qualitative approach, using inductive methods as an approach, and a semi-structured interview was applied to collect data. 14 participants were interviewed, of both sexes, including 4 teachers and 10 students from the 7th grade. In the research, we found that there are episodes of physical, psychological and verbal violence at school. School violence is, to a large extent, associated with the consumption of alcoholic beverages. As forms of resolution, the school uses awareness, dialogue (with teachers, students, parents and guardians), as well as the application of punishments (cleaning in the school's classrooms, courtyard and bathrooms). The study revealed that there are episodes of physical, psychological and verbal violence at school. In relation to the psychological implications, school violence causes, at Escola Primária Completa a Luta Continua, trauma, fear, isolation, shame, low self-esteem, low pedagogical achievement and school dropout.

**Keywords:** Violence, school violence, psychological implications.

<sup>1</sup> Universidade Pedagógica – Maputo

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais do Brasil- UFMG

**Autor Correspondente:** João Francisco de Carvalho Choé

E-mail: [jcarvalhochoe@gmail.com](mailto:jcarvalhochoe@gmail.com)

Recebido em 06 de Julho de 2023 | Aceito em 31 de Outubro de 2023.

## INTRODUÇÃO

A violência escolar é um fenómeno antigo em todo mundo e configura um grave problema social, que ocorre, conforme já classificado pela ciência e adoptado pelo senso comum, em forma de indisciplina, delinquência e problemas de relação professor-aluno e aluno-aluno (Passos, 2011).

Para Pereira (2016), as implicações psicológicas dos actos de violência escolar geram insucesso escolar e expulsão dos alunos do Sistema Nacional de Educação. Para professores, a violência tem implicações na actividade docente, tais como a falta de motivação, frustrações e desespero, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

Blaya (2006), as implicações psicológicas da violência são dos fenómenos sociais mais inquietantes do mundo actual, por constituírem um elemento estrutural, intrínseco ao facto social em todas as sociedades. Saffioti (1997) entende que as implicações psicológicas da violência machucam as pessoas.

A presente investigação foi realizada no sentido de compreender as implicações psicológicas da violência escolar. Para esta pesquisa, interessa-nos conhecer os principais actos de violência escolar que ocorrem na Escola Primária Completa a Luta Continua, as suas causas, os perfis dos alunos promotores, as implicações psicológicas para alunos e professores, o papel da escola, bem como as formas de resolução.

Interessou-nos investigar as implicações psicológicas da violência escolar na Escola Primaria Completa a Luta Continua porque os estudos sobre essa temática, em Moçambique, ainda não exploraram a dimensão psicológica da violência, diferentemente de países como Brasil e Portugal, onde tais estudos são já aprofundados. Apesar de estes serem muito importantes no processo de ensino e aprendizagem, a maior parte dos países africanos não se dedica a estudar este constructo. Em Moçambique, encontramos as conclusões do estudo sobre indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo, em Moçambique.

Este problema remete-nos a Abramovay e Rua (2003), que mostra a problemática da ocorrência de violência em todo o mundo ocidental moderno, afirmando que a ocorrência desta nas escolas não é um fenómeno recente. Este, além de constituir um importante objecto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social. Ainda para essas autoras, desde os primeiros estudos realizados sobre o assunto, nos Estados Unidos, na década de 1950, diversas das dimensões desse fenómeno passaram por mudanças e os problemas decorrentes assumiram maior gravidade.

Algumas dessas notáveis transformações foram: o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo; a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenómeno dos gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico. Outra grande mudança resulta do facto de que as escolas e suas imediações deixaram de ser protegidas ou preservadas, e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas na violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram, de certa forma, de representar um local de amparo, seguro e protegido para os alunos, e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade.

No caso concreto da escola seleccionada, foram constatados episódios de actos de violência de vária ordem: tortura física e psicológica, humilhações, espancamentos, roubos de lanche, perturbação do ambiente escolar. Os episódios desta escola, campo de estudo desta pesquisa, são semelhantes aos encontrados no estudo de Passos (2011). Segundo este autor, assiste-se nas escolas a presença de alunos em situação de embriaguez, tráfico, perturbação das aulas, violência física e consumo de drogas.

Para Andrade (1997), a violência prevalece em todos os lugares. Pode acontecer em qualquer lugar do mundo: seja na escola, no parque, no machimbombo (veículos de transporte) ou em casa. Assim, dentre os vários

actos de violência praticados na Escola Primária Completa a Luta Continua, constatámos comportamentos de agressividade de alunos contra seus professores. Diante destes episódios surgiu a seguinte questão de partida: Quais são as implicações psicológicas da violência escolar para alunos e professores da escola primária completa a luta continua, na cidade de Maputo?

Esta pesquisa tinha como objectivo geral analisar compreender as implicações psicológicas da violência escolar para alunos e professores da escola primária completa a luta continua, na cidade de Maputo e especificamente visava: descrever os principais actos de violência escolar que os alunos e professores sofrem na escola primária completa a luta continua, na cidade de Maputo, Identificar as causas que levam à prática de actos de violência escolar para alunos e professores da escola primária completa a luta continua, descrever as implicações psicológicas da violência escolar na escola primária completa a luta continua, Sugerir medidas para prevenir a violência escolar na Escola Primária Completa a luta continua.

Para responder as questões de pesquisa foram levantadas as seguintes perguntas: a) quais são os principais actos de violência escolar para alunos e professores na escola primária? b) quais são as causas que levam a actos de violência escolar na escola primária? c) quais são as implicações psicológicas da violência escolar? d) quais são as medidas para prevenir a violência escolar na Escola Primária Completa a Luta Continua?

Movida pela consciência que tenho sobre o papel da educação, da intervenção, da transformação e do desenvolvimento social do individuo, pretendemos, através desta investigação, identificar formas e mecanismos eficazes para a mudança de comportamento em relação à violência e às suas implicações para professores e alunos.

Consequentemente, deseja-se inculcar nos alunos a necessidade de, através dos processos psicoeducativo e formativo, redobrar os esforços em busca dos objectivos nobres. Pretendemos, igualmente, elucidar e despertar nos alunos da Escola Primária Completa a Luta Continua, na cidade de Maputo, a cultura e o espírito de diálogo na resolução de problemas/ conflitos, sendo este o caminho certo rumo ao desenvolvimento social.

A pertinência do estudo reside no facto de este apresentar estratégias visando a minimização do índice da violência escolar entre alunos e professores, cientes de que é importante que o processo educativo ocorra em ambiente calmo e tranquilo. Além disso, este estudo vai fornecer subsídio que facilite um melhor entendimento e explicações sobre as técnicas para a prevenção e dinamização de conflitos intra e extra-escolar, de modo a contribuir na forma de actuação dos professores na sala de aula.

Nesta perspectiva, urge a necessidade de se reflectir sobre o que pode ser feito para a minimização dessa situação, uma vez que a violência nas escolas se tem tornado cada vez mais objecto de preocupação de professores e dos demais membros ligados à instituição escolar (Directores, Coordenadores, Pedagógicos, Supervisores de ensino, entre outros), a ponto de muitos manifestarem descrença no tocante à possibilidade de mudança desse quadro sombrio.

Pereira (2008) procura explicar que os estudos sobre a agressividade na escola têm visado o mau trato pessoal, a intimidação psicológica e o isolamento social entre pares, crianças e jovens, tratando-se de situações em que um ou vários alunos decidem agredir injustamente outro colega, submetendo-o, por períodos prolongados, a uma ou a várias formas de agressão.

O tema é importante porque mudará o olhar dos alunos e dos professores, e de todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, no que tange à violência no recinto escolar, pois servirá de guia para orientar os mesmos na valorização da outra pessoa e tomada de consciência, quanto à importância de se estar num ambiente calmo e acolhedor, sem violência.

A motivação em desenvolver o estudo prende-se com razões de ordem pessoal, profissional e académica. Do ponto de vista pessoal, social e na qualidade de futura psicóloga educacional, o estudo é importante, na medida em que possibilitará o conhecimento e a aplicação de algumas técnicas para a dinamização de conflitos intra e extra-escolar, bem como trará contribuições na forma de actuação específica na área da técnica em psicologia educacional, junto da escola, com vista a contribuir para um desenvolvimento saudável e harmonioso dos alunos.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E SEU FUNCIONAMENTO

A Escola Primária Completa A Luta Continua localiza-se no bairro da Sommerschild, na avenida Kwame Nkrumah n.º 400, distrito municipal KaMpfumu, na cidade de Maputo. A EPC A Luta Continua é limitada, a norte, pela Escola Secundária da Polana; a sul, pela avenida Kwame Nkrumah; a este, pelas embaixadas do Reino dos Países Baixos e de Swatini e, a oeste, pela Conseng Construções. A escola lecciona da 1ª à 7ª classes, e é tutelada pela Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo, actual Serviço de Assuntos Sociais da Cidade de Maputo (SAS-CM), localizado na rua Fernão Veloso n.º 54, com o telefone 21417014/6.

