

ORGANIZADORES

THIAGO CEDREZ DA SILVA

ELVIS SILVEIRA SIMÕES

EDGAR AVILA GANDRA

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

**CONJUNTO DE
PESQUISAS E ESTUDOS**

THIAGO CEDREZ DA SILVA
ELVIS SILVEIRA SIMÕES
EDGAR AVILA GANDRA
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

CONJUNTO DE
PESQUISAS E ESTUDOS



Porto Alegre
2024

Copyright ©2024 dos organizadores.

Direitos desta edição reservados ao organizador, cedidos somente para a presente edição à Editora Mundo Acadêmico.

Importante: as opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelo(s) organizador(es) em seu(s) capítulo(s), não representam ideia(s) deste(s). Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.



**Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)**

LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

Você é livre para:

Compartilhar - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

Atribuição - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não Comercial - Você não pode usar o material para fins comerciais.

Não-derivadas - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Capa e diagramação:

Thiago Cedrez da Silva

Editor:

Marcelo França de Oliveira

Conselho Editorial Casaletras

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Lopes (UFPEL)

Prof. Dr. Elio Flores (UFPB)

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Prof. Dr. Francisco das Neves Alves (FURG)

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (UFPEL)

Profª Drª Maria Eunice Moreira (PUCRS)

Prof. Dr. Moacyr Flores (IHGRGS)

Prof. Dr. Luiz Henrique Torres (FURG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ed831 Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos / Thiago Cedrez da Silva, Elvis Silveira Simões e Edgar Avila Gandra (Org.) [Recurso eletrônico] Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2024.

131 p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-89475-59-0

1. Educação - 2. História - 3. Pesquisa - I. Silva, Thiago Cedrez. - II. Simões, Elvis Silveira - III. Gandra, Edgar Avila - IV. Título.

CDU: 370(900)

CDD: 370



EDITORA MUNDO ACADÊMICO

Um selo da Editora Casaletras

R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa

Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103

+55 51 3013-1407 - contato@casaletras.com

www.casaletras.com/academico-livros

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

THIAGO CEDREZ DA SILVA; ELVIS SILVEIRA SIMÕES; EDGAR AVILA GANDRA..... 05

A BANALIZAÇÃO DO USO DE SINAIS LUMINOSOS DE EMERGÊNCIA: UMA ANÁLISE DA OPINIÃO DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA DO PARANÁ.

GERSON DE JESUS MONTEIRO JUNIOR; ANDRIELE CRISTIANE DOS SANTOS 07

MARGINALIZAÇÃO DA TATUAGEM NA SEGURANÇA PÚBLICA: ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOS TATUADORES E DOS POLICIAIS DO ESTADO DO PARANÁ.

GERSON DE JESUS MONTEIRO JUNIOR; ANDRIELE CRISTIANE DOS SANTOS..... 21

O CORTEJO FÚNEBRE E A DENÚNCIA NOS “TERRITÓRIOS NORMADOS”: MÃES EM MOVIMENTO NA CIDADE DE VITÓRIA (ES)

IGOR VITORINO DA SILVA 35

“SALVAR O BRASIL DO COMUNISMO”: GETÚLIO VARGAS E O GOLPE DO ESTADO NOVO

JEFERSON CARARO; ADRIANA RIBAS ADRIANO CARARO 56

EDUCAÇÃO E TDIC: USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA FARIAS; FRANCISCO ALEX DE OLIVEIRA FARIAS; PRISCILA COSTA SANTOS 73

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO AO ANALFABETISMO NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

LAECIO DOS SANTOS GUEDES 81

HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO

LAIZ MARA MENESES MACEDO; JANAYNA SOUSA DOS ANJOS 93

PROJETO “70 ANOS DE BARRA DOS COQUEIROS”: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAYRA FERREIRA BARRETO 107

O AGIR COMUNICATIVO E A QUESTÃO DA PAZ: JÜRGEN HABERMAS E SUA IDEIA DE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA(S)

REMÍGIO AVELINO CHICHONGUE 114

O ATELIER FILOSÓFICO E A PROFISSÃO DOCENTE EM MOÇAMBIQUE: PROBLEMAS E REFLEXÕES

REMÍGIO AVELINO CHICHONGUE 124

SOBRE OS ORGANIZADORES 130

APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

A coletânea "**Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos**" reúne um conjunto diverso e instigante de artigos acadêmicos que dialogam com questões contemporâneas relacionadas à educação, à história e às múltiplas interfaces entre esses campos. Organizada pelos pesquisadores Dr. Thiago Cedrez da Silva, Dr. Elvis Silveira Simões e Dr. Edgar Avila Gandra, esta obra se propõe a explorar diferentes perspectivas e desafios sociais, culturais e educacionais, iluminando aspectos essenciais para a compreensão do mundo atual.

Ao longo dos dez textos, o leitor será convidado a refletir sobre diversos temas que abordam desde problemáticas históricas e políticas até reflexões sobre práticas pedagógicas e questões sociais emergentes. Com rigor acadêmico e uma visão interdisciplinar, os autores trazem contribuições valiosas que promovem o debate crítico, tornando esta obra um recurso indispensável para acadêmicos, educadores e demais interessados em compreender as complexas interseções entre educação e história.

A relevância deste livro está em seu compromisso com a diversidade temática e metodológica, que reflete a riqueza das pesquisas e experiências apresentadas. Os artigos aqui reunidos, não apenas ampliam o conhecimento sobre os temas abordados, mas também convidam o leitor a uma reflexão profunda e necessária sobre as questões que moldam o nosso presente e futuro.

O artigo **A Banalização do Uso de Sinais Luminosos de Emergência: uma análise da opinião dos profissionais de segurança pública do Paraná**, de Gerson de Jesus Monteiro Junior e Andriele Cristiane dos Santos, examina como o uso indiscriminado de luzes de emergência pelas viaturas policiais impacta a segurança pública. O texto analisa as causas e consequências dessa prática, destacando os desafios enfrentados no deslocamento de urgência.

Marginalização da Tatuagem na Segurança Pública: análise da perspectiva dos tatuadores e dos policiais do estado do Paraná, dos mesmos autores, investiga os preconceitos enfrentados por policiais tatuados e a percepção dos tatuadores sobre a marginalização da tatuagem no contexto social e profissional.

No texto **O Cortejo Fúnebre e a Denúncia nos "Territórios Normados": mães em movimento na cidade de Vitória (ES)**, Igor Vitorino da Silva discute como um cortejo público em Vitória (ES) se tornou um espaço de denúncia e ressignificação política, expondo as violências e desigualdades sociais enfrentadas por jovens das periferias.

"Salvar o Brasil do Comunismo": Getúlio Vargas e o golpe do Estado Novo, de Jeferson Cararo e Adriana Ribas Adriano Cararo, analisa os artifícios políticos e econômicos que culminaram no golpe do Estado Novo, destacando o papel de Vargas na construção de um regime autoritário e na repressão ao comunismo.

No artigo **Educação e TDIC: uso das novas tecnologias para um processo de aprendizagem e autonomia**, João Paulo de Oliveira Farias, Francisco Alex de Oliveira Farias e Priscila Costa Santos discutem o impacto das Tecnologias Digitais

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

de Informação e Comunicação no ensino, propondo uma integração crítica e interativa dessas ferramentas no espaço escolar.

Análise das políticas públicas de enfrentamento ao analfabetismo no Brasil: avanços, desafios e perspectivas futuras, de Laecio dos Santos Guedes, examina as políticas públicas brasileiras voltadas à alfabetização, destacando conquistas e obstáculos, com sugestões para políticas mais integradas e sustentáveis.

O texto **História e Política da Educação Infantil: um olhar crítico e emancipatório**, de Laiz Mara Meneses Macedo e Janayna Sousa dos Anjos, aborda os avanços e desafios das políticas de educação infantil, ressaltando a importância de práticas pedagógicas democráticas que valorizem a infância.

Projeto “70 Anos de Barra dos Coqueiros”: relato de experiência na educação infantil, de Mayra Ferreira Barreto, compartilha as experiências de um projeto educativo que valorizou o patrimônio ambiental local, promovendo conscientização ecológica e pertencimento na comunidade escolar.

O Agir Comunicativo e a Questão da Paz: Jürgen Habermas e sua ideia de sociedade e educação democrática(s), de Remígio Avelino Chichongue, reflete sobre as dificuldades e possibilidades de construção da paz a partir da perspectiva do agir comunicativo, destacando a relevância de práticas democráticas na educação.

Por fim, **O Atelier Filosófico e a Profissão Docente em Moçambique: problemas e reflexões**, também de Remígio Avelino Chichongue, discute os desafios enfrentados pelos docentes no ensino superior em Moçambique, apontando a necessidade de qualificação ética e técnica para uma educação de qualidade.

A leitura desta coletânea oferece uma jornada instigante por temas que, embora diversos, convergem em sua relevância para o entendimento das dinâmicas históricas e educacionais. Assim, os textos aqui reunidos são mais do que análises acadêmicas: eles representam convites para a reflexão crítica e para o engajamento com as complexas questões que permeiam a sociedade contemporânea.

Os leitores são convidados a se aprofundar nas diferentes perspectivas apresentadas, permitindo-se dialogar com as ideias, questionar os paradigmas estabelecidos e propor novas possibilidades de entendimento e ação. Este livro é, sem dúvida, uma contribuição significativa para os campos da educação e da história.

Esperamos que esta obra inspire debates, fomente pesquisas futuras e contribua para a formação de uma sociedade mais informada, crítica e transformadora. Boa Leitura

Os organizadores

Dr. Thiago Cedrez da Silva

Dr. Elvis Silveira Simões

Dr. Edgar Avila Gandra

A BANALIZAÇÃO DO USO DE SINAIS LUMINOSOS DE EMERGÊNCIA: UMA ANÁLISE DA OPINIÃO DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA DO PARANÁ.

Gerson de Jesus Monteiro Junior¹

Andriele Cristiane dos Santos²

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo demonstrar como ocorreu a banalização do uso de luzes de emergência pelas viaturas policiais, suas causas e possíveis consequências à segurança pública. Começamos ouvindo os especialistas em segurança pública, questionamos a forma em que eles usam as luzes de emergência e a opinião deles da forma correta da sua utilização. Será dissertado como o uso indiscriminadamente do Giroflex da viatura afetam o trabalho, atrapalhando no deslocamento de real prioridade, dificultando o real deslocamento de urgência.

Palavras-chave: Luzes de emergência. Giroflex. Deslocamento.

¹ Policial Militar do Estado do Paraná, Especialista em Segurança Pública (Faculdade Serra Geral), Pós graduando em Direito Penal (Uniminas), www.flow.page/gersonmiliko

² Policial Militar do Estado do Paraná, bacharel em Direito (Faculdades Integradas do Brasil – Unibrasil) e Pós graduanda em Direito Penal Militar e Processo Penal Militar (Faculeste).

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

INTRODUÇÃO

Quando você está dirigindo seu carro no trânsito, principalmente em Curitiba que é a cidade em que eu moro e trabalho, concordamos que é um trânsito bem caótico e intenso em determinados horários, e durante esse deslocamento você percebe uma viatura vindo lá atrás, com os sinais luminosos de emergência ligados, o famoso Giroflex, qual é o sentimento correto que essa imagem deveria passar ao condutor?

Eu vou te dizer agora, você deveria sentir que precisa sair da frente mesmo que seja necessário você parar para que aquele veículo passe, pois ele está com as luzes de emergência acionadas mostrando estar em deslocamento de urgência, certo?

Pelo menos deveria ser, mas o que vem acontecendo na cidade de Curitiba, é que as viaturas, devido algumas determinações internas das instituições e devido mero costume, estão trafegando nas ruas diuturnamente com as luzes ligadas, sem nenhuma situação de urgência, o que não lhes confere as prerrogativas da preferência da circulação no trânsito, garantidos pelo código de trânsito Brasileiro e as demais resoluções dos órgãos reguladores do trânsito no país.

Mas esse fenômeno que eu abordo neste trabalho, veio para demonstrar como ocorre a banalização do uso de luzes de emergência, como ela deveria ser seriamente utilizada e os possíveis efeitos dessa mesma banalização no comportamento dos agentes de segurança pública, na figura dos condutores de veículos de urgência e na população em geral no trânsito.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa trata-se de uma análise estatística de dados angariados em um formulário aplicado apenas a agentes de segurança pública.

Composto por 06 questões simples sobre a utilização dos sinais luminosos (Giroflex) bem como a opinião desses profissionais sobre a forma com que é usado e como deveria ser.

Foi coletado endereços de e-mails para garantir a integridade dos dados, bem como que apenas fosse respondido uma só vez por entrevistado e ainda garantir que fosse respondido só por agentes de segurança pública.

Após isso, os dados foram analisados com auxílio da legislação vigente acerca do trânsito bem como da regulação dos veículos de emergência e suas prerrogativas em fundada prestação de apoio de urgência.

QUAIS SÃO OS SINAIS LUMINOSOS DE EMERGÊNCIA?

Conforme o código de trânsito Brasileiro, o famoso CTB, os veículos de emergência são classificados no artigo 29 inciso VII:

VII – os veículos destinados a socorro de incêndio e salvamento, os de polícia, os de fiscalização e operação de trânsito e as ambulâncias, além de prioridade

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

no trânsito, gozam de livre circulação, estacionamento e parada, quando em serviço de urgência, de policiamento ostensivo ou de preservação da ordem pública, observadas as seguintes disposições:

- a) quando os dispositivos regulamentares de alarme sonoro e iluminação intermitente estiverem acionados, indicando a proximidade dos veículos, todos os condutores deverão deixar livre a passagem pela faixa da esquerda, indo para a direita da via e parando, se necessário;
- b) os pedestres, ao ouvirem o alarme sonoro ou avistarem a luz intermitente, deverão aguardar no passeio e somente atravessar a via quando o veículo já tiver passado pelo local;
- c) o uso de dispositivos de alarme sonoro e de iluminação intermitente somente poderá ocorrer por ocasião da efetiva prestação de serviço de urgência; (Redação dada pela Lei nº 14.440, de 2022)
- d) a prioridade de passagem na via e no cruzamento deverá se dar com velocidade reduzida e com os devidos cuidados de segurança, obedecidas as demais normas deste Código;
- e) as prerrogativas de livre circulação e de parada serão aplicadas somente quando os veículos estiverem identificados por dispositivos regulamentares de alarme sonoro e iluminação intermitente;
- f) a prerrogativa de livre estacionamento será aplicada somente quando os veículos estiverem identificados por dispositivos regulamentares de iluminação intermitente; (BRASIL, 1997).

Recapitulando: os sinais luminosos de emergência a que nos referimos são as luzes vermelhas giratórias que já entraram em desuso como na imagem a seguir:

Conforme a modernização das luzes e das lâmpadas começou a entrar em uso os leds que reduzem o consumo de energia elétrica das baterias de veículos, sendo assim vindo a substituir os giroflex giratórios pelas luzes vermelhas de emergência intermitentes.

I



MAGEM 01: Giroflex, iluminação giratória.

Devido ter ficado obsoleto com a tecnologia de lâmpadas de LED, hoje trazem como dispositivo de iluminação de urgência a luz vermelha intermitente.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

O Conselho Nacional de Trânsito, em sua resolução número 268, de 15 de fevereiro de 2008 entende que apenas os veículos mencionados no referidos norma poderão utilizar a luz vermelha rotativa (giroflex) que já caiu em desuso.



IMAGEM 02: Sinais Luminosos de LED.

Art. 1º Somente os veículos mencionados no inciso VII do art. 29 do Código de Trânsito Brasileiro poderão utilizar luz vermelha intermitente e dispositivo de alarme sonoro.

§1º A condução dos veículos referidos no caput, somente se dará sob circunstâncias que permitam o uso das prerrogativas de prioridade de trânsito e de livre circulação, estacionamento e parada, quando em efetiva prestação de serviço de urgência que os caracterizem como veículos de emergência, estando neles acionados o sistema de iluminação vermelha intermitente e alarme sonoro. (BRASIL, 2008).

A mesma resolução do CONTRAN também versa sobre em que situação o veículo de emergência poderá utilizar-se da luz intermitente acionada para que tenha a preferência e livre circulação, estacionamento e parada em qualquer localidade dentro do trânsito, “Entende-se por prestação de serviço de urgência os deslocamentos realizados pelos veículos de emergência, em circunstâncias que necessitem de brevidade para o atendimento, sem a qual haverá grande prejuízo à incolumidade pública. (BRASIL, 2008).”

§ 1º O acionamento das lanternas especiais deverá ocorrer somente em circunstâncias que permitam o uso das prerrogativas de prioridade de trânsito e de livre circulação, estacionamento e parada, quando efetivamente esteja sendo prestado serviço de urgência, de policiamento ostensivo ou de preservação da ordem pública, observadas as disposições previstas no inciso VII do art. 29 do CTB.

§ 2º Quando do uso da prerrogativa de livre circulação e de parada, os dispositivos sonoros devem ser acionados de forma conjunta com as lanternas especiais.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

§ 3º A prerrogativa de livre estacionamento será aplicada somente quando os veículos estiverem identificados por dispositivos regulamentares de iluminação rotativa ou intermitente.

§ 4º Entende-se por prestação de serviço de urgência os deslocamentos realizados pelos veículos de emergência, em circunstâncias que necessitem de brevidade para o atendimento, sem a qual haverá risco concreto à vida de terceiros ou grande prejuízo à incolumidade pública. (BRASIL, 2022).

Esta prerrogativa que é exclusiva aos veículos de atendimento de urgência como viaturas, ambulância, veículos de salvamento e bombeiros, veio a ser novamente enfatizada pelo Conselho Nacional de Trânsito na sua nova resolução nº 970, de 20 de junho de 2022.

VII - os veículos destinados a socorro de incêndio e salvamento, os de polícia, os de fiscalização e operação de trânsito e as ambulâncias, além de prioridade no trânsito, gozam de livre circulação, estacionamento e parada, quando em serviço de urgência, de policiamento ostensivo ou de preservação da ordem pública, observadas as seguintes disposições:

a) quando os dispositivos regulamentares de alarme sonoro e iluminação intermitente estiverem acionados, indicando a proximidade dos veículos, todos os condutores deverão deixar livre a passagem pela faixa da esquerda, indo para a direita da via e parando, se necessário;

b) os pedestres, ao ouvirem o alarme sonoro ou avistarem a luz intermitente, deverão aguardar no passeio e somente atravessar a via quando o veículo já tiver passado pelo local;

c) o uso de dispositivos de alarme sonoro e de iluminação intermitente somente poderá ocorrer por ocasião da efetiva prestação de serviço de urgência; (Redação dada pela Lei nº 14.440, de 2022)

d) a prioridade de passagem na via e no cruzamento deverá se dar com velocidade reduzida e com os devidos cuidados de segurança, obedecidas as demais normas deste Código;

e) as prerrogativas de livre circulação e de parada serão aplicadas somente quando os veículos estiverem identificados por dispositivos regulamentares de alarme sonoro e iluminação intermitente;

f) a prerrogativa de livre estacionamento será aplicada somente quando os veículos estiverem identificados por dispositivos regulamentares de iluminação intermitente;

(BRASIL, 1997).

O USO INDISCRIMINADO DO GIROFLEX E SEUS EFEITOS

Os agentes de segurança pública de uns anos para cá vêm utilizando os sinais luminosos de emergência das viaturas de forma indiscriminada, sempre com as viaturas trafegando com giroflex ligado sem nenhuma necessidade e em desconformidade com a legislação de trânsito e as resoluções do Conselho Nacional de Trânsito.

Você quando circula pela sua cidade, ou, pelo menos, falando da cidade de Curitiba, é muito fácil de visualizar todas as viaturas, ou, pelo menos, sua grande maioria, trafega com as luzes vermelhas intermitentes acionadas, mesmo sem estar em

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

atendimento ou deslocamento de urgência, e isso acarreta uma descredibilização do uso dessas luzes, e em contrapartida desestimula os motoristas dos demais veículos e sua percepção de que uma viatura está precisando de passagem, e acaba induzindo os motoristas a descumprirem o artigo 29 a do CTB “quando os dispositivos regulamentares de alarme sonoro e iluminação intermitente estiverem acionados, indicando a proximidade dos veículos, todos os condutores **deverão deixar livre a passagem pela faixa da esquerda, indo para a direita da via e parando, se necessário**”.

Mas se essa prática atrapalha o trabalho policial bem com seu deslocamento, por que ela é amplamente usada?

Na Polícia Militar do Paraná existem diversas ordens verbais bem como por escrito por meio de diretrizes e portarias que obrigam os condutores de veículos de emergências a circularem no patrulhamento ordinário com as luzes acionadas, visando uma maior visibilidade e aumentando a ostensividade do serviço em questão conforme manda a constituição federal no Art. 144 § 5º “Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil”

Porém nossas viaturas policiais do estado do Paraná são plotadas com uma cor predominantemente amarela, tentando destacar-se na percepção visual das pessoas. Por que a viatura é amarela?



imagem 03: Fonte: prefeitura de Itauera - ônibus escolar.

Vamos fazer uma analogia, com os ônibus escolares amarelos, conforme o estudo do professor doutor Ivan Schwab, porta-voz clínico da Academia Americana de Oftalmologia diz:

Se você obtiver um comprimento de onda puro de uma cor, e atingir apenas um cone com ele, terá x quantidade de transmissão de sinal para o cérebro. Mas se esse [comprimento de onda] estimula dois cones, você obterá o dobro da quantidade de transmissão para o cérebro.” Notavelmente, **“Essa cor que chamamos de amarelo do ônibus escolar atinge ambos os picos igualmente”**. Portanto, embora possam não ter compreendido totalmente a

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

ciência por trás disso, a cor que Cyr e seus colegas escolheram na conferência de 1939 torna difícil para outros motoristas perderem um ônibus escolar, mesmo com a visão periférica. (SMITHSONIAN MAGAZINE, 2019).



Fonte: Viatura PMPR Ubitatã Notícias

Outro estudo realizado pelo professor Mark Thomas em sua dissertação na universidade do Mississippi, nos Estados Unidos, demonstra que carros de bombeiro que usavam cores amarelas tinham menos envolvimento em acidentes de trânsito, consequentemente apresentando melhor detecção pelos outros condutores, Thomas ainda cita Solomon, como autor referência nessa situação.

Em relação às colisões e às cores dos caminhões de bombeiros, Solomon e colegas propuseram que os rucks amarelo-limão estavam envolvidos em menos acidentes porque eram visualmente mais salientes e, portanto, mais fácil de detectar (Solomon, 1990, 1997; Solomon & King, 1995, 2002).

Concluindo o raciocínio, o fato das nossas viaturas policiais serem amarelas, faz com que nosso cérebro a percebe mesmo com a visão periférica pelo fato de que esta cor comprovadamente atinge ambos os cones ópticos que nos chama maior atenção, quando a cor vermelha atinge um cone apenas, portanto mesmo com o giroflex ou a luz intermitente vermelha ligada, o cérebro humano pode identificar com grande facilidade a presença policial por meio da viatura amarela, sendo assim dispensável a utilização demasiada e errônea da luz de urgência sem de fato estar nesta situação.

Para que a presença da polícia seja notada, os membros da comunidade devem ser capazes de identificar os veículos da polícia. Claramente, os carros de polícia de alta visibilidade promovem uma melhor presença policial do que os carros de polícia de baixa visibilidade (Thomas et al, 2012).

ACIDENTE DE VIATURA E RESPONSABILIDADE CIVIL.

Quando ocorre um acidente envolvendo a viatura policial e um ou mais veículos de terceiros, a polis militar do estado do Paraná abre um procedimento chamado Inquérito Técnico, que é regido pela Portaria do Comando -Geral da PMPR nº 883, de

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

7 de outubro de 2022, e seu objetivo é apurar e apontar tecnicamente e legalmente de quem foi a causa da referida colisão.

Art. 1º O Inquérito Técnico (IT) é o instrumento de natureza administrativa e de caráter inquisitorial que tem por finalidade apurar evento danoso, envolvendo bem patrimonial permanente sob administração militar, produzindo elementos informativos e esclarecendo circunstâncias, de forma a auxiliar a solução da autoridade instauradora, e a decisão do Diretor da Diretoria de Apoio Logístico e Finanças (DALF), nos termos previstos nesta Portaria, com a eventual e consequente imputação de responsabilidade ao seu causador, bem como subsidiar, se for o caso, a decorrente propositura de ação judicial (SANTANA et al 2024).

O código de trânsito brasileiro garante aos policiais diversas prerrogativas como a livre circulação, parada ou estacionamento, desobrigado o agente condutor do veículo de emergência a obedecer a lei de trânsito, desde que dentro do real atendimento de urgência, identificado pelo uso de luzes de emergência (giroflex) e dos sinais sonoros de emergência (sirene).

Da mesma forma, a aplicação de sanções inadequadamente apuradas ecoa no meio policial, gerando sensação de injustiça entre os agentes, que passam a temer que o mesmo lhes ocorra e, nesse cenário, mudam seus comportamentos, deixando de atuar em suas funções da maneira que outrora faziam, provocando, sem dúvidas, prejuízos à segurança pública, com um alto custo social envolvido nesse fenômeno (Adauto Júnior, 2021, p.40).

Cobrar ou tentar cobrar os danos causados em colisão entre viatura policial no fiel cumprimento do dever, ou seja, no real deslocamento de urgência faz com que a instituição caia em descrédito para com seus próprios servidores, gerando uma cultura de que a polícia não deve se expor ou não deve ir além para garantir a lei e a ordem por medo de responder ou ter que pagar do seu próprio bolso os danos que o Estado deveria absorver.

Transferindo assim a responsabilidade de qualquer dano civil ao estado, pois a viatura é do estado, o servidor condutor é do estado, seu objetivo em deslocar até a ocorrência policial é o interesse e obrigatoriedade do estado, não tem o mínimo cabimento o policial ter que ser o securitário ou o pagador de dívidas quando ocorre algum sinistro.

A atividade de segurança pública é uma atividade de risco e, por vezes, é esperado que as viaturas policiais desloquem em situações de prioridade, emergência ou urgência, ocasiões em que o risco de acidente no trânsito aumenta significativamente, não podendo o policial condutor da viatura servir de elemento securitário para o bem do Estado, tal fato se reveste de injustiça, devendo o próprio Estado se responsabilizar pelos riscos de sua atividade (Santana; França, 2019).

O acidente ocasionado em situação inerente à profissão de risco, que é a do policial militar, deveria ser absorvido pelo estado, uma vez que a viatura pertence a ele e o serviço realizado por ele através dos policiais não é de cunho pessoal e sim estatal.

O uso indiscriminado do giroflex causa grande parte desses acidentes, pois todo e qualquer deslocamento sendo feito com giroflex ligado dificulta muito que os outros

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

veículos lhe deem passagem, e dificulta mais ainda o encarregado do inquérito técnico de identificar se era um real deslocamento de urgência ou não.

Se a conscientização do uso dos sinais sonoros e luminosos forem repassados com responsabilidade sem obrigar o agente a acionar esse dispositivo sem qualquer atendimento de urgência, a médio e longo prazo, vai gerar uma cultura de comportamento no cidadão comum, fazendo com que ele realmente dê a preferência para a viatura que estiver com luzes de emergência ligadas, parando se necessário como preconiza a legislação de trânsito brasileira.

Deixando claramente o policial em uma situação bem complicada onde ele fica entre cumprir a ordem de utilizar as luzes acionadas diuturnamente mesmo indo contra a legisla de trânsito, e entre a responsabilidade financeira pelo possível dano causado, que poderia ser evitado se o uso do giroflex fosse aplicado apenas quando estritamente necessário.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa trata-se de uma análise estatística de dados angariados em um formulário aplicado apenas a agentes de segurança pública, devido à precariedade de trabalhos sobre o assunto em questão e a falta de bibliografia acadêmica, mostrando que este trabalho é pioneiro em estudar a banalização do uso de sinais luminosos das viaturas, fazendo com que o presente estudo discorrer apenas sobre os dados analisados e a legislação em vigor, bem como o código de trânsito Brasileiro e as resoluções dos órgãos reguladores do trânsito no país.

O formulário aplicado é composto por 06 questões simples sobre a utilização dos sinais luminosos (Giroflex) bem como a opinião desses profissionais sobre a forma com que é usado e como deveria ser.

Foi aplicado um questionário anônimo para coletar endereços de e-mails para garantir a integridade dos dados, bem como que apenas fosse respondido uma só vez por entrevistado e ainda garantir que fosse respondido só por agentes de segurança pública.

Após isso, os dados foram analisados com auxílio da legislação vigente acerca do trânsito bem como da regulação dos veículos de emergência e suas prerrogativas em fundada prestação de apoio de urgência.

Na primeira questão foi perguntado de qual instituição o entrevistado faz parte, sendo que 81,2% dos respondentes disseram fazer parte da Polícia Militar, 15,3% responderam ser integrante da Guarda Municipal, 3,5% responderam ser integrantes da polícia civil.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Você é de qual instituição?

170 respostas

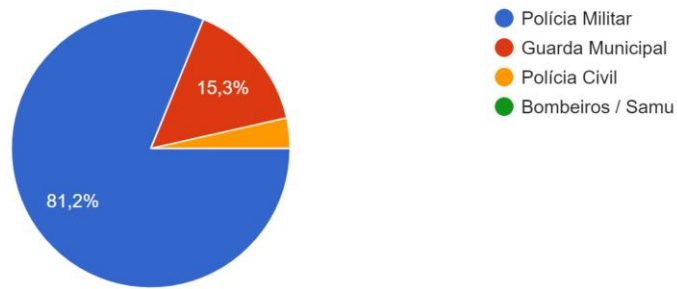


Gráfico 01: Elaborado pelo autor.

Na segunda questão foi perguntado quanto tempo o entrevistado tem na profissão em questão, onde 31,2% responderam ter menos de 05 anos na profissão, 16,5% responderam ter entre 05 e 10 anos de profissão, 35,3% alegam estar na profissão entre 10 e 20 anos, enquanto que apenas 17,1% dos entrevistados têm mais de 20 anos como condutor de veículo e emergência.

Quanto tempo na profissão

170 respostas

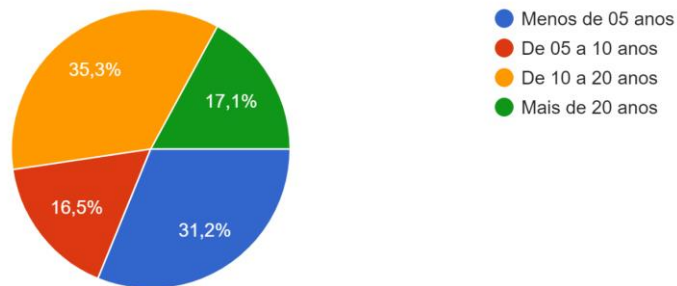


Gráfico 02: Elaborado pelo autor.

Na Terceira questão perguntamos aos entrevistados em que situações costumam utilizar as luzes de emergência (Giroflex) ligados, onde 25,9% responderam usar as luzes ligadas durante todo o turno de serviço, 29,4% responderam que utilizam os sinais luminosos ligados durante patrulhamento e deslocamento com a viatura, e 44,7% alegaram utilizar as luzes de emergência apenas em real situação de atendimento de urgência, ou deslocando para esta.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Você costuma utilizar o Giroflex quando?

170 respostas

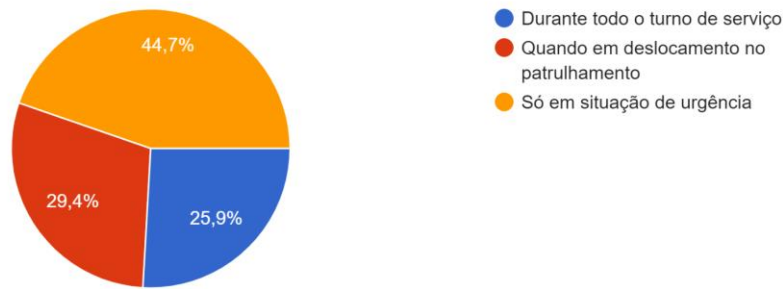


Gráfico 03: Elaborado pelo autor.

Na quarta questão perguntamos aos entrevistados se o giroflex é necessário para que a população perceba a presença da viatura, onde 34,1% respondeu que sim, que a viatura apenas fica visível com ostensividade com as luzes ligadas, enquanto 65,9% acreditam que mesmo desligados as luzes da viatura, não atrapalha a ostensividade do trabalho, pois todos podem visualizar a viatura mesmo sem giroflex ligado.

Você acha necessário uso do giroflex para ser visto?

170 respostas

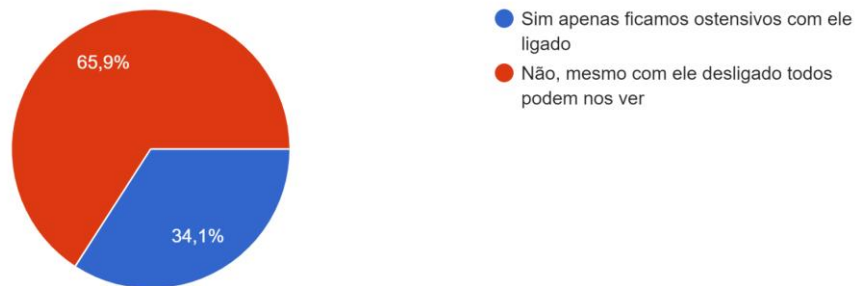


Gráfico 04: Elaborado pelo autor.

Na quinta questão os entrevistados foram indagados acerca da Banalização do uso do giroflex propriamente dita, onde 78,8% acreditam que o uso do giroflex sem nenhuma situação de urgência atrapalha muito o deslocamento da viatura em meio ao trânsito uma vez que os carros não dão preferência devido estarem acostumados a ver a viatura dessa forma, e apenas 21,2% acham que não atrapalha o deslocamento de urgência mesmo que a viatura fique a todo tempo com o giroflex ligado.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Você acredita que a banalização do uso do Giroflex atrapalha o deslocamento quando em situação de urgência?

170 respostas

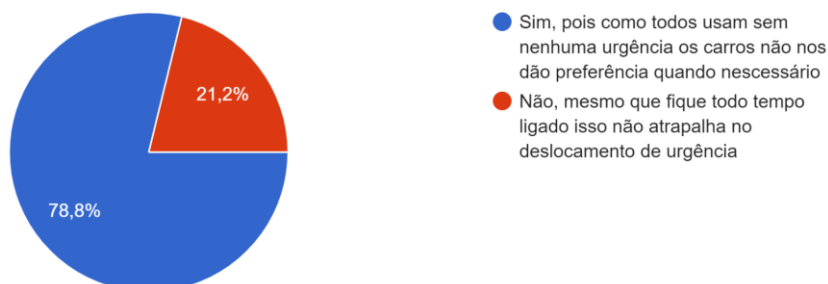


Gráfico 05: Elaborado pelo autor.

Na sexta e última questão foi perguntado ao entrevistado sobre a situação inversa, caso a banalização do uso de giroflex não existisse, ou seja, caso as viaturas apenas utilizassem o giroflex ligado em caso de urgência, onde 78,8% respondeu que seria muito mais fácil deslocar e ter a preferência dos veículos em meio ao trânsito quando da utilização dos sinais luminosos, enquanto apenas 21,2% acredita que isso não faria diferença.

Caso as luzes de emergência fossem usadas apenas em situação de urgência?

170 respostas

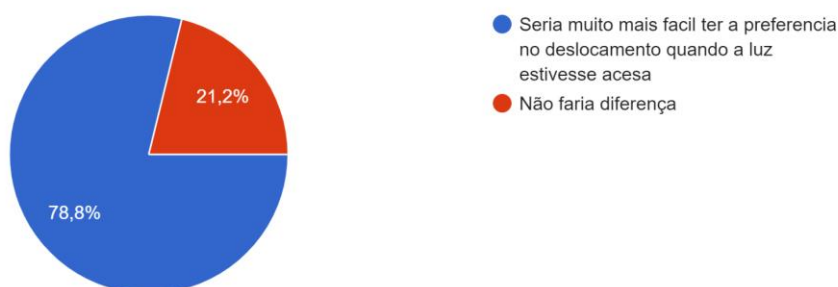


Gráfico 06 : Elaborado pelo autor.

ANÁLISE DOS DADOS

A maioria dos entrevistados são policiais militares, e a maioria tem entre dez e vinte anos de profissão, a maioria deles, aproximadamente 44% alegaram usar os sinais luminosos de emergência apenas em situação real de urgência, 65%, mais da metade deles acredita que o giroflex acionado é desnecessário para garantir ostensividade, sendo possível patrulhar sem o uso das luzes de emergências e mesmo assim ser visualizado pela população, 78% quase que unânime a opinião dos entrevistados acreditam que o uso indiscriminado do giroflex atrapalha quando no devido deslocamento de urgência pois ocorre uma banalização e descredibilidade do uso dele.

Sendo assim ficando evidente que o uso indevido do giroflex, ou seja, sem a devida necessidade, impede as prerrogativas legais do veículo de emergência, quando

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

este usando das luzes de urgência sem estar em deslocamento ou atendimento de urgência não garante ao veículo os privilégios legais durante o trânsito.

CONCLUSÃO

Após discorrer sobre a utilização das luzes de emergência pelos veículos frente a legislação vigente, bem como uma pressão exercida pelos órgãos de segurança pública impondo a obrigatoriedade do uso de giroflex, indiscriminadamente e diuturnamente, concluímos que essa imposição está de certa forma atrapalhando o real deslocamento de urgência dos veículos de segurança pública.

Uma vez que os motoristas que se encontram no trânsito ao ver a viatura com giroflex ligado, não identificam como uma situação de urgência, devido elas constantemente ver as viaturas com luzes intermitentes de emergência ligados diuturnamente, durante o patrulhamento corriqueiro, e isso confunde a cabeça das pessoas e dificulta o deslocamento da viatura em situação real de urgência.

Está mais do que comprovado em estudos americanos que o cérebro humano detecta cores dos veículos, e com grande facilidade a cor amarela, que é usada na plotagem de nossas viaturas da polícia militar do estado do Paraná, deixando assim o uso do giroflex indiferente para a percepção dos outros indivíduos, tornando a viatura amarela, extremamente ostensiva e praticamente impossível de não ser vista.

Outra justificativa é que a não percepção dos outros motoristas de se tratar de real deslocamento de emergência, onde a viatura tem prerrogativas legais de não cumprir as legislações de trânsito nesse momento, e essa não percepção causada pelo uso corriqueiro do giroflex ligado, pode ocasionar uma reação em cadeia, que aumenta a chance de colisão de viaturas, o que pode gerar mais demanda desnecessária em Inquéritos Técnicos, e consequentemente a desestimulação do profissional de segurança pública que deixa de deslocar rapidamente com medo de responder procedimentos administrativos que lhe causam desgaste emocional e estresse.

Tornando assim o uso da luz de emergência uma ferramenta que deve ser usada com responsabilidade, mostrando em dados estatísticos que o uso do giroflex deve ser feito apenas em deslocamentos de urgência, como manda a legislação de trânsito vigente no Brasil, apenas obedecendo o que ela estipula faz com que a identificação da viatura com luz de emergência ligada, denote a sua real aplicação, fazendo com que esse deslocamento seja mais eficiente e mais fácil devido a percepção dos outros carros em dar-lhe passagem no trânsito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAUTO JUNIOR, C. M. A responsabilidade civil do policial por acidente de trânsito ocorreu no uso das prerrogativas concedidas pelo CTB. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. Resolução nº 268, de 15 de fevereiro de 2008. Dispõe sobre os procedimentos para a concessão de autorização para conduzir veículos

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

de transporte coletivo de passageiros. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 fev. 2008. Disponível em: https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolucao_contran_268.pdf Acesso em: 18 DE MAIO 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. Resolução CONTRAN nº 970, de 20 de junho de 2022. Estabelece normas e procedimentos para o transporte de cargas indivisíveis e excedentes em peso e/ou dimensões, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolucao9702022.pdf>>. Acesso em: 18 DE MAIO 2024.

BRASIL. Código de Trânsito Brasileiro. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 set. 1997. Disponível em: <<https://www.ctbdigital.com.br/artigo/art29>>. Acesso em: Acesso em: 18 DE MAIO 2024.

BRASIL. Lei nº 14.071, de 13 de outubro de 2020. Altera a Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14071.htm>. Acesso em: 18 DE MAIO 2024.

RAMOS, Meilan. The history of how school buses became yellow. **Smithsonian Magazine**, 16 jan. 2020. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/history/history-how-school-buses-became-yellow-180973041/>. Acesso em: 22 maio 2024.

Santana Barbosa, D., & de França, R. (2024). ESTUDO SOBRE A RESPONSABILIDADE CIVIL NA REPARAÇÃO DE DANO EM VIATURA POLICIAL DECORRENTE DE ACIDENTE DE TRÂNSITO EM SERVIÇO NA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ: POSSIBILIDADE DE ADEQUAÇÃO NA NORMA QUE REGULA A APURAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES. RECIMA21 - **Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, 5(2), e524895. <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i2.4895>

SOLOMON, S. S.; KING, J. G. Why fire vehicle color is a safety issue. **Emergency vehicle accidents: Prevention, reconstruction, and survey of state law**, p. 69-78, 2002. Acesso em 16 de Agosto de 2024.

THOMAS, Mark D.; WILLIAMS, Carrick C. Police car visibility: detection, categorization, and defining components. **The Journal of Law Enforcement**, v. 2, n. 3, p. 1-29, 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Mark-Thomas-22/publication/261254213_The_Target_Effect_Visual_Memory_for_Unnamed_Search_Targets/links/580977cf08ae993dc050a3cc/The-Target-Effect-Visual-Memory-for-Unnamed-Search-Targets.pdf Acesso em 16 de Agosto de

2024.

MARGINALIZAÇÃO DA TATUAGEM NA SEGURANÇA PÚBLICA: ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOS TATUADORES E DOS POLICIAIS DO ESTADO DO PARANÁ.

Gerson de Jesus monteiro Junior³

Andriele Cristiane dos santos⁴

RESUMO: O referido artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que agrega dados referente a policiais e tatuadores, bem como a opinião analisada na perspectiva de ambos os profissionais e correlacionada com a pesquisa bibliográfica e histórica da tatuagem e sua interferência social na vida das pessoas em sociedade onde foi aplicada uma pesquisa em formato de formulário, que foi respondido por policiais que são tatuados e por tatuadores a fim de elucidar questões de preconceito e a possível marginalização.

Palavras-Chave: Tatuagem. Polícia. Preconceito. Marginalização.

³ Policial Militar do Estado do Paraná, Especialista em Segurança Pública (Faculdade Serra Geral), Pós graduando em Direito Penal (Uniminas), www.flow.page/gersonmiliko .

⁴ Policial Militar do Estado do Paraná, bacharel em Direito (Faculdades Integradas do Brasil – Unibrasil) e Pós graduanda em Direito Penal Militar e Processo Penal Militar (Faculeste).

INTRODUÇÃO

Trouxemos uma breve abordagem histórica para entender de onde vieram as tatuagens, e como elas foram inseridas na sociedade antiga e atual, posteriormente vamos para a pesquisa propriamente dita com a coleta de dados feita diretamente pelos autores, onde serão entrevistados diversos tatuadores e policiais que possuem tatuagens, com o objetivo de entender seus pontos de vista e quantificar as respostas colhidas, conseguimos demonstrar uma clara análise das opiniões de tatuadores e de policiais tatuados e o contexto em que estão inseridos diretamente na segurança pública.

Este trabalho tem por objetivo analisar as possíveis causas da marginalização da tatuagem dentro da polícia militar, e tentar demonstrar qual seria a interferência da tatuagem no desempenho das funções de um policial militar, mais precisamente no estado do Paraná, com toda a análise histórica e da opinião dos entrevistados, temos por maior objetivo demonstrar algumas das causas da tatuagem ser tão marginalizada e discriminada dentro do contexto da segurança pública bem como sendo associada a criminalidade por si só.

DESENVOLVIMENTO

ANÁLISE HISTÓRICA DA TATUAGEM

Desde o início dos tempos a necessidade de marcar o corpo do ser humano é uma realidade, seja para fins estéticos, para fins de controle social ou punição. A prática da ornamentação da pele é um hábito tão antigo quanto a civilização, tendo sido encontrada em múmias do período entre 2.000 a 4.000 a.C. Não se sabe ao certo sua origem. Alguns autores acreditam que ela pode ter surgido em várias partes do globo, de forma independente. A tatuagem se insere dentre as manifestações culturais que perduraram nos tempos sendo utilizadas até hoje (LISE et al, p02. 2013).

Independente da vertente que veio o costume de tatuar-se, ela sempre esteve presente na idade antiga, medieval, média e contemporânea, hoje na atualidade não é diferente, quase que impossível que não consigamos ver alguém que possua tatuagem na rua e em diversificadas funções da sociedade.

Aproximadamente há 2.400 anos também foram encontradas múmias russas com sinais associados ao uso da tatuagem. A tatuagem continuou a ser uma expressão identificada através do corpo como membro de um grupo específico, ou até mesmo denotar situação financeira, estado civil ou embelezamento do corpo através da arte (Paiva et al. 2019 Apud GREIF; HEWITT; ARMSTRONG, 1999).

A exemplo do que foi citado, a tatuagem seja ela qual for sempre foi e sempre será uma forma de identificação, apenas pela aparência podemos perceber a qual grupo um indivíduo pertence, se sua tatuagem foi feita de forma artesanal, ou se aparentemente custou milhares de reais.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Por muito tempo essas tatuagens foram associadas tanto à punição quanto a caracterizar comportamentos marginais. No primeiro caso, os escravos são exemplos, em que se marcava com ferro quente no corpo para demarcar a quem pertencia o seu dono, além das prostitutas como atestado de propriedade de seus cafetões. Outra associação se dá a comportamentos marginais, ou seja, símbolos que demarcaram suas facções. Outros grupos também aderiram às tatuagens como sinal de valentia e força, como no caso dos marinheiros (Paiva et al., 2019, Apud PAREDES, 2003).

Chegou ao ponto de, no Brasil, relatos de que pessoas tatuadas eram vistas como aberrações e remetiam a cultura artística circense, como estereótipo de que eram representação de pessoas de classe baixa ou de inferioridade social para a época.

No final do Século XIX, chegou ao Brasil a prática de expor tatuados como atrações em circos, resquício dos sideshows americanos e europeus. Depois de saturar o mercado, procuraram no Brasil um lugar para lucrar com narrativas e entretenimentos que envolvessem sujeitos extremamente tatuados, apelando para uma história voltada para o primitivismo daqueles que a praticavam. O navio Advance, da linha US-Brasil Mail Company, levou ao Rio de Janeiro o tatuado George Costentenus em 1890. (PATRIOTA, 2020).

Na cadeia a tatuagem pode ser interpretada pelo crime a qual o preso responde, qual sua religião ou facção a que pertence e muitas outras possibilidades, no exército e na marinha a tatuagem de caveira ficou muito popular devido ao uso desses símbolos por muitos grupos de operações especiais do mundo todo, ou para demarcar a qual batalhão ou companhia pertencem. Os primeiros registros são de Fernando de Noronha, dos anos 1860, quando a ilha era o destino de indesejados.

Médicos escreveram teses sobre tatuagens nas prisões, defendendo que a prática é um sinal de criminalidade. Apropriar-se do próprio corpo, uma forma de fazê-lo falar e resistir. O médico José Ignácio de Carvalho, discordando de seus colegas, concluiu que parecia não haver uma relação entre tatuagem e criminalidade, tampouco entre o desenho e a infração cometida. Estudos sobre a tatuagem nos ambientes prisionais continuaram até pelo menos os anos de 1940. (PATRIOTA, 2020).

Ainda nos anos 40 e 50, onde os estudos apontavam na sua maioria que a tatuagem, representa a criminalidade por ter tomado grande parte das cadeias brasileiras, porém nenhum dado científico e quantitativo de quantos indivíduos com determinados crimes utilizaram determinado desenho para se representar, enfim essa narrativa sobre tal desenho é significado de tal crime não pode ser sustentado historicamente.

SIGNIFICADO DA TATUAGEM DE PALHAÇO

Muitas narrativas surgiram ao redor da tatuagem com desenho de palhaço, apontando representatividade/apologia ao crime, fato este que nos levou a pesquisar a história sobre essa figura que sempre foi ligada ao circo e a festas infantis e por qual motivo teria ganho um significado obscuro e cruel.

Nossa pesquisa nos levou aos anos 70, na cidade Chicago, Estados Unidos onde John Wayne Gacy ganhou notoriedade representando palhaço “Pogo”,

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

personagem usado enquanto fazia alguns eventos de caridade, contudo, esse mesmo homem foi preso e respondeu criminalmente por abuso sexual de adolescentes, onde além de abusar de suas vítimas, cometeu diversos assassinatos com muita crueldade.

Ao todo foram 33 (trinta e três) vítimas, sendo quase todas mortas de forma semelhante (asfixia ou estrangulamento) depois de serem atraídas até sua residência de forma enganosa. Com certeza um psicopata que cometeria assassinatos em série, julgado e condenado por esses crimes com 12 (doze) prisões perpétuas e 22 (vinte e dois) sentenças de morte. A Suprema Corte de Illinois deu uma nova data para a execução: 11 de janeiro de 1989. A derradeira tentativa de livrar Gacy do corredor da morte foi negada pela Suprema Corte dos Estados Unidos em outubro de 1993, fixando, por fim, a data de 10 de maio de 1994. (Medo de Palhaço, 2017).

Após mais de 100 testemunhas ouvidas no julgamento de John Wayne Gacy, 22 vítimas confirmadas, de abuso sexual e homicídio, em 11 de março onde a acusação apresentou diversas provas documentadas e fotos de suas vítimas no telão do julgamento, por unanimidade o juiz Louis B. Garippo juntamente com os jurados declararam o acusado como mentalmente são e penalmente imputáveis podendo ir a júri popular.

A imagem abaixo mostra John Wayne Gacy, que foi um dos criminosos mais cruéis dos anos 70 e que ficou conhecido como “o Palhaço Assassino”.



Imagem: John Wayne Gacy, o palhaço ‘Pogo’, fonte: Chicago Tribune.

Sua História macabra chegou a inspirar diversos livros e filmes, como o livro de Stephen King - It a Coisa de 1986, e os filmes Querido senhor Gacy de 2010, e To Catch a Killer de 1992, todos inspirados na história desse criminoso cruel.

Gacy preso, recebia muitas cartas, e enviava muitos cartões com a foto dele fantasiado de “Pogo”, estima-se que tenha enviado mais de mil cartões no natal de 1983, após muitos anos atrás das grades, finalmente em 1994 Gacy foi executado com injeção letal, suas últimas palavras foram: “kiss my ass”, “beije minha bunda”, olhando para todos os familiares das suas vítimas. Um tanto quanto inusitado e curioso é que com sua história, o Palhaço Assassino ganhou muitos fãs que o idolatravam, a cobertura midiática que seus crimes tiveram gerou muitos admiradores que começaram a tatuar o Palhaço Assassino, fazendo com que muitos criminosos adotassem essa figura como símbolo de sua conduta e em homenagem ao Gacy. Aos poucos foi sendo disseminado o desenho do palhaço com teor macabro e voltado à criminalidade, e no Brasil não foi diferente.

IMAGEM 02 - TATUAGEM O PALHAÇO “POGO”.



Imagem 02: John Wayne Gacy - Tatuagem palhaço pogo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Foi adotada duas vertentes como fonte de dados de pesquisa, disponibilizando dois questionários, onde um deles foi respondido apenas por tatuadores, especificamente lhes foi questionado se já teriam tatuado policiais, e qual sua perspectiva quando a tatuagem no policial militar, uma vez que os maiores especialistas e com maior autoridade para opinar sobre tatuagem são os tatuadores.

O outro questionário, foi aplicado aos policiais militares que possuem tatuagem, sobre sua percepção de algum preconceito ou tratamento diferenciado baseado na sua aparência devido apresentarem tatuagens no corpo, tentando entender em suma qual a perspectiva dos próprios agentes de segurança pública que possuem tatuagem e sua percepção de como eles são vistos e tratados.

Paralelamente foi realizada uma pesquisa bibliográfica dentro da legislação do nosso país com o objetivo de demonstrar os direitos do indivíduo, policial ou não de se tatuar da maneira que achar conveniente, e até onde essa liberdade de expressão deve ser respeitada com base nas garantias individuais constitucionais, buscando principalmente na legislação vigente no Brasil. Também foi traçado uma análise histórica de como surgiram as primeiras tatuagens e as modificações morais que ela veio tendo ao longo dos tempos, demonstrando as possíveis causas da sua marginalização bem como as possíveis caldas de sua elitização que vem ocorrendo no período mais recente.

ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Questionário aplicado aos policiais:

Foi aplicado questionário de forma anônima para garantir a integridade dos dados, porém foi coletado endereços de e-mail com o objetivo de ter apenas uma resposta por policial, bem como se ter a certeza de que todos os respondentes são de fato policiais do Paraná.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Na primeira questão foi perguntado quanto tempo de Polícia o entrevistado possui visando entender sua experiência como policial bem como o tempo que ele foi exposto a situação da tatuagem sendo agente de segurança pública, visto que 2% responderam ter menos de 05 anos de profissão, 77% responderam ter entre 05 e 10 anos de polícia, 3% responderam ter de 10 a 20 anos de profissão e 18% responderam estar na polícia militar há mais de 20 anos.

Tempo de Profissão

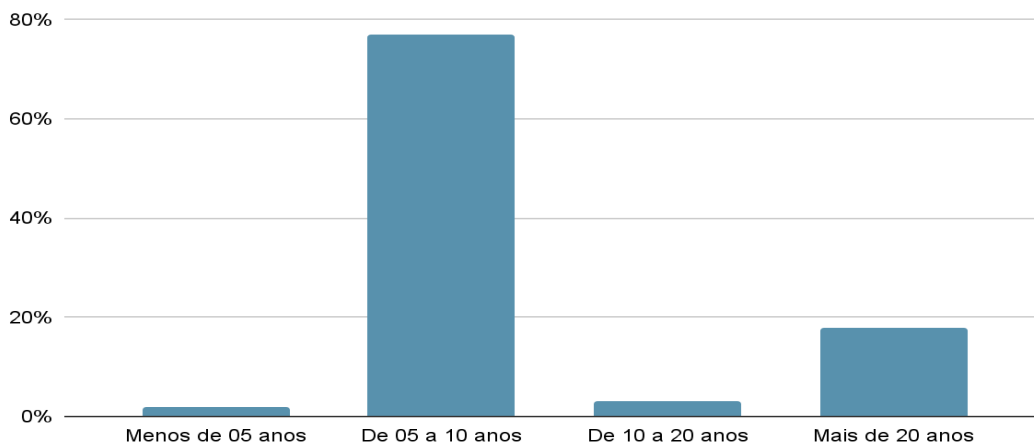


GRÁFICO 01: Elaborado pelo autor.

O intuito principal era entender a característica dos entrevistados e saber qual o tempo em que se encontravam na instituição. Na segunda questão foi perguntado há quanto tempo o entrevistado possui tatuagens, 20% responderam ser tatuados a aproximadamente 05 anos, 33% responderam ter tatuagem de 05 a 10 anos, 47% responderam que são tatuados há mais de 10 anos.

Possuem tatuagem a quanto tempo

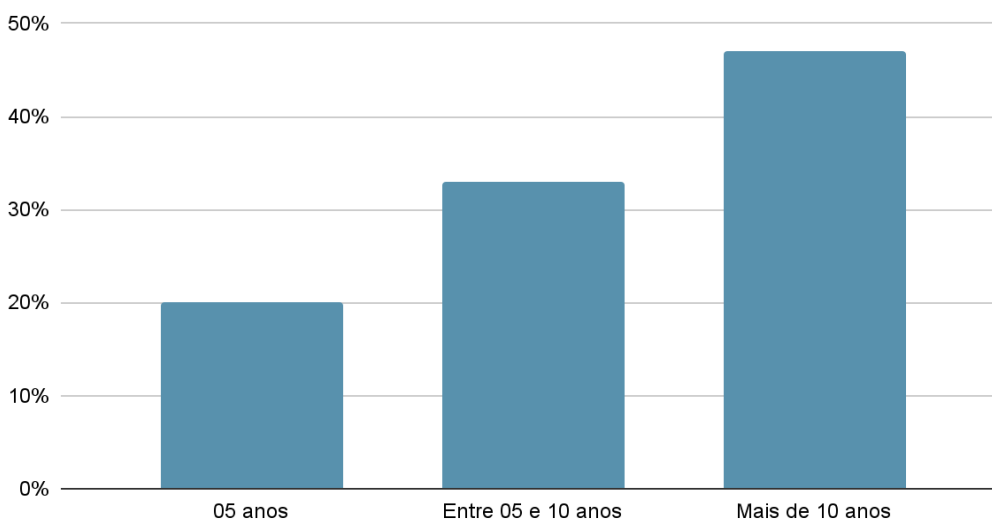


GRÁFICO 02: Elaborado pelo autor.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Nesse caso, a questão foi entender a quanto tempo o policial convive na instituição militar com tatuagens, pois nos possibilita identificar se teve as duas experiências dentro da corporação sendo ela sem tatuagem e depois de já ter se tatuado, uma vez que o profissional entra na polícia já possuindo tatuagem, fica um pouco mais dificultoso identificar a diferença no tratamento recebido pelo entrevistado.

Sequencialmente na terceira questão, foi perguntado se o entrevistado se sente tratado de forma diferente devido possuir tatuagens, 22% responderam que sim e 78% responderam que não sofreram nenhum tipo de tratamento diferente devido a tatuagem.

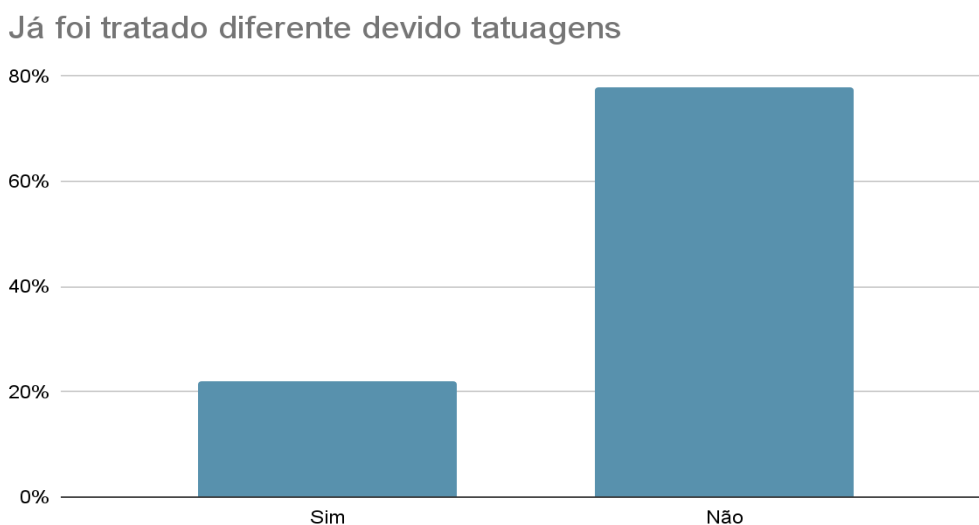


GRÁFICO 03: Elaborado pelo autor.

Aqui a proposta foi entender a percepção próprio indivíduo e sua perspectiva pessoal visando analisar seu sentimento frente a possível discriminação, quantificando o número de respondentes que se sentem tratados com diferença por conta da tatuagem e os que não sentiram nenhuma mudança no tratamento recebido.

Na quarta questão foi perguntado aos entrevistados se acreditam que a sociedade os vê de forma diferente em relação aos policiais que não tem tatuagem, onde 25% responderam que sim, enquanto 75% responderam que não, que não percebem nenhum tipo de diferenciação da parte da sociedade.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Acredita que a Sociedade o vê diferente devido a tatuagem.

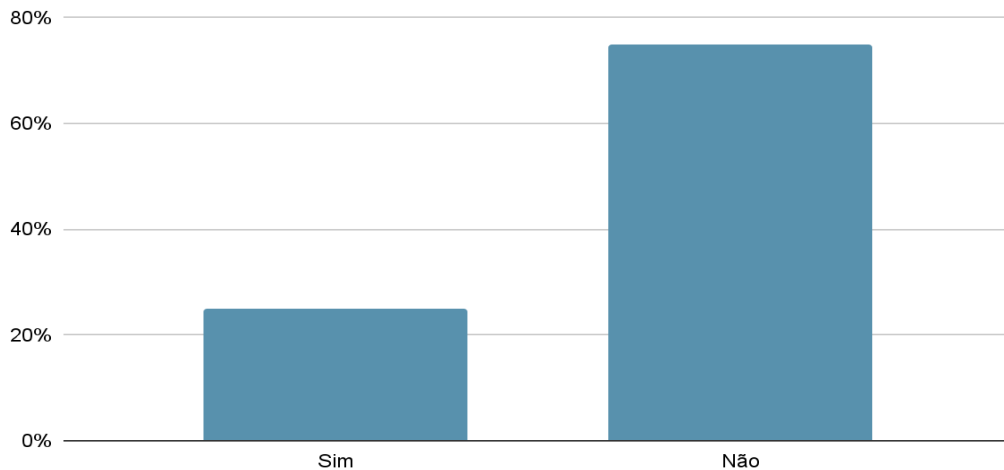


GRÁFICO 04: Elaborado pelo autor.

O objetivo nesta questão é entender e diferenciar de uma vez por todas, se o preconceito ou a marginalização da tatuagem parte única e exclusivamente do ambiente interno da corporação ou se é reflexo da sociedade como um todo, tentando entender se o preconceito ou a diferenciação dos policiais tatuados partem do público interno na caserna ou se vem diretamente da população em que esses policiais atendem no desempenho de suas funções.

Por fim, na última questão foi perguntado se o entrevistado julga que suas tatuagens interferem no seu serviço policial, onde apenas 1% respondeu que sim, enquanto 99% afirmam que desempenham suas funções sem nenhuma distinção aos policiais que não possuem tatuagem.

A tatuagem interfere no serviço

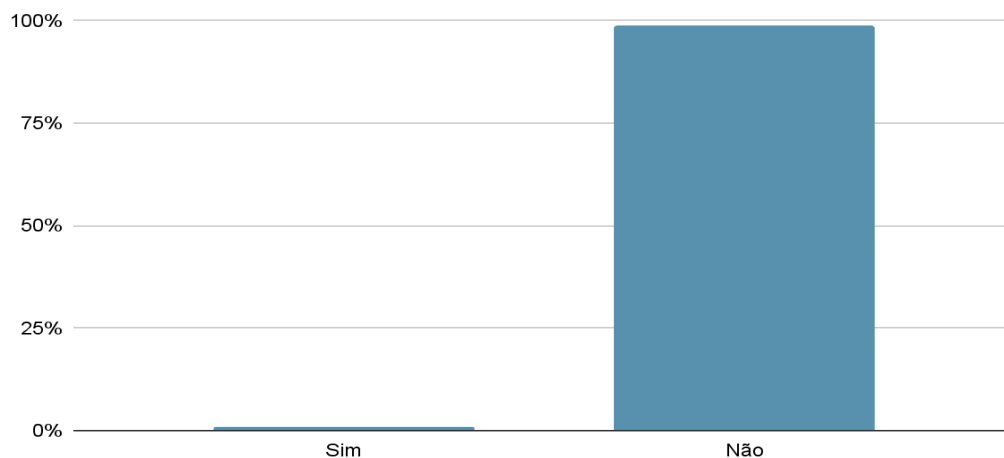


GRÁFICO 05: Elaborado pelo autor.