Construída no tempo colonial, no ano de 1962, a Escola Primária Completa a Luta Continua possuía 2 blocos: um bloco para rapazes, com quatro salas de aula (de 1 a 4), e um bloco com cinco salas para raparigas (meninas) (salas numeradas de 5 a 9). O piso dos rapazes chamava-se Aires Pinto Ribeiro e o das raparigas, Maria de Jesus Ornelas.

*Figura 1: Escola Primária Completa a Luta Continua*



Imagem externa da Escola Primária Completa a Luta Continua, tirada pelos pesquisadores em 2023

A secretaria, a cantina e o gabinete do Director da escola eram comuns para ambos os blocos. Os rapazes usavam calças azuis e camisa branca, e as meninas usavam uma bata branca, com feitiço diferente ao da bata do professor, que também era branca. De salientar que, nessa altura, a frequência média por turma era de 25 a 30 alunos.

Após a independência de Moçambique, em 1975, mudou-se o nome da Escola, passando a chamar-se Escola Primária A Luta Continua, com os dois blocos, leccionando da 1ª à 4ª classes. Em 1976, foi construído mais um edifício, com dois pisos, sendo 5 salas em cada piso, concretamente as salas numeradas de 9 a 18. Em 1992, à luz dum despacho, foi introduzido o EP2, que compreende a 6.ª e a 7.ª classes.

Com a introdução destas classes, a escola passou a ter outra designação, no caso, Escola Primária Completa A Luta Continua, leccionando todas as classes do ensino básico. No âmbito das parcerias que a escola tem granjeado ao longo do tempo com a instituição do sector privado, em 2015, o Moza Banco financiou a restau-

ração da pintura externa e das casas de banho dos alunos e professores. Actualmente, a escola é composta por 18 salas, das quais 16 em uso e 2 sem ocupação, devido à precariedade das suas condições, 5 casas de banho (2 para os alunos, 2 para os professores e 1 para a direcção).

*Tabela 1: Carga horária de Escola Primária - 1 e Escola Primaria - 2*

<i>Tempo</i>	<i>Primeiro Turno</i>	<i>Segundo Turno</i>
<b>1.º</b>	07:00 – 07:45	12:15 – 13:00
<b>2.º</b>	07:50 – 08:35	13:05 – 13:50
<b>3.º</b>	08:40 – 09:25	13:55 – 14:40
<b>Intervalo maior – 10 minutos</b>		
<b>4.º</b>	09:35 – 10:20	14:50 – 15:35
<b>5.º</b>	10:25 – 11:05	15:40 – 16:25
<b>6.º</b>	11:10 – 11:55	16:30 – 17:15

## REVISÃO DA LITERATURA

### VIOLÊNCIA ESCOLAR

A literatura assume violência escolar como um conjunto de acções ou atitudes negativas usadas no espaço escolar, transgredindo as regras da instituição. Importa referir que a violência escolar pode ser exercida de professores para alunos e vice-versa ou, ainda, de aluno para aluno.

Os estudos sobre a agressividade na escola têm visado o mau trato pessoal, a intimidação psicológica e o isolamento social entre pares, crianças e jovens, tratando-se de situações em que um ou vários alunos decidem agredir injustamente outro colega, submetendo-o, por períodos prolongados, a uma ou a várias formas de agressão. Entretanto as pessoas violentadas, com traumas psicológicos, marcas corporais específicas ou lesões, sentem-se excluídas por serem consideradas fracas ou por não pertencer a determinados ambientes sociais (Pereira, 2008, p.15).

Nesta perspectiva, sobre a violência escolar, pode-se afirmar que acontece no recinto escolar, sendo violadores os alunos ou professores. Por seu turno, Cunha (2008) acrescenta que é no âmbito escolar que acontecem as mais terríveis humilhações, agressões físicas, até, assédios, principalmente contra os mais fracos e raparigas.

Corroborando com o autor acima, a violência é uma acção negativa, um fenómeno que precisa ser compreendido na sua lógica interna e externa, na qual reside a sua ambiguidade. Importa referir que vários autores versam sobre a violência na escola, e apontam a necessidade de consciencializar a comunidade escolar sobre as implicações da mesma no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de reduzir o número de casos.

No mesmo debate, Viana (2002) acrescenta que a violência escolar é originada e desenvolvida na escola ou em locais próximos a ela, afectando o processo de ensino e aprendizagem, bem como a estabilidade física e mental das vítimas. A pesquisadora entende que os autores acima referenciados analisam o fenómeno da violência escolar, não somente como uma prática que acontece dentro da escola, mas que pode, também, ser cometida fora do recinto ou em lugares próximos, por qualquer integrante que esteja em relação de poder com a pessoa agredida.

Por sua vez, Pereira (2016) entende que a violência escolar são actos que ultrapassam a violação de regras ou regulamento interno da escola. Violência escolar é agressão física, que provoca ferimentos com instrumentos cortantes ou armas brancas, ofensas verbais, morais e simbólicas, rotulações, ameaças, insultos tanto da parte dos alunos quanto da dos professores.

Ainda no fio do pensamento do autor em epígrafe, as pesquisas desenvolvidas em Moçambique apontam para uma melhor compreensão do comportamento do aluno, havendo necessidade de enquadrar o fenómeno da violência escolar no contexto de vida e da sociedade.

Já para Charlot (2002), a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, mas não está ligada à natureza e às actividades da instituição. O autor argumenta, ainda, que não se pode crer que a resolução do problema esteja atrelada ao desaparecimento no meio escolar da agressividade e do conflito, mas que se deve buscar, a todo o momento, a via da palavra e do argumento, em detrimento do uso da violência.

## TIPOS E CAUSAS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

No concernente a este ponto, os estudos de (Pereira, 2016; Cunha 2008; Abramovay e Rua, 2003 e Ramires, 2001) mostram que existem vários tipos de violência que ocorrem no recinto escolar, praticados pela comunidade escolar, no geral.

Cunha (2008), pesquisador brasileiro, no livro intitulado “Violência doméstica: Lei Maria da Penha”, analisa os tipos de actos de violência, não pelo espaço do seu acontecimento, mas pelos seus danos, onde afirma que toda acção ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um ser semelhante é violação. Ainda para esse autor, são seguintes, os tipos de violência: física, psicológica, violação da liberdade a uma pessoa.

Nesta óptica, Ramires (2001) aponta, na obra denominada “Condutas agressivas”, que os tipos de violência escolar podem assumir diversas formas, nomeadamente verbal (insultos, alcunhas, ameaças), física (danificar objectos, ataque físico) e indirecta (exclusão social, divulgar rumores pejorativos).

Neste padrão de contínuos e repetidos comportamentos, considerados socialmente inaceitáveis pela escola e pela sociedade, no geral, explica Magalhães (2010), as crianças e os jovens que praticam a violência têm uma grande probabilidade de se envolverem na delinquência e de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais ou violentos. E aponta os principais tipos de violência:

a) Violência emocional e psicológica – consiste em desrespeitar, desprezar, depreciar, criticar, difamar, insultar ou humilhar a vítima em público ou em privado, por palavras ou comportamento, criticar negativamente seus comportamentos, gritar de forma a dar medo, ameaçar ou maltratar família e amigos da vítima. b) Violência física – consiste no uso de força física com objectivo intencional de provocar danos físicos, deixando ou não marcas evidentes. Abrangem comportamento que podem ir de formas menos severas até à extrema severidade, das quais resultam lesões graves, incapacidade permanente e, até mesmo, a morte. É toda acção não acidental que provoca danos. c) Violência sexual – consiste em toda a forma de imposição de actos sexuais não desejados, recorrendo a ameaças e coacção ou força física. Este tipo de violência envolve sentimento como medo, vergonha e culpa, sendo vivido, muitas vezes, em silêncio. d) Negligência – consiste no acto de omissão do responsável pela criança ou jovem em proporcionar as condições básicas necessárias para sobrevivência desta e para o seu desenvolvimento, podendo ser permanente e grave.