Com essa questão procurou saber se, na percepção do entrevistado, se de alguma forma as tatuagens atrapalham de alguma forma no desempenho de suas

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

funções policiais, ou se não fazem nenhuma diferença durante a aplicação da atividade policial.

4.2 Questionário aplicado aos tatuadores:

Tatuadores são os maiores especialistas no que se fala em tatuagem e seu impacto na sociedade, dessa forma nada mais óbvio do que analisar a opinião desses profissionais, uma vez que eles podem angariar maior dados íntegros sobre o quesito tatuagem.

Foi Aplicado um questionário utilizando Google *Forms* a ser respondido apenas para tatuadores, foi coletado nome e endereço de e-mail para assegurar que apenas fosse respondido uma vez por entrevistado e verificado que todos são de fato tatuadores. A primeira pergunta indagava há quanto tempo o respondente é tatuador, 37% responderam ser tatuador há menos de 05 anos, 17% afirmam ter de 05 a 10 anos de profissão, 20% são tatuadores de 10 há 20 anos e 26% responderam ter mais de 20 anos de profissão.

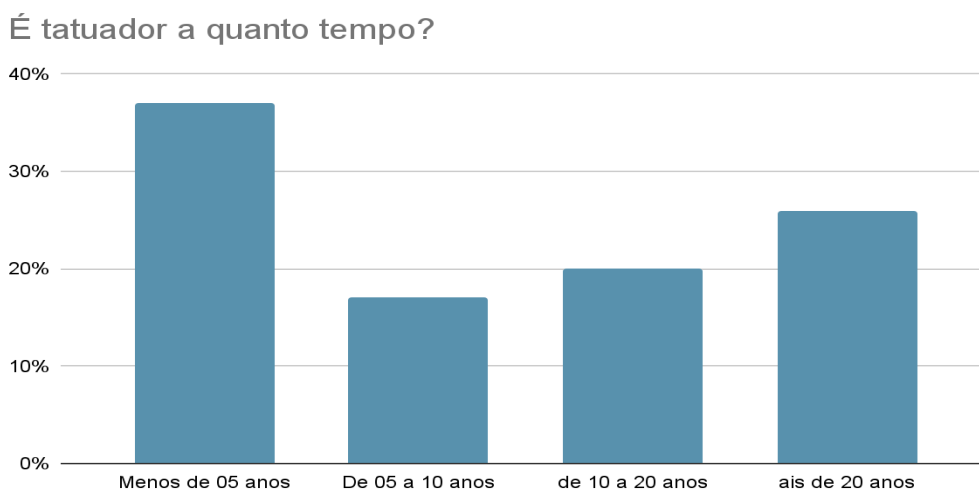


GRÁFICO 06: Elaborado pelo autor.

O intuito dessa questão foi entender a característica e talvez ter um pouco mais de profundidade no conhecimento, podendo julgar talvez que os tatuadores com muito mais tempo de profissão podem julgar com propriedade como se especialistas de ofício fossem.

Na segunda questão foi perguntado se o tatuador já tatuou algum policial militar, onde 75% responderam que sim e 25% responderam nunca ter tatuado nenhum policial militar, hoje é muito comum perceber que muitos policiais militares, civis, e guardas municipais são cada vez mais tatuados, é raro encontrar algum desses profissionais sem nenhuma tatuagem.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

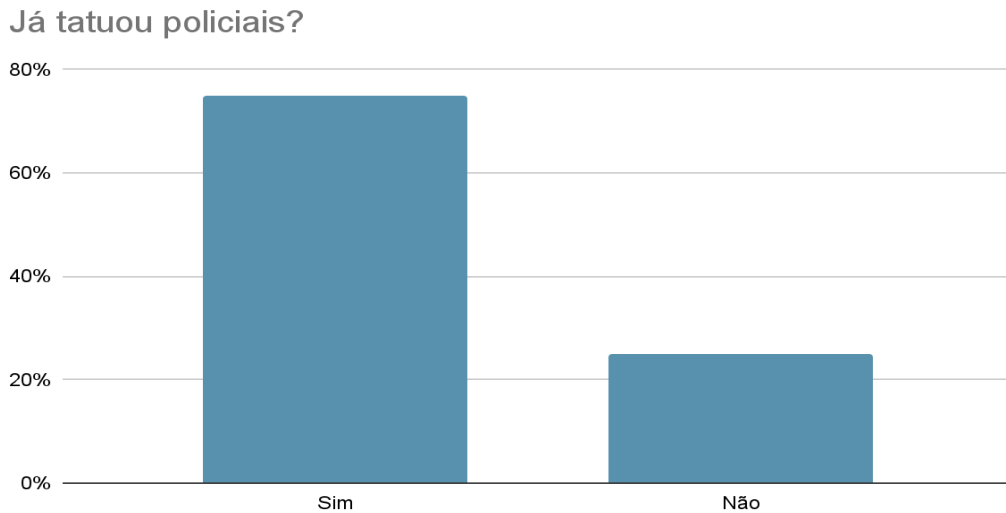


GRÁFICO 07: Elaborado pelo autor.

Nesse questionamento, pode-se entender o grau de contato que os tatuadores entrevistados mantinham com alguns policiais, sendo considerado que o cliente do tatuador, acaba se tornando de certa forma amigo dele, vindo a considerar apenas se já tatuam policiais militares, após algumas tatuagens em que o profissional atende policiais, acaba entrando um pouco no universo militar, tendo um grande contato e entendendo geralmente algumas experiências dos seus clientes policiais.

Na terceira questão foi perguntado se o tatuador acredita que a tatuagem pode interferir no serviço policial, 4% responderam que sim, enquanto 96% responderam que não. Parece algo simples e coerente que achar que a tatuagem em um profissional de segurança pública lhe atrapalharia no serviço desempenhado, é como você dizer que a cor da pele atrapalha o profissional, podemos dizer que nada mais é que a cor da pele tingida voluntariamente pelo agente, e tratar diferente dessa questão seria no mínimo discriminação pela mera aparência.

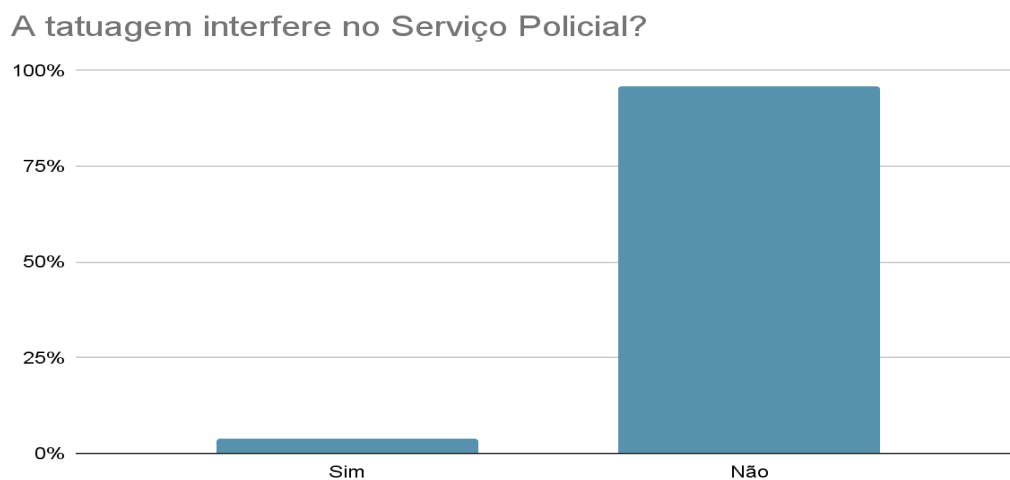


GRÁFICO 08: Elaborado pelo autor.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Por fim, buscou-se nesta última arguição, analisar a percepção dos tatuadores entrevistados sobre a interferência da tatuagem no trabalho policial, podendo perceber que quase todos responderam que não há nenhuma interferência no trabalho do agente, ser tatuado ou não ser.

ANÁLISE GERAL DOS GRÁFICOS

Sob a perspectiva da pesquisa, aponta-se que a maior porcentagem de policiais se tatuou após a envergadura militar sendo compreendido majoritariamente entre 5 e 10 anos de instituição e a partir de 10 anos, demonstrando que talvez alguns profissionais tenham deixado para se tatuar após assumir cargo de policial não se sabe a motivação, mas muito provavelmente por medo de ser eliminado no processo seletivo devido às tatuagens.

Não foi perguntado nas pesquisas a motivação que os levou a tatuar, mas segundo levantamento apontado no item 1 deste artigo bem como estudos realizados nesse sentido, fica compreendido que a arte de se tatuar é uma construção social e cultural onde conforme De castro 2017, p.168 [...] “a marca corporal possibilita a criação ou a afirmação de um sentimento identitário ao inscrever momentos, sentimentos e gostos estéticos na pele, que permitem ao sujeito criar uma narrativa biográfica”, sendo mais uma demonstração de personalidade e livre expressão do tatuado, devendo ser respeitada sua vontade e seu livre arbítrio bem como seus direitos e garantias constitucionais no que se fala do direito à livre manifestação de pensamento.

Ao recorrer ao uso de tatuagens o sujeito exterioriza sua identidade e deixa a mostra uma obra que possui a ele algum sentido, muitos utilizam a tatuagem para homenagear alguém importante ou mesmo para gravar algo que lhe é importante em sua vida.

No âmbito militar, vários podem ser as suas motivações, que vão de crenças a fatos marcantes ocorridos até mesmo no desempenho de suas funções, porém fica claro que em sua grande parte não acreditam que isso interfira no seu modo de trabalhar e cumprir seu papel de guardar e proteger, muito pelo contrário, o policial militar cria uma identidade própria de reafirmação dentro da própria instituição assim como apontado no gráfico 08, onde 96% dos tatuadores acreditam que o uso de tatuagens não interfere no serviço policial.

Ainda, nos gráficos 3 e 4 aproximam-se os resultados, onde a maior parte dos entrevistados respondeu não sofrer tratamento diferenciado nesse aspecto, mostrando que com a evolução da sociedade, os órgãos de segurança pública mesmo que demorem um pouco mais, tendem a seguir essa evolução, ainda estão aquém do esperado, porém é algo positivo essa evolução.

Ao ser respondido se a sociedade o vê de forma diferenciada dos demais que não possuem tatuagem, sendo a minoria de 22% e 25% acreditam que sim, corroborando para a tese de que ainda existe um certo preconceito para com os profissionais tatuados, porém ainda transparece é que essa pecha negativa e estigmatizantes em torno da tatuagem vem sendo desconstruída não sendo mais uma

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

característica marginal, sendo vista com outros olhos, talvez pela sua crescente profissionalização, comercialização e publicidade.

Outro aspecto que merece atenção, e que foi destacado unanimemente pelas praças, diz respeito à conduta de alguns professores que ministram a disciplina Direitos Humanos nos cursos de formação. De acordo com os relatos, é comum o professor que vai ministrar a disciplina, no primeiro dia de aula dizer: “[...] esta disciplina pertence à estrutura curricular e, portanto, tem que ser ministrada. Então, é uma exigência e eu vou obedecer.” (BRABO apud Grupo Focal de Praças, 2012).

Conforme a citação anterior, outra possível causa antropológica, poderia ser preconceito estruturado, uma vez que a tatuagem surgiu primeiramente no Brasil oriunda das cadeias e dos criminosos, e alimentando o estereótipo de que apenas os criminosos e delinquentes possuem tatuagem na época no país, veio acarretando ao longo do tempo e transmitindo de geração em geração de policiais, o que acabou erroneamente se tornando uma espécie de senso comum na corporação, exemplo disso é que muitos instrutores responsáveis em formar os novos policiais muitas vezes não acreditam na própria matéria que lecionam, onde a matéria obrigatória ensinada aos novos profissionais de segurança pública traz denominações de tatuagens que seriam exclusivas de criminosos e significados repassados nas escolas de formação dos policiais militares.

O fato é que muitos atos da vida individual que vieram a refletir na sociedade, passaram por transformações no decorrer do tempo e que muito embora a instituição Polícia Militar seja alicerçada em costumes, hierarquia e valores geracionais, em muitos pontos encontra aporte evolutivo na direção de estar preparada para apoiar os cidadãos a quem protegem, e como ambiente corporativo que é, constituída de indivíduos que são organismos vivos, refletindo essa individualidade de dentro para fora, são pessoas que carregam consigo sua imagem, e neste diapasão:

Carregam características e habilidades diferentes, mas que juntos, se completam em busca de objetivos comuns. Qualidades que fazem parte do jeito de ser, que são reflexo da maneira de pensar e orientam a forma de agir dessas corporações. (Valla, 2013, p.41).

Dessa forma, essa identidade crescente do policial militar tatuado é inócua a imagem institucional, de forma que respeitando os princípios dos direitos e deveres, ética e moral e a representatividade do Estado como Segurança Pública no papel da Polícia Militar, o servidor configura e aperfeiçoa a figura institucional reforçando que está preparado aos adventos das mudanças culturais, tal afirmação não só teórica, mas embasada no questionário aplicado, que ratifica que um número crescente de pessoas acredita nessa afirmação, onde não haja uma maculação de imagem por conta de apresentar ou não tatuagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a Constituição Federal do Brasil:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- Garantir o desenvolvimento nacional; -Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; - Promover o bem de todos,

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil de 1988).

Além do artigo 3º que afirma o Direito Constitucional entre outros artigos deste mesmo título legislativo, há subsídio legal em outros diplomas de lei, como no Direito Civil que rege sobre o Direito à Imagem; data vênua, todos em busca de salvaguardar o condão do direito de escolher sobre a própria imagem e que isto lhe seja assegurado e fundamentado ao ponto de ser exigido o cumprimento deste preceito.

Ainda pela constituição federal do Brasil:

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão nenhuma restrição, observado o disposto nesta Constituição. **§ 1º** Nenhuma lei conterà dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV. **§ 2º** É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística. (Brasil 1988).

Podemos então dizer que temos garantido na constituição federal de 1988, o direito à livre manifestação de pensamento “sob qualquer forma”, e considerando que a tatuagem é uma forma de manifestação e de expressão do indivíduo, uma vez que o próprio cidadão que se tatua escolhe o desenho e seu significado ou até mesmo a ausência do significado caso seja essa a situação, caracteriza nessa forma uma forma de se expressar não podendo tolerar qualquer tipo de censura, seja ela explícita ou velada. Após todas as considerações anteriores, chegamos à conclusão de que a marginalização da tatuagem dentro da instituição policial militar tem em tese raízes vindas das tatuagens utilizadas geralmente por criminosos, como a história do palhaço Pogo veio a criar uma cultura ao redor de algumas imagens tatuadas que faziam sentido aos criminosos da época.

Tatuagens que inicialmente eram feitas dentro do sistema prisional, o que pode ter ocasionado o fortalecimento de um estereótipo que hoje não se sustenta mais, devido a evolução da sociedade como um todo que hoje pode apresentar a tatuagem como sendo algo contrário a marginalização sendo aceita como arte que é sem tanta dificuldade quanto havia no passado.

A sociedade percebendo que o Policial Militar, do outro lado dessa balança que o bem e o mal ocupam, observa e se reorienta no sentido de abrir-se a essa evolução de ideias e abandona, num passado tão retrógrado quanto obsoleto, pensamentos fechados de que uma característica física possa interferir na capacidade intelectual e operacional do labor em serviço, sendo novamente comparada nesse trabalho a discriminação por meio de tatuagem equipara-se a discriminação pela cor de pele do indivíduo.

Aos poucos, se estabelece que uma identidade (muito embora a apresentação pessoal ainda seja uma disposição social praticada) interfira na desenvoltura e habilidade de execução de um trabalho é concordar com uma afirmação capciosa, pois a identidade real a que se propõe um militar é estabelecido por deveres éticos e morais com princípios basilares ensinados pela Deontologia Militar e que rege a conduta desses profissionais, sendo muito mais determinante dessa eficiência

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

profissional os valores e as ações do que propriamente dita apenas apegar-se a aparência do indivíduo policial militar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRABO, Ivete de Fátima Ferreira; CORRÊA, Rosália do Socorro Silva. Os princípios de direitos humanos na polícia militar do Pará: formação para o exercício da função policial. **Revista Brasileira de Estudos em Segurança Pública**, Goiás, v. 9, ed. 1, p. 20-29, 2016. DOI <https://doi.org/10.29377/rebsp.v9i1.230>. Disponível em: <https://revista.ssp.go.gov.br/index.php/rebsp/article/view/230> Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em 19 de out. 2023.

DE CASTRO, Ana Lúcia et al. **Corpos, poderes e processos de subjetivação:: discursos e práticas na cultura contemporânea**. 1. Ed. Araraquara: Editora FCL, 2017. 168 p. v. 1. ISBN 978-85-7983-855-2. E-book. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-sociologia-n10---ebook.pdf> Acesso em 08. Out. 2023.

KOCH, J.R.; ROBERTS, A. E.; ARMSTRONG, M. L.; OWEN, D.C. Tattoos, gender, and well-being among American college students. **The Social Science Journal**, v. 52, p. 536–541, 2015. Disponível em: <https://scholars.ttu.edu/en/publications/tattoos-gender-and-well-being-among-american-college-students-6> Acesso e, 13 jul. 2023.

Michelle Larissa Zini Lise, Gabriel José Chittó Gauer, Alfredo Cataldo Neto. (2013). Tatuagem: Aspectos Históricos e Hipóteses Sobre a Origem do Estigma. **Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics**, 2(3), 294–316. [https://doi.org/10.17063/bjfs2\(3\)y2013294](https://doi.org/10.17063/bjfs2(3)y2013294).

MILICI, Marcelo; FALCÃO, Filipe. **Medo de palhaço: a enciclopédia definitiva sobre palhaços assustadores na cultura pop**. Évora, 2017.

PAIVA, Tamyres Tomaz et al. Uso de tatuagens, cinco grandes fatores de personalidade e atos infracionais. **Revista Ciência & Polícia**, v. 5, n. 1, p. 36-53, 2019. Disponível em: <https://revista.iscp.edu.br/index.php/rcp/article/view/80> acesso em 14 ago. 2023.

PATRIOTA, Beatriz. Narrativas e relatos sobre a tatuagem no Brasil do Século XIX à década de 1970. **Contemporânea–Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 10, n. 1, p. 357-364, 2020.

VALLA, Wilson Odirley. Deontologia Policial Militar II. 4º ed. rev. e amp. Curitiba, Paraná: 2013. AVM. p. 41.

O CORTEJO FÚNEBRE E A DENÚNCIA NOS “TERRITÓRIOS NORMADOS”: MÃES EM MOVIMENTO NA CIDADE DE VITÓRIA (ES)

IGOR VITORINO DA SILVA⁵

Resumo: Este artigo discute como um cortejo, resultante de uma tragédia ocorrida em 2003 e exposta em 2004, constituiu-se num espaço de produção de significados e subjetividades sociais e políticas. Num ato público, a violência das periferias foi exposta à sociedade, que tenta invisibilizar e desconstruir os personagens vítimas da segregação social. Dessa forma, o artigo analisa o cortejo público e seus discursos em busca de justiça e resposta das autoridades públicas sobre o assassinato de um jovem na periferia de Vitória (ES). As informações utilizadas foram geradas a partir da entrevista com a mãe da vítima e recortes de jornais da época, assim como de estudos sociais e históricos acerca do tratamento dado aos casos de violência contra jovens das periferias no Brasil.

Palavras-chave: violência, jovens, invisibilidade, territórios normados, estudos sociais.

⁵ Professor de história, mestre e doutorando em História pelo PPGHIS/UFPR

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Este artigo é uma homenagem à pesquisadora e professora Dra. Ana Clara Torres Ribeiro.

*Eles colocam policiais para trabalhar e acabam matando pessoas inocentes. Queimaram meu irmão e ele ainda estava vivo.*⁶

Caroline Batista Nascimento, irmã de Tiago

*Alguma coisa tem que ser feita, porque não sou eu, mas outras mães que estão sofrendo. Outros quatro jovens sumiram depois de terem sido abordados por policiais. Eu queria meu filho vivo.*⁷

Dona Raimunda, a mãe

Este artigo não pretende desenvolver uma compreensão em totalidade das particularidades e singularidades que envolvem o complexo processo de afirmação de sujeitos políticos no contexto da sociedade contemporânea, no qual a luta por justiça e reconhecimento travada pelas mães de vítimas de violências, principalmente as produzidas por policiais e grupos de extermínio, apresenta-se paradigmaticamente como um dos exemplos.

Tal novo movimento social, que também se traduz numa intensa dinâmica de produção de associações de mães, é um fenômeno e um processo que não deveriam ser esquecidos pela pesquisa histórica, principalmente num contexto contemporâneo de dificuldades e desafios na formação de sujeitos políticos, apesar da existência de uma vigorosa produção acadêmica e política sobre a temática.

O debate e os movimentos sociais estabelecidos a partir desses eventos de violência nunca esgotarão; estarão sempre na ordem do dia, configurando o campo do debate público sobre segurança pública. A violência no Espírito Santo, por exemplo, permaneceu (e permanece) ocupando as primeiras páginas dos jornais brasileiros e as estatísticas no decorrer da pesquisa que resultou neste artigo, transformando seres humanos em um número, como demonstrou a literatura acadêmica regional. (Ver: ZANOTELLI et al., 2011; LIRA, Pablo; OLIVEIRA JUNIOR; MONTEIRO, 2014; CAMACHO, 2003; CASTILHO, 2007; TRINDADE et al., 2007; ZANOTELLI, et al., 2007).

A partir das narrativas selecionadas em recortes de jornais e depoimentos orais, produzidas no ano de 2007, traçamos uma reflexão acerca de uma ação, realizada no contexto desses movimentos sociais contra a violência, que se apresentou como emblemática na medida em que inverteu a ordem da vivência e da percepção da violência. Neste trabalho, reconhecemos que tanto as narrativas jornalísticas quanto o depoimento oral não traduzem dados objetivos e unívocos sobre a realidade, mas

6A Gazeta, 19/03/04, s/p.

7A Tribuna, 19/03/04, s/p.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

são interpretações que dependem dos contextos, sujeitos e relações de poder nas quais estão inseridos e conectados (ZANOTELLI;RAIZER;CASTRO, 2000).

A exposição do corpo do menino Tiago Luiz de Oliveira Nascimento, 18 anos, pelas ruas de Vitória (ES) tornou visto e próximo aquilo que era posto a distância, que era invisibilizado e reduzido ao choro das mães nos funerais particulares, ou exposto em fotos quando mães participavam de manifestações pela cidade. Como as “madres de la plaza de Mayo”, na Argentina, essas mães manifestavam-se, denunciando a violência sofrida por seus filhos. Elas lutavam contra o esquecimento e por justiça.

A OCORRÊNCIA

No dia 18 de fevereiro de 2004, o que era cotidianamente esquecido e invisibilizado ganhou as páginas do jornal e as telas da televisão: **a dilaceração violenta das vidas e dos corpos de milhares de crianças, jovens e adultos**, pela violência dos bandidos e de policiais⁸. Tal situação foi exposta num cortejo fúnebre de um corpo carbonizado e já em estado de decomposição, que teve lugar nas ruas da cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo.

Esse gesto denunciava não só as rupturas dos laços sociais, mas também a experiência dos territórios normados (SANTOS, 2001) nas periferias brasileiras, onde forças agressivas e violentas, acionadas por traficantes, policiais e máfias, buscavam consolidar seu poder e suas economias predatórias sobre os moradores dos espaços pobres das cidades.

No caso dessas periferias brasileiras⁹, quando não há o cumprimento das regras impostas no território normado, a pena é a morte, a dilaceração dos corpos. Daí o grito de uma mãe: “Eu queria justiça digna”. Como aponta Milton Santos (2006), o espaço é constituído de objetos e ações, ações claramente imbuídas de projetos e intencionalidades, que no caso do evento aqui estudado, se realizam no próprio corpo da vítima. O corpo sem vida, que tomava conta das ruas, denunciava a vida dilacerada pela ordem e para a ordem dos senhores que controlam os territórios normados.

Dessa maneira, esclarece o geógrafo brasileiro Milton Santos (2006, p. 271), destacando as regulações que produzem lugares e territórios, que “o universal é o Mundo como Norma, uma situação não espacial, mas que cria e recria espaços locais; o particular é dado pelo país, isto é, o território normado; e o individual é o lugar, o território como norma”.

Uma ordem que se apropriava dos bairros pobres e de seus moradores, implantando o terror e a violência. Atores que impõem o desterro àqueles que ousam dizer não às suas normas, como fizeram com dona Raimunda Batista de Oliveira Nascimento, ao vê-la denunciar a tragédia de seu filho. Ela quase foi assassinada e

⁸Nos marcos deste trabalho não teremos espaço para o debate sobre as teorias da violência – nem nos propomos a isso –, nem sobre as suas tipologias e as vinculações com a mudança de sociabilidade vivida no mundo urbano atualmente, questões amplamente debatidas no meio acadêmico contemporâneo. Destacam-se pesquisadores como Sérgio Adorno, Paulo Sérgio Pinheiro, Alba Zaluar, Luiz Eduardo Soares, Heleieth Saffioti, Gilberto Velho, Fábio Alves Araújo.

⁹Em 2005, um ano após o referido acontecimento, calculava-se que a Região Metropolitana de Vitória tinha uma população de aproximadamente 1.627.651. A Região Metropolitana de Vitória é formada, conforme Lei Complementar nº 204/2001, pelos municípios Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. A capital Vitória, onde ocorreu o cortejo, possuía a população de 313.312 (19,2% da RMGV), e Vila Velha, onde morava a vítima e sua mãe, abrigava população de 396.323 (24,3% da RMGV). GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 29; BRASIL, 2001; ABE, 1999.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

vivia constantemente sendo ameaçada para fazer do silêncio o destino de sua vida, todavia ela preferiu resistir e projetar outro território sobre a cidade.

O território utópico da justiça (dignidade), o qual narra a mãe, só poderia acontecer pela luta, pelo movimento das mães unidas. Segundo dona Raimunda, a sua luta era para que nunca mais acontecesse o que ocorreu com seu filho, por isso sua decisão de expor o corpo de Tiago pelas ruas de Vitória, em busca de comover a opinião pública e obter respostas das autoridades públicas.¹⁰

RAIMUNDA: APENAS UMA MÃE COM SUA FAMÍLIA

Dona Raimunda, 49 anos, casada, mãe de três filhos, dois assassinados. Em 2004, completava 15 anos que tinha chegado do estado da Bahia para tentar a vida em Vitória (ES). Chegando à cidade, arranhou um trabalho de empregada doméstica, com isso conseguiu trazer seus filhos e marido para o estado.

Seu sonho de melhorar de vida, comum a todo migrante, transformou-se em tragédia depois do dia em que foi morar no bairro Vila Garrido¹¹, município de Vila Velha, num alto de morro, como ela narrou. Emocionada ao falar-nos desse momento, tentava demonstrar que sua vida sempre fora de trabalho e encontrar as razões por que aquela tragédia havia acontecido com ela.

Observamos que o trabalho aparecia nas falas de dona Raimunda como dimensão importante de sua vida e era mencionado a todo tempo ao longo da entrevista. Dizia ela em desabafo: “Quero lutar por justiça, mas quero um trabalho. Muitas mães ficam pedindo a um e a outro, eu queria um trabalho” (OLIVEIRA, 2007).

10As narrativas estatísticas e as denúncias dos movimentos sociais apontavam, no período investigado, um perfil da violência urbana que acometia, desigualmente, a sociedade brasileira. Destacava-se que tal realidade, especialmente nos índices de homicídios, atingia as pessoas mais pobres, com faixa etária de 15 a 29 anos, do sexo masculino, marcadas pela baixa escolaridade e residentes nas periferias. Realçando esse quadro alarmante, calculava-se que fora a dinâmica da criminalidade violenta, em 2005, a população encarcerada passava de 361 mil presos, dobrando seu ritmo em relação aos anos 90, conforme apontava o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006c; WAISELFISZ, 2005, LIRA, 2013.

11 O bairro Vila Garrido, hoje pertencente à Região Administrativa III do município de Vila Velha, localiza-se ao norte do município, nas proximidades do porto e das áreas de mangues e morros. No ano 2012, essa região era reconhecida como Grande Aribiri, possuindo 17 bairros e tendo aproximadamente 68.635 habitantes. O bairro é ainda reconhecido, externamente, como aglomerados subnormais, em linguagem técnica, e como favela na linguagem cotidiana. Em 2010, calculava-se a população de 8.338 pessoas na localidade. Dessa maneira, uma narrativa de estudo técnico feito pelo Instituto Jones Santos Neves descrevia o bairro, em 1979: “Ocupa o bairro Vila Garrido, duas encostas e um fundo de vale com acessos satisfatórios, a partir de Paul e do bairro Alvorada, passando a via principal pelo vale entre os morros. Faz divisa com Alvorada, Vila Batista e o mangue do bairro Santa Rita de Cássia”. Depois de ter figurado nas páginas dos jornais e estudos técnicos como expressão da pobreza que se expandia pela Grande Vitória, naqueles anos 2000, destacava-se, também, como expressão da violência que se elevava nessa região metropolitana. Em 2004, calculava-se que a Grande Vitória aproximava-se do valor de 78,2% da taxa de homicídio (por 100.000). Segundo Pablo Lira (2013, p. 4), em estudo sobre dinâmica da violência: “Região Metropolitana da Grande Vitória (TB: 78,2), que ocupou o 1º lugar no ranking da taxa por 100 mil, seguida pelas Regiões Metropolitanas do Recife (68,5) e de Belo Horizonte (56,7), e devido à situação de Vitória (TB: 61,1), que apresentou o 3º maior índice da classificação por capitais, inferior somente a Porto Velho e Recife, valores respectivos de 67,2 e 65,4 homicídios por 100 mil habitantes”. PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA, 2010, p. 40; GOVERNO DO ESTADO NO ESPÍRITO SANTO, 1979, p. 63; GOVERNO DO ESTADO NO ESPÍRITO SANTO, 1983, p. 63.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Tal estratégia discursiva parecia, também, demarcar a sua condição social, aproximando-se do protesto de dona Eutália (apud BUSSINGER, 2005, p. 98): “Deram um tiro na boca do menino, voltaram na cabeça do meu (filho) e acabaram de matar. Por quê? Porque era pobre coitado, trabalhador, lutador da vida”. Dona Raimunda também comentava que para o pobre e trabalhador a justiça não existe, denunciando a percepção do vazio do discurso de que todos são iguais perante a lei.

O sofrimento pela precariedade e violência vivida aparecia no relato dramático do abandono da sua casa em Vila Garrido, principalmente ao saber que ela fora destruída. Segundo dona Raimunda (2007), quando se abandonava a casa, alguns moradores levavam tudo. Nesse contexto, também se lembrava das várias vezes que sua casa foi invadida por homens fardados e encapuzados, assim como da articulação de policiais civis e militares para matarem e extorquirem no bairro onde morava.

Tiago, seu filho, foi preso com um amigo quando voltava da Barra do Jucu. Conforme a versão policial, seu amigo portava uma arma quebrada, e, por isso, ambos teriam sido presos na delegacia de Vila Velha.

Dona Raimunda, preocupada com seu desaparecimento e informada de sua prisão, pediu ao marido e filha para irem à delegacia. Lá, foram informados de que Fernando, o amigo, teria sido solto, enquanto Tiago ficara para ser reconhecido por uma policial civil X, pois seria suspeito de um assalto a uma locadora de vídeo em Vila Garrido.

Mesmo assim, marido e filha foram em casa apanhar os documentos dele, pensando que não teria sido libertado por falta deles. Voltando para a delegacia, o policial de plantão os abordou e disse que Tiago já tinha saído minutos antes. Segundo a irmã dele, nem permitiram que eles descessem do carro.

Dona Raimunda esteve trabalhando nesses três dias de tentativa de retirar seu filho da cadeia. Quando soube que uma determinada investigadora queria reconhecê-lo, lembrou-se de que ela teria ameaçado seu filho de morte e entrou em desespero. A família pôs-se a procurar e esperar pelo rapaz que havia sido preso. O pai não conseguia dormir, todos ficaram preocupados.

Ironicamente, sabendo provavelmente de alguma informação, um policial insinuou à irmã que procurasse no Instituto Médico Legal (IML) ou num hospital. A irmã foi à procura, esteve no IML e saiu de lá aliviada. Segundo ela, tinha muitos corpos carbonizados e havia acabado de chegar mais um corpo carbonizado, que era de seu irmão, mas ela não conseguiu reconhecê-lo naquele momento.

Entretanto, quando dona Raimunda se dirigiu ao IML, reconheceu o filho pela arcada dentária e exclamou: “Esse que está aí é meu filho” (OLIVEIRA, 2007, s/p). A partir daquele momento, ela enfrentou uma luta incessante no campo de batalha da burocracia, dos monopólios de títulos e saberes, em que “vínculos subterrâneos” invertem as lógicas e princípios sobre os quais deveriam estar orientadas as ações dos agentes do Estado, para oficializar a sua descoberta.

Numa trama de policiais civis e militares, Tiago teria sido queimado numa região de Vila Velha, inacessível, e coincidentemente (!!!) fora encontrado por um policial. Parecia que tinham a certeza de que o corpo não seria encontrado, e sendo assim, como prescrevia o direito positivista, não haveria crime ou fato para abertura de processo.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

A grande luta cotidiana de dona Raimunda e família foi conseguir que seu filho não fosse enterrado como indigente. Uma luta contra o uso da burocracia para encobrir determinadas ações ilegais. Foi nesse momento que ela encontrou apoio na Associação de Mães e Vítimas de Violência do ES, na figura de dona Maria das Graças Nacort, que, a partir de suas redes de articulações, pressionava, junto com dona Raimunda, para que o corpo que esta tinha reconhecido não fosse enterrado como indigente.

Malgrado destino, naquele período o convênio para os exames de DNA foi suspenso, o que aumentava mais ainda a aflição diante da inoperância dos agentes do Estado, atores sociais com autoridade para mudar esse destino.

ASSOCIAÇÃO DE MÃES: APOIO MORAL E SOCIAL

Rebeca V. Bussinger (2005:41) sintetiza o contexto social do estado do Espírito Santo, no qual transcorria o caso de dona Raimunda:

No Espírito Santo, a cada dia temos mais informações sobre o envolvimento de autoridades, parlamentares e outros no crime organizado. Sabe-se da participação ativa e do envolvimento de pessoas do Executivo, do Legislativo e do Judiciário com o narcotráfico, o jogo de bicho, o contrabando de armas, o desvio de dinheiro público e a execução de pessoas que se tornaram, pela via da oposição ao avanço e manutenção do crime organizado, uma ameaça aos escritórios do crime, incubado nos bastidores do poder público. É sabido, mediante registros dos centros responsáveis pela proteção e apoio às vítimas do crime organizado, que 90% das ameaças destinadas são provenientes de policiais.

Eram centenas de crimes insolúveis. Homens, mulheres e crianças assassinados cruelmente por policiais e grupos de extermínio. Como Maria Nilce, jornalista que denunciava o crime organizado e foi brutalmente assassinada na porta de seu jornal, em Vitória (05/07/1989). Também padre Gabriel Maire (1989), que fazia duras críticas aos desmandos dos políticos e policiais, foi assassinado num assalto forjado em Vila Velha (23/12/1989).

O autor deste artigo cresceu escutando as narrativas de assassinatos em áreas de “desova” (onde eram executadas as vítimas e/ou deixados os corpos) e falas escondidas, em sua própria casa, dizendo que tais ações estariam ligadas à *Scuderie Detetive Le Cocq*¹².

Hoje, entendo com mais clareza por que minha mãe não me permitia viver pelas ruas do bairro pobre onde morava. Tive muitos colegas que estudaram na pré-escola e na primeira série no colégio Elias de Queiroz, bairro Cobi de Baixo, em Vila Velha (ES), que foram mortos por policiais ou pelo crime organizado e desorganizado.

Diante desse estado de medo, desmando e ameaças, muitos atores sociais arriscavam suas vidas denunciando o crime organizado. A entidade central nesse processo, no Espírito Santo, foi o Movimento de Direitos Humanos (MDH), que, com

¹²Associação de policiais e detetives que, segundo a narrativa de seus membros, busca combater a criminalidade.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

sua articulação internacional e nacional, empreendeu uma batalha contra o crime organizado e em favor dos direitos humanos.

Isaías Santana e Marta Falqueto, à frente da entidade que organizou o MDH no estado, foram referência na canalização das denúncias, que muitas vezes não podiam ser feitas nas delegacias, pois essas estavam controladas pelo crime. Até mesmo membros do poder judiciário, deputados, bispos e padres, advogados e jornalistas eram incessantemente ameaçados, demonstrando o poder e ousadia dos criminosos no Espírito Santo.

Também nesse contexto, organizaram-se as mães que tiveram seus filhos mortos por policiais, formando a Associação Mães e Familiares de Vítimas da Violência do Espírito Santo¹³ (AMAFVVES), por iniciativa de Maria das Graças Nacort. Presidente da associação, ela mesma relata que, com seu próprio dinheiro, alugou uma sala para organizar as mães.

Afirma a entrevistada que elas precisavam de uma institucionalidade que lhes desse maior poder representativo e respeito diante das autoridades policiais e políticas, ou seja, poder de negociação. Em 2005, a associação contava com 1125 mães, contando também com pais cadastrados.

Os recursos que garantiam o crescimento e trabalho da entidade eram ajudas que vinham da Companhia Siderúrgica Tubarão, de pessoas jurídicas e físicas, contribuições das mães. E com o fortíssimo reconhecimento social que a entidade conquistou, através de sua luta e do capital social de Maria das Graças Nacort, junto a órgãos da mídia capixaba e do governo do estado, apesar da precariedade, foi possível produzir fortíssimo impacto denunciando crimes e violações dos direitos humanos.

A associação tinha forte presença na ajuda de mães vítimas e na construção de processos policiais, garantindo às mães apoio moral e material na luta pela garantia de seus direitos. Naqueles últimos anos, a AMAFVVES constituía-se num centro de memória dos crimes violentos do Espírito Santo e de luta por suas soluções, tornando-se como uma delegacia informal para a qual corriam as mães ignoradas nas delegacias (formais) do Espírito Santo.

A LUTA: CONHECIMENTO INTUITIVO E USOS DA BUROCRACIA

A AMAFVVES, como já relatamos, funcionava como uma delegacia. Maria das Graças Nacort (2007), além de fundadora e atual presidente, era uma grande articuladora da entidade. Ela se utilizava do “*savoir faire*” construído nos anos de luta em busca de justiça pela morte de seu filho para assessorar as mães desesperadas que a procuravam. Muitas vezes, pelo baixo grau de escolaridade, essas mulheres encontravam muitas dificuldades para fazerem reconhecidas suas demandas diante das autoridades policiais e da justiça.

Dona Raimunda, uma entre várias mães que procuraram a associação, relatou à Maria das Graças Nacort toda sua tragédia. Esse encontro foi destacado na

¹³Em 2007, a sede AMAFVVES era no endereço: av. Princesa Isabel, nº 6, sala 1510, edifício Martins de Freitas, Centro, Vitória (ES).

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

entrevista de dona Raimunda como central na sua luta desesperada para não ver seu filho ser enterrado como indigente. Segundo relata a mãe de Tiago, dentre as diversas ajudas que teve, a de Maria das Graças foi fundamental.

Observamos aqui que não estamos falando de uma entidade abstrata, mas de uma associação que se corporifica na ação de uma atriz social que a dirige, Maria das Graças. Em toda a entrevista com dona Raimunda aparecia alguma menção ou a gratidão ao apoio da presidente da associação.

Foi a partir do encontro mencionado que começou a articulação de denúncia, com o vai e vem ao IML e aos órgãos públicos para provar que o corpo, reconhecido imediatamente pela mãe, era mesmo de seu filho. Narra dona Raimunda que diversas vezes tentaram convencê-la de que não era ele e queriam enterrá-lo como indigente. Segundo ela, parecia uma estratégia para encobrir o crime.

No IML, faziam plantão para vigiar o corpo, pois haviam, suspeitosamente, sumido corpos no lugar. A estratégia era vigilância constante para impedir ações subterrâneas, pois existia até desconfianças a respeito do delegado X devido à sua insistência de querer enterrar o corpo carbonizado (mas já reconhecido por dona Raimunda como seu filho) como indigente.

Naquele período, o governo do estado não podia oferecer gratuitamente o exame de DNA. Devido a débitos com o laboratório credenciado, o convênio havia sido suspenso, aumentando mais ainda a tensão da situação. O tempo urgia e a angústia de dona Raimunda aumentava cada vez mais.

Porém, com uma imensa articulação desenvolvida pela associação, através da presidente e de outros membros, conseguiu-se a doação do exame de DNA. Alguns, dizia dona Raimunda, não acreditavam ainda na possibilidade de ser verdade o que ela dizia, mas ela exclamava que tinha certeza, desde o primeiro momento, de que o corpo que viu e reconheceu era o de Tiago.

Felizmente o exame deu positivo, confirmando o conhecimento intuitivo de mãe. A partir disso explodiu uma emoção sem igual. Raimunda relatou que não conseguia falar com ninguém, pois o sentimento de revolta, indignação e desespero a tomou naquele momento.

Imaginamos a economia emocional e estafa física apresentadas naquela circunstância por dona Raimunda e aqueles que estavam ao seu lado, desde o dia 5 de dezembro de 2003, à procura do filho.

No dia 8 de dezembro de 2003, a irmã vai ao IML, mas não reconhece o corpo. No dia 11 de janeiro de 2004, ocorre a abertura do inquérito pelo delegado Adroaldo Lopes. Do dia 11 a 17 de janeiro de 2004, a mãe luta para que o filho não seja enterrado como indigente.

No dia 18 de janeiro de 2004, houve a liberação do corpo do IML. Nesse mesmo dia, o próprio secretário de segurança, Rodney Miranda, assumiu o caso e afastou dois delegados e 31 policiais, sofrendo duras críticas. Não sabemos se por obra do acaso, mas meses depois, tanto Selma Couto, chefe de polícia, como o secretário apareceram envolvidos em escândalo policial-político, que ocasionou suas respectivas demissões.

Dizia dona Raimunda (2007), em entrevista, que durante esse processo não queria ajuda financeira, como pensavam, muitas vezes, aqueles que a procuravam;

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

ela desejava no mínimo uma palavra ou gesto de acolhimento, como dissemos acima. Tal relato indica a problemática do carecimento, conforme abordada por Agnes Heller (RIBEIRO, 2007), apontando como os sujeitos não vivem somente a partir das necessidades objetivas e materiais, mas também das necessidades subjetivas, tais como obter o reconhecimento e a escuta do outro. No enunciado da fala: “Queria uma palavra”, cintila a denúncia, por parte de dona Raimunda, de que é somente escutando o drama do outro que se poderá dirigir a ele uma fala de conforto e solidariedade.

Nesse contexto, emergia na narração de dona Raimunda (2007) uma mágoa profunda em relação ao governador do estado, Paulo Hartung, por ele não a ter recebido pessoalmente ou comentado sobre o assunto, sempre enviando assessores para conversar com ela. Sua indignação parecia reivindicar aquilo que Michel Maffesoli (1997, p. 239-241) caracteriza como base do poder político: zelo e proteção, garantia do convívio social e funcionamento da cidade, rompidos dramaticamente com a morte de Tiago por policiais.

A ação do governador parecia reforçar o sentimento de não vinculação comunitária com o suposto corpo político governado por ele, assim poderíamos dizer. Prática bastante recorrente após o fim das eleições, quando políticos eleitos para representar a população não ouvem mais seus eleitores e se dissociam deles.

Nesse sentido, era lapidar o depoimento de Raimunda assinalando como a população se sente e como era tratada pelos representantes do poder público: “Aqui em Vitória não tem justiça. A justiça daqui é só pros fracos, porque o crime organizado tem muita gente grande no meio. Não é gente pequena que tá no meio do crime organizado e pistolagem” (apud BUSSINGER, 2005, p. 111).

O portador do poder deveria demonstrar piedade e caridade, sensibilidade pelos dramas de seu povo. A sensação de abandono por parte daqueles que deveriam nos proteger insufla mais dor e descontentamento, como relata dona Raimunda ao dizer: “Me sinto uma mulher revoltada, confio mais nos bandidos do que na polícia e no Estado” (2007, s/p).

Nessa dimensão de carecimento vivida por ela (RIBEIRO, 2007), podemos entender também a ação de expor o corpo do seu filho pelas ruas da cidade de Vitória, pois diante de tanto abandono institucional era preciso fazer-se escutar e ver num mundo em que os pobres e suas tragédias são invisibilizados. Dizia dona Raimunda: “Fui eu que decidi levar o corpo dali (IML) pelas ruas de Vitória, para mostrar o que esses policiais fazem” (OLIVEIRA, 2007, s/p).

AÇÃO: REFUNDANDO OS LAÇOS SOCIAIS E CONSTRUINDO UM PROJETO

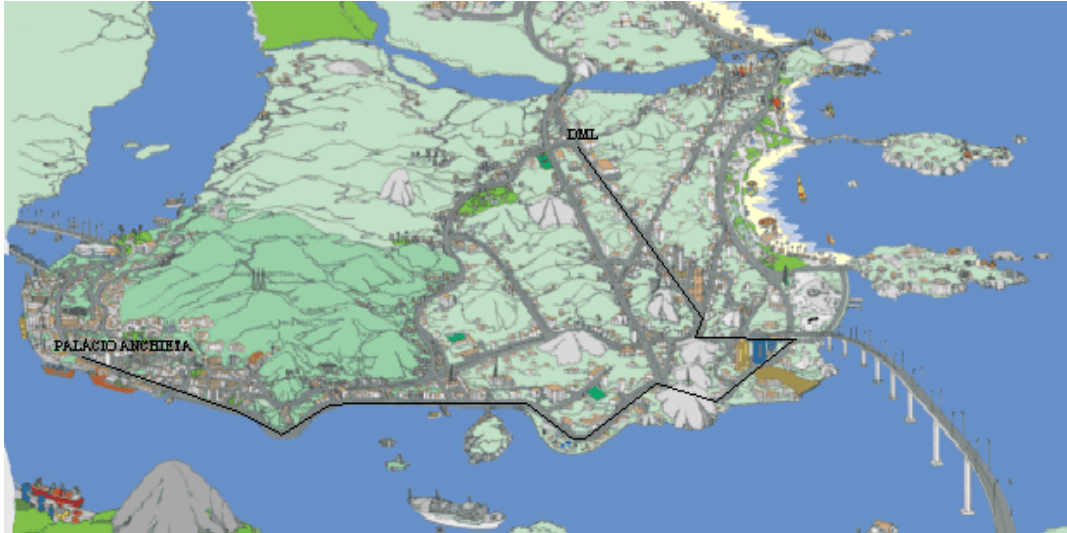
R. sugeriu que fosse feita uma manifestação no dia seguinte, que saísse do DML (Departamento Médico Legal) e fosse até a sede do governo estadual (Palácio Anchieta, localizado no centro de Vitória), antes de enterrá-lo. T. já estava há dois meses e meio no DML. A “confusão”¹⁴ estava chorando. Antes de morrer, T. foi torturado, teve um dos pés arrancados e por fim foi queimado no meio de uma pilha de pneus velhos, só que uma chuva fora de hora impediu que o corpo fosse completamente carbonizado, lhe restando um corpo com a barriga estourada, com os intestinos pendurados, o pé ao lado

14 A palavra “confusão” se refere ao cortejo que andou pela cidade.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

da cabeça, uma pele que simplesmente não existia e uma cara completamente contorcida, como quem sente uma dor que nem dói mais porque já está terminando de matar. (SILVA, 2006, p. 6)

Os termômetros marcavam 38 graus quando chegamos na sede do Ministério Público Estadual, o calor e o cheiro tornavam tudo mais difícil. (SILVA, 2006, p. 7)



Trajeto do cortejo fúnebre pela cidade de Vitória

Fonte: SILVA, Fabio Herbet, 2006

Quem observou a procissão, viu o corpo e sentiu seu odor diria que somente o desespero e a dor de uma mãe poderiam levar alguém a caminhar com um corpo deformado pelas ruas de uma cidade. Assim, se sensibilizaria e até diria que faria o mesmo se estivesse vivendo algo semelhante.

Entretanto, poucos leram os jornais ou puderam estar perto de dona Raimunda para ouvir qual era o sentido daquela ação para ela naquele momento. Alguns, jocosamente, poderiam acusá-la de espetacularização da desgraça; outros, de desrespeito ao corpo do menino.

Todavia, quando ouvimos dona Raimunda (2007), serenamente, relatar os acontecimentos, afirmando que ela mesma decidiu pela realização do cortejo, contra a vontade e com a resistência de algumas pessoas que estavam com ela, descobrimos que aquilo que todos pensavam ser uma ação planejada era, de fato, resultado da explosão da emoção de uma mãe que descobriu que seu filho tinha sido brutalmente assassinado.

Segundo dona Raimunda (2007), um grande motivo dessa ação era para que tal fato não se repetisse. Ela relatava na entrevista: “Eu estou lutando para que outra mãe não sinta o que estou sentindo. É uma dor muito grande” (A Gazeta, 19/02/2004, s/p). Em conversa na sua casa, ela dizia: “Fiz uma promessa no caixão de meu filho de lutar por todas as mães que sofreram violência” (OLIVEIRA, 2007, s/p).

Assim, da porta do IML, ela saiu em procissão pelas ruas de Vitória, como aparece no mapa acima. Maria das Graças Nacort (2007), presidente da AMAFVVES, convocou toda a imprensa. E, diante do prédio do IML, Raimunda dizia aos policiais:

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

“O que vocês estão vendo não é um animal. É um ser humano” (A Gazeta, 19/02/2004, s/p).

As cenas fotografadas e expostas nos jornais demonstravam quanta emoção foi extravasada na caminhada de Raimunda, levando o corpo do seu filho à porta da Assembleia Legislativa, à sede do Ministério Público Estadual, ao Tribunal de Justiça, ao Palácio do Governo Estadual, até chegar à porta da delegacia de onde Tiago foi retirado para ser assassinado.

Essa trajetória reivindica aquilo que Michel Maffesoli (1997) aponta como característica daqueles que personificam o poder: o compromisso com aqueles que são governados e a responsabilidade por eles. Quem se responsabiliza por aquele corpo? Essa era grande pergunta.

A luta não era simplesmente pelo reparo, pelo reconhecimento, mas por respostas ao que aconteceu. Havia uma reivindicação junto ao poder político e jurídico para que realizasse aquilo que se esperava desses órgãos: proteção e manutenção do convívio social. “A polícia é para nos proteger...”, como dizia Maria das Graças Nacort (2007).

Creemos que um aprofundamento do entendimento, que aqui não será feito, do cortejo público¹⁵ a partir das formulações sobre a política de Michel Maffesoli (1997) seria de grande valia na interpretação desses movimentos de direitos humanos, haja vista a complexidade de sentimentos e subjetividades expostas em situações como essa. No entanto, nesse texto, permanecemos com a análise da ação da dona Raimunda.

Em entrevista, uma mãe chorava intensamente; depois, de repente, cortava o choro e começava a falar, demonstrando emoção e drama como estratégias de convencimento, elementos que não podem deixar de ser investigados. Constituiria isso uma “política estética”, nos termos de Maffesoli (1997:243), baseada na aglutinação a partir da dor e das emoções?

No caso da Associação de Mães, eram sentimentos que se movem, direcionados por projetos e utopias: a justiça. Ou até mesmo vingança. Essa ambiguidade de ódio e vingança permeia as falas e as questões reivindicadas pelas mães. Nesse caso específico, várias vezes, na entrevista, dona Raimunda reprovava as mães que desejam vingança, dizendo que queria simplesmente justiça.

Trinta pessoas caminhavam junto ao corpo. Entre elas estavam: dois universitários (um psicólogo e um assistente social), familiares e membros da associação. Acompanhavam de perto todo o percurso em direção ao Palácio do Governo Estadual, o palácio Anchieta.

No caminho, ouviam-se choros, clamores e horrores; até foram acusados de terem feito um boneco perfeito. O sol e o odor acompanhavam dona Raimunda no seu projeto de externar a sua dor e denúncia: “Se as leis fossem respeitadas, mas não é o que eles querem. Eles que implantaram a pena de morte, eles fizeram a máfia dentro do estado” (A Gazeta, 19/02/2004, s/p)¹⁶. Diante do corpo do filho, ela gritava: “Vocês

¹⁵Para uma discussão profunda sobre as dimensões cívicas, simbólicas e religiosas dos cortejos fúnebres, ver os pesquisadores: João José Reis, Fernando Catroga, Emmanuel Fureix, Cláudia Rodrigues, Douglas Attila Marcelino.

¹⁶Ibidem.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

num gostam de cerveja com churrasco? Tá aqui, oh, o corpo do meu filho!” (A Tribuna, 19/02/2004, s/p).

Esses gritos remetem-nos ao que o professor José Nun (1983, p. 118) afirma a respeito dos oprimidos:

O mundo da vida dos oprimidos não é mero espaço da reprodução, sim ele se acha atravessado por múltiplas pontes de ruptura com a ordem dominante; e que, embora muitas vezes contraditório ou parciais, esses pontos de rupturas constituem a lógica mais íntima e permanente da luta social.

É nessa lógica de ruptura que emergia o cortejo acionado por dona Raimunda, um acontecimento que anunciava ao mundo a possibilidade de resistir e rasgar o véu da impunidade que marcava o estado do Espírito Santo, lembrando dos "enterramentos-manifestação" ou "funerais de oposição" investigados por Emmanuel Fureix, na França da primeira metade do século XIX (RODRIGUES, 2007). E isso estava simbolizado no gesto de cada parada nos prédios públicos, em que se retirava do caixão o pano branco que o cobria, chamando a todos para visualizarem a impunidade e negligência pública.

O CORTEJO E O CORPO

Um jornal (ibidem)¹⁷, dentre os vários que acompanhavam o cortejo, registrou o depoimento de alguns observadores:

É uma cena muito agressiva, mas todos têm o direito de demonstrar o sofrimento e exigir justiça. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) deveria arrumar uma maneira de modificar a lei, para que os agressores sejam punidos de maneira mais eficaz. (Rafael, 40 anos, bombeiro)

Toda a forma de busca pela justiça é válida. Mas estamos tão acostumados com a violência, que cenas graves como essa já se tornaram banais. Hoje em dia, ficamos cada vez mais reféns dos bandidos e nem sabemos se podemos contar com polícia. (Wellington, 30 anos, jornalista)

Esses depoimentos indicavam que essas pessoas estavam muito mais chocadas com a cena da exposição do corpo do que com a forma truculenta como fora executado o rapaz. Ao longo dos relatos construídos pela imprensa e das imagens utilizadas, o mais sinalizado e comentado era o corpo que passou pelas ruas de Vitória, quase que denunciando certa loucura por parte da mãe. Alguém com quem comentei o fato, na época, disse-me: “Eu me lembro do evento. Eca!!! [cara de nojo]. Eles andaram com aquele corpo daquele jeito”.

Esse eixo analítico deveria ser mais aprofundado, entretanto foi aludido, nesse momento, apenas para ilustrar a dificuldade da sensibilização e conquista de empatia, principalmente quando, para atenuar o acontecimento e a participação de agentes

¹⁷Ibidem.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

públicos, as autoridades argumentavam aos jornais que o menino estava envolvido num assalto e que as providências acerca da investigação estavam sendo tomadas.

No trajeto do cortejo, procuradores, deputados, secretário de segurança e assessores do governador prometiam respostas ao caso. O próprio secretário de segurança pública assumiu as investigações, determinando a imediata suspensão de dois delegados e 31 policiais civis, o que produziu um conflito interno no próprio governo.

O sindicato dos policiais entrou com uma ação de inconstitucionalidade contra o ato do secretário, utilizando-se de argumento que muitos grupos de extermínios e até mesmo policiais criminosos esquecem quando executam suas vítimas: “Tal afastamento pressupõe condenação antes do devido processo legal, afrontando o princípio constitucional de presunção de inocência, caracterizando uma medida arbitrária, não própria de um verdadeiro Estado democrático de direito” (A Gazeta, 19/02/2004, s/p), disse o presidente do sindicato.

A veemência do sindicalista demonstrava que a suspeição e generalização deveria ser aplicada somente aos criminosos e bandidos. Policiais, *a priori*, deveriam ser julgados para serem considerados culpados. A inocência, diziam as mães, era monopólio dos policiais. Isso podia ser percebido, por exemplo, na estratégia de repetir na imprensa, várias vezes, que Tiago teria participado de um assalto a uma videolocadora. Era uma estratégia para desacreditar o discurso da mãe e atenuar os efeitos da brutalidade do assassinato.

O cortejo trouxe como efeito imediato o afastamento dos policiais, uma vitória momentânea, devido à força corporativa de policiais civis e militares no interior das instituições. Tempos depois, enfrentou um recuo muito claro com a demissão do secretário de segurança, Rodney Miranda, e da chefe de polícia, Selma Couto, responsáveis pelo andamento das investigações.

Os culpados continuavam soltos, e as mães, como dona Raimunda, a gritar cotidianamente por justiça. No dia 5 de abril de 2007, elas caminharam a pé até o Convento da Penha, em Vila Velha, clamando por justiça. Uma luta contínua, pois até aquele momento o inquérito de Tiago não tinha se tornado processo. Elas, as mães, com o intuito de apressarem a justiça, continuavam investigando por conta própria, combatendo a burocracia que favorecia a impunidade.

Tais efeitos não podem nos levar a considerar a ação sem nenhuma eficácia e resultados plausíveis, ou sem nenhum impacto social, moral e político. Se olharmos somente pelo lado pragmático, desconsideraremos a sua força na ampliação e na constituição de novos sujeitos políticos, como a transformação de dona Raimunda num sujeito político agente, assim como deixaremos para trás as marcas das camadas oprimidas sobre o território da cidade.

Como indicava Ana Clara Torres Ribeiro (2007), não se pode analisar uma ação fora do contexto e dos seus alcances. Não se pode atribuir a ela sentidos e projetos que ela não possa efetivar no seu contexto de realização, mas somente apontar, como também nos ensinava Milton Santos, que os territórios, apesar de normados, continuavam sendo espaços da produção da resistência. Se queremos perceber a resistência, devemos olhar para aqueles territórios normados sem ideias, destinos e compreensão preconcebidos. Essa resistência se apresentava nas dificuldades de produzir uma ação coletiva e poderia ser vista na tragédia de vida de dona Raimunda, a qual teve dois filhos assassinados.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

De fato, nas periferias e nas favelas brasileiras também se teciam novos projetos e sujeitos políticos, apesar das dificuldades mostradas ao longo do texto. No cortejo público, o corpo de Tiago, tomado e consumido pelo fogo, tornou-se o centro da vontade de uma outra sociedade, mesmo que isso não seja racionalizado em grandes projetos políticos e sociais, como desejavam muitos movimentos políticos de esquerda, mas poderia ser ampliado a partir dessa luta pela justiça, tão anunciada pelas mães. Assim, essas mulheres iam refazendo sua vida social, atribuindo-se naquele instante não só o papel de mãe, mas também de mãe-militante (VALADÃO, 2010).

Em suma, a memória dos seus filhos e a luta por preservá-la e dignificá-la com cumprimento da justiça se tornavam instrumento de enraizamento dessas mães numa luta política, mesmo que sob formas precárias de sobrevivência, como relata Maria das Graças.

Tais lutas projetavam sobre a sociedade civil e o Estado outros canais de interlocução que escapavam ao formalismo que caracteriza as práticas judiciais contemporâneas. A rua, num coro, chamava atenção do mundo e dos tribunais – afogados em ordenamento jurídico e no sujeito abstrato do direito liberal, no qual todos são pensados com as mesmas qualidades e possibilidades, independentemente do contexto onde estão – para que revisassem seus preceitos e atos.

TECENDO ALGUMAS ANÁLISES

O estado do corpo de Tiago exposto pelas ruas de Vitória nos relembra o processo de colonização na América Latina. Não foram poucos os corpos queimados e dilacerados naquele período e ao longo da história do Brasil. A expansão do território colonial que se apropriava das terras “encontradas” impunha a força e a violência¹⁸ aos que não se curvavam (TODOROV, Tzvetan, 1996). Nesse sentido, comentava Las Casas (1996, p. 38):

Os espanhóis passaram à ilha de São João e à de Jamaica (que eram como jardins e colmeias de abelhas) no ano de mil quinhentos e nove, com o mesmo propósito e mesmo fim que haviam tido na ilha espanhola, perpetrando e cometendo banditismos e todos os pecados acima enumerados e acrescentando-lhes com excesso grandes e notáveis crueldades, matando, incendiando, torrando índios e lançando-os aos cães; assim oprimiram, atormentaram, vexaram nas minas, até consumir e extirpar todos esses pobres inocentes que eram nessas duas ilhas até seiscentas mil almas e creio eu que até de um milhão, e hoje não há cem pessoas nessas duas ilhas, tendo morrido todos sem Fé e sem Sacramentos.

Dona Raimunda (2007), ao exclamar: “O que vocês estão vendo não é um animal. É um ser humano!”, e Maria das Graças Nacort, ao dizer ao padre que celebra

¹⁸Não cabe aqui neste artigo discutirmos as ambiguidades que constituem o discurso de Las Casas sobre a inocência indígena, assim como os interesses da Igreja Missionária, mas ele ilustra a denúncia da violência fundante que nos constitui.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

a missa dela: “Padre, nossos filhos eram batizados e sacramentados!”, sugeriam Las Casas (1996) na sua grande discussão sobre a humanidade indígena.

Agora, em pleno século XXI, elas lutavam cotidianamente pela afirmação da humanidade dos filhos e daqueles que habitavam as periferias das grandes cidades. Essa imagem da matança indígena não deve ser tomada como anacronismo e repetição, mas como impulso para a reflexão da nossa condição presente.

José de Souza Martins (1996) indica, no estudo das fronteiras, as ambiguidades que elas portam, a suspensão dos valores e de normas individuais diante do encontro com o outro. Nessa perspectiva, perguntamo-nos se as favelas e bairros pobres têm se constituído em fronteiras e em novas colônias. Pois, como aponta José de Souza Martins (1996, p. 40), as fronteiras se caracterizavam pela “ausência expressa e direta das instituições do Estado”, e eram pautadas em grande parte por relações de dominação personalizada, sustentadas pela “ação de forças repressivas do privado” (p. 40). Dessa forma, é relevante observar o que afirma o autor (1996, p. 182):

A situação de fronteira (é) um ponto de referência privilegiado para a pesquisa sociológica porque encerra maior riqueza de possibilidades históricas do que outras situações sociais. Em grande parte, porque mais do que o confronto entre grupos sociais com interesses conflitivos, agrega a esse conflito também o conflito entre historicidades desencontradas [...].

Esse é um eixo analítico em aberto e amplo. Faz-se necessário analisar os espaços pobres em relação ao resto da cidade, o que deveria ser aprofundado para a melhor compreensão das dinâmicas sociais da cidade contemporânea, como foram desenvolvidas pelas pesquisadoras Raquel Rolnik, Teresa Caldeira, Alba Zaluar.