## VIOLÊNCIA QUE OCORRE NAS ESCOLAS

a) Física – bater, agredir, pontapear, beliscar, ferir, empurrar e dar puxões ao outro; b) verbal – chamar nomes, insultar, ser sarcástico, lançar calúnias ou gozar com alguma característica particular do outro (gordo, caixa de óculos, trinca espinha...); c) moral – difamar, caluniar, discriminar, tyrannizar, iniciar rumores; d) sexual – abusar, assediar, violar sexualmente; e) psicológico – intimidar, ameaçar, perseguir, ignorar, aterrorizar, excluir, humilhar, atormentar, manipular, amedrontar, chantagear, ridicularizar; f) material – roubar, destruir pertences materiais e pessoais; g) virtual – insultar, descriminar, difamar, humilhar, ofender, hostilizar, deliberada e repetidamente, uma pessoa com intuito de a magoar, por meio das tecnologias de informação e comunicação (internet e telemóveis).

Olhando para aquilo que são as implicações da violência no processo de ensino e aprendizagem, tomar-se-á em conta a visão de Magalhães e Pereira, defendendo que a escola tem de estar preparada para oferecer situações que levem este e outro aluno a desenvolver; portanto, ela deve procurar, inicialmente, ir ao encontro do aluno, criar situações para que este possa progredir no ambiente tranquilo. Nesta perspectiva, a escola não pode olhar para a situação da violência como algo normal ou como problema da família, pois essa situação interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Importa referir que a escola, sozinha, não pode resolver todos os problemas. Ela precisa do apoio da família e da consciência de que a mesma tem sua função na educação de seus filhos. Ressalta o pesquisador brasileiro, Pereira (2008), na sua obra “Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre criança”, que muitos pais acabam colocando seus filhos em escolas de período integral, para que estes não os atrapalhem profissionalmente, e atribuem a escola a responsabilidade de mostrar o caminho certo aos seus filhos.

Com a abordagem do autor acima referido, compreende-se que a família é tida como uma instituição educativa, cujo objectivo primordial é educar, proteger e proporcionar afecto familiar para os seus membros, através de hábitos e costumes culturais, que visam a socialização do indivíduo, orientando-o, desta forma, na busca da identidade individual, com vista à construção da sua personalidade.

“A família enquanto organização que constitui um arsenal de regras e valores sociais produzindo modelos de comportamentos mantendo normas sociais ditadas pelas instituições integrando seus membros no sistema social” (Duarte, 1980, p.77). Nesta perspectiva, urge a necessidade de reflectir o que pode ser feito para minimizar essa situação, pois a violência nas escolas tem-se tornado cada vez mais objecto de preocupação de professores e dos demais membros ligados à instituição escolar.

Finalmente, de acordo com Pereira (2016), os tipos de violência escolar praticada pelos professores e alunos nas escolas moçambicanas do ensino secundário público de Maputo são: violência verbal, ameaças à reprovação dos alunos e violência física, como o uso de castigos físicos contra alunos na sala de aula. Para os alunos, recaem a violência física, agressões físicas, emboscadas contra professores e a violência psicológica como, por exemplo, ameaças.

## CAUSAS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Apesar de vários autores terem debruçado acerca da violência escolar, ainda há muito que fazer, pois, de acordo com Viana (2002), alguns alunos praticam a violência na escola como forma de diversão e demonstrar aquilo que é o comportamento dos seus familiares, isto é, têm assistido violência a nível da família então toma isso como um exemplo.

Já Pereira (2016,p.45), da Universidade Pedagógica de Maputo, em Moçambique, afirma que “se há indisciplina e violência escolar nas escolas provavelmente esse comportamento pode ter raízes históricas e culturais na sociedade moçambicana”.

Julga-se que, entre os autores, não há divergência nas abordagens sobre a violência, pois todos são unânimes em afirmar que a violência escolar é um fenómeno que perturba o ambiente e tem implicações negativas no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda para Pereira (2016), existem várias causas de violência escolar na sala de aula: Causas ligadas ao aluno: roubo, consumo de drogas, bebidas alcoólicas, filmes, indisciplina dos alunos, má educação e disputas de namorados e namorados; Causas sociais: pobreza e globalização; Causas do professor: ameaças à reprovação do aluno, ser exigente demais na aula; Causas ligadas às condições de funcionamento das escolas: falta de mobiliários escolares e turmas numerosas, salas sem espaço para albergar todos alunos (Pereira, 2016, p.156).

Se Pereira aponta causas ligadas aos professores, às condições das infra-estruturas e sociais, Magalhães (2010) diz que a violência protagonizada por jovens nas escolas se deve, com frequência, ao problema da inadequação social, consequência da educação deficitária por parte da família ou pelo meio onde jovem se insere e da ausência de referências positivas.

O autor finaliza dizendo que as causas da violência escolar podem ser a carência de bens mínimos como: trabalho, habitação, serviços sociais básicos, a quebra das redes de suporte familiar, o meio onde vive, a escola que não exerce qualquer tipo de motivação leva os alunos a comportamentos agressivos. E, olhando para aquilo que são as causas que levam os alunos a praticarem a violência no recinto escolar, tomar-se-á em conta a visão de Magalhães (2010), as causas sociais da violência no recinto escolar é a crise de valores que se verifica, sobretudo os morais e éticos, pois a violência na escola é produzida dentro do espaço escolar, mas não está ligada à qualidade e às actividades da própria instituição de ensino, e esse fenómeno, de algum modo, interfere no Processo de Ensino e Aprendizagem.

Este modelo procura estabelecer uma inter-relação entre a escola e a família, onde não só se proporciona o vínculo necessário para que se realize o processo de individualização com a suficiente autonomia e intimidade, mas também de um sistema relacional que articula entre si os diferentes componentes individuais. Desta forma, a família é uma rede complexa de relações e emoções sendo que a simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura. (Gimeno, 2001).

Vale ressaltar que, segundo o artigo n.º 35 da Constituição da República de Moçambique, todos cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, crença religiosa, lugar de nascimento, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política.

Nesta óptica, há necessidade de consciencializar os alunos sobre os modos de relacionamento entre eles, no sentido de garantir uma boa aprendizagem e desenvolvimento saudável na vida relacional. “Devido às consequências e feitos negativos deste comportamento para o desenvolvimento e para a saúde mental, é de extrema importância que a escola não negue que o problema existe e que se despe a noção de pais e educadores, de que este tipo de comportamento é uma parte normal do crescimento” (Carvalhosa, 2010, p.5).

Assim sendo, a família é crucial na orientação dos seus membros (filhos) a dar os primeiros passos de vida no que concerne as formas de relacionamento, regras e condutas sociais aceites na comunidade onde este se encontra inserido. Portanto, o diálogo é um instrumento primordial para transmissão de conhecimentos, saberes e valores culturais que tem como propósito munir os indivíduos de regras sociais que regulam o comportamento humano.

Nesta linha, argumenta Carvalhosa (2010), a violência perpetrada a nível da escola não é um facto novo, porém o preconceito e a falta de conhecimento das suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, na saúde das vítimas e das consequências ao nível social, fizeram com que se tornasse um fenómeno partilhável no quotidiano.

Desta forma, a fraca capacidade do sistema de segurança que caracteriza a escola e a falta de um sector específico e seguro de atendimento especializado às vítimas de violência afectam directamente os indivíduos em termos de recursos, que se veem desprovidos de qualquer ajuda, quando necessária.

Outrossim, quando as mulheres sofrem assédio sexual no ambiente de estudo, o seu rendimento académico apresenta declínio, desmotivação para assistir às aulas, menor atenção nas aulas, notas abaixo da média, troca de orientadores, mudança de curso, transferência para outra instituição de ensino ou até mesmo a desistência. Deste modo, o sucesso profissional e educacional é prejudicado, além de impactar directamente na saúde mental e física das mulheres (França;Souza;Pereira,2020).

Na mesma linhagem, Frade (2021) aponta que em Moçambique, nos resultados de um estudo de Bagnol (1996), realizado em Tete, as raparigas entrevistadas do Ensino Primário do segundo Grau (EP2), afirmaram ter repetido a sexta classe, posto que recusaram, por um lado, manter relações sexuais com o docente e, por outro lado, os professores recusavam o seu dinheiro. Exigiam relações sexuais com elas, contrariamente ao que acontece com os rapazes.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo, exploratório e descritivo. A pesquisa qualitativa centra-se no quadro de interpretações, compreensão de sentidos que os indivíduos desenvolvem em torno dos factos e fenómenos em indagação. Nesta ordem, escolhemos este método, pois o trabalho aborda questões de violência escolar, porém, partindo de um caso particular, especificamente situação das implicações psicológicas para alunos e professores, por conseguinte, analisando-o de forma geral. Desta forma, foi imperioso fazer uma conciliação entre a temática abordada e o método de estudo.

Também recorreu se as obras, artigos de jornais e revistas já publicadas e relevantes para melhor conhecer e analisar o tema em alusão, sendo que nem sempre encontrámos o conteúdo através do tema, optámos por definir algumas palavras-chave (Violência, violência escolar, implicações psicológicas) para encontrar conteúdos relacionadas com o objecto de estudo. A pesquisa bibliográfica foi útil na medida que permitiu, de um modo geral, conhecer e entender o que já foi escrito sobre o tema abordado, a forma como ele é discutido, sobretudo na delimitação de fronteiras do objecto de pesquisa e, posteriormente, na construção do problema de pesquisa.

Quanto à técnica de recolha de dados, propusemo-nos a usar a entrevista *semiestruturada*, pois permitenos ter um contacto directo com os entrevistados de maneira a apurar as informações que os alunos e professores sobre as implicações psicológicas da violência escolar. Estas informações, com base no guião de entrevista, foram analisadas para aferirmos as causas que levam à prática de actos de violência escolar contra alunos e professores.

Para a realização desta pesquisa, houve, como grupo alvo, professores e alunos do ensino básico. Quanto à amostra, recorreremos a não probabilística intencional. A amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo (Bardin,2011).

As questões éticas constituem um princípio que deve ser observado na realização de um trabalho científico. Contudo, neste trabalho, tomamos em conta as questões éticas de pesquisa, respectivamente colocar em suspense todos os juízos de valor que o pesquisador tem em relação a uma determinada temática, asseguramos a participação consentida dos docentes, o anonimato e a confidencialidade como princípios éticos básicos na pesquisa, todos os participantes tiveram noção da natureza e respectivamente dos objectivos da pesquisa, não partilhamos a informação disponibilizada pelos participantes com nenhum indivíduo que não fizesse parte do estudo e também observamos a privacidade do entrevistado para que facultassem a informação se quisessem, sem ter que submetê-los a pressão. Pautamos, pois, por respeitar a imparcialidade e neutralidade de modo a não proferir juízos de valor. Para o efeito, foi-lhes atribuído o código “Prof.ª -1 & 4..... Prof. -2 & 4” que significa (Professoras e Professores) e “AM-1.....AF-10” que significa (Alunos masculino e Aluno feminino).

Figura 1: imagens da escola primária completa a luta continua

Especificidades	Imagem
Vista frontal da área de pesquisa	
A imagens ilustra alunas no banheiro com tendências de discussão por causa do “entupimento do banheiro”.	
A ilustra imagens dos alunas no recreio	

A ilustra imagens dos alunos no recreio com comportamento de agressividade entre colegas



Fonte: Os pesquisadores 2023

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa, realizámos a análise e interpretação dos resultados obtidos no campo.

Quadro 1: Resumo dos resultados das entrevistas dos alunos

Categoria	Subcategoria	Indicador
<p>1. Explicação dos alunos para os actos de violência escolar</p>	<p>1.1. Actos de violência</p>	<p>AM -1: Os alunos, quando lutam, é por causa de um agitador que lhes obriga a lutar aqui na escola, sempre tem alguém que diz não deixa ninguém te abusar e nem te bater, então a pessoa ganha coragem e força e começa a provocar para chegar a luta... na minha sala não lutam sempre, mas aqui na escola todos os dias há lutas mesmo na hora do intervalo, aqui há sempre lutas.</p> <p>AF-2: na escola e em casa. Já vi, sim, aqui na escola a lutar e discutirem, baterem-se até se atirar instrumentos como pedras e garrafas. Uma vez, uma menina trouxe amigas dela da Josina (Escola Estadual Josina Machel) para baterem a minha amiga por causa de um rapaz, elas pensam que somos namorados, enquanto nós só gostamos de nos abraçar, mas não tinha nada com eles, mas elas ouviram informações que namoravam juntas. Vieram para nos bater, lutaram lá fora, mas minha amiga não queria lutar.</p> <p>AM-3: praticamente, os alunos quando lutam, é por causa de um agitador que lhes obriga a lutar aqui na escola, sempre tem alguém que diz luta aquele não pode te abusar e nem te bater, então a pessoa ganha coragem e começa a provocar para chegar a luta...na minha sala não lutam sempre, mas aqui na escola todos os dias há lutas... mesmo na hora do intervalo aqui há sempre lutas.</p>

**2. As causas de violência escolar, segundo os Alunos**

**2.1. Causas**

**AM-4:** é normal lutar, porque as crianças gostam de se insultar, algumas reviram com insultos...e outras se insultam por gostar outras não... eu só insulto quando alguém me insulta, mas quando fico nervoso bato. Os meninos nos insultam sobre nossos pais e você ver que esta ser humilhado, falar mal do teu pai aí você acaba irritado e começa a lutar... eu na minha antiga escola (Santo Antônio da Polana) era muito batido por outros meninos, e sofria bullying, dizia que eu sou pobre, escuro e feio então, meu pai disse eu vou resolver, colocou-me na escola de artes marciais para eu aprender a me defender, então meu tio me ensinou a me defender e bater...eu bato e gosto de brincar de bater mas quando zango já acabamos lutar...eu sofria muito com alguns meninos da 7.ª classe, que me batiam muito, então agora eu também bato para me defender e tenho meu grupo. Não deixamos ninguém nos provocar agora.

**AF-5:** de 12 anos de idade, turma A: que geralmente os meninos lutam por causa das piadas, palavrões, insultos, por arrancarem lanche dos outros, mais calmos, e as meninas lutam por causas dos namorados e outras se xingam na sala de aula, se chamam de gordas e feias, veste mal as vezes começa com as brincadeiras na sala lança algo, papéis para outra pessoa e acaba atingindo pessoa errada e acabam lutando, as vezes aqui na sala ou esperam você sair...eles quer aparecer, mostrar-se forte que o outro, se acha chefe do grupo.

**AM-6:** 16 anos, aluno da 7ª classe, eles lutam quando a pessoa se sente ofendido por um colega, que falou algo e o outro não gostou e acaba zangada e assim lutam... A maioria das vezes são meninos da Polana caniço A e nem lutam com as mãos usam instrumentos (garrafas, pedras e outras coisas...outro dia lutaram no ginásio até aleijarem um menino com garrafa na cara, tiveram que lhe levar para hospital porque estava a sangrar muito), e quando esses amigos chegam aqui não querem resolver e saber o problema só chega com agressões, querem bater com instrumentos. Outro problema, tem muitos meninos que bebem e fumam "maconha" qui na escola, vem com olhos muito vermelhos, e parecem grossos alguns já foram pegos. Eles bebem lord gin, abrem e põem na garrafa de água e os professores pensam que é agua enquanto não, ficam grossos dentro da sala e começam a desrespeitar a todos... é normal te encontrar a escrever e arrancar caneta e jogar no chão só para provocar...então se você não gostar podem começar a lutar.

**3. Formas de resolução dos actos da violência escolar de acordo com os alunos**

**3.1. As formas de Resolução**

**AM-7:** explica que os professores conversam com eles, mandam chamar os pais, às vezes dão castigos ou mandam não assistir aulas por um tempo (pode ser dois dias...) mas mesmo assim não mudam...esses meninos gostam de lutar, parece um divertimento principalmente na hora do intervalo, outros ate gazetam as aulas. Um dia meu colega estava a fazer barulho e professor mandou ficar de pé até no fim da aula, na aula do outro está bem quieto.

**AF-8:** as vezes mandam chamar os encarregados de educação, mas nem são todos que aparecem na escola, então os professores conversam com os dois para não fazer de novo... pedem para os pais controlar as crianças, outros pais estão cansados nem vêem na escola, as vezes lhes coloca de castigo ou mesmo marcar a falta e mandar sair.

**AF-9:** geralmente, os professores chamam os encarregados e no caso de eles não aparecerem, os professores dão reguadas e quando isso não resulta, os professores dão castigo de fazer limpezas no pátio da escola, apanhar papéis, tirar capim, varrer nas salas e limpar a casa de banho. Mas mesmo com esses castigos tem outros meninos que continuam a fazer, a se provocarem e lutarem propositadamente porque sabem que só vão limpar casas de banho e vai passar, e nada vai acontecer. No meu ponto de vista, mesmo com esses castigos não resolvem, porque eles sempre dizem "vão me dar castigo e vai passar" então fazem de propósito, não tem medo dos castigos.