A ação do funeral de Tiago se constituiu além de visibilidade da *situação de fronteira* em que vivia as periferias, mas também num acontecimento, no sentido foucaultiano, pois nos remete a um descolamento do presente, a uma atualidade. Impõe-nos a pergunta: o que fazemos de nós mesmos? O que somos nós?

O cheiro, o vômito, os desmaios, a mão no rosto, o horror e o desespero despertados por onde o corpo passava, com sua mãe aos prantos, abalava o nosso presente transparente, evocando um olhar sobre os territórios distantes, que se fazia presente através do corpo de Tiago. Sua mãe poderia ter seguido do IML para o cemitério, devido ao estado do corpo, mas preferiu tornar a sua dor pública, apropriando-se do território da cidade, territorializando uma das dimensões atuais das periferias na cidade contemporânea: a barbárie desferida contra seus moradores. Com essa ação ela singularizava, naquele instante, o espaço da cidade.

A ação denunciou, por outro lado, a refundação da vida de dona Raimunda, que prometera, junto ao corpo do filho, lutar para que essa dor que ela estava sentindo não se repetisse com ninguém. Assim se instituiu um sujeito militante: “Não quero caridade, viver pedindo a um e outro, tenho trabalho, eu quero justiça, e não vingança”, afirmava em entrevista dona Raimunda (2007). “Não odeio esses que fizeram isso com meus filhos, eu quero justiça!”, exclamava ela, convocando a sociedade a romper com o presente e pensar a condição de desespero e desamparo que ela passara a viver com a perda truculenta de seu filho.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Na morte de Tiago impunha-se dramaticamente uma realidade na qual se afogava a vida cotidiana da “cidade opaca”¹⁹, a realidade do “território normado”. Ali não são as forças das grandes empresas e suas estratégias de rentabilidade e competitividade que dão conformidade ao território (SANTOS, 2005), mas a ação de atores sociais como policiais, bandidos e máfias, que se envolviam numa economia predatória da vida e da riqueza da comunidade, com total paralelismo à regulação estatal, inclusive se utilizando de suas insígnias para produção de impunidade. Era o “paradoxo da anomia” nos espaços normados. Em palestra numa escola do Rio de Janeiro, uma das mães de Acari, em 2006, alertava:

Então, gente, vocês que vão pra baile, gostam de baile, é direito de vocês sim, nós não temos nada pra fazer, pra dar pros nossos jovens, às vezes vocês têm que ir no baile sim, mas gente, cuidado com a polícia, principalmente a polícia militar, porque eles são covardes, eles machucam os nossos jovens, destroem, retiram o que você tem e ainda botam um revólver na sua mão pra dizer que você é o bandido. Então, eu gosto de vir conversar com vocês porque a minha filha era uma menina estudiosa, terminou o 2º grau, tinha assim a maior vontade de vencer, de fazer uma faculdade e ela foi tolhida, né, **porque esse policial chegou, retirou da minha família sem o direito de retirar e ainda sumiu o corpo.** (ARAÚJO, 2012, s/p)

O corpo queimado e mostrado pelas ruas de Vitória clamava por outro território, o território como norma, marcado pelas relações de solidariedade e ação comunicativa, no qual as leis e a justiça são produzidas a partir dos atores sociais do lugar. Ele representava a luta contra as verticalidades impostas aos pobres e seus territórios, devido tanto à ausência da regulação estatal quanto ao seu uso autoritário. O cortejo se constitui na horizontalidade dos sentimentos e das perdas combatendo as vontades verticalizadas do poder e dos atores subterrâneos.

O drama denunciado no cortejo era que o território normado, determinado por ações de alguns atores (policiais, traficantes, grupos de extermínio), tendia a realizar seus objetivos estilhaçando os próprios corpos daqueles que não se submetiam ou se opunham a ele.

Nas sociedades tradicionais, as marcas sobre os corpos eram a inscrição da sociedade sobre seus membros, o sinal de pertencimento. No caso da periferia contemporânea, as marcas que vão se depositando sobre os corpos e almas de seus moradores vão lembrando e dizendo-lhes que não têm os mesmos direitos que outros, chegando ao máximo da brutalidade ao dilacerarem os corpos de suas vítimas para expor esse não pertencimento. Nesse caso, a marca acabava revelando os diferentes processos de exclusão social. A imagem insuportável e difícil de ser visualizada, que é o corpo de Tiago, revela a violência da qual estamos tratando (ARAÚJO, 2012; BUSSINGER, 2005; BUSSINGER; NOVO, 2008).

O CORPO CARBONIZADO

A casa de dona Raimunda abandonada no alto de Vila Garrido, município de Vila Velha (ES), era, também, um exemplo desses extremos vivenciados na periferia, que poderíamos descrever em páginas e páginas. Tendo que ser abandonada às

19 A partir da conceituação de Milton Santos, seria a cidade não orientada pelos fluxos do mercado global, desvinculada dos imperativos verticais da racionalidade técnica que organiza a ordem global e se impõe aos lugares.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

pressas, foi saqueada e posta abaixo, significando, como ela mesma dizia, a tragédia que se abateu ao ir morar naquele lugar. O traslado de Tiago teve a função de fazer o resto da cidade “experimental” as condições de violência e brutalidade vividas nesses territórios normados das periferias. Cabe indicar que o uso flexível das categorias produzidas por Milton Santos fez-se pela capacidade imaginativa que elas portam. Aqui elas foram usadas para indicar o drama da violação da vida cotidiana das classes oprimidas, uma das faces da vida desses grupos.

A ideia da periferia como “território normado” foi inspirada em Milton Santos, ao discutir o autor sobre o processo de globalização e o processo de imposição sobre os lugares. As imposições baseadas no meio científico informacional, que colonizavam os lugares a partir da lógica sistêmica da rentabilidade e competitividade, descolavam as solidariedades horizontais dos lugares, destituindo-os de sua capacidade de propor agendas e alterar seus destinos. Exemplo desse processo seria o enfraquecimento dos Estados nacionais periféricos a partir das suas dificuldades de propor medidas macroeconômicas autônomas (taxa de juros ou de câmbio), assim como a renúncia de intervenção da economia através de intenso processo de privatização.

No caso das favelas e das periferias, especialmente no Espírito Santo, podemos associar as ações desses atores globais às do crime organizado, dos traficantes e policiais sobre os territórios pobres, visto que estes impõem normas e práticas a partir de ameaças e da violência. Estabelecem uma economia predatória que usa jovens e adultos de diversas maneiras, assim como a venda de segurança para aferir renda, bloqueando, com resistências, as práticas de solidariedade no interior dos territórios pobres, além de inibir as práticas políticas. No caso do Espírito Santo, isso está visível nos números volumosos de assassinatos de líderes comunitários.

Assim, àqueles que se levantavam e denunciavam tais violências, como o caso de Dona Raimunda, restava conviver com a dor da morte dos filhos, do abandono de suas casas e do nomadismo devido às constantes ameaças. Enfim, esse território normado pelas forças da violência resultava em desterro e numa contínua fratura, como se pode observar no desabafo de dona Eutália, que, depois da experiência de três filhos assassinados, diz: “...Eu tenho um **vazio** de três” (apud BUSSINGER, 2005, p. 76).

Nesses apontamentos finais, salientamos que, visando a abarcar os sentidos do cortejo, tomamos categorias históricas e geográficas apenas para a exposição deste texto, sem nos aprofundar nesses campos epistemológicos tão relevantes para as pesquisas acadêmicas. Não era intenção desta análise entrar em discussões de outro campo do saber, mas compreender as ações sociais que constituem os espaços enquanto territórios normados. Segundo Milton Santos (2005), o território normado tem uma dimensão repressiva acentuada, e foi isso que o acontecimento da morte de Tiago mostrou, pois era sinônimo da intenção arbitrária da sociedade, acrescentar-se-ia, aí, da comunidade. O território normado era o território objeto de ações e projetos, nesse caso, aquém e além das vontades daqueles que nele habitam; todavia há resistências, mesmo que essas custem o desterro ou eliminação física e moral daqueles que se recusam a obedecer.

Fontes

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

ARAÚJO, Fabio Alves. Relato sobre Caso de Dona Raimunda Batista de Oliveira. In: ARAÚJO, Fábio Alves. Das consequências da “arte” macabra de fazer desaparecer corpos: violência, sofrimento e política entre familiares de vítima de desaparecimento forçado. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, Rio de Janeiro, 2012. [ARAÚJO, Fábio Alves. **Das “técnicas” de fazer desaparecer corpos:** desaparecimentos, violência, sofrimento e política. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014], p. 17-19.

BRASIL. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos 2. (documento on-line). Brasília-DF: 2002. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/dirhum/progdh.asp>>. Consultado em: 05/09/2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Perfil das vítimas e agressores das ocorrências registradas pelas Polícias Cíveis. Janeiro de 2005 a dezembro de 2005 (documento on-line). Brasília-DF: 2006a. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/senasp/pesquisas_aplicadas/>. Consultado em: 15/08/2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Mapa do crime: Análise das ocorrências registradas pela Polícia Civil. Janeiro de 2005 a dezembro de 2005 (documento on-line). Brasília-DF: 2006a. Disponível em: http://www.mj.gov.br/senasp/pesquisas_aplicadas/. Consultado em: 15/08/2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema Penitenciário Nacional: Dados consolidados. Brasília-DF: 2006b.

BRASIL. Lei Complementar nº 204/ 2001. Inclusão do município de Fundão na RMGV; Jornal A Gazeta, 18/02/2004

Jornal A Tribuna, 18/02/2004

OLIVEIRA, Raimunda Batista de (Dona Raimunda). Entrevista concedida a Igor Vitorino da Silva, dia 01/04/2007 (fita destruída, pois portava informações sigilosas sobre redes de poderes e criminosos capixabas, achamos melhor destruí-la, por princípios éticos e de segurança).

NACORT, Maria das Graças. Conversa informal concedida a Igor Vitorino da Silva, dia 13/04/2007.

SEMPLA – Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão. VILA VELHA EM DADOS. Vila Velha, 2010. GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO. Diagnóstico da Situação Atual das Favelas Bairros Populares Carentes E Segmentos de Pobreza do Município de Vila Velha

Volume II - Versão Preliminar. Disponível em:<<http://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Perfil%20socio%20economico%20R2.pdf>>. Consultado em: 10/02/2020.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. Projeto Especial Cidades de Porte Médio - Subprojeto AUV componente B.31: Elaboração de estudos da bacia do rio Aribiri. Volume VI: Uso do Solo - Estudos Preliminares. Abril/1983. Disponível em:<http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120807_ij00244_projetocpm_v5_si_stemaviariobasico.pdf>. Consultado em: 10/02/2020.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Instituto Jones Santos Neves. Região Metropolitana da Grande Vitória – RMGV: SISTEMA GESTOR E INFORMAÇÕES BÁSICAS, Vitória, 2006. Disponível

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

em:<http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120829_rmgv_sistemagestordeinfo_rmacoesbasicas.pdf>. Consultado em: 10/06/2020, p. 29.

Referências bibliográficas

ABE, A. Tomoyuki. **Grande Vitória, ES: crescimento e metropolização**. São Paulo: Tese Doutorado Faculdade de Arquitetura e Urbanismo USP, 1999.

ARAÚJO, Fábio Alves. Das consequências da “arte” macabra de fazer desaparecer corpos: violência, sofrimento e política entre familiares de vítima de desaparecimento forçado. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, Rio de Janeiro, 2012. [ARAÚJO, Fábio Alves. **Das “técnicas” de fazer desaparecer corpos: desaparecimentos, violência, sofrimento e política**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014], p. 17-19.

ARAÚJO, Fábio Alves. **Do luto à luta: a experiência das mães de Acari**. Dissertação. 168f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. UFRJ/IFCS, Rio de Janeiro, 2007.

BUSSINGER, Rebeca Valadão; NOVO, Helerina. Trajetória de vítimas da violência: dor e solidariedade entre mães de uma associação do Espírito Santo. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 107-120, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 mar. 2020.

BUSSINGER, Rebeca Valadão. **Nem que a morte os separe: trajetórias de mães de filhos assassinados e representação social de justiça**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2005 [BUSSINGER, Rebeca Valadão. **Nem que a morte os separe: trajetórias de mães de filhos assassinados e representação social de justiça**. Juruá Editora: Curitiba. 2010].

CAMACHO, Luíza Mitiko Yshiguro. Contribuições para pensar a violência no Espírito Santo. In: CAMACHO, Thimóteo. (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. In: **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, SP, 7(1-2): 53-66, outubro de 1995.

CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues. “Matar virou diversão”: uma análise da construção da violência entre os jovens de Feu Rosa e Vila Nova de colares – Serra/ES. In: ZANOTELLI, C. L.; RAIZER, E. C.; VALADÃO, V. A. (Orgs.). **Violência e contemporaneidade: dimensões das pesquisas e impactos sociais / Núcleo de Estudos sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos**. Vitória: Grafita Gráfica e Editora: NEVI, 2007.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro, Paz Terra, 1979.

LAS CASAS, Bartolomé de. **O paraíso destruído: brevíssima relação da destruição das índias**. Porto Alegre, Editora LPM, 1996.

LIRA, Pablo. Índice de Violência Criminalizada (IVC). In: II Congresso Consad de Gestão Pública – Painel 62: Gestão em segurança pública, 2013 Disponível em

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

<<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/%C3%8DNDICE-DE-VIOL%C3%8ANCIA-CRIMINALIZADA-IVC3.pdf>>. Consultado em: 20/02/2019.

LIRA, P.; OLIVEIRA JUNIOR, A.; MONTEIRO, L. (Eds.). **Vitória: transformações na ordem urbana: território, coesão social e governança democrática**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre, Sulina, 1997.

NUN, José. A rebelião do coro: novos personagens irrompem na cena política. In: **Desvios**, São Paulo, nº 02, p. 81-93, ago., 1983.

NUN, José. **La rebelión del coro: estudios sobre la racionalidad política y el sentido común**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Pequena reflexão sobre as categorias da teoria crítica do espaço: território usado, território praticado. In: Souza, Maria Adélia de. [et al.]. **Território brasileiro**. Campinas: Edições Territoriais, 2003, p. 29-40.

_____. Anotações de aulas de Teoria da Ação e Vínculos. 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2006.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2005.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. RJ: Record, 2001.

_____. A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Fabio Herbet. Depoimento de Dona Raimunda Batista de Oliveira Nascimento. 2006.

SOUZA, José de Martins. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TRINDADE, Zeide Araújo et al. Representações sociais de masculinidade e risco na adolescência e suas articulações com contextos de violência. In: ZANOTELLI, C. L.; RAIZER, E. C.; VALADÃO, V. A. (Orgs.). **Violência e contemporaneidade: dimensões das pesquisas e impactos sociais / Núcleo de Estudos sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos**. Vitória: Grafita Gráfica e Editora: NEVI, 2007.

RODRIGUES, Claudia. Funerais, oposição e protesto entre a França e o Brasil do século XIX. **Almanack**, Guarulhos, n. 9, p. 41-56, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-46332015000100041&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/2236-463320150904>>. Consultado em: 10/06/2019.

WASELFISZ, Júlio. J. **Mortes matadas por armas de fogo: 1979/2003**. Brasília, UNESCO, 2005.

ZANOTELLI, C. et al. **Atlas da criminalidade no Espírito Santo**. São Paulo: Annablume, 2011.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

ZANOTELLI, C. L., RAIZER, E. C. & CASTRO, M. Violência criminalizada: os homicídios cometidos no Espírito Santo noticiados nos jornais [1994-2002] **Revista Ufes Cidadã**, 1 (1). julho, 2000.

ZANOTELLI, Cláudio Luiz et al. Mapa da criminalidade no Espírito Santo. In: ZANOTELLI, C. L.; RAIZER, E. C.; VALADÃO, V. A. (Orgs.). **Violência e contemporaneidade: dimensões das pesquisas e impactos sociais** / Núcleo de Estudos sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos. Vitória: Grafita Gráfica e Editora: NEVI, 2007.

“SALVAR O BRASIL DO COMUNISMO”: GETULIO VARGAS E O GOLPE DO ESTADO NOVO

Jeferson Cararo²⁰

Adriana Ribas Adriano Cararo²¹

RESUMO: O presente artigo propõe realizar uma reflexão sobre as questões político-econômicas que se apresentavam nos contextos nacional e internacional, na década de 1930, principalmente no período da implantação do Governo Constitucional (1934-1937), que serviram de base para a estruturação brasileira a nova realidade mundial, bem como demonstrar como os artifícios utilizados pelo Presidente Getúlio Vargas para se manter no poder, como o ferrenho combate ao comunismo, que endureceu o Estado por meio Lei de Segurança Nacional (LSN), e culminaram no golpe conhecido como Estado Novo (1937-1945), através do Plano Cohen.

PALAVRAS-CHAVE: Governo Vargas (1934-1937); Intentona Comunista (1935); Lei de Segurança Nacional (LSN); Plano Cohen (1937); Estado Novo.

²⁰ Graduado em Ciências Econômicas pela UNICENTRO (1999), especialista em Gestão Financeira e Controladoria pela UNICENTRO (2002), mestre em Integração Latino-americana pela UFSM (2008) e professor assistente no curso de Ciências Econômicas da UEPG desde 2013; aluno especial da disciplina de Formação Social e Cultural do Brasil Moderno (1860-1930), no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG (2024).

²¹ Graduada em História pela UNICENTRO (2001); especialista em Formação de Professores para Docência no Ensino Superior pela UNICENTRO (2004) e mestre em História, Cultura e Identidades, pela UEPG (2016).

1. INTRODUÇÃO

O Brasil da década de 1930 vivenciou inúmeros desafios, tanto no plano interno, quanto no plano externo, devido a conjuntura mundial apresentada no período pós primeira guerra: estagnação econômica, desemprego, polarizações ideológicas. Getúlio Vargas, que já governava o Brasil desde outubro de 1930, conseguiu se eleger Presidente Constitucional e, agora consolidado no poder de forma legítima, teve que se articular de inúmeras maneiras para tentar resolvê-los.

A economia continuava sendo sua principal preocupação, pois com o fim da guerra e a grande depressão de 1929, o café continuava se desvalorizando, as dívidas com os credores estrangeiros só aumentavam, a infraestrutura interna ainda era precária e necessitava de investimentos e estruturação, e o orçamento do governo continuava deficitário. Além disso, haviam as pressões sociais ocasionadas pelas greves, e manifestações populares por melhorias na qualidade de vida e trabalho.

Para tentar resolver toda a problemática apresentada Vargas buscou cercar-se de aliados que ele julgava serem necessários naquele momento e, ao mesmo tempo foi arquitetando ao longo do seu governo um caminho seguro para permanecer no poder.

A tentativa dos agentes comunistas em 1935, liderados por Luís Carlos Prestes, em derrubar o seu governo e implantar o comunismo no Brasil como ocorrido em 1917 na Rússia, fez Vargas implementar com apoio popular, e principalmente com aval político, leis severas de controle e repressão a “ameaça comunista”, como a Lei de Segurança Nacional (LSN), impedindo ou reprimindo com isso, manifestações quaisquer contra a sua pessoa e o seu governo. Sua cartada final para permanecer no poder foi a divulgação do “Plano Cohen”, que lhe permitiu instaurar a Ditadura do Estado Novo, com uma nova constituição, que lhe outorgou poderes ilimitados.

2. VARGAS E O GOVERNO CONSTITUCIONAL

A 16 de julho de 1934 há a promulgação da tão esperada Constituição, que dentre seus artigos previa para o primeiro mandato a eleição indireta para Presidência da República, para um mandato de quatro anos, sendo vedada a reeleição.

O escolhido pela maioria dos deputados constituintes e empossado no dia 20 de julho como Presidente Constitucional, foi o próprio Getúlio Vargas; pondo fim assim ao Governo Provisório instituído na Revolução de outubro de 1930.

Segundo Lira Neto (2013, p. 46; 144; 155) Getúlio não parecia inclinado a cumprir a promessa de cumprir a Constituição, principalmente após ler o texto que foi redigido pela “Comissão dos 26”²², que ficou responsável pela elaboração do texto, que substituiu o anteprojeto elaborado pela comissão presidida por Afrânio de Melo Franco, então Ministro da Justiça, e apresentado à Assembleia Constituinte eleita.

A Constituição aprovada e devidamente assinada pelo Presidente da Assembleia Constituinte, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, refletia as contradições políticas do momento, ao incorporar certas aspirações tenentistas e, em simultâneo, apontar para a restauração de alguns princípios básicos da democracia liberal.

²² Comissão dos 26: Comissão composta de um representante de cada bancada estadual e de cada grupo classista, totalizando 26 integrantes, que foram escolhidos no conjunto dos 214 deputados eleitos pelo voto popular direto e mais 40 deputados classistas, indicados por sindicatos reconhecidos pelo Ministério do Trabalho, para comporem a Assembleia Nacional Constituinte. Caberia à “Comissão dos 26” apresentar o texto substitutivo a ser levado a plenário para votação. (LIRA NETO, 2013, p. 143; EDIÇÕES LEBOOKS, p. 32)

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Getúlio continuou não aceitando a Constituição de 1934, ainda mais sendo esta liberal e federalista, o que para ele sempre fora mais ou menos sinônimo de fragmentação e oligarquia. Chegou a preparar um discurso contendo ásperas críticas ao texto, para ser lido no dia da posse como Presidente Constitucional da República, mas controlou seu impulso, percebendo quão inoportuno seria esse confronto com o Legislativo; mas ao longo do tempo não modificou o seu modo de pensar. (LAMOUNIER, 1988, p. 61; EDIÇÕES LEBOOKS, p. 35)

Dias após tomar posse como Presidente, Vargas em um manifesto a nação, fez um balanço de seus quatro anos à frente do Governo Provisório, afirmando, segundo D'Araujo (2017, p. 26), que se preocupava em garantir a unidade nacional, “mantendo-se equidistante entre as paixões extremistas”, e procurara “articular o aparelho da administração pública”. “Declarou ter cumprido seus compromissos externos sem recorrer a novos endividamentos, ter produzido uma legislação social “moderníssima” e renovado as forças armadas”. “O país, segundo ele, estava pronto para o reerguimento econômico”.

Mas tanto no plano interno, quanto no plano externo, o Governo Constituinte, continuaria enfrentando muitos desafios, devido a conjuntura político-econômica que se apresentava desde o término da Primeira Grande Guerra e que seguiram ao longo de toda a década de 1930.

No plano interno, o país passou rapidamente dos debates mais ou menos tradicionais da Constituinte a uma fase de acentuada polarização ideológica.

No plano externo, o Brasil precisava desesperadamente ampliar suas exportações, mas via o mundo dividir-se em dois sistemas comerciais mutuamente excludentes, um comandado pelos Estados Unidos e outro pela Alemanha. Segundo Lamounier (1988, p. 63), o antagonismo entre as duas potências ia muito além da área comercial.

Logo após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos conheceram uma década de prosperidade. Sua indústria, favorecida pelo governo e protegida por tarifas alfandegárias elevadas, estava em plena atividade. Foi um período marcado pela produção colossal e pela especulação desenfreada, ambas apoiadas pelos bancos. O desenvolvimento registrado foi tão expressivo que o país se tornou a principal potência capitalista do mundo. Ao contrário dos Estados Unidos, a Alemanha, principal derrotado da Guerra, saiu totalmente esfacelada, tanto do ponto de vista geográfico quanto político e econômico. Mas foi, sem dúvida, a sua economia que mais sofreu as consequências do pós-guerra. Além de ter que arcar com os custos dos anos de conflito armado, o país foi obrigado a assumir os prejuízos provocados nos territórios invadidos. Tudo isso aliado a uma grave crise interna, desencadeada pelo elevado índice de desemprego. (JAMBEIRO, 2004, p. 21)

Mas, o cenário no qual o Brasil se apresentava, antes mesmo do final da década de 1920, passava às margens da segunda revolução industrial²³ vivenciada na Europa desde a segunda metade do século XIX, pois o país contava com uma economia essencialmente agroexportadora, na qual oito produtos primários representavam noventa por cento do valor total das exportações: café (cerca de 70% do total), açúcar, cacau, algodão, mate, tabaco, borracha, couros e peles. Este fator,

²³ A Segunda Revolução Industrial iniciou-se na segunda metade do século XIX, entre 1850 e 1870, e finalizou-se no fim da Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945; e corresponde à continuidade do processo de revolução na indústria: o aprimoramento de técnicas, o surgimento de máquinas e a introdução de novos meios de produção. A industrialização que, antes, limitava-se à Inglaterra, expandiu-se para outros países, como Estados Unidos, França, Rússia, Japão e Alemanha. E, o ferro, o carvão e a energia a vapor, característicos da primeira fase da Revolução Industrial, agora dão lugar aos representantes da segunda fase: o aço, a eletricidade e o petróleo. (SOUZA, 2024, p. 1-2)

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

segundo Jambeiro (2004, p. 19) fazia com que o Brasil fosse altamente dependente dos rumos indicados pelo mercado internacional.

Ainda segundo o autor, a política econômica brasileira, embora reservasse lugar privilegiado para os Estados Unidos, em vista de seu crescente poder de barganha (maior mercado consumidor de café brasileiro), caracterizava-se pela ênfase na manutenção de uma alternativa econômica que contrabalançasse a influência norte-americana, através da diversificação de parceiros econômicos e financeiros.

Segundo Lira Neto (2013, p. 195) em meio a polarização ideológica mundial em curso na década de 1930, o Brasil selara um acordo para o pagamento de parte do serviço da dívida com os banqueiros ingleses, e se encontrava em plena negociação com o Congresso para ratificar um grande convênio comercial com os Estados Unidos, envolvendo reduções de alíquotas e isenções tarifárias.

Ainda segundo o autor, a assinatura final desse tratado, porém, vinha esbarrando na pressão norte-americana para que o governo brasileiro abandonasse o comércio de compensação com a Alemanha de Hitler, que adquiria arroz, algodão, café, carne, couro, laranja e tabaco nacionais em troca de produtos manufaturados, o que fazia do país o seu parceiro comercial mais importante na América Latina. (LIRA NETO, 2013, p. 195)

Sendo assim, a partir desse momento, o Brasil conservou uma posição ambígua nas suas relações comerciais, pois conforme afirma Jambeiro (2004, p. 20), “ao mesmo tempo em que prometia às autoridades norte-americanas que o comércio de compensação com a Alemanha seria reduzido, continuava a renovar acordos bilaterais com aquele país”.

Mas as transações comerciais não se limitaram a Alemanha. O Brasil também estava negociando com a Itália de Mussolini:

Uma prometida encomenda de vinte mil toneladas de carne nacional e um grande embarque de matérias-primas agrícolas deveriam entrar como contrapartida na aquisição de uma frota de submarinos italianos de segunda mão para a Marinha brasileira. (LIRA NETO, 2013, p. 195)

Fato este, que fez com que os Estados Unidos novamente ensiassem represálias ao governo brasileiro. Conforme Lira Neto (2013, p. 195), com seu característico pragmatismo Vargas tentava conduzir a questão sem maiores solavancos, aproveitando-se até então da relativa tolerância de Washington, Roma e Berlim, interessadas em constituir blocos de poder e zonas de influência ao redor do mundo.

3. O CONTEXTO MUNDIAL DA DÉCADA DE 1930

Além do cenário de forte estagnação econômica apresentado no período do pós-guerra, outro movimento passou a ganhar foco no contexto mundial: a Revolução Russa²⁴.

Considerado o principal movimento revolucionário do século XX, seus reflexos se estenderam inicialmente por toda a Europa e fortaleceram os movimentos de

²⁴Revolução Russa: Em março de 1917, em meio à Primeira Grande Guerra, o poder do czar Nicolau II desmoronava e com ele a Rússia imperial. Após uma série de greves e manifestações em Petrogrado, que logo se espalharam por toda a Rússia, os mencheviques e os socialistas revolucionários constituíram o Governo Provisório. Em outubro, sob a bandeira de “Todo o poder aos soviets”, os bolcheviques depuseram o Governo Provisório e assumiram o poder, dando início à formação da República Socialista Soviética. (PIPES, 1997, p. 1)

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

trabalhadores, organizados em torno dos partidos socialistas e comunistas. (JAMBEIRO, 2004, p. 22-23)

No Brasil, o Partido Comunista do Brasil (PCB) foi fundado em março de 1922, como uma seção da Internacional Comunista (IC), com o objetivo, ao ser criado e ao longo de sua história, de promover a revolução proletária e conquistar o poder político no Brasil. (SILVA; CACHAPUZ & LAMARÃO, 2003, p.266; ABREU, 2023, p. 1)

O objetivo desses partidos, portanto, era o de promover nos outros lugares o mesmo que havia ocorrido na Rússia em 1917, ou seja, por meio de uma revolução, deveriam conquistar o poder e implantar o comunismo²⁵. (SILVA; CACHAPUZ & LAMARÃO, 2003, p.266)

Enquanto isso, a crise de desemprego, não se limitava apenas aos países que haviam participado diretamente da Primeira Grande Guerra. A crise se alastrava por toda a Europa, durante a década de 1920. E com a crise de 1929, a situação tornou-se muito mais grave e abrangente. (JAMBEIRO, 2004, p. 22)

Até 1929 predominavam, no cenário mundial, as diretrizes de uma política na qual não cabia ao Estado intervir na ordem econômica. O mercado era regido pelo princípio da não-regulação, ou seja, acreditava-se que ele se autorregularia, não necessitando, portanto, de qualquer intervenção estatal.

A teoria liberal pressupunha uma economia de livre comércio, constituída por indivíduos igualmente livres. E, como uma pessoa, isoladamente, não poderia influenciar o mecanismo de preços, resultaria daí um equilíbrio entre a oferta e a demanda, ao mesmo tempo que possibilitaria uma economia desprovida de crises. Assim, a cada um estaria aberta a oportunidade de ser economicamente independente e politicamente emancipado. (JAMBEIRO, 2004, p. 49)

No entanto, Jambeiro (2004, p. 49) afirma que a crise econômica mundial registrada na segunda metade da década de 1920 e que precedeu ao “crack da Bolsa de Nova York”, como os pedidos de falências, diminuição do comércio interno e externo, aumento do desemprego, alta concentração de renda, agravamento do estado de miséria e aumento da criminalidade, colocaram em xeque este modelo liberal. (JAMBEIRO, 2004, p. 49)

A alternativa então encontrada para a crise e adotada em muitos países industrializados, excetuando-se apenas a União Soviética, foi o protecionismo:

Os Estados abandonaram o livre comércio e passaram a proteger sua economia, no mercado internacional, o que significou o abandono da política econômica liberal. A partir de então, as políticas econômicas passaram a ser pautadas pela social-democracia, regime pelo qual o Estado assume a responsabilidade pelo bem estar da população. Consolidada, posteriormente, pelos países europeus, após a Segunda Guerra Mundial, a social-democracia permitiu, já na década de 1930, por meio de políticas de geração de emprego e pela busca da ‘harmonização’ entre capital e trabalho, uma saída para a crise econômica, dentro do próprio sistema capitalista. (JAMBEIRO, 2004, p. 23)

²⁵ Comunismo: Doutrina que defende a abolição da propriedade privada dos meios de produção, a distribuição igualitária dos bens produzidos pela sociedade e que a organização da riqueza social seja feita pela própria comunidade de produtores. Propõe ainda a extinção do Estado, o autogoverno da coletividade e o fim das classes sociais. Com a vitória da Revolução Russa de 1917, o movimento comunista expandiu-se por todo o mundo, sendo fundados partidos comunistas em dezenas de países. Aglutinados em torno da Internacional Comunista, sediada em Moscou, esses partidos empreenderam movimentos insurrecionais e conquistaram o poder em vários países. (SANDRONI, 2016, p. 357; 359)

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

E, além de diminuir os índices de desemprego, esse regime acabou afastando desses países “o fantasma do comunismo”, que passara a assombrar toda a Europa e os Estados Unidos depois da Revolução Russa. (JAMBEIRO, 2004, p. 23)

Entretanto, antes da crise econômica mundial ter se instalado, condições históricas já haviam possibilitado o surgimento de fenômenos político-ideológicos, como o nazifascismo, que teve a sua maior expressão na Itália, com Mussolini, e na Alemanha, com Hitler.