#### 4. A posição da escola em relação à violência escolar

##### 4.1. Posição da escola.

**AF-10:** diz que, às vezes, os diretores entram nas salas para sensibilizar; conversam muitas vezes com as crianças e os pais dessas crianças, embora alguns pais nem aparecem, os directores e professores dizem que todos nós somos colegas e não devemos lutar, porque podemos nos machucar. Todos nós somos colegas e não devemos lutar, nem usar nome feio para chamar teu colega pois somos da mesma escola e todos somos irmãos devemos conversar e não lutar e caso não dá certo, devemos pedir ajuda aos professores ou nossos pais.

**AM-1:** explica que na muitas das vezes, quando acontece a luta são chamados na diretoria e o Director pedagógico conversa com eles e manda chamar os encarregados, caso não chamem os pais, e isso não resulta, são suspensos por um tempo, mas acaba-lhes deixar entrar na sala porque os pais não vêm na escola.

**AM-2:** às vezes, os directores costumam entrar nas salas para espreitar os meninos fazem e conversarem connosco e dizer chefe para qualquer coisa queixar a DT, mas a nossa ela não queixa quando são amigos dela mesmo quando lutam na sala e fazem barulho... e as vezes temos que insistir para não escrever os nossos nomes na lista dos barulhentos e quando não baba ela escreve o teu nome e o professor chega e te bate ou manda sair... as vezes há muita injustiça aqui na escola é normal te mandar sair enquanto nem fez barulho...os que tem medo dão alguma coisa chefe para não escrever ou mesmo dinheiro.

#### 5. Medidas de prevenção de actos de violência escolar

##### 5.1. Medidas

**AF-3:** de 12 anos, explica que: seria bom se fizessem um aconselhamento do jeito mais profundo, fazer entender que a cura para resolver problemas não é a luta, pois com ela não resolve os problemas, conversar sempre com eles e dizer para não resolver com as mãos ou com a violência, e formar um grupo de conversa que ocorreria semanalmente ou mensalmente. Dizer que na escola existem os nossos superiores, que podem nos ajudar a resolver os problemas ou, em casa, falar com nossos pais.

**AM-4:** conversar com os meninos para não fazer mais, mas vai ser difícil porque não é a primeira vez que vêm pessoas para falar sobre a violência, mas mesmo assim ainda lutam muito...Outro problema tem muitos meninos que bebem e fumam suruma aqui na escola, alguns já foram pegos pela Directora, são da 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> classes... eles bebem lord gin, abrem e metem na garrafa de agua e os professores pensam que é agua, enquanto não; ficam grossos dentro da sala e começam a desrespeitar a todos...é normal te encontrar a escrever e arrancar caneta e jogar no chão só para provocar...então se você não gostar podem começar a lutar.

**Segundo AM-5:** seria bom se fizessem um aconselhamento do jeito mais profundo, dizer que a cura para violência não é a luta, fazer perceber que a luta não resolve os problemas, conversar sempre com eles e dizer para não resolver com as mãos, e formar um grupo de conversa que ocorreria, não todos dias, mas semanalmente ou por mês. Dizer que na escola existem os nossos superiores, que podem nos ajudar a resolver os problemas ou, em casa, falar com nossos pais.

## 6. Perfil dos alunos

### 6.1. Perfil

**AF-7:** geralmente, os que praticam a violência não são bons nas aulas e são repetentes. Esses alunos nem se importam com as notas negativas. Os professores falam e eles nem se interessam com isso, o professor explica que para o ano não haverá 7.<sup>a</sup> classe e nem com isso mudam... se acham superiores que outros, dizem “nós não brincamos com pessoas pobres”, que nem conseguem comprar um lanche bom, todos os dias trazem bolachas bites... eles trazem melhores lanche, melhores sapatilhas, pasta...então acabam gozando com colegas.

**AM-8:** são alunos que vivem na Polana Caniço, são meninos que sabem que mesmo em casa não vão lhes fazer nada... os pais nem aparecem na escola mesmo nas reuniões... ninguém vai lhes fazer nada.

**AF-9:** são meninos que vivem na zona da Colômbia, Maxaquene; alguns até vêm enquanto estão bêbados, e começam a provocar, e começam com as brigas e insultos. Eles têm muitos amigos grandes aqui perto...esses têm guengues e começam a ameaçar, a dizer que “à sua saída vai levar porrada, queremos te bater”, então, a pessoa fica com medo até de sair para ir para casa.

## 7. Implicações psicológica da violência escolar de acordo com os alunos

### 7.1. Implicações psicológicas da violência

**AF-10,** de 13 anos de idade, explica durante a entrevista que a violência tem as suas implicações, pois depois de sofrer uma violência, para alguns não acontece nada, mas também outras crianças andam com medo, isoladas, alguns ficam dias sem virem na escola por medo de levar porrada novamente com os agressores... mesmo na minha turma aconteceu: deram chapada a um dos meus colegas, e ele não queria lutar e começou a chorar, disseram que ele tem medo... foi pedir ajuda a prof.<sup>a</sup> Ilda e a professora levou-o à direcção para resolver. Ficou com vergonha por causa dos colegas que diziam que ele não sabe lutar, ficou dias sem entrar na sala, mas depois ganhou coragem de voltar a escola e continua a falar com ele normalmente.

**AM-1,** de 13 anos, explica que os meninos que se comportam mal na sala, e lutam lá fora, têm notas baixas e muitas faltas, por mais que o professor explique que no próximo ano não terão 7.<sup>a</sup> classe e devem se esforçar para passar de classe, eles nem ligam e nem se importam... Para eles não fazem nenhuma diferença por mais que os professores lhes chamem atenção...tem notas baixas e mau comportamento, gazetam as aulas, são rebeldes e os professores nem ajudam porque eles sempre se comportam mal... e aqueles outros meninos ficam com medo de serem agredidos novamente, outros já nem querem vir à escola, são chamados de matrecos.

**AM-2:** há outras crianças a quem não acontece nada, mas também outras andam com medo, isoladas, gostam de ficar sozinhos, algumas ficam dias sem virem na escola por medo de levar porrada novamente com os meninos agressores. Mesmo na minha turma aconteceu, deram chapada a um dos meus colegas e ele não queria lutar e começou a chorar, disseram que ele tem medo... foi pedir ajuda a prof.<sup>a</sup> Ilda e a professora levou-o à direcção para resolver. Ficou com vergonha por causa dos colegas que diziam que ele não sabe lutar, mas ele ganhou coragem de voltar à escola e continua a falar com ele.

## 8. Definição da violência escolar de acordo com os alunos

### 8.1. Violência escolar

**AF-3**, a violência escolar são as brigas que ocorrem dentro da escola, entre a turma, alunos, colegas ou amigos. Eu não estive a prestar atenção, mas uma vez já presenciei uma briga entre duas meninas da mesma turma, começou assim: uma xingou a outra com palavrões, e a outra zangou-se e se exaltou, e começaram a puxar cabelo uma da outra. Uma delas chocou a outra contra a parede e, assim, começaram a lutar. Foi uma violência física e verbal, e foi aí que o professor chegou.

**AM-4**: violência escolar praticamente são agressões e lutas na escola. Violência escolar é um acto que as pessoas cometem com outras pessoas: agressão física, violação sexual às meninas, crianças lutando aqui na escola e mesmo em casa.

**AF-5**: Violência escolar são as brigas que ocorrem dentro da escola, entre a turma, alunos, colegas ou amigos... eu não estive a prestar atenção, mas uma vez já presenciei uma briga entre duas meninas da mesma turma. Começou assim: uma xingou a outra com palavrões e a outra zangou-se e se exaltou, e começaram a puxar cabelo uma da outra. Uma delas chocou a outra contra a parede e, assim, começaram a lutar. Foi uma violência física e verbal, e foi aí que o professor chegou.

(Autores,2022).

No depoimento apresentado, podemos constatar que os actos de violência são uma realidade na escola em estudo. Garcia (1999) analisa estes actos, não pelo espaço do seu acontecimento, mas pelos seus danos, onde afirma que toda acção ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um membro da família é violação. Explica ainda que são várias as tipologias da violência escolar, e que as que ocorrem com maior frequência se apresentam sob a forma física, psicológica e verbal.

Por sua vez, Veigas (1999) explica que há uma tendência mundial constatada nas pesquisas que apontam a participação crescente de meninas envolvidas em condutas agressivas associadas aos meninos, em quanto que os meninos usam de maus-tratos físicos, como forma de demonstrar o poder em seus grupos sociais.

Em relação às causas da violência na escola primária completa a luta continua, os dados mostram que as causas são as seguintes: *bullying*, *piadas*, *palavrões*, *lanche escolar*, *namorados*, *ofensas*, *consumo de bebidas alcoólicas (lord gim)*, *desrespeito*, *insultos e humilhação*, como foi ilustrado com as falas dos alunos na tabela acima.

As causas apontadas pelos alunos são semelhantes às que Pereira (2016) encontrou no seu estudo sobre violência e indisciplina escolar em três escolas localizadas na cidade e província de Maputo. De acordo com esse autor, existem várias causas de violência escolar, ligadas ao aluno: roubo, consumo de drogas, bebidas alcoólicas, filmes, indisciplina dos alunos, má educação e disputas de namoradas e namorados.

Para Magalhães (2010), as causas da violência protagonizada pelos alunos nas escolas devem-se com frequência, ao problema da inadequação social, consequência da educação deficitária por parte da família ou pelo meio onde jovem se insere e da ausência de referências positivas.

O autor finaliza dizendo que as causas da violência escolar podem ser a carência de bens mínimos como: trabalho, habitação, serviços sociais básicos, a quebra das redes de suporte familiar, o meio onde vive, a escola que não exerce qualquer tipo de motivação leva os alunos a comportamentos agressivos. E olhando para aquilo que são as causas que levam os alunos a praticar a violência no recinto escolar, tomar-se-á em conta a visão de Magalhães (2010), segundo a qual as causas sociais da violência no recinto escolar têm a ver com a crise de valores que

se verifica, sobretudo os morais e éticos, pois a violência na escola é produzida dentro do espaço escolar, mas não está ligada à qualidade nem às actividades da própria instituição de ensino, e esse fenómeno, de algum modo, interfere no Processo de Ensino e Aprendizagem.

Observando os resultados, a Escola Primária Completa a Luta Continua recorre para corrigir actos de violência, às seguintes medidas: *conversa, chamar os pais ou encarregados de educação, aplicação de castigos: suspensão de aula, marcação a faltas, mandar sair da sala de aula, fazer limpezas no recinto da escola, capinar, varrer nas salas e limpar as casas de banho*, como se pode ler nos depoimentos dos alunos acima.

Ao analisar as falas dos alunos entrevistados sobre a posição da escolar em relação aos actos de violência, aluna da sétima classe, disse que, os directores daquela escola, sensibilizam, conversam com os alunos dizendo que somos todos colegas, irmãos que não há necessidade de lutar. Acrescendo dizendo que, os pais dos alunos que lutam quando são solicitados pela escola não aparecem.

Em relação os perfis dos alunos que fomentam violência escolar na Escola Primária Completa a Luta Continua, os dados mostram que são alunos com: *insucesso escolar (repetentes), com pais considerados economicamente ricos pelos alunos, com estereótipos, com histórico de consumo de bebidas alcoólicas, provenientes dos bairros: Polana caniço, Colômbia, Maxaquene, tipificados como bairros vulneráveis com foco de violência.*

Os dados mostram que a violência escolar tem implicações psicológicas, não só na esfera psicologia, como também na dimensão pedagógica. Na esfera psicológica, a violência provoca: *medo, depressão, isolamento, baixa auto-estima e vergonha*; enquanto na dimensão pedagógica: *baixo rendimento escolar, gazetar as aulas e abandono escolar*: Como ilustram os depoimentos dos alunos entrevistados.

Quadro 2: Resumo dos resultados das entrevistas dos professores

Categoria	Subcategoria	Indicador
<p><b>1. Explicação dos professores para os principais actos de violência escolar</b></p>	<p><b>1.1. Os actos de violência.</b></p>	<p><b>Prof.ª 1:</b> 25 anos de idade, três anos de experiência docente. Eu, vimos muitas das vezes, violência entre alunos, neste caso entre crianças têm se violentado fisicamente, psicologicamente, verbalmente. Essas crianças falam mal com outras crianças, se ofendem em palavras, se chamam pelos nomes feios, lutam, se ameaçam, geralmente os que mais sofrem são os que os pais não têm condições financeiros e as mais tímidas e pequenas. Sim é comum se violentarem sim, muitas das vezes nos vimos as crianças na hora do recreio estão aí a se violentarem, quando o professor está virado ao quadro a dar alguma actividade, quando se ausenta por alguns minutos, eles sempre se violentam. Não é fácil explicar porque eles se violentam, mas entre elas, há um peso porque uma entende que é melhor que outra, porque esta mais organizada que outra, porque se acham melhor que outras...na verdade não são coisas claras que as crianças recortam... em termos de condições dos pais.</p> <p><b>Prof. 2:</b> Sim, diariamente temos assistido actos da violência aqui na escola, através das lutas diárias, brigas e insultos pesados.</p> <p><b>Prof. 3:</b> são tantos que acontecem todos os dias...até a pouco tempo antes de vir aqui, dois alunos envolveram se em pancadaria e eu aí perto a corrigir as provas...tive que lhes separar e conversar com eles para não fazer isso e se pedirem desculpas. É comum se violentarem sim, por causa das suas brincadeiras, gostam de se agredirem não sei se é por causa do tempo que ficaram confinados com a COVID não sei, mas eles se violentam diariamente...eles têm uma tendência de agressividade entre eles.</p>

## 2. Explicações dos professores sobre as causas da violência escolar

### 2.1. Causas

**Prof.ª 4:** há um peso entre elas por achar que ele é melhor que outro, por causa do nível económico ...em termo de condições... as causas as vezes não são claras, porque algumas crianças são mimos dos pais, os pais passam a mão na cabeça dos seus filhos, essas crianças vêm com o mau comportamento aqui na escola...as vezes são crianças que quando fazem alguma coisa e você batem ou dá castigo os pais vem para cima do professor até prometem processar, a posição política e financeira dos pais faz com que esses alunos, se comporte de qualquer maneira... as vezes colocam barreiras para outros caírem e começam a rir...na verdade fazem por diversão, prazer mesmo... eu até acho que alguns vem enquanto beberam...esses desprezam os professores.

**Prof. 2:** é difícil especificar, mas talvez pelos bairros de onde saem, são bairros com históricos da violência por exemplo Polana caniço, maxaquene, Colômbia...então eles assistem isso de forma frequente e querem se mostrar perante os colegas aqui na escola praticando com outros, querem se mostrar nos colegas...acabam criando brigas com colegas... as vezes nem motivos eles se agridem, são crianças bastantes agressivas e criam pequenos focos de violências física e verbal....se espanca mesmo. um papel fundamental nesse processo...tem de haver uma interação entre a escola e os encarregados de educação.

## 3. Formas de resolução dos professores perante actos de violência

### 3.1. As formas de Resolução

**Prof. 3:** nós os professores temos tido uma boa colaboração, as vezes vimos que quem deve intervir é o Director da turma (DT) mandamos chamar os encarregados para juntos resolver esse problema, em outros casos encaminhamos para o sector pedagógico e na maioria das vezes esses pais nem aparecem, são pais que nunca acompanham a vida académica dos seus filhos...geralmente esses aparecem só no fim do ano quando sai a pauta é ai que começam fazer confusão em querer saber como o filho chumbou nem sabe se a criança assistia aulas ou não e alegam que trabalham e só voltam tarde a casa.

**Prof. 2:** fazemos palestras sempre na sala de aula, conversamos com as crianças (não interessa as suas condições financeiras, todos somos iguais...todos têm direito da mesma educação...ninguém deve desprezar outro vieram aqui para aprender) ...mandamos fazer limpezas no pátio como castigo, mas mesmo assim as crianças lá a conversar até na hora do intervalo...e assistir aulas em pé ou mesmo sentar sozinho isolado...

## 4. A posição da escola em relação aos actos da violência escolar

### 4.1. Posição da escola

**Prof. 3:** Chama os pais e encarregados de educação, para juntos encontrarem uma solução... por vezes até dá-se castigos fazer limpezas no pátio da escola...mandamos fazer muitas cópias...

**Prof. 2:** sensibilizamos, sempre conversamos com eles, chamamos os encarregados para uma solução conjunta, mas infelizmente nem são todos que aparecem e torna um pouco difícil o nosso trabalho porque os pais nunca têm tempo para fazer o acompanhamento dos seus filhos...algumas crianças os pais nem conhecem o comportamento dos filhos na escola, outras crianças em tem um comportamento e na escola tem outro e isso complica muito.

**Prof.ª 1:** a escola juntamente com os professores primeiro manda o aluno chamar os pais e encarregados de educação, explica a situação e o comportamento do seu educando e pede para vigiar o mesmo em casa...agora caso os pais não apareçam conversa-se com o aluno e submete a castigo como forma de educação para nunca mais fazer e se ele voltar a fazer aí a escola toma medidas de suspender até vir com os pais.