O fascismo foi um movimento político que surgiu na Itália, em 1919, sob a liderança de Benito Mussolini, que se tornou primeiro ministro em 1922, após a “Marcha sobre Roma”²⁶. O fascismo ficou caracterizado pelo amplo controle do Estado e pelo autoritarismo.

Segundo Silva (2024, p. 4), o modelo que se desenvolveu na Itália serviu de inspiração para movimentos em toda a Europa, como na Croácia (fazia parte da antiga Iugoslávia), Hungria, Lituânia, Romênia, Espanha, entre outros, e também no Brasil, com a Ação Integralista Brasileira (AIB).

O fascismo só caiu na Itália durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando a resistência interna aliada à luta dos Aliados (países que se opuseram à Alemanha, Itália e Japão) causou a queda desse regime. (SILVA, 2024, p. 4)

Segundo Jambeiro (2004, p. 24), a Alemanha seguiu caminho semelhante ao adotado na Itália, através da expressão mais extrema do fascismo, o nazismo, que além do controle e da vigilância sociais, pregava a supremacia dos arianos e estimulava uma brutal intolerância racial e religiosa.

E para consolidar a imagem paternalista do Estado e manter a ideologia do regime, tanto Mussolini, quanto Hitler, lançaram mão da propaganda política. Para isso, utilizaram fortemente a incipiente indústria de comunicação de massa, principalmente o cinema e o rádio, num processo de massificação da opinião pública. Por sua vez, a União Soviética, dominada com mão de ferro pelo stalinismo, estimulava, por todos os meios, a expansão do comunismo no mundo. (JAMBEIRO, 2004, p. 24; 58)

4. A SITUAÇÃO INTERNA DO BRASIL

O Governo Constitucional de Vargas começou com um aparente clima de serenidade, pois vivia-se enfim um processo de legalidade política, após a promulgação da Constituição, e com a realização das eleições, tanto para presidência da República, quanto para as câmaras federal, estadual e municipal, encarregadas de elaborar as constituições estaduais e as leis municipais – uma vez formalizada a democratização no plano federal. (LIRA NETO, 2013, p. 163; JAMBEIRO, 2004, p. 62) Como mencionado anteriormente, além do cenário de forte estagnação econômica que atingia indiscriminadamente o mundo inteiro no pós-guerra, uma fase de acentuada polarização ideológica no contexto político internacional na década de 1930, passou a afetar também o Brasil.

Criada por Plínio Salgado em São Paulo, em 1932, após a Revolução Constitucionalista, a Ação Integralista Brasileira (AIB), era uma organização de inspiração fascista, que tinha como lema “Deus, Pátria e Família” e defendia como viés do desenvolvimento do país, a criação de um estado integral, nacionalista, comandado por um governo autoritário, com um partido único e um chefe supremo.

²⁶ Marcha sobre Roma: como é conhecida a marcha realizada pelos seguidores do fascismo em Roma, em 28 de outubro de 1922. Foi durante esse evento que se deu a ascensão de Benito Mussolini, líder do fascismo, ao cargo de primeiro-ministro italiano. A longo prazo, a ascensão de Mussolini foi responsável pela implantação de uma ditadura totalitária que controlou a Itália até o final da Segunda Guerra Mundial. (SILVA, 2024, p. 1)

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

De notória inspiração nazifascista, postava-se à direita do espectro ideológico da sociedade brasileira. Como nos regimes modelos, o integralismo criou sua simbologia específica: no lugar da camisa parda, utilizou a camisa verde; como símbolo utilizou a letra grega sigma (Σ), e usou a interjeição indígena 'anauê', "Você é meu irmão!", em suas saudações. Do regime alemão, herdou também o ódio aos judeus. (JAMBEIRO, 2004, p. 64)

Em 7 de outubro de 1934, houve o primeiro grande confronto entre comunistas e integralistas, na cidade de São Paulo. Segundo Lira Neto (2013, p. 158), o saldo final do embate foi de seis mortos e pelo menos cinquenta feridos, no que ficou conhecido na história nacional como a "Batalha da Praça da Sé".

Segundo o autor, os organizadores da concentração popular da Ação Integralista Brasileira (AIB) trabalhavam com a expectativa de reunir, naquela tarde de outubro, cerca de 10 mil associados:

A "Marcha dos Dez Mil" representaria uma grande demonstração de força política e de controle do espaço público, justamente na data em que se completava o segundo aniversário do "Manifesto de Outubro", documento lançado em 1932 por Plínio Salgado e que propugnava a busca pelo Estado Integral – antítese do estado liberal – livre de todo e qualquer princípio de divisão, sem partidos políticos, lutas de classes e regionalismos. (LIRA NETO, 2013, p. 156).

Desde que o jornal integralista 'A Offensiva' estampara as primeiras convocações para o evento na praça da Sé, esquerdistas das mais variadas matizes idealizaram uma contramanifestação, combinada propositalmente para o mesmo dia, horário e local.

Ainda segundo Lira Neto (2004, p. 157-158), diante da perspectiva de confronto, os integralistas divulgaram nota oficial para avisar aos adversários que, por medida de precaução, uma tropa de choque formada por quinhentos homens, provenientes das fileiras cariocas da entidade, estaria em São Paulo para "manter a ordem" a qualquer custo:

O embate entre esquerdistas e integralistas, previamente anunciado, foi fatal. As primeiras escaramuças ocorreram quando os pelotões dos seguidores de Plínio Salgado adentraram a praça da Sé em fila tripla e desfilaram em frente ao Palacete Santa Helena, um símbolo da moderna arquitetura paulista e que abrigava ateliês de vários artistas plásticos e também era sede de vários sindicatos operários. Manifestantes de ambos os lados trocaram socos, safanões e bengaladas. Os cavalarianos da Força Pública, postados estrategicamente nos quatro cantos do logradouro, receberam ordens para entrar em ação. Houve corre-corre. Postos no centro do fogo cruzado, os soldados da Força Pública e os milicianos da guarda civil também começaram a atirar, sem alvo definido. (LIRA NETO, 2013, p. 157-158).

Os detalhes do embate seriam reconstituídos em diferentes versões, de acordo com a posição ideológica dos narradores. Cada lado em disputa tratou de fazer sua crônica parcial do episódio – e de eleger seus respectivos mártires:

"Não houve batalha nenhuma, mas tocaia suja, com os agressores bem protegidos, alvejando do alto das janelas moços inermes e desprevenidos", denunciou Miguel Reale, então estudante de direito, secretário da AIB. As esquerdas, ao contrário, comemoraram o fato como uma vitória histórica sobre o fascismo e apelidaram o confronto de "A revoadada das galinhas verdes", alusão à correria dos inimigos durante o tiroteio.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Nas hostes integralistas, os militantes Jayme Barbosa Guimarães e Caetano Spinelli, mortos durante o embate, receberam honras póstumas e foram imortalizados como heróis pela AIB. Do lado dos contra manifestantes, um acadêmico de direito de 22 anos, Décio Pinto de Oliveira, integrante da Juventude Comunista, foi transformado em ícone da luta antifascista. (LIRA NETO, 2013, p. 158).

Ainda segundo o autor, ninguém reivindicou para si, contudo, a memória e os cadáveres dos três guardas civis – Hernani Dias de Oliveira, José dos Santos Rodrigues Bonfim e José Nogueira Cobra, tidos como truculentos perseguidores do movimento operário – que morreram no mesmo episódio. (LIRA NETO, 2013, p. 159). Em meio a esse clima de radicalização política instaurado no Brasil, foi criada a Aliança Nacional Libertadora (ANL), em março de 1935, sob a liderança de Luiz Carlos Prestes.

No seu programa básico, segundo Jambeiro (2004, p.64-65), a ANL defendia a suspensão definitiva do pagamento da dívida externa, a nacionalização das empresas estrangeiras, a reforma agrária, a garantia das liberdades populares e constituição de um governo popular, do qual poderia participar qualquer pessoa, na medida da eficiência de sua colaboração. Combatia o avanço do imperialismo anglo-americano e também do fascismo no Brasil, representado pelo crescimento da AIB.

Em poucos meses, com sedes espalhadas em diversas cidades do país, a ANL conseguiu a adesão de milhares de simpatizantes e rapidamente se transformou em um amplo movimento de massas, reunindo mais de 400 mil membros, contrastando os 150 mil associados da AIB. (SILVA; CACHAPUZ & LAMARÃO, 2003, p.267)

No dia 11 de julho de 1935, a ANL é colocada na ilegalidade, tendo como base a Lei de Segurança Nacional (LSN) instaurada em 4 de abril de 1935, usando como pretexto um discurso escrito por Luís Carlos Prestes, realizado em 5 de julho, na sede da ANL, que pregava claramente a derrubada de Vargas e a formação de um governo popular revolucionário. (COSTA, 2015, p.80; LAMOUNIER, 1988, p. 64)

A repressão, segundo Jambeiro (2004, p.66), acompanhada da aplicação da recém promulgada Lei de Segurança Nacional, liquidou não só a Aliança Nacional Libertadora, como preparou o caminho para a implantação do Estado Novo.

5. LEI MONSTRO: A LEI DE SEGURANÇA NACIONAL (LSN)

Dias após a Batalha da Praça da Sé, no dia 10 de outubro de 1934, ocorre uma batida policial, que terminou mais uma vez em cenas de sangue, na Sede do Sindicato dos Garçons, localizada na praça dos Arcos, no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro, após a Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPS), a polícia política do Distrito Federal, receber denúncias de que organizações esquerdistas haviam marcado uma reunião geral, convocada pela Frente Única Proletária, entidade clandestina que participara do ataque aos integralistas em São Paulo. A notícia saíra em todos os jornais. (LIRA NETO, 2013, p. 159).

Ainda segundo o autor, com o noticiário do dia ainda lhe queimando as mãos, Vargas manda chamar Vicente Rao, Ministro da Justiça, ao Guanabara, e Agamenon Magalhães, ministro do Trabalho:

Recebendo os dois ao mesmo tempo, e diante deles, folheando os jornais postos sobre a mesa, que continham as informações sobre a pancadaria no Sindicato dos Garçons no Rio, os ecos do tiroteio da praça da Sé em São Paulo, bem como as notícias de uma greve dos barqueiros da Companhia Cantareira de Niterói, o presidente estava convicto de que o clima de radicalização política dos últimos meses fazia parte de uma grande orquestração bolchevique para desmoralizar o governo: “o governo necessita

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

de leis que o fortaleçam contra essa onda dissolvente de todas as forças vivas da nacionalidade”. (LIRA NETO, 2013, p. 160)

Deste modo, o anticomunista Getúlio planejava endurecer o jogo contra os ativistas de esquerda, e por isso mandara chamar os Ministros ao Guanabara.

Na reunião com Magalhães e Rao, Vargas chamou a atenção para a forma como grupos esquerdistas estavam aparelhando as associações operárias. Era preciso mais rigor para coibir os sindicatos independentes e fiscalizar a infiltração comunista nas entidades reconhecidas pelo governo. (LIRA NETO, 2013, p. 161)

Segundo Lira Neto (2013, p.161), no que cabia à alçada de Vicente Rao, o presidente cobrou sugestões objetivas para a implantação de mecanismos legais, dentro dos limites da Constituição, capazes de impor freios aos extremistas.

A nova Carta Magna garantia a ampla liberdade de reunião e de manifestação pública, mas o governo precisava estabelecer dispositivos jurídicos e normativos para se preservar contra a subversão. Uma saída seria aproveitar a brecha legal oferecida pelo parágrafo 9º do artigo 113 da Constituição. Ao mesmo tempo que garantia ser “livre a manifestação de pensamento, sem dependência de censura”, o citado artigo ressaltava que não seria tolerada a “propaganda de guerra ou de processos violentos para subverter a ordem política ou social”. E, como os comunistas pregavam a revolução como forma de chegar ao poder, seus partidários podiam ser enquadrados – e silenciados – nos termos estritos da lei. (LIRA NETO, 2013, p. 161-162)

Após dispensar Magalhães e Rao para que finalizassem as providências cabíveis ao caso, Vargas recebeu o general Góes Monteiro, ministro da Guerra, que com o qual passou a discutir o avanço da propaganda comunista nos meios operários e na imprensa.

Na opinião de Góes, era “imprescindível e inadiável” aplicar medidas de contrapropaganda e, acima de tudo, pôr em prática uma estratégia de repressão aos movimentos operários e aos perturbadores em geral. (LIRA NETO, 2013, p. 162)

Enquanto o Ministro da Justiça elaborava o Projeto de Lei para ser apresentado ao Congresso, que procurava cercear de uma vez por todas as ações subversivas, o governo formou um Conselho Superior de Segurança Nacional, presidido pelo próprio presidente da República, com a participação conjunta de todos os ministros e dos chefes dos estados-maiores do Exército e da Marinha, além de se aproximar dos integralistas e da Igreja Católica, para se utilizar da sua influência e da religião como instrumento político na luta contra o “fantasma comunista”. (LIRA NETO, 2013, p. 164-165)

Deste modo, em fins de janeiro de 1935 o governo remetera à Câmara um projeto de lei, que previa punições a “crimes contra a ordem política e social”, que após célere tramitação foi votada em plenário em 28 de março.

A imprensa e as organizações operárias independentes passaram a chamar a referida lei de “Lei Monstro”: uma inovação jurídica que garantiria o controle e a repressão mais eficaz sobre os inimigos do regime.

O rol de penalidades alcançava todos os que ousassem “aliciar ou articular pessoas”, “fazer funcionar estações radiotransmissoras clandestinas”, “instigar desobediência coletiva ao cumprimento da lei”, “incitar militares à indisciplina”, “distribuir entre soldados e marinheiros quaisquer papéis, impressos, manuscritos, datilografados, mimeografados ou gravados em que se contenha material subversivo”, “divulgar notícias falsas”, “insuflar o ódio entre as classes sociais”, “preparar a paralisação de serviços públicos” e “dirigir agremiações, cuja atividade se exerça no sentido de modificar a ordem política ou social”. (LIRA NETO, 2013, p. 167)

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Ainda segundo o autor, com a “Lei Monstro”, esses e outros crimes passavam a ser considerados inafiançáveis. Jornais podiam ser tirados de circulação, livros confiscados, revistas apreendidas. Os infratores seriam submetidos a um rito sumário, sem as garantias processuais de ampla defesa.

Na prática, a LSN devolvia ao governo boa parte dos poderes discricionários que a reconstitucionalização lhe arrebatara. Getúlio convencera os deputados a subscrever o projeto de lei, que ia na contramão dos conteúdos liberalizantes incluídos na nova Carta.

Para aprovar a Lei de Segurança Nacional com tão larga vantagem (116 votos favoráveis contra 26 votos contrários) no plenário da Câmara, Getúlio capitalizou o clima de radicalismo ideológico em que o país se encontrava:

Estava evidente que a legislação trabalhista, sozinha, não conseguia mais represar as demandas do movimento operário. Uma série de greves, tanto no setor público quanto no privado, sacudiam as grandes cidades e expressavam as insatisfações dos trabalhadores com os baixos salários, a elevação do custo de vida e a obrigatoriedade do sindicato único. Os movimentos paredistas aterrorizavam o empresariado e as classes médias urbanas, que começaram a clamar por atos mais decididos do governo em nome da manutenção da ordem. (LIRA NETO, 2013, p. 168)

Deste modo, a “Lei de Segurança Nacional” estava aprovada e fora posta em vigor em 4 de abril de 1935.

6. A TENTATIVA DE GOLPE COMUNISTA

Após retornar de uma viagem diplomática para o Uruguai, no início de junho de 1935, Getúlio Vargas recebeu no Palácio Guanabara, o embaixador inglês no Brasil, Sir William Seeds, que de viagem marcada para o seu retorno a Londres, foi se despedir do presidente e levar informações ultra confidenciais ao governo:

O setor de inteligência do serviço secreto britânico, mais conhecido como “Military Intelligence, Section 6” (MI6), possuía indícios seguros de uma conflagração comunista a ponto de desencadear-se no Brasil. Um espião do MI6, na verdade um agente duplo cooptado pelo Reino Unido e infiltrado nos quadros do inimigo, dera ciência do plano aos seus superiores, alertando-os para o estado avançado da operação. Um grupo de terroristas enviados pelo Komintern (III Internacional Comunista), já se encontrava em território brasileiro, treinando pessoal e articulando o golpe subversivo. Um verdadeiro “comitê russo” estaria agindo no Rio de Janeiro, em estreita articulação com o clandestino Partido Comunista do Brasil (PCB), informou o embaixador a Getúlio. (LIRA NETO, 2013, p. 183-184)

O referido grupo chegara ao Brasil no final de 1934 e início de 1935, e segundo Silva; Cachapuz & Lamarão (2003, p.267) era formado por:

Luiz Carlos Prestes, em companhia de Olga Benário, sua mulher, uma judia militante do Partido Comunista Alemão, que chegaram ao país usando as identidades falsas de Antônio Villar e Maria Bergner Villar. Além deles, outros militantes ligados à Internacional Comunista também vieram clandestinamente para o Brasil, como o argentino Rodolfo Ghioldi e sua mulher Carmem, o casal alemão Elisa Saborowski e Artur Ernest Ewert (conhecido como Harry Berger), os belgas Leon Vallée e sua mulher

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Alphonsine, os alemães Franz Paul Gruber e sua mulher Erika e o norte-americano Victor Allen Baron.

A função de todos eles, segundo os autores, era de assessorar o PCB. Tal prática era usualmente adotada pela Internacional Comunista ao enviar militantes para auxiliar os mais diversos partidos comunistas espalhados pelo mundo.

Dois dias após receber a desconcertante visita do embaixador inglês, Vargas reuniu o ministério. Segundo Lira Neto (2013, p. 185), era um sábado, 22 de junho. Na ocasião, o presidente retransmitiu a seus auxiliares a notícia confiada a ele, na antevéspera, por Sir William Seeds.

Houve controvérsias entre as opiniões dos ministros, mas depois de se avaliar as opiniões divergentes: o plano que deveria ser adotado seria ação enérgica de repressão e reação pela propaganda, criando um ambiente propício à ação do governo.

Deste modo, na quarta-feira seguinte, dia 26 de junho de 1935, o jornal *O Globo* publicou uma manchete explosiva, em letras maiúsculas: SOVIETES NO BRASIL! A matéria, endossada em editorial pelo próprio diretor da publicação, o jornalista Roberto Marinho, denunciava a existência de agentes russos no Rio de Janeiro e dizia que o governo 'deitara a unha' em um documento sigiloso, produzido por Moscou, contendo os planos de uma revolução marxista a ser desfechada no país de modo "rápido e violento". (LIRA NETO, 2013, p. 185)

No dia seguinte, segundo o autor, a Aliança Nacional Libertadora, por meio de seu órgão oficioso, *A Manhã*, desmentiu com veemência a seriedade de tais informações, classificadas como uma "ignóbil vilania da imprensa de aluguel". Além da revelação de que existiam agentes do Komintern disfarçados no Brasil, havia outra informação procedente na matéria de *O Globo*: a tática de aproximação dos comunistas com a ANL já era um fato.

A ANL visava conferir uma fachada legal ao movimento conspiratório e fazia parte de uma estratégia mais ampla, oficializada poucos meses depois, durante o VII Congresso da Internacional Comunista:

Até então o Komintern proibia qualquer tipo de aliança com partidos ou agremiações não comunistas. Mas a ascensão de um inimigo comum — o nazifascismo — forçara uma reavaliação de cenário e se traduzira em um novo modo de ação política, consubstanciado na composição de frentes amplas nacionais antifascistas. (LIRA NETO, 2013, p. 186)

A propaganda anticomunista desencadeada pelo governo ganhou ainda mais fôlego com a divulgação, pelo *Jornal do Brasil*, de duas cartas interceptadas pela polícia de Pernambuco e endereçadas a Silo Meireles, membro do comitê central do PCB, homem de confiança de Luís Carlos Prestes e encarregado de estabelecer as bases do levante no "Norte" do país.

Segundo Lira Neto (2013, p. 187-188), as mensagens apreendidas em Pernambuco continham, em síntese, as principais recomendações do Komintern à cúpula do PCB: unir forças à ANL e acelerar a luta no campo. E, ao saber que mensagens trocadas entre figuras expressivas do PCB haviam caído em mãos erradas, o Komintern expediu um telegrama de advertência a seus agentes.

No dia 5 de julho de 1935 – aniversário das revoluções tenentistas de 1922 e 1924 – uma sexta-feira, a ANL havia marcado um grande comício a ser realizado no Estádio Brasil, no bairro de São Cristovão, mas na noite anterior o chefe de polícia, Filinto Muller, mandou publicar nos jornais uma nota oficial em que estavam proibidas qualquer tipo de manifestação em praça pública, sendo permitido somente reuniões

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

em recintos fechados, mediante autorização da Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPS). Deste modo, segundo Lira Neto (2013, p. 189), o evento da ANL foi transferido para a sua sede no Largo da Carioca, na antiga sede do Clube 3 de Outubro.

O objetivo do governo, com essa atitude, era não só de observar os passos dos membros da ANL, mas também conseguir uma cópia do manifesto assinado por Prestes que conclamava a população à luta; além de efetuar buscas e prisões em diversas entidades ligadas a representação sindical da cidade do Rio de Janeiro, que fossem suspeitas ou se colocassem de forma contrária ao governo.

O referido manifesto de Prestes foi lido, segundo o autor, perante ao grupo reunido na sede da ANL, pelo jovem militante estudantil, de 21 anos, Carlos Lacerda, que com suas palavras contagiou os presentes.

A reação do governo veio de forma rápida e direta:

Na segunda feira, Vargas após uma reunião extraordinária com seus ministros, mandou confeccionar e publicar um decreto conciso, sem muitos artigos, com apenas três parágrafos curtos onde proibia as atividades da ANL dali por diante, onde atribuía ao Ministério da Justiça as providencias legais para o caso, e que o referido decreto passaria a vigorar imediatamente após a assinatura presidencial. (LIRA NETO, 2013, p. 192)

Deste modo, a leitura do manifesto de Luís Carlos Prestes, feita pelo estudante Carlos Lacerda, fornecera ao governo o motivo para mandar fechar as portas da ANL com base na Lei de Segurança Nacional (LSN), como já citado anteriormente.

Segundo Lira Neto (2013, p. 194; 196), todos os jornais queriam declarações de Vargas sobre o fechamento da ANL e sobre a repercussão política desse episódio nos meios políticos da capital da República: o que o presidente respondeu, “as explorações que se tentaram fazer contra o meu decreto fechando a Aliança Nacional Libertadora ficaram reduzidos ao que realmente eram: pretexto para explosões de ódios pessoais.”

Mas o próprio governo parecia surpreendido com a ausência quase absoluta de reações populares à proibição da ANL, com exceção dos discursos da oposição na Câmara e de uma grande passeata de protesto organizada em São Paulo pelo fechamento compulsório dos quatrocentos núcleos da ANL espalhados pelo país:

Os trabalhadores, ao contrário do que conjecturaram as lideranças do PCB, não se mobilizaram para defender a ANL, e as classes médias urbanas, que haviam enchido praças públicas para ouvir os oradores aliancistas, também não reagiram. Os camponeses, menos ainda. (LIRA NETO, 2013, p. 196)

Para Getúlio Vargas, a grande incógnita passara a ser então identificar o momento exato em que os espíões russos finalmente saíam da sombra. E, como os agentes do Komintern continuavam no Brasil, a conspiração seguia em curso.

Segundo informações que inclusive o governo detinha, a insurreição estava prevista para explodir somente dali a alguns meses. A esperança dos revolucionários era de que em dezembro de 1935 ou janeiro de 1936, o terreno estivesse preparado para deflagrar a ofensiva. (LIRA NETO, 2013, p. 197; 201-202)

Segundo afirma Ferreira Junior (2024, p. 3), em diversos quartéis do Brasil, soldados estavam prontos para o levante, assim como membros de diversos sindicatos e outros membros da sociedade civil. Eles esperavam ordens da direção

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

da ANL, comandada pelo PCB e por Prestes. Mas devido a uma sucessão de erros e imprevistos o evento foi deflagrado antes da hora.

O movimento se iniciou em 23 de novembro de 1935, em Natal, capital do Rio Grande do Norte, de forma desorganizada:

A revolta não era prevista para se iniciar nesse dia, mas a chegada de um comunicado do comandante do Exército de Natal, expulsando um grupo de soldados, fez com que os membros do 21º Batalhão de Caçadores iniciassem o movimento, sem nem mesmo avisar a direção nacional do PCB ou da ANL. Os militares do 21º Batalhão de Caçadores da capital potiguar, com apoio de grupos civis, atacaram o prédio onde o governador estava e o conquistaram. Também conquistaram os demais quartéis da cidade, o batalhão de polícia, a estação ferroviária, a estação elétrica, a central telefônica e a telegráfica. O governador deixou o estado e os revoltosos assumiram o poder.

Os rebeldes fizeram da residência do governador a sede do governo e elegeram um Comitê Popular Revolucionário para governar Natal. Ao receber a notícia da eclosão da revolta em Natal, a direção da ANL ordenou que todos os grupos aderissem à revolta imediatamente. Algumas cidades do interior do Rio Grande do Norte também foram tomadas por membros da ANL. (FERREIRA JUNIOR, 2024, p. 3-4)

Os revoltosos do Rio Grande do Norte esperavam que outros quartéis da região Nordeste também aderissem à revolta, o que não aconteceu. E, com a notícia da chegada de tropas de Vargas e a falta de apoio, fizeram com que os revoltosos deixassem Natal, sendo perseguidos e presos por tropas legalistas.

Segundo Ferreira Junior (2024, p. 4), a notícia da eclosão do levante em Natal chegou a Pernambuco:

Tropas do 29º Batalhão de Caçadores aderiram ao movimento, marchando para o centro de Recife e recebendo apoio de civis ligados à ANL. Mas, as tropas foram contidas no Largo da Paz por soldados legalistas do Exército e da polícia. A batalha durou cerca de um dia e terminou quando tropas legalistas de Alagoas e da Paraíba chegaram ao campo de batalha e os revoltosos se renderam. Aproximadamente 100 combatentes morreram na batalha e houve grande repressão após o levante contra membros da ANL em Pernambuco.

Segundo Lira Neto (2013, p. 202), com base na gravidade do momento político, Vargas conseguiu, além da mobilização de tropas legalistas, fazer o Congresso aprovar às pressas, já na segunda-feira, 25 de novembro, o estado de sítio em todo o país, por um prazo de noventa dias.

Já no Rio de Janeiro, a “Intentona Comunista” foi deflagrada, no dia 27 de novembro, por tropas dos militares do 3º Regimento da Praia Vermelha e da Escola de Aviação Militar do Campo dos Afonsos. Segundo Ferreira Junior (2024, p. 4-5), as tropas revoltosas enfrentaram as tropas legalistas, comandadas pelo general Eurico Gaspar Dutra.

Dutra sabia dos planos dos militares revoltosos, inclusive a hora do início do movimento. Assim, ele cercou o 3º Regimento da Praia Vermelha e a Escola de Aviação antes de os revoltosos iniciarem a ação. Em poucas horas, os revoltosos se renderam nos dois locais.

Os revoltosos esperavam que, com a eclosão do movimento nos quartéis das principais cidades do Brasil, a população aderisse ao movimento, gerando uma revolução popular, o que acabou não acontecendo. (FERREIRA JUNIOR, 2024, p. 6) A sucessão de erros e contratemplos, portanto, determinou a derrota precoce do movimento planejado por Luís Carlos Prestes e seus companheiros.

Segundo Lira Neto (2013, p. 201), já na fase preparatória, as avaliações exageradamente otimistas do PCB contribuíram em muito para o fracasso da investida

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

contra Getúlio. Em vez de uma ação de massas, o ensaio de tomada de poder não passara de mais uma quartelada tenentista.

Não se tem contabilizado o número exato de mortos nesses três confrontos entre rebeldes, legalistas e civis. Mas os vinte e dois soldados abatidos (4 em Natal; 1 em Recife; 17 no Rio de Janeiro), foram enterrados no cemitério São João Batista, no Bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro, numa cerimônia conjunta que contou com a presença do próprio Getúlio Vargas. E, até recentemente, em todo dia 27 de novembro eram realizadas comemorações públicas pelo Exército Brasileiro, em homenagem aos militares legalistas mortos durante a Intentona que se tornaram símbolo da luta contra os comunistas no Brasil.

7. O PLANO COHEN: A ÚLTIMA CARTADA PARA O GOLPE

Após ter derrotado o levante comunista, que ficou conhecido como “Intentona Comunista”, Getúlio Vargas passou a receber dos mais variados setores, assustados com a ameaça comunista, o apoio que necessitava para neutralizar os focos mais importantes de contestação ao seu poder pessoal.

Segundo Lamounier (1988, p. 66-67), três semanas depois, o governo já obtinha do Congresso uma reforma constitucional que lhe dava amplos poderes para declarar o estado de guerra em qualquer parte do território nacional e suspendia a estabilidade de funcionários públicos civis ou militares que praticassem atos considerados subversivos. E, a repressão se estendeu a milhares de pessoas, até a meros simpatizantes da ANL, que nada tinham a ver com o levante.

Ainda segundo o autor, em janeiro de 1936, o Ministro da Justiça, Vicente Rao, determinou a criação da Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo, autorizada a promover investigações sumárias e a requisitar diretamente ao chefe de polícia as detenções que considerasse urgentes. Instaurava-se, assim, um Estado policial no Brasil. (LAMOUNIER, 1988, p. 67)

Segundo Lira Neto (2013, p. 210), ao longo dos seis meses seguintes, em meio a uma onda incontrolável de histeria e clamor popular anticomunista, a polícia política faria um total de 7.056 prisões, conforme as estatísticas oficiais apresentadas pelo próprio Filinto Müller.

Além dessas prisões, todos os membros da direção do PCB também foram encarcerados, bem como os membros do Komintern que vieram ao Brasil para realizar a tentativa de golpe em nome da revolução, inclusive Luiz Carlos Prestes e sua mulher Olga, que seria entregue às autoridades alemãs. (LAMOUNIER, 1988, p. 67)

Devido a esse enorme contingente de prisões efetuadas pela polícia política fez-se necessário a implantação de um órgão que ficasse responsável pelo julgamento dessas ações. Deste modo, segundo Lira Neto (2013, p. 217; 218) Getúlio enviou para o Congresso, que posteriormente o aprovou – a proposta de criação de um Tribunal de Segurança Nacional (TSN), pois grande parte dos detidos nem sequer tinha processos abertos contra si e, estavam presos sem acusação formal, por simples ato de força do estado de exceção.

Instalado, o Tribunal condenou os principais implicados no levante comunista de 1935. Em 27 de novembro de 1936, Vargas receberia no Rio de Janeiro a visita do presidente norte-americano, Franklin Delano Roosevelt, que participaria da Conferência Interamericana de Consolidação da Paz, em Buenos Aires, Argentina. Segundo Lira Neto (20213, p. 218), essa Conferência fora convocada pelos Estados Unidos para tratar da formação de um bloco continental em defesa de objetivos comuns e a favor de “uma democracia solidária na América”:

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

O presidente norte-americano, que passaria apenas um dia no Brasil, estava atento à marcha do nazifascismo na Europa e, cauteloso, queria blindar os interesses de seu país junto aos vizinhos da banda oeste do Atlântico: “Se vocês, brasileiros, conservarem a forma democrática de governo, não precisarão temer os choques de ideias sociais extremistas” – era o recado que Roosevelt tinha a dar a Getúlio. (LIRA NETO, 2013, p. 218)

Mas o que Roosevelt nem desconfiavam era que desde agosto daquele ano, Getúlio havia incumbido Góes Monteiro e Francisco Campos a preparar um estudo para a implantação de um Estado ditatorial e um esboço para uma nova Constituição. Ou seja, um novo golpe estava sendo gestado. (LAMOUNIER, 1988, p. 72)

Segundo Jambeiro (2004, p. 77) foi nesse ambiente marcado por grandes transformações que, no início de 1937, começam as primeiras articulações políticas para a sucessão de Vargas. Ao longo do ano, estabeleceram-se duas candidaturas, cujas bases de apoio ilustram a confusão política das forças regionais naquele momento:

O paulista *Armando de Sales Oliveira* foi apoiado pelo Partido Constitucionalista de São Paulo, pelo governador do Rio Grande do Sul, José Antônio Flores da Cunha e pelas facções oposicionistas da Bahia e de Pernambuco, que formavam a União Democrática Brasileira. Já o paraibano *José Américo de Almeida* reunia o apoio dos situacionistas de Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco e Bahia e dos oposicionistas do Partido Republicano Paulista (PRP) e do Partido Libertador (PL) Rio-grandense.

A verdade, porém, é que antes mesmo do lançamento da candidatura de José Américo de Almeida, a Constituição de 1937 já estava redigida por Francisco Campos. Faltava apenas articular o golpe com os governadores, consolidar o esquema militar e aguardar o momento oportuno para a ação.

Segundo Lira Neto (2013, p. 248-249), desde o início de setembro de 1937, começara a circular nos meios militares cópias de um hipotético plano subversivo de tomada do poder, que teria sido descoberto pelo serviço de informações do Estado-Maior do Exército (EME). E, na condição de novo chefe do EME, Góes Monteiro fez chegar cópias do falso plano a Getúlio, Dutra e Filinto Müller, como evidência de que os comunistas preparavam uma versão revista e ampliada da “intentona” de 1935.

Em 30 de setembro, ainda segundo o autor, trechos selecionados do Plano Cohen²⁷ foram divulgados pelo programa de rádio Hora do Brasil – instituído em 1935 pelo Departamento de Propaganda e Difusão Cultural – e em seguida reproduzidos nos principais jornais do Rio de Janeiro.

Segundo Lamounier (1988, p. 73), a “descoberta” provocou uma torrente de apoio a Vargas, com manifestações do clero, do empresariado e até de intelectuais e

²⁷ Plano Cohen: O chamado Plano Cohen era flagrantemente falso, pois detalhava as supostas ações que os comunistas estariam planejando para instituir um governo de extrema esquerda no Brasil. O Plano Fora escrito no final de agosto pelo então coronel Olímpio Mourão Filho, chefe do serviço secreto da Associação Integralista Brasileira. De acordo com o que admitiria mais tarde, o texto teria sido redigido por ele a pedido de Plínio Salgado, mas como um exercício teórico. Tratava-se de um boletim aos integrantes do movimento dos camisas-verdes, composto de dois capítulos. No primeiro, faziam-se recomendações gerais à militância integralista; no segundo, para efeito didático, mimetizava-se um plano de operações comunista, livremente baseado em um artigo da publicação francesa “Revue des Deux Mondes”, a respeito do levante húngaro de 1919, comandado por Béla Kun. O primeiro capítulo foi suprimido do conhecimento público e o segundo, tratado à época como documento autêntico. (LIRA NETO, 2013, p. 248-249)

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

estudantes. E, perante esse estado de comoção pública, o Congresso aprovou a volta do estado de guerra por larga margem de votos.

Nas primeiras horas da manhã do dia 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas reuniu o ministério e pediu a Francisco Campos que apresentasse o texto final da nova Constituição, a ser publicada naquele mesmo dia.

Na reunião ministerial, Getúlio comunicou aos auxiliares que os prédios da Câmara e do Senado haviam amanhecido fechados e cercados pela polícia. Todos os partidos políticos estavam oficialmente extintos. Os governadores seriam mantidos, na função de interventores federais, com exceção dos da Bahia e de Pernambuco, por discordarem da nova orientação política do governo. (LIRA NETO, 2013, p. 253.) Através de uma proclamação radiofônica, Vargas comunicara ao país a mudança do regime: dava início o Regime do Estado Novo. (LAMOUNIER, 1988, p. 74)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Getúlio Vargas sempre demonstrou grande aptidão para articulação, principalmente política. Aproveitando-se da conjuntura político-ideológica que se espalhava tanto no Brasil, como pelo mundo, ele soube articular ações e estratégias para permanecer sempre no controle das situações e conseqüentemente, se manter no poder.

Ao longo de sua trajetória política, inúmeras vezes tomou decisões e soube criar vínculos e alianças com personagens, muitas vezes controversos, que pudessem lhe assegurar o poderio e a legalidade política que desejava.

Mesmo nos momentos mais tensos da conjuntura brasileira, Vargas conseguia se articular e se aproveitar das situações que se apresentavam além do seu controle. Ele soube aproveitar esses momentos e até em certa medida manipular situações que afastassem desafetos, aproximassem possíveis aliados, acalmassem os ânimos mais exaltados, fazendo sempre se passar como a ponte que ligaria as pessoas, partidos, interesses...

No texto foi possível se ter uma ideia de como Vargas agiu, tanto para resolver problemas externos, quanto internos que se apresentavam naquele período de grandes mudanças significativas do período pós-guerra (1914-1918), quando as grandes crises econômicas, sociais e político-ideológicas se apresentaram.

Vargas contando com o apoio de aliados que ele julgava serem necessários naqueles momentos foi arquitetando seu caminho seguro para permanecer no poder, de forma que essa permanência fosse justificada e nunca questionada, como nos episódios da manipulação política para ser eleito Presidente Constituinte; fazer comércio e negociar com nações ideologicamente conflitantes como Alemanha e Estados Unidos; controlar os descontentamentos e reivindicações dos trabalhadores por meio dos sindicatos e das ações da polícia; se unir a igreja católica e aos integralistas com o objetivo de criar uma estrutura sólida baseada nos valores conservadores; criar leis severas de controle e repressão, como Lei de Segurança Nacional, a Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo e o Tribunal de Segurança Nacional, usando as ações comunistas como pretexto para se fortalecer politicamente e “salvar o Brasil do comunismo”; além da invenção do “Plano Cohen”, que lhe permitiu implantar a Ditadura do Estado Novo, que perdurou até outubro de 1945.

Quanto a questão do “perigo comunista” implantado no imaginário popular brasileiro desde os acontecimentos de 1935, ela permanece em voga até os dias atuais.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Foi utilizada como pretexto para justificar o Golpe Militar de 31 de março de 1964, que destituiu o presidente João Goulart, e instaurou a Ditadura Militar até 1985, e é muito utilizada por partidários ou políticos em suas campanhas para desqualificar ou atacar um adversário.

Por isso, se torna cada vez mais imprescindível o conhecimento aprofundado da história do nosso país, não só da história oficial, mas de toda história que é produzida com novas fontes pelos pesquisadores que dedicam seu trabalho, tempo e esforço para reconstruir e ressignificar diariamente a história do povo brasileiro e de suas instituições.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, A. A. de. **Partido Comunista do Brasil**. Fundação Getúlio Vargas: Verbetes do Dicionário Histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930), 2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/partido-comunista-do-brasil> Acesso em 30/09/2024.

COSTA, H. de O. **A Insurreição Comunista de 1935**. Natal-RN: EDUFRN, 2015.
D'ARAUJO, M. C. **Getúlio Vargas**. Perfis Parlamentares 72. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/d450d4cc-4bc0-4981-9f51-839d740eb4a9> Acesso em 16/02/2023.

EDIÇÕES LEBOOKS. **Getúlio Vargas, a biografia**. Coleção Homens que mudaram o Mundo.

FERREIRA JUNIOR, J. M. A Intentona Comunista. Brasil Escola, 2024. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/intentona-comunista.htm> Acesso em 23/08/2024.

JAMBEIRO, O. et aut. **Tempos de Vargas: o rádio e o controle da informação**. Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ufba/152> Acesso em 10/01/2024.

LAMOUNIER, B. **Getúlio**. Coleção Os Grandes Líderes. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988.

LIRA NETO. **Getúlio: Do Governo Provisório à ditadura do Estado Novo (1930-1945)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PIPES, R. **História Concisa da Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SANDRONI, P. **Dicionário de Economia do Século XXI**. 8ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2016.

SILVA, D. N. **Fascismo**. Mundo Educação. 2024. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/fascismo.htm> . Acesso: 15/09/2024.

SILVA, D. N. **Marcha sobre Roma**. Mundo Educação. 2024. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/marcha-sobre-roma.htm#:~:text=Durante%20a%20Marcha%20sobre%20Roma,Benito%20Mussolini%20como%20primeiro%20ministro.&text=Marcha%20sobre%20Roma%20%C3%A9%20como,28%20de%20outubro%20de%201922>. Acesso: 15/09/2024.

SILVA, R. M.; CACHAPUZ, P. B. & LAMARÃO, S. (org.) **Getúlio Vargas e seu tempo**. BNDES, 2003.

SOUZA, R. **Segunda Revolução Industrial**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/segunda-revolucao-industrial.htm> Acesso em 10/09/2024.

EDUCAÇÃO E TDIC: USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA

João Paulo de Oliveira Farias²⁸

Francisco Alex de Oliveira Farias²⁹

Priscila Costa Santos³⁰

RESUMO:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm causado transformações significativas na sociedade, criando novas formas de convivência e interação. Para o campo educacional, enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais conectado e repleto de informações exige a integração dessas tecnologias no espaço escolar, de forma crítica e como recursos pedagógicos, buscando promover aulas mais interativas e significativas. Portanto, o artigo buscou analisar como as TDIC, podem servir como ferramentas para o ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, Metodologias Ativas, TDIC.

²⁸ Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (PROFHISTÓRIA/URCA). Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA).

²⁹ Licenciado em Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), Mestre em Ensino de Física, pela Universidade Estadual do Ceará- (MNPEF-UECE). Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA).

³⁰ Doutora pelo Programa de Educação: Currículo, com especialização em Novas Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA)

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mundo tem testemunhado profundas transformações em diversas áreas e nas relações humanas. Uma característica marcante do século XXI é a rapidez com que adquirimos informação e conhecimento. O fluxo de dados e comunicação acontece a uma velocidade sem precedentes, ultrapassando as limitações de tempo e espaço, e as inovações tecnológicas estão cada vez mais presentes, ampliando o alcance do mundo virtual. No nosso dia a dia, tanto em atividades profissionais quanto de lazer, recebemos apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nelson de Luca Pretto corrobora com esse entendimento, mostrando que o avanço científico e tecnológico tem causado transformações significativas na produção de conhecimento, mudando nossas formas de pensamento e identidade. O autor observa que vivemos em uma época caracterizada pela rapidez e pela aceleração dos recursos tecnológicos, que alteram também a maneira como interagimos e nos percebemos no mundo: “Movemo-nos em velocidades nunca dantes experimentadas (Pretto, 2011, p. 96).

Essas possibilidades criadas a partir do desenvolvimento da internet e da *web* impuseram intensas mudanças sociais, sendo responsáveis por criar novas formas de convivência e interação entre as pessoas, estabelecendo-as em um novo ambiente social. De tal modo, é possível afirmar ser inegável a presença das novas tecnologias no espaço escolar, já que alunos e professores fazem parte desse mundo digital, em que são incluídas informações circundantes de espaços tecnológicos abrangidos, dentre outros, pelas redes de computadores. Conforme a autora Vani Kenski,

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (Kenski, 2006, p. 23).

Debater sobre temas que envolvem tecnologias digitais e ensino é sempre algo curioso e ainda gera constantes controvérsias. Ainda existem muitos desafios nos diferentes campos educacionais quanto a questão das possibilidades de uso desses recursos digitais, desde a parte da administração escolar, seja através de leis e regras que inibem o uso em sala de aula³¹, seja da dinamicidade com que se dá o desenvolvimento da cibercultura³² (Levy, 1999), através da popularização e acessibilidade de tecnologias móveis em diferentes meios sociais, incluindo a realidade de muitos estudantes.

³¹ No Ceará, por exemplo, ainda está em vigor a LEI Nº 14.146, de 25.06.08 (D.O. DE 30.06.08), que dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas, algo que se tornou controverso, principalmente com o contexto da Pandemia da COVID-19. Também podemos citar como exemplo, o caso do Rio de Janeiro, que em 2009 ratificou a lei que proibia celulares nas escolas estaduais, inclusive ampliada para incluir outros dispositivos, refletindo o avanço tecnológico. Outro ponto importante e em debate no ano de 2024, são as discussões que estão em vigor via MEC, o qual prepara projeto de lei para vetar celulares em escolas públicas e privadas.

³² A *cibercultura* trata-se de uma definição estabelecida a partir da cultura contemporânea que tem como um de seus principais marcos as tecnologias digitais, em que coloca em evidências novos agenciamentos sociais que se estabelecem através do espaço eletrônico virtual. Levy, indica, entre outros os impactos que as novas tecnologias instituíram a partir de construções coletivas em uma sociedade de novos sujeitos que se mantém conectados através da emergência do ciberespaço.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Síbilial (2020) observa que, na última década, a rápida disseminação dos dispositivos móveis para acesso às redes digitais de informação e comunicação tem desafiado o sistema escolar, que por muito tempo é uma das bases da sociedade ocidental. Segundo a autora, “não há consenso sobre o que se deve fazer: resistir, permitir ou integrar?” esses recursos no ambiente escolar. Nesse cenário, é comum que as instituições proibam os alunos de usar câmeras, celulares, computadores ou tablets, ou, pelo menos, tentem restringir seu uso na sala de aula (Síbilial, 2020, p.29).

O ano de 2020, por exemplo, destacou ainda mais a importância do debate e a relevância dessas tecnologias, especialmente com os efeitos da pandemia de COVID-19 em diversos setores sociais, incluindo a educação. O fechamento das instituições de ensino e o isolamento social alteraram drasticamente a dinâmica das aulas, que passaram a depender fortemente das TDIC e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). As TDIC se tornaram fundamentais para a continuidade do ensino, mesmo que de forma remota, destacando-se como ferramentas importantes e aliadas do ensino durante aquele período.

Essas exigências proporcionaram grandes perspectivas e reflexões necessárias sobre a integração das tecnologias no processo educativo, sugerindo que elas devem ser uma parte central das políticas educacionais no contexto do século XXI.

TDIC E METODOLOGIAS ATIVAS: CAMINHOS PARA UM ENSINO ENGAJADOR E COLABORATIVO

O uso das TDIC aliados a metodologias e didáticas adequadas, pode transformar significativamente nossas práticas pedagógicas. Segundo Ferreira (2015), o ensino deve estimular a inteligência e a motivação dos alunos, e isso pode ser alcançado através de metodologias que permita os estudantes expressar seus conhecimentos. Kenski, citado por Ferreira (2012), destaca que a utilização criativa das TDIC pode converter o isolamento e a indiferença, muitas vezes presentes nas salas de aula, em interesse e colaboração, promovendo um aprendizado mais engajado e o desenvolvimento de habilidades de cidadania.

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumemente os alunos frequentam a sala de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos (Kenski *apud* Ferreira, 2015, p. 103).

Moran, Masetto e Behrens (2013) colaboram com esse pensamento, afirmando que, quando usadas de maneira apropriada, as metodologias que incorporam TDIC podem resolver diversos problemas educacionais, oferecendo uma aprendizagem mais significativa e enriquecendo o campo educacional com novas oportunidades e formas de ensino.

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (Moran, 2013, p.31).

No entanto, para que a educação seja verdadeiramente transformadora e de qualidade, não basta que o professor domine as TDIC; elas devem ser integradas de forma pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral de todos os envolvidos — estudantes, professores e a comunidade — nas dimensões intelectual, social, cultural e política (Leite *et al.*, 2014). Os autores afirmam ainda que a integração das novas tecnologias no ensino requer uma alfabetização tecnológica adequada por parte dos educadores. Isso significa que os

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

professores precisam dominar essas ferramentas de maneira a utilizá-las efetivamente para facilitar o aprendizado, garantindo que elas sirvam como instrumentos de democratização e promovam um entendimento crítico da linguagem tecnológica. Assim, para as autoras, a alfabetização tecnológica dos professores:

Envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (Leite *et al.*, 2014, p.15-16).

As novas demandas, portanto, nos possibilitaram ainda mais reflexões necessárias sobre a inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, devendo estas serem estratégias das políticas educacionais.

O aluno do século XXI não depende apenas da escola e do professor para adquirir conhecimento, muitas vezes pode fazer isso de casa, através do computador, tablet e/ou smartphones e seus periféricos. De acordo com seu interesse e necessidade, é possível que o aluno se torne um sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Nesse novo espaço o papel do professor e da escola precisou ou precisa mudar sensivelmente, tendo assim que repensar suas práticas e de se reinventar, pois, novos desafios surgem e sua função desde então, tem passado por transformações e questionamentos dentro desse novo contexto.

De tal modo, as tecnologias presentes nas escolas que possuem equipamentos como laboratórios de informática e dispõe de computadores e internet, e a evidente inserção dos estudantes na cultura digital³³ (Castells, 1999), através das mais diferentes tecnologias e recursos promovidos pela proliferação e acesso a bens da cultura de consumo, como os atuais *smarthphones*. Isso deve acontecer de forma que estabeleça uma articulação no processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes e das práticas pedagógicas, visto que esses recursos fazem parte de suas construções enquanto sujeitos individuais e sociais. Assim, não é mais possível manter metodologias estáticas com uma geração em constante mudanças. Sobre esse processo, Souza (2003) expõe que:

Com a utilização da Internet como instrumento de pesquisa visando a busca e a troca de informações com o mundo, tende a ser criada uma nova forma de lidar com o conhecimento, onde o professor deixa de ser o único detentor de saber e passa a ser o mediador entre o conhecimento e o aluno. Dessa forma, além de ensinar, compartilha de novas aprendizagens com sua turma (Souza, 2003, p.16).

Para Freiberger e Berbel (2010), em uma sociedade complexa como a que vivemos, o desenvolvimento das competências e habilidades nos estudantes, devem ser responsabilidade escolar. Citando Demo (2003) e Penin (2001), os autores mostram a necessidade dos estudantes em ter que desenvolver sua autonomia intelectual e consciência crítica, para que estes se tornem sujeitos ativos no seu próprio processo de aprendizagem e nas práticas sociais (Freiberger; Berbel, 2010, p. 7890). Alertam, no entanto, que os professores nas últimas décadas percebem algumas dificuldades e um aumento no desinteresse por parte dos estudantes pelos conteúdos apresentados em sala de aula e ainda uma diminuição na importância de sua autoridade e de sua função social (Freiberger; Berbel, 2010, p.7892). De tal modo, cabe ao professor e a escola buscar alternativas a esses problemas encontrados.

³³ O sociólogo espanhol Manuel Castells, defende que vivemos em um momento de ruptura, onde a tecnologia da informação se insere de diferentes formas culturais, ou seja, no modo de vida, nas práticas sociais, nas representações, em que a cultura digital caracteriza o nosso tempo, justificando entender uma sociedade em rede, transformada pelas mudanças provocadas com as linguagens digitais.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Uma das possibilidades para esses grandes desafios se dá através de novas maneiras de ensino e pesquisas, para e junto aos estudantes. Assim, integrar e inserir as novas tecnologias no cotidiano, através de metodologias ativas podem criar algumas dessas alternativas.

Através de nossas experiências docentes e leituras sobre o tema, percebemos que o uso assertivo das TDIC, quando aliados a metodologias e práticas pedagógicas, pode levar a uma transformação significativa nas abordagens de ensino e aprendizagem. Para inovar o ensino, os professores devem buscar criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo. Isso é possível ao disponibilizar variedades de recursos educacionais, que podem ser possibilitados pelo uso da TDIC no ambiente escolar, ampliando as oportunidades no processo de ensino-aprendizagem (Almeida, 2018).

Portanto, enquanto instrumento pedagógico, as novas tecnologias digitais, devem ser usadas pelo professor com o objetivo de compreender que a educação está para além da simplificação da transferência do conhecimento, se dá através de todo um processo de construção, que deve ser em conjunto e partilhados, que vise a renovação e o desenvolvimento, principalmente dos estudantes (Leite *et al*, 2014, p.9).

Vemos que as transformações tecnológicas, ainda nas primeiras décadas do século XXI, têm redefinido as práticas educacionais, criando novas formas de interação e aprendizado. O uso de novas tecnologias no ensino se tornou um tema central nas reflexões sobre políticas educacionais e nas estratégias para aprimorar a aprendizagem.. É em meio a essas crescentes demandas, desafios e oportunidades proporcionadas pelas TDIC, que dedicamos nossa atenção e prática pedagógica para refletir e analisar sobre como as TDIC podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

A natureza dinâmica das tecnologias digitais possibilita uma importante interação entre os indivíduos. Com o apoio desses ambientes, as pessoas podem deixar de ser apenas receptoras passivas de informações e passam a participar ativamente. Dentro desta expectativa, tanto professores quanto alunos, devem trabalhar na possibilidade de criar conteúdo original utilizando as TDIC, promovendo uma abordagem colaborativa no processo de construção do conhecimento, em que mestres e aprendizes podem atuar como parceiros em vez de meros espectadores. Especialmente na educação, as novas tecnologias têm demonstrado um potencial significativo para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e interativo. A integração de recursos tecnológicos pode facilitar a aquisição e a consolidação de conceitos educacionais, oferecendo uma riqueza de detalhes e uma abordagem mais abrangente. Como destaca Rodrigues (2002):

O ambiente de ensino tem uma nova resignificação nos dias atuais: a sala de aula, como espaço social, representa um campo plural e permanente de construção de saberes a partir de interações e representações que constituem as estruturas de produção de saberes. As interações incorporam significados gerados pelas representações e, estas, por sua vez, são reelaboradas pelas novas interações, criando novos significados, mediatizados pelo discurso de sujeitos situados em um determinado horizonte social, neste caso, o espaço geográfico da sala de aula, da escola ou da sociedade (Rodrigues, 2002, p. 1 *apud* Cassemiro, 2016).

Segundo Gabre e Rocha (2019), os materiais do ciberespaço, quando combinado com metodologias variadas, pode contribuir para uma educação mais envolvente e eficaz. No campo educacional, diversos teóricos há muito tempo têm defendido metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, incluindo Dewey (1952), Freire (1996), Ausubel (1980), Piaget (1973) e Vygotsky (2001). Dessa forma, é importante reconhecer os estudantes

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

como protagonistas do processo de aprendizado, ativos em seus diversos contextos. Trabalhar com estudantes usando oficinas e metodologias que envolvem mecanismos das TDIC, parte da necessidade de integrar as ferramentas oferecidas pela *cibercultura* (Levy, 1999) em uma "sociedade da informação ou informacional" (Castells, 1996), composta por "nativos digitais" (Prensky, 2001; Baptista, 2017). Assim, a tecnologia educacional torna-se uma ferramenta para que os professores se adequem as novas realidades e as novas gerações que chegam aos espaços escolares, integrando-as de maneira mais assertiva e complementar no processo de ensino para uma aprendizagem significativa.

Portanto, o papel do professor deve ser o de mediador, incentivando a autonomia dos alunos desde os primeiros anos escolares. É importante valorizar o aluno como um indivíduo capaz de criar novos conhecimentos e perspectivas, apoiado por um processo educativo que promova sua emancipação e protagonismo. É dentro desse cenário que precisamos explorar metodologias que utilizam as TDIC para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas contemporâneas têm promovido transformações significativas na sociedade, na educação e na forma como recebemos conhecimento. A incorporação das TDIC no ambiente educacional representa um processo bem complexo e ainda uma temática sempre muito sensível. Essas novas tecnologias digitais abrem portas para inovações pedagógicas, mas também apresentam desafios consideráveis para os educadores e educandos, especialmente no que se refere à sua capacitação e à necessidade de uma mediação crítica da aprendizagem.

Assim, é preciso que os professores e a escola estejam abertos às oportunidades e desafios da sociedade contemporânea em meio a tantos aparatos tecnológicos, e também desenvolvam habilidades de orientar seus alunos na interpretação e análise crítica desses materiais e das informações disponíveis no espaço digital, promovendo assim uma educação que valorize o processo de aprendizagem e o pensamento crítico sobre sua temporalidade.

Para compreender os estudantes como sujeitos ativos em seus diversos contextos, é fundamental que os professores se empenhem em ser inspiradores e promover a autonomia de seus estudantes. Entendemos aqui o conceito de autonomia, conforme enfatizado por Paulo Freire em suas obras, especialmente em "Pedagogia da Autonomia" (Freire, 1996), na qual ele defende uma abordagem educacional que valorize a capacidade dos discentes e docentes de gerar novos conhecimentos e perspectivas por meio de um processo educativo emancipador.

A utilização das TDIC no contexto educacional, reflete a necessidade de integrar a cibercultura no ensino contemporâneo. Percebemos que a tecnologia educacional oferece aos professores a oportunidade de se adaptar às novas gerações e incorporar essas ferramentas de maneira eficaz e complementar ao processo de ensino. Freire (1996) também enfatiza a importância de uma educação democrática, que valorize o diálogo entre educadores e alunos, ao invés de práticas autoritárias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das novas tecnologias como um dos pilares da educação, enfatizando a Cultura Digital. Em suas competências gerais, como Comunicação e Cultura Digital, a BNCC ressalta que as tecnologias devem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem. Isso requer um entendimento mais profundo e um domínio dessa cultura. Diante disso, é essencial analisar os desafios e perspectivas que as tecnologias contemporâneas apresentam principalmente no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

- ALMEIDA, P. *Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo*. Da Investigação às Práticas, Lisboa: 2018. v. 8, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.124>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo, Moraes, 1980, 200p.
- FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. *A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental*. Cadernos de Educação, 37, 207-245.201
- BAPTISTA, D. *A importância do conteúdo na Web: para uma estratégia de comunicação eficaz*. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa III*. (pp. 925-944). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/18281>. Acesso em: 10 nov. de 2024.
- CASSEMIRO, Renato. *A Importância das Mídias no Ensino de História*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2016. Anais [...] São Carlos, 2016. p. Disponível em: <http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1746/74> Acesso em: 12 set. 2024.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: breve tratado de filosofia de educação*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- FERREIRA, G. K. F. *Formação continuada de professores para o uso das Tecnologias Educativas: um estudo de caso sobre o discurso e a prática*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Minho – Instituto de Educação. Minho (Portugal): Universidade do Minho, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40422?mode=full>. Acesso em 10 de nov. de 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABRE, Viviane; ROCHA, Hellen Caroline. *Ciberespaço: interconectando professores e alunos*. In: SILVA, Wesley Kozlik; GUADAGNINI, Graziella Medeiros. *Tecnologias Educacionais e Comunicacionais: problemáticas contemporâneas*. Curitiba: Appris, 2019.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 4.ed. São Paulo:Papirus. 2006.
- LEITE, Lígia Silva. (Coord.). *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 8. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MORAN, J. M. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-66.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.
- PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon. NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001.
- PRETTO, Nelson de Luca. *O desafio de educar na era digital: educações*. Revista Portuguesa de Educação, 2011, 24(1), pp. 95-118. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042/2459> .Acesso em 14 out. 2024.
- SIBILIA, Paula. *Do confinamento à conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares*. In: SALES, Mary V. S. (org.). *Tecnologias Digitais, Redes e Educação*:

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 29-40. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32178/1/Tecnologias%20digitais%2C%20redes%20e%20educacao-RI.pdf> .Acesso em: 15 out. 2024.

SOUZA, P.A.L. *Uma Ferramenta Computacional para Internet: Auxílio às Disciplinas Geografia e Meio Ambiente no Ensino Médio*. 2003. Monografia (Especialização em Informática Empresarial) Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista. Guaratinguetá. p. 1-53.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO AO ANALFABETISMO NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Laécio dos Santos Guedes

Resumo: O artigo analisa as políticas públicas brasileiras voltadas para o enfrentamento ao analfabetismo, abordando os avanços, desafios e perspectivas futuras. Historicamente, o Brasil enfrenta desigualdades educacionais profundas, e apesar dos esforços de alfabetização ao longo do tempo, os índices de analfabetismo ainda são elevados, especialmente no Norte e Nordeste. Programas como o Brasil Alfabetizado e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuíram para a redução do analfabetismo, mas persistem desafios, como a falta de continuidade das políticas, a desigualdade de recursos e a formação inadequada de professores. O artigo sugere a necessidade de políticas mais integradas e sustentáveis para garantir uma educação de qualidade e a superação das desigualdades educacionais no Brasil.

Introdução

O analfabetismo é um dos principais desafios sociais enfrentados por diversas nações ao longo da história, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. A capacidade de ler e escrever, além de ser um direito fundamental, é essencial para o pleno exercício da cidadania, a inclusão social e o desenvolvimento econômico. No contexto brasileiro, o combate ao analfabetismo tem sido uma prioridade em várias políticas públicas desde o século XX, culminando em programas nacionais que visam erradicar ou, ao menos, minimizar essa realidade que ainda afeta milhões de brasileiros.

Historicamente, o Brasil tem uma relação complexa com a questão do analfabetismo. A herança colonial, marcada por uma estrutura social desigual e excludente, deixou profundas marcas no acesso à educação, perpetuando o analfabetismo entre as camadas mais vulneráveis da população. Durante o período colonial e imperial, a educação formal era um privilégio restrito às elites, o que resultou em uma grande massa populacional sem acesso à alfabetização. Mesmo após a Proclamação da República, em 1889, a educação continuou sendo uma área negligenciada, refletindo as profundas desigualdades sociais e regionais que caracterizam o país até os dias de hoje.

A Constituição de 1934 marcou um avanço significativo ao estabelecer a educação como um direito de todos os cidadãos, sendo dever do Estado garantir o acesso à instrução primária. No entanto, a implementação de políticas eficazes de alfabetização enfrentou inúmeros desafios, incluindo a falta de recursos, a formação inadequada de professores e a resistência cultural em algumas regiões. A partir da década de 1950, com a criação de programas como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o governo começou a adotar uma postura mais ativa no combate ao analfabetismo, embora os resultados tenham sido limitados devido a uma série de fatores estruturais.

As políticas públicas voltadas para o enfrentamento do analfabetismo no Brasil passaram por diferentes fases, cada uma com suas particularidades e enfoques. Durante a ditadura militar (1964-1985), o governo implementou o MOBRAL, que apesar de suas limitações, representou um dos maiores esforços de alfabetização em massa da história do país. Contudo, o caráter autoritário do regime e a ênfase na quantidade de alfabetizados, em detrimento da qualidade da educação, comprometeram o sucesso pleno da iniciativa. Com a redemocratização, na década de 1980, houve uma renovação das políticas educacionais, culminando na criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, que estabeleceu metas ambiciosas para a redução do analfabetismo.

No entanto, a persistência de índices elevados de analfabetismo, mesmo após décadas de esforços, aponta para a necessidade de uma análise crítica dessas políticas, considerando não apenas seus sucessos, mas também as limitações e desafios que ainda precisam ser superados. Em 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que o Brasil ainda tinha cerca de 11 milhões de pessoas analfabetas, com maior concentração nas regiões Norte e Nordeste, evidenciando as disparidades regionais no acesso à educação. Esse dado é alarmante, especialmente quando comparado aos países desenvolvidos, onde o analfabetismo é praticamente inexistente.

Além das desigualdades regionais, outros fatores como a pobreza, a precariedade das escolas, a falta de continuidade nas políticas educacionais e os desafios na formação de professores também contribuem para a manutenção do analfabetismo no país. A educação de jovens e adultos (EJA) tem sido uma ferramenta

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

importante para combater o analfabetismo entre a população mais velha, mas ainda enfrenta desafios significativos, como a evasão escolar e a falta de apoio institucional. Essas questões evidenciam a necessidade de políticas públicas mais integradas e sustentáveis, que levem em consideração as diversas realidades do país e garantam o acesso à educação de qualidade para todos.

Neste sentido, o presente artigo busca realizar uma análise das políticas públicas de enfrentamento ao analfabetismo no Brasil, traçando um panorama histórico, avaliando seus impactos e discutindo os desafios atuais e as perspectivas futuras. O artigo se propõe a investigar como essas políticas públicas foram concebidas e implementadas ao longo do tempo, bem como os resultados obtidos. Serão abordados os principais programas governamentais, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), analisando suas estratégias, execução e impactos na redução dos índices de analfabetismo.

Além disso, o artigo pretende explorar os fatores que continuam a dificultar a erradicação completa do analfabetismo no Brasil, como a desigualdade social, a falta de continuidade nas políticas educacionais e os desafios na formação de professores. A análise crítica dessas políticas permitirá identificar as lições aprendidas e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas para que o Brasil possa avançar rumo a uma sociedade plenamente alfabetizada. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para uma compreensão mais aprofundada do papel das políticas públicas no combate ao analfabetismo no Brasil, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de novas estratégias que possam enfrentar de maneira mais eficaz esse problema que ainda persiste em nossa sociedade.

Histórico das Políticas Públicas de Enfrentamento ao Analfabetismo

O enfrentamento ao analfabetismo no Brasil é marcado por uma trajetória complexa, que reflete as mudanças políticas, sociais e econômicas pelas quais o país passou ao longo do século XX e início do século XXI. As políticas públicas de alfabetização surgiram em diferentes contextos históricos e ideológicos, e suas implementações variaram em escala e eficácia. Nesta seção, será abordado o desenvolvimento dessas políticas, desde as primeiras iniciativas até os programas mais recentes.

Primeiras Iniciativas: Período Colonial e Imperial

No período colonial (1500-1822), a educação no Brasil era privilégio das elites, sendo conduzida principalmente pela Igreja Católica. As escolas, em sua maioria, eram religiosas e voltadas para a formação do clero e dos filhos dos nobres. A estrutura social da época não favorecia a inclusão das camadas populares na educação formal, criando um abismo entre a elite letrada e a grande massa da população. O acesso à alfabetização era praticamente inexistente para indígenas, africanos escravizados e camponeses, o que contribuiu para a formação de uma sociedade profundamente desigual em termos de acesso ao conhecimento.

Esse cenário se perpetuou durante o período imperial (1822-1889), onde a educação continuava a ser elitista e excludente. As poucas iniciativas voltadas para a alfabetização, como as escolas de primeiras letras, eram insuficientes para atender à demanda de uma população majoritariamente rural e pobre. Mesmo as reformas educacionais, como as promovidas por figuras como Rui Barbosa, enfrentaram resistência e dificuldades em serem implementadas em larga escala. A abolição da escravidão, em 1888, seguida pela Proclamação da República em 1889, trouxe à tona

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

a necessidade de integrar milhões de ex-escravizados à sociedade, mas as políticas públicas de educação continuaram insuficientes.

Com a chegada da República, em 1889, surgiu um movimento em prol da educação pública e gratuita. A Constituição de 1891, no entanto, não garantiu a universalização da educação, e o analfabetismo continuou a ser um problema grave, especialmente nas áreas rurais e entre as populações mais pobres. A educação básica continuou a ser vista como responsabilidade das famílias e, em muitos casos, a alfabetização era negligenciada em favor de atividades econômicas, como o trabalho agrícola.

A Primeira República e a Educação Nova

No início do século XX, durante a Primeira República (1889-1930), começaram a surgir os primeiros movimentos organizados de alfabetização, em resposta à necessidade de modernizar o país e integrar as massas populares ao projeto de nação. Inspirado por ideias do movimento escolanovista, que defendia uma educação democrática e acessível, o governo tentou expandir o sistema educacional, embora as iniciativas fossem limitadas em termos de alcance e impacto.

Um dos marcos desse período foi a Reforma Francisco Campos, de 1931, que tentou modernizar a educação, mas que ainda enfrentava grandes desafios em termos de acesso e qualidade. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, representou um passo importante na centralização das políticas educacionais. Entretanto, a educação pública ainda era voltada majoritariamente para as elites urbanas, e as disparidades regionais continuavam a ser um obstáculo significativo para a erradicação do analfabetismo.

A promulgação da Constituição de 1934 trouxe avanços ao estabelecer a educação como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado. A educação foi incluída na agenda do governo, mas a falta de infraestrutura, professores qualificados e recursos financeiros limitou os resultados das iniciativas governamentais, especialmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. A tentativa de criar uma educação pública de massa esbarrava nas desigualdades sociais, econômicas e regionais que marcavam o Brasil da época.

O Período Vargas e o Movimento de Educação de Base (MEB)

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954), houve um esforço maior para enfrentar o analfabetismo, especialmente com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, no período do governo João Goulart, sob forte influência das ideias de Paulo Freire. O MEB foi uma iniciativa pioneira que utilizava rádios educativas para alfabetizar jovens e adultos em áreas rurais, principalmente no Nordeste do Brasil, uma região historicamente negligenciada pelas políticas públicas.

O MEB foi criado com o objetivo de integrar a população rural ao desenvolvimento econômico e social do país, em um momento em que a alfabetização era vista como uma ferramenta essencial para a modernização do Brasil. O movimento teve um impacto significativo em sua época, sendo um marco na educação popular. O uso do rádio como meio de ensino foi inovador e permitiu que o MEB alcançasse uma audiência ampla, inclusive em locais onde a infraestrutura escolar era precária ou inexistente.

No entanto, o MEB enfrentou resistência política e econômica. A elite agrária, que controlava grandes extensões de terra no Nordeste, via com desconfiança qualquer iniciativa que pudesse empoderar as populações rurais. Além disso, o golpe

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

militar de 1964 interrompeu as atividades do MEB, marcando o fim de um dos mais promissores programas de alfabetização da história brasileira. O regime militar que se seguiu adotou uma abordagem diferente, focada em métodos mais tradicionais e menos engajados socialmente.

Ditadura Militar e o MOBRAL

A ditadura militar, instaurada em 1964, adotou uma política educacional voltada para o controle social e a manutenção da ordem. Nesse contexto, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, que visava reduzir rapidamente os índices de analfabetismo no país. O MOBRAL, coordenado pela Fundação MOBRAL, utilizava métodos tradicionais de alfabetização e focava em campanhas massivas, principalmente voltadas para a população adulta.

O MOBRAL representou um dos maiores esforços de alfabetização em massa da história do Brasil. No entanto, ele foi amplamente criticado por sua abordagem tecnicista e pela falta de uma visão crítica da educação. O movimento priorizava a quantidade em detrimento da qualidade e foi acusado de não promover uma verdadeira emancipação dos alfabetizados, limitando-se a ensinar a leitura e a escrita de forma mecânica, sem um compromisso com a formação integral do cidadão.

Além disso, o MOBRAL foi utilizado pelo regime militar como uma ferramenta de propaganda, destacando os números de alfabetizados como um grande sucesso, enquanto ignorava as críticas sobre a superficialidade do aprendizado oferecido. As críticas ao MOBRAL também se concentravam na ausência de um projeto pedagógico que fosse além da alfabetização básica, deixando de lado a formação continuada e o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos.

Redemocratização e a Nova Constituição

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do Brasil, em 1985, houve uma renovação das políticas públicas de alfabetização. A nova Constituição de 1988 trouxe avanços significativos, estabelecendo a educação como um direito fundamental e um dever do Estado e da família, com a garantia de acesso universal ao ensino básico. A Constituição de 1988 marcou um momento de renovação das esperanças por uma educação mais inclusiva e democrática, com o objetivo de reparar as desigualdades históricas no acesso à educação.

A erradicação do analfabetismo tornou-se uma meta oficial, e os anos 1990 foram marcados por uma série de programas e iniciativas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos. No entanto, a implementação dessas políticas encontrou desafios significativos, como a crise econômica da década de 1990, que limitou os recursos disponíveis para a educação, e a dificuldade de coordenação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal). Além disso, o foco na universalização do ensino fundamental acabou por desviar a atenção de políticas específicas para a alfabetização de adultos.

O Plano Nacional de Educação e o Programa Brasil Alfabetizado

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001, marcou uma nova fase na história das políticas públicas de educação no Brasil. O PNE estabeleceu metas claras para a redução do analfabetismo, com o objetivo de erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos até 2015. Em apoio a essas metas, o governo lançou o Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, que se tornou uma das principais iniciativas do governo federal para combater o analfabetismo.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

O Programa Brasil Alfabetizado concentrou-se na formação de alfabetizadores, no apoio técnico e financeiro aos municípios e na oferta de material didático adequado. Apesar de ter alcançado progressos significativos, o programa também enfrentou desafios, como a baixa adesão em algumas regiões e a dificuldade de manter os alunos nos programas até a conclusão. Além disso, a falta de continuidade e a mudança de prioridades políticas ao longo dos anos limitaram o impacto a longo prazo dessas iniciativas.

O Brasil Alfabetizado foi um passo importante, mas as metas ambiciosas do PNE não foram totalmente alcançadas até 2015, o que levou à revisão das estratégias e à criação de novos planos de ação. A continuidade dessas políticas de alfabetização foi reforçada pelo Programa Brasil Alfabetizado, que não apenas buscava a alfabetização em si, mas também se preocupava com a qualificação e formação dos alfabetizadores. Esse enfoque foi uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino, reconhecendo que a eficácia das políticas de alfabetização está diretamente ligada à formação adequada dos profissionais envolvidos. O programa ofereceu cursos de capacitação e suporte técnico para os alfabetizadores e desenvolveu materiais didáticos específicos para atender às necessidades da população alvo.

No entanto, o Programa Brasil Alfabetizado também enfrentou limitações significativas. A falta de recursos financeiros adequados e a descontinuidade nas políticas educacionais geraram desafios na implementação. A descentralização dos recursos e a falta de coordenação entre as esferas federal, estadual e municipal muitas vezes resultaram em ineficiências e na não concretização das metas propostas. Em muitas áreas, a falta de infraestrutura adequada e a dificuldade em garantir a presença contínua dos alunos comprometeram a efetividade do programa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, representou um avanço significativo nas políticas públicas voltadas para a alfabetização, com um foco específico em garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental. Este programa surgiu como uma resposta às deficiências detectadas nas iniciativas anteriores e procurou adotar uma abordagem mais integrada e sustentável para enfrentar o analfabetismo.

O PNAIC foi estruturado com base em uma série de estratégias, incluindo a formação continuada de professores, a revisão dos currículos escolares e a distribuição de materiais pedagógicos adequados. O programa envolveu um esforço colaborativo entre o governo federal, os estados e os municípios, com a criação de redes de apoio para assegurar a implementação efetiva das diretrizes. A formação de professores foi um dos principais focos do PNAIC, reconhecendo que a qualidade da alfabetização está intrinsecamente ligada à competência dos educadores.

O programa obteve resultados positivos em termos de melhoria dos índices de alfabetização e de desenvolvimento das práticas pedagógicas. A abordagem do PNAIC, que enfatizava a alfabetização inicial e a promoção de práticas de ensino mais eficazes, contribuiu para um avanço significativo na qualidade da educação nas séries iniciais. No entanto, o programa também enfrentou desafios, como a necessidade de garantir a continuidade das ações e a necessidade de maior suporte financeiro e logístico para os municípios mais pobres.

Desafios Atuais e Perspectivas Futuras

Apesar dos avanços alcançados, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na erradicação do analfabetismo. As disparidades regionais permanecem um

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

obstáculo importante, com as regiões Norte e Nordeste continuando a apresentar índices mais elevados de analfabetismo em comparação com as regiões Sul e Sudeste. A desigualdade social e econômica contribui para a persistência dessas disparidades, evidenciando a necessidade de políticas públicas que abordem não apenas a questão da alfabetização, mas também as condições socioeconômicas que afetam o acesso à educação.

A falta de continuidade nas políticas públicas de alfabetização também representa um desafio. Mudanças frequentes nas prioridades governamentais e a falta de um planejamento de longo prazo prejudicam a efetividade das iniciativas de combate ao analfabetismo. Além disso, a crise econômica e a instabilidade política dos últimos anos afetaram negativamente os investimentos em educação, comprometendo o progresso feito nas últimas décadas.

Para enfrentar esses desafios, é essencial que o Brasil desenvolva políticas públicas de alfabetização mais integradas e sustentáveis. A articulação entre governo federal, estados e municípios é crucial para garantir a eficácia das políticas e a implementação de estratégias que considerem as diversas realidades do país. A participação da sociedade civil, das organizações não governamentais e das comunidades locais também é fundamental para fortalecer as iniciativas de alfabetização e promover um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz.

Além disso, é necessário que o país adote uma abordagem mais holística para a alfabetização, que não apenas enfoque a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a formação integral dos indivíduos. A promoção de uma educação que desenvolva o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas e a participação cidadã é essencial para preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do século XXI.

O fortalecimento das políticas de alfabetização deve ser acompanhado por uma análise contínua dos resultados e da eficácia das iniciativas. A coleta e análise de dados sobre os índices de alfabetização, a qualidade da educação e os impactos das políticas públicas são fundamentais para ajustar as estratégias e garantir que as metas sejam alcançadas. A criação de mecanismos de monitoramento e avaliação, bem como o envolvimento de diferentes setores da sociedade, pode contribuir para a formulação de políticas mais eficazes e adaptadas às necessidades da população.

Análise das Políticas Públicas de Enfrentamento ao Analfabetismo

A análise das políticas públicas voltadas para o enfrentamento ao analfabetismo no Brasil envolve a avaliação das estratégias implementadas, suas efetividades, e os desafios enfrentados ao longo dos anos. Esta seção examina as políticas públicas mais relevantes, suas abordagens e resultados, e discute os impactos e lacunas observadas nos programas implementados.

Características e Abordagens das Políticas Públicas

As políticas públicas de alfabetização no Brasil têm variado em abordagem, desde iniciativas voltadas para a educação formal até programas específicos para a alfabetização de adultos e jovens. A principal característica dessas políticas tem sido a tentativa de ampliar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino, com ênfase em diferentes aspectos da alfabetização, como a capacitação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Brasil Alfabetizado, por exemplo, destacam-se pela abordagem estruturada e integrada. O PNE focou em metas de curto e longo prazo para reduzir o analfabetismo, enquanto o Programa

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Brasil Alfabetizado procurou enfrentar a questão com um enfoque mais técnico e local, visando a capacitação e o suporte aos alfabetizadores. Essas políticas foram desenhadas para atacar o problema em múltiplas frentes, mas a eficácia das ações foi limitada por fatores como a falta de continuidade, a descentralização dos recursos e as desigualdades regionais.

Resultados e Impactos das Iniciativas

Os resultados das políticas públicas de alfabetização foram mistos. Por um lado, houve avanços significativos em termos de redução dos índices de analfabetismo e melhoria das práticas pedagógicas nas séries iniciais. O PNAIC, por exemplo, demonstrou um impacto positivo ao melhorar os índices de alfabetização das crianças até o 3º ano do ensino fundamental e ao promover a capacitação dos professores. Programas como o Brasil Alfabetizado também contribuíram para a conscientização sobre a importância da alfabetização e ofereceram suporte técnico a nível local.

No entanto, a eficácia dessas políticas foi frequentemente comprometida por desafios estruturais. A falta de recursos adequados, a baixa adesão em algumas regiões e a dificuldade em manter os alunos no programa foram fatores que limitaram o impacto dos programas. Além disso, as mudanças políticas e a instabilidade econômica afetaram negativamente a continuidade e o financiamento das iniciativas de alfabetização.

Desafios e Limitações

A análise das políticas públicas revela vários desafios e limitações que impactaram o sucesso das iniciativas de enfrentamento ao analfabetismo. Entre os principais desafios estão:

1. **Desigualdades Regionais:** a disparidade entre as diferentes regiões do Brasil continua a ser um obstáculo significativo. Regiões como o Norte e o Nordeste apresentam índices mais elevados de analfabetismo, refletindo a desigualdade no acesso à educação e nos recursos disponíveis.
2. **Recursos e Financiamento:** a falta de recursos financeiros adequados e a descentralização dos fundos têm sido barreiras para a implementação eficaz das políticas. Muitas vezes, os municípios enfrentam dificuldades para arcar com os custos e garantir a infraestrutura necessária para a alfabetização.
3. **Capacitação e Formação de Professores:** embora a capacitação dos professores tenha sido um foco importante, a formação continuada e o suporte técnico não foram sempre suficientes para garantir a qualidade da alfabetização. A falta de investimentos na formação dos educadores e na atualização dos currículos comprometeu a eficácia das políticas.
4. **Continuidade e Sustentabilidade:** a falta de continuidade nas políticas e a mudança de prioridades governamentais frequentemente resultaram em interrupções nas iniciativas de alfabetização. A sustentabilidade das ações a longo prazo foi prejudicada por mudanças na administração e na agenda política.

Recomendações para Futuras Políticas Públicas

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Com base na análise das políticas públicas anteriores, algumas recomendações podem ser feitas para melhorar as futuras estratégias de enfrentamento ao analfabetismo:

1. **Integração e Coordenação:** é essencial promover uma maior integração e coordenação entre os diferentes níveis de governo e a sociedade civil para garantir a implementação eficaz das políticas de alfabetização. A articulação entre as esferas federal, estadual e municipal pode ajudar a superar desafios e otimizar recursos.
2. **Investimento em Recursos e Infraestrutura:** o aumento dos investimentos em recursos e infraestrutura é crucial para garantir que as políticas de alfabetização possam ser implementadas de forma eficaz. A alocação adequada de fundos e a melhoria da infraestrutura escolar são fundamentais para o sucesso das iniciativas.
3. **Apoio Contínuo à Formação de Professores:** a formação e a capacitação contínua dos professores devem ser uma prioridade, com foco em práticas pedagógicas eficazes e na atualização dos currículos. O suporte técnico e a oferta de materiais didáticos apropriados também são importantes para melhorar a qualidade da alfabetização.
4. **Monitoramento e Avaliação:** o desenvolvimento de mecanismos robustos de monitoramento e avaliação é essencial para ajustar as estratégias e garantir que as metas de alfabetização sejam alcançadas. A coleta e análise de dados sobre os índices de alfabetização e a qualidade da educação podem ajudar a identificar áreas de melhoria e a promover políticas mais eficazes.

Discussão dos Impactos das Políticas Públicas de Enfrentamento ao Analfabetismo

A discussão dos impactos das políticas públicas voltadas para o enfrentamento ao analfabetismo é fundamental para entender não apenas a eficácia dessas iniciativas, mas também suas implicações sociais e educacionais. Nesta seção, analisaremos os principais efeitos das políticas implementadas ao longo dos anos, as lições aprendidas e os desafios persistentes que precisam ser abordados para melhorar a eficácia das ações futuras.

Impactos Positivos das Políticas Públicas

As políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil têm produzido uma série de impactos positivos. Entre os principais resultados observados, destacam-se:

1. ***Redução dos Índices de Analfabetismo:** a implementação de programas como o Programa Brasil Alfabetizado e o PNAIC contribuiu significativamente para a redução dos índices de analfabetismo, especialmente em regiões com altas taxas de falta de acesso à educação. Os esforços coordenados ajudaram a melhorar os níveis de alfabetização, proporcionando mais oportunidades educacionais e sociais para milhões de brasileiros.
2. **Melhoria na Qualidade da Educação:** a capacitação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos por meio de iniciativas como o PNAIC ajudaram a melhorar a qualidade do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. A formação continuada dos educadores e a revisão dos currículos promoveram práticas pedagógicas mais eficazes e centradas no aluno, o que tem potencial para impactar positivamente o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

3. Empoderamento Social e Econômico: a alfabetização é um fator crucial para o empoderamento social e econômico dos indivíduos. A redução do analfabetismo contribui para a inclusão social e o aumento das oportunidades de emprego e renda. Programas de alfabetização também podem desempenhar um papel importante na redução das desigualdades sociais e na promoção do desenvolvimento comunitário.

4. Maior Conscientização sobre a Importância da Educação: as campanhas e programas de alfabetização ajudaram a aumentar a conscientização sobre a importância da educação. A mobilização da sociedade civil e o envolvimento das comunidades locais nas iniciativas de alfabetização têm sido cruciais para promover uma cultura de valorização da educação e do conhecimento.

Desafios Persistentes e Limitações

Apesar dos impactos positivos, várias limitações e desafios persistem, afetando a eficácia das políticas públicas de alfabetização:

1. Desigualdades Regionais: as disparidades regionais continuam a ser um problema significativo. As regiões Norte e Nordeste ainda enfrentam altos índices de analfabetismo e desafios relacionados à infraestrutura e à disponibilidade de recursos educacionais. As políticas implementadas muitas vezes não foram suficientes para abordar essas desigualdades de forma abrangente.

2. Sustentabilidade e Continuidade das Iniciativas: a falta de continuidade e a instabilidade política têm afetado a sustentabilidade das políticas de alfabetização. Mudanças de governo e prioridades frequentemente resultam em interrupções nos programas e na alocação de recursos, comprometendo os avanços alcançados e dificultando o desenvolvimento de uma abordagem integrada e de longo prazo.

3. Qualidade da Formação de Professores: embora a capacitação dos professores tenha sido uma prioridade, a formação e o suporte contínuo nem sempre foram suficientes para garantir a qualidade do ensino. A falta de investimento contínuo em formação profissional e em recursos pedagógicos adequados limita a eficácia das iniciativas de alfabetização.

4. Engajamento Comunitário e Participação Local: o sucesso das políticas de alfabetização muitas vezes depende do engajamento das comunidades locais e da participação ativa dos cidadãos. Em algumas áreas, a falta de envolvimento comunitário e a resistência a programas externos têm sido barreiras para a implementação efetiva das iniciativas.

Lições Aprendidas e Direções Futuras

A análise dos impactos das políticas públicas de enfrentamento ao analfabetismo revela várias lições importantes e sugestões para futuras estratégias:

1. Importância da Coordenação e Planejamento: a coordenação entre diferentes níveis de governo e a elaboração de um planejamento de longo prazo são essenciais para a eficácia das políticas de alfabetização. É importante desenvolver estratégias integradas que abordem as necessidades específicas de cada região e que garantam a continuidade das ações.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

2. Investimento em Recursos e Infraestrutura: a alocação adequada de recursos e a melhoria da infraestrutura escolar são cruciais para a implementação bem-sucedida das políticas de alfabetização. Investir em escolas, materiais didáticos e tecnologia pode melhorar significativamente a qualidade da educação e facilitar o acesso à alfabetização.

3. Apoio à Formação de Professores e Avaliação Contínua: a formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser uma prioridade contínua. Além disso, é fundamental implementar mecanismos de avaliação contínua para monitorar a eficácia das políticas e ajustar as estratégias conforme necessário.

4. Envolvimento das Comunidades e Parcerias: fomentar o engajamento das comunidades locais e estabelecer parcerias com organizações não governamentais e outras entidades pode fortalecer as iniciativas de alfabetização. A participação ativa dos cidadãos e a colaboração com a sociedade civil são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e eficaz.

Impactos Sociais e Educacionais a Longo Prazo

Os impactos das políticas públicas de alfabetização vão além da redução do analfabetismo e incluem transformações sociais e educacionais a longo prazo. A promoção da educação e a melhoria dos índices de alfabetização contribuem para o desenvolvimento econômico, a coesão social e a redução das desigualdades. A educação desempenha um papel crucial na capacitação dos indivíduos para enfrentar desafios, melhorar suas condições de vida e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Considerações Finais

O enfrentamento ao analfabetismo no Brasil tem sido uma prioridade nas políticas públicas ao longo das últimas décadas. A análise das diversas iniciativas implementadas, desde os primeiros programas coloniais até os mais recentes esforços do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa Brasil Alfabetizado, revela uma trajetória de avanços significativos, mas também de desafios persistentes. Os impactos positivos das políticas públicas incluem a redução dos índices de analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação nas séries iniciais e o empoderamento social e econômico dos indivíduos. No entanto, os desafios permanecem, com desigualdades regionais persistentes, questões relacionadas à continuidade e sustentabilidade das iniciativas e limitações na formação de professores e infraestrutura escolar.

Para enfrentar esses desafios e melhorar a eficácia das políticas públicas de alfabetização, é essencial promover uma abordagem integrada e sustentável. A coordenação entre os diferentes níveis de governo, o investimento em recursos e infraestrutura, o apoio contínuo à formação de professores e o engajamento das comunidades locais são fundamentais para garantir uma educação mais inclusiva e eficaz.

As lições aprendidas das políticas passadas devem orientar o desenvolvimento de estratégias futuras, garantindo que as metas de alfabetização sejam alcançadas e que a qualidade da educação seja aprimorada. A superação dos desafios atuais é crucial para avançar na erradicação do analfabetismo e promover uma sociedade mais justa e equitativa.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Referências

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2020). NBR 6023: Informação e documentação - Referências - Elaboração*. ABNT.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [www.mec.gov.br](<http://www.mec.gov.br>). Acesso em: 30 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado - Relatório Final*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [www.mec.gov.br](<http://www.mec.gov.br>). Acesso em: 30 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: Relatório de Avaliação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [www.mec.gov.br](<http://www.mec.gov.br>). Acesso em: 30 ago. 2024.
- GARCIA, A. M.; OLIVEIRA, C. S. Políticas Públicas de Educação no Brasil: Avanços e Desafios. *Revista Brasileira de Política Educacional*, v. 20, n. 2, p. 85-105, 2018.
- SILVA, R. L. Desigualdades Regionais e Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 45, n. 3, p. 611-628, 2019.
- SOARES, M. A.; MOREIRA, L. S. Análise das Políticas de Alfabetização no Brasil: Uma Perspectiva Histórica. *Revista de Estudos Educacionais*, v. 18, n. 1, p. 32-50, 2020.

HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO

Laiz Mara Meneses Macedo³⁴

Janayna Sousa dos Anjos³⁵

RESUMO: Este artigo discute a história e a política da educação infantil no Brasil sob a ótica da teoria crítica, analisando os avanços e desafios das práticas institucionais desde o século XIX até os dias atuais. Destaca a evolução do reconhecimento da educação infantil como direito, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, evidenciando tensões entre políticas públicas e desigualdades sociais. Além disso, analisa diretrizes pedagógicas sobre o cuidado e educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Conclui-se que a efetivação de uma educação infantil democrática exige políticas integradas e práticas pedagógicas que valorizem a infância como espaço de formação ética, social e cultural.

Palavras-Chave: História da Educação Infantil; Políticas Educacionais; Teoria Crítica; Diretrizes Pedagógicas; Educação Emancipatória.

³⁴ Doutora em Educação. Professora Adjunto da Universidade Federal do Maranhão no Centro de Ciências de Codó - MA.

³⁵ Mestre em Educação. Técnico Administrativo da Universidade Federal do Maranhão no Centro de Ciências de Codó - MA.

1 INFÂNCIA, PODER E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DE UM DIREITO EM CONSTRUÇÃO

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem sua história entrelaçada com os movimentos sociais, políticos e econômicos que perpassam as sociedades modernas. Sua consolidação como um direito universal e como campo de pesquisa e prática pedagógica foi permeada por disputas de poder, avanços legislativos e resistências culturais. No Brasil, esse percurso reflete as contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade, em que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos coexistiu, historicamente, com práticas assistencialistas e excludentes.

Desde as primeiras iniciativas voltadas para a infância, como as creches e jardins de infância inspirados nos modelos europeus do século XIX, até as políticas públicas contemporâneas, a educação infantil enfrentou tensões estruturais. Inicialmente concebida para atender demandas econômicas e higienistas, esteve frequentemente associada à necessidade de cuidar das crianças das classes populares, possibilitando a inserção de suas mães no mercado de trabalho. Apenas mais tarde, e sob a influência de movimentos progressistas e da luta por direitos sociais, ganhou status de política pública educativa, culminando em seu reconhecimento formal pela Constituição Federal de 1988.

A perspectiva crítica traz à tona os mecanismos de dominação que sustentaram as políticas educacionais ao longo da história, revelando como muitas vezes essas iniciativas reforçaram desigualdades. No entanto, também oferece uma lente para repensar a educação infantil como espaço de emancipação, questionando narrativas de exclusão e propondo práticas que valorizem a infância como etapa fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

É nesse contexto que este capítulo se insere, investigando como as políticas e práticas educacionais se configuraram historicamente e quais desafios persistem na consolidação de uma educação infantil crítica e inclusiva. Ao revisitar a trajetória histórica da educação infantil e discutir suas diretrizes pedagógicas, busca-se compreender o papel da educação na construção de uma infância que seja vista não apenas como preparação para o futuro, mas como um tempo pleno em si mesmo, digno de respeito e valorização.

2. A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA CRÍTICA

A consolidação da educação infantil como direito no Brasil foi um processo longo, marcado por tensões sociais, políticas e econômicas que refletem as desigualdades estruturais do país. Sob a ótica da teoria crítica, a análise das políticas educacionais para a infância evidencia como as instituições e práticas, muitas vezes, reproduziram as lógicas de exclusão social e hierarquização, mesmo quando apresentadas como avanços no campo educacional.

2.1. O Reconhecimento da Educação Infantil como Direito

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

O reconhecimento da educação infantil como direito no Brasil marcou um ponto de inflexão na história das políticas públicas para a infância, redefinindo o papel do Estado na garantia do desenvolvimento integral das crianças. A Constituição Federal de 1988 consolidou essa etapa como parte da educação básica, atribuindo-lhe um caráter educativo e vinculando sua oferta ao sistema público de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, detalhou esse direito ao estabelecer diretrizes para a criação de creches e pré-escolas, ressaltando a indissociabilidade entre educar e cuidar. Embora esses marcos legais representem avanços importantes, a teoria crítica nos convida a analisar as limitações e os desafios estruturais que persistem na implementação desses direitos.

A inclusão da educação infantil no campo dos direitos sociais foi resultado de intensos debates políticos e da mobilização de diferentes atores sociais. No entanto, a materialização desse direito tem sido marcada por desigualdades que refletem as tensões estruturais da sociedade brasileira. Apesar de o texto constitucional destacar a universalização e a qualidade como objetivos, a precariedade das condições de atendimento nas creches e pré-escolas públicas indica um descompasso entre o ideal normativo e a realidade concreta. Esse cenário dialoga com as reflexões de Freire (1996), que criticava a dissociação entre a educação como prática de liberdade e as condições reais em que as políticas públicas são implementadas. A ausência de infraestrutura adequada e a formação insuficiente de educadores são exemplos claros de como o direito à educação infantil, embora reconhecido, ainda não é plenamente assegurado.

Outro ponto central para a análise crítica da educação infantil é a questão da segmentação entre as instituições públicas e privadas. Historicamente, enquanto as crianças de classes mais abastadas tiveram acesso a instituições voltadas ao desenvolvimento integral e ao estímulo pedagógico, as crianças das classes populares foram, em muitos casos, relegadas a creches com funções predominantemente assistencialistas. Essa dualidade reflete as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, reafirmando as observações de Bourdieu (1998) sobre a reprodução das desigualdades sociais pelas instituições educativas. A segmentação não apenas reproduz, mas também legitima as diferenças de oportunidades desde a infância.

Além disso, a introdução do conceito de indissociabilidade entre educar e cuidar pela LDB trouxe um novo paradigma para a educação infantil, mas sua implementação prática permanece limitada. Em muitas creches públicas, as condições de trabalho