**5. Medidas para prevenção da violência escolar**

**5.1. Medidas.**

**Prof. 2,** professor na carreira há 33 anos, propõe criação um grupo de palestrantes a nível da escola, ou um psicólogo permanente para conversar com os agressores e os seus pais e encarregados de educação porque eles também não percebem que estão a estragar os seus filhos com mimos, também a sensibilização para optar no diálogo em todo momento e o respeitar os outros colega.

**Prof. 3:** Epha não sei, talvez criar-se um gabinete a nível da escola com um grupo de palestrantes para passar a dar aqui na escola, ou um psicólogo permanente que pertence a escola, para assistir e conversar com essas crianças e os seus pais porque eles também não percebem que estão a estragar os seus filhos com mimos... porque nos conversamos e sensibilizamos os alunos para optar no dialogo em todo momento...respeitar os outros colega.

**Prof.ª 4:** sensibilizar os alunos mas acho que as palestras permanentes, em todas as reuniões de turma, explicando sobre os males da violência e o alcool poderia ajudar pois tudo isso vai se refletir no futuro e na sociedade... por tanto, as palestras são bem vindas usando reprodutores, colar panfletos na escola de não a violencia, até mesmo criar-se um gabinete de atendimento aqui na escola com um psicologo para assistencia...as paletas semanais, mensais...porque são assim agressivos amanha vai continuar com esse comportamento na sociedade e não vão se dar bem... sensibilização diaria ou mesmo na h

**6. Perfil dos alunos que cometem actos de violência de acordo com os professores**

**6.1. Bairros**

**Prof.ª 1:** É difícil especificar, mas talvez pelos bairros de onde os alunos vivem, Polana Caniço, Maxaquene, Colômbia por serem históricos da violência por exemplo, eles assistem isso de forma frequente e querem se mostrar perante os colegas aqui na escola. Trazem objectos como garrafas, facas, pau e acabam criando brigas com colegas, principalmente os mais acanhados.

**Prof. 2,** de 28 anos de experiência acrescenta ainda, que o nível económico (há um peso entre as crianças, achar que é melhor que outro, em termo de condições) os pais passam a mão na cabeça dos seus filhos, essas crianças vêm com o mau comportamento aqui na escola...as vezes são crianças que quando fazem alguma coisa e você batem ou dá castigo os pais vem para cima do professor até prometem processar, a posição política e financeira dos pais faz com que esses alunos, se comporte de qualquer maneira... as vezes colocam barreiras para outros caírem e começam a rir...na verdade fazem por diversão, prazer mesmo... eu até acho que alguns vem enquanto beberam...esses desprezam os professores.

**Prof. 3:** geralmente são os mais velhos, arrancam lanches, intimidam os mais novos, são meninos de 14 e 15 que em condições normais já estariam na secundaria...então são esses que acabam criando terror aqui na escola. A maior parte das crianças que praticam a violência vem de bairros com focos de violência por exemplo Polana caniço A e B, maxaquene ou saem de família desestruturada (pais separados vivem com mãe, outros vivem com os avós...ou ainda vivem com os pais, mas numa situação de serem agressivos e sempre lutam ou se agridem fisicamente na presença deles e esses assistem isso em casa e tentam implementar).

**Prof.ª 1:** bem, haaa eu pude notar que geralmente os que praticam a violência tem um nível económico estável, os pais são pessoas que ocupam posição de destaque a nível social alguns na política, tentam humilhar os outros, outras crianças são aquelas que tentam implementar acções de violência que assistem em casa, são crianças frustradas ...assistem o pai ou mãe a levar porrada e carregam isso para escola...eles olham para o colega e querem se mostrar superior e temido.

## 7. Implicações psicológica da violência escolar de acordo com os professores

### 7.1. implicações psicológicas

**Segundo Prof 3:** tenho 17 de experiencia, a violencia escolar tem muitas implicações pois, geralmente as crianças agredidas acabam ficando com traumas, e por conta disso o aproveitamento, baixa e perdem a concentracao na sala de aula as vezes porque ficam muito tempo pensando nos agressores ficam sem vontade de vir a escola, gazetam as aulas, e tudo isso vai se refletir no processo de ensino e aprendizagem.

**Prof.ª 1:** Também temos casos dos alunos que consomem bebidas alcoolicas, principalmente nos dias comemorativos como 1 de junho e nas sextas feiras... mas esses meninos brincam com alguns alunos da polana...uma vez acompanhei o movimento de alguns alunos que trazia uma garrafa mas no inicio pensei que fosse agua so que passado um tempo me apercebi que estavam alterados, afinal não se tratava de agua mas sim tentacao pois quando me aproximei para perguntar o que estava na garrafa eles se assustaram, foi quando peguei e cherei e era alcool puro, aquilo parecia tentacao ou lord gin e eu ainda a tentar entender acabaram fugindo mas porque estavam ali alguns que conheciam as turma mostrava e tentamos resolver.

**Prof.ª 4:** a violência tem muitas implicacoes no processo do ensino, pois as crianças que sofrem violência, o seu aproveitamento acaba baixando, as vezes elas ficam isoladas , acanhadas, timida e baixo auto-estima na sala de aula até tem medo de responder questões na sala por medo de errar, nem os TPC não fazem e os outros colegas mandarem piadas, fica sem vontade de vir a escola e por vezes ate gazetas as aulas... ficam acanhada com medo de expor as suas preocupações...sabemos que a criança é o espelho do professor e se o aluno esta canhada não vai aprender e vai trazer baixo rendimento...

Em relação a superação, nos como professor encorajamos a crianças, dando força e por vezes obrigamos o violador para pedir desculpas e prometer não fazer mas isso e fazemos também a comparação, mostrando que todos são iguais e tem os mesmos direitos.

**Prof. 3:** claro que afectam no PEA pois quando o professor esta a explicar e depara com algum aluno cometer uma violência, goza com outro, atirar papel para outro... ele acaba deixando de explicar a matéria e resolver os problemas e com isso , atrasa o trabalho e faz com que não consiga atingir os objectivos trançados, prejudicando assim os que não são culpados e tem interesse em apreender, não só distrai os outros colegas... e o professor gasta o tempo a resolver os problemas na sala e no fim não atinge os objectivos...

## 8. Definições dos alunos sobre o que é violência

### 8.1. Violência

**Prof.ª 1:** violência escolar, começa mesmo de coisas que parecem pequenas, como um aluno que leva a caneta do outro, arancar o lanche do outro, ameaçar o colega, chantagiar, as provocações que acontece entre eles, estamos perante uma violência ...e falando da propria agressividade( insulto e lutas entre eles) mas não so o proprio desvio comportamental também podemos considerar como uma violência porque vai se refletir nos outros.

**Prof. 3:** para mim,...violência escolar é qualquer acto que pertubam a criança ou o aluno no recinto escolar...acto que pertuba o ambiente escolar como por exemplo, lutas, brigas, insultos, bullying, atribuir nomes pejorativos ao outro. E aqui na escola assistimos isso todos os dias.

**Prof. 2:** violência escolar é qualquer acção negativa que acontece entre os aluno no recinto escolar, e pode ser entre aluno e aluno ou ,mesmo entre professor e aluno...a partir das brigas, insultos, humilhações, palavões mesmo na sala de aulas, apelidos de gozos até gritar para aluno.

Em relação aos tipos de actos de violência na Escola Primária Completa a Luta Continua os depoimentos dos professores disseram que as mais frequentes são: física, psicológica, verbal, ofensas, ameaça e indisciplina escolar. Quando pedimos para explicar a frequência dos actos de violência, disse que, muitas vezes, a violência ocorre entre alunos, de forma física, verbal ou psicológica. Ainda no pensamento da entrevistada, as crianças envolvidas nos actos de violência falam mal com as outras, se ofendem com palavrões, se chamam por nomes feios (bruto, malcriado, pobre...), lutam, se ameaçam e, geralmente, as que mais sofrem são as tímidas, as mais pequenas e aquelas cujos pais gozam de pacatas condições financeiras.

Em relação as causas de violência escolar apontadas pelos professores salientaram que criação de pequenos grupos com o foco à violência, consumo de bebidas alcoólicas, alunos mais fortes ameaças, arrancam o lanche alunos acanhados ou mais fraco, indisciplina na sala, falta de respeito com os professores e a protecção dos pais ou mesmo alunos mais fortes, que ameaçam outros alunos, que batem e arrancam lanche aos mais acanhados ou fraco e a indisciplina. Nesta senda, o que parece motivar os agressores é o desejo de intimidação e de domínio, aliado ao abuso do poder, adoptando de um modo geral, uma atitude tirânica, oprimindo o colega de modo repetitivo, tornando-o sua vítima habitual (Ramires, 2001). Acrescenta, o autor, que estes fenómenos podem assumir diversas formas, nomeadamente verbal (insultos, alcunhas ameaças, etc.) física (danificar objectos, ataque físico, etc.) e indirecta (exclusão social, divulgar rumores pejorativos...).

Com as abordagens, pode-se compreender que são várias as causas que contribuem para que haja dentro do recinto escolar actos da violência, onde muitas vezes estes fenómenos surgem na escola assim como fora dela, pois os alunos antes de tudo trazem consigo alguns comportamentos que não se ajustam as regras de convivência na escola, não cumprindo desta forma o regulamento escolar. Nesta perspectiva, o meio escolar pode criar, cristalizar ou agravar o conflito, suscitando comportamentos violentos, como pode desempenhar um papel importante na prevenção da violência e da delinquência, pois é, um lugar de socialização essencial. Importa referir que a escola sendo uma instituição de carácter social que têm como missão educar e formar indivíduos capazes de contribuir de forma dinâmica no desenvolvimento das suas famílias e, conseqüentemente, do seu país, depara-se com a convivência de vários grupos étnicos, raças, formas de pensar, esferas sociais de origem... Muitas vezes, estes factores têm criado choques que propiciam a violência na escola.

Para melhor entender as implicações psicológicas da violência escolar no processo de ensino e aprendizagem, foram feitas entrevistas, tanto para os alunos assim como os professores para uma compreensão profunda.

Os professores falaram que a violência escolar tem muitas implicações, pois, geralmente, as crianças agredidas acabam ficando com traumas, e por conta disso o aproveitamento, baixa e perdem a concentração na sala de aula, às vezes, porque ficam muito tempo pensando nos agressores; ficam sem vontade de vir à escola, gazetam as aulas, e tudo isso vai-se refletir no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a escola, sozinha, não pode resolver todos os problemas. Ela precisa do apoio da família e da consciência de que a mesma tem sua função na educação de seus filhos. Ressalta Pereira (2008), muitos pais acabam colocando seus filhos em escolas de período integral para que estes não os atrapalhem profissionalmente, e atribuem a escola a responsabilidade de mostrar o caminho certo aos seus filhos.

Relativamente às medidas de prevenção e combate à violência escolar, tantos os alunos, bem como os professores, foram unânimes em afirmar que deve suspender-se os agressores até que apresente os respectivos pais e encarregados de educação, reforçar o controlo dos alunos na hora de intervalo para ver como eles brincam, privilegiar o diálogo permanente e o respeito pelo outro, no sentido de incutir no mesmo o espírito de conversa na resolução dos problemas, cultivando, desta forma, uma cultura de respeito mútuo.

Sustenta Titosse (2011), que o fraco diálogo entre pais e encarregados de educação e os seus educandos constitui um risco de estes últimos não terem conhecimentos suficientes que lhes permitam distinguir o cer-

to do errado. Este é um instrumento primordial para transmissão de conhecimentos, saberes e valores culturais que tem como propósito munir os indivíduos de regras sociais que regulam o comportamento humano.

Mendes (1998) acrescenta que o aluno deve ser o primeiro a sentir a necessidade de ter uma boa disciplina na escola, e cabe a escola dar a formação humana, a dedicação, conhecimentos a criatividade. Nesta perspectiva, o aluno deve respeitar os colegas e perceber que a violência tem implicações no processo educativo; ele é, também, responsável pela criação do ambiente calmo e harmonioso, portanto, não deve olhar a escola como só um lugar onde se adquire a afirmação de *status* social, mas sim onde se pratica o desenvolvimento humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção principal desta pesquisa consistiu em contribuir para a ampliação da compreensão das implicações psicológicas da violência escolar para professores e alunos, buscando delinear as causas, as formas de resolução, os perfis dos alunos que praticam estes actos e as implicações psicológicas para os alunos. As análises apresentadas aqui revelam que existem na escola episódios de actos de violência, física, psicológica e verbal.

Percebeu-se que as causas da violência escolar têm a ver com o consumo de bebidas alcoólicas, drogas, indisciplina, a crise de valores, sobretudo, os morais e éticos, e factores sociais. Como formas de resolução, quando os episódios de violência escolar ocorrem na Escola Primária Completa a Luta Continua, recorre-se à sensibilização e ao diálogo com os alunos, pais e encarregados de educação, bem como à aplicação de castigos (fazer limpeza no pátio da escola, nas casas de banho, varrer as salas).

Ao examinar as implicações psicológicas da violência escolar, professores e alunos afirmaram que esta provoca medo, isolamento, vergonha, baixa auto-estima, baixo aproveitamento pedagógico e abandono escolar.

No que concerne à visão dos professores e alunos em relação às medidas que devem ser tomadas para prevenir e combater a violência na escola, compreendeu-se que a escola tem um contributo a dar, visto que desempenha um papel fundamental para a mudança de comportamentos dos alunos. De referir que este estudo revelou, ainda, que é possível prevenir a violência na escola através do diálogo permanente com alunos e professores, assim como entre alunos e os respectivos pais e encarregados de educação, da criação de gabinete de atendimento às vítimas da violência, sensibilização e debates sobre os males da violência.

Na promoção do bem-estar dos alunos, todos os intervenientes do processo educativo por intermédio das organizações não-governamentais, das associações, das instituições e de outras entidades, são chamadas a participar na definição e implementação de programas, planos e projectos, bem como na mobilização de recursos tendentes a garantir a protecção e o desenvolvimento do aluno em situação da violência. Vale ressaltar que os pais são os primeiros agentes de socialização, visto que são o núcleo principal para o desenvolvimento íntegro do ser humano, portanto, assim como a escola e os alunos, têm um papel fundamental na prevenção e no combate à violência, dando continuidade à permissividade do meio familiar.

## REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. e Rua, M. G. (2003) *Violência nas escolas*, Brasil-UNESCO.
- Andrade, T. D. (1997) *A família e a estruturação ocupacional do indivíduo*. Psicodinâmica da escolha profissional. Porto Alegre.
- Bardin, L. (2011) *Análise do conteúdo*. Lisboa: Ed.70.
- Blaya, C. (2006) *Violência e maus tratos: em meio escolar*. s/e. Horizontes Pedagógicos.
- Carvalhosa, S. (2010) *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. s/e. Climepsi editores.
- Charlot, B. (2022) *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*, Revista Sociologias, ano 4, julho/dezembro. (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em novembro 2021.
- Cossa, L.E. (2015) *Violência escolar em Moçambique: uma reflexão sobre as práticas docentes*. Revista Reflexão e acção, Santa Cruz do Sul. Vol 23, n.1. Jan/June.
- Cunha, R. S.(2008) *Violência doméstica: Lei Maria da Penha*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Duarte, A.L.C.B. et al. (1980) *Temas de psiquiatria*. Porto: Editora, Artes Medicas.
- Garcia, J.(1999) *Indisciplina na Escola: Uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Revista Paranaense de desenvolvimento, Curitiba, n.95.
- Magalhães, T. (2010) *Violência Escolar- prevenir, detectar e intervir*. Instituto da Segurança Social: Soluções editoriais, Edição: EAPN- Rede Europeia Anti-Pobreza / Portugal.
- Mendes, L. (1998) *A gestão do Tempo e os Comportamentos de Indisciplina dos Alunos*. In Revista Portuguesa de Educação.
- Passo, A. F. (2011) *Indisciplina falta de limites, violência e fracasso escolar: Compreender e Educar*; Centauro Editora, 1.ed. São Paulo.
- Pereira, F.F et all. (2021) *Os sentidos da violência e da indisciplina para os professores de três escolas secundárias de Moçambique: (Org)*. In: OLIVEIRA, D.D. e Duraes, T.F.N. juventude, prática de violência e sistema de juventude juvenil, coleção sociologia, Goiânia, Brasil.
- Pereira, B.O. (2008) *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre criança*. 2ª Edição. Editora: fundação para a ciência e a tecnologia.
- Pereira, F.F.(2016) *Indisciplina e Violência. Escolar: Interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo*, em Moçambique. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- Ramires, F. C. (2001) *Condutas agressivas*. Amadora: MacGraw Hill.
- Saffioti, H. I. B. (1997) *Violência doméstica ou a lógica do galinheiro*. São Paulo: Moderna.
- Titosse, I.D. (2011) *Consumo de extensões e violência simbólica no seio das alunas da Escola Secundária de Laulane*. Monografia de Graduação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique. MZ.
- Veiga, F.H.(1999) *Indisciplina e violência na escola*. 1ª Edição. Coimbra Almedina.
- Viana, N. (2002) *Escola e violência: abordagens críticas da escola*. Edições Germinal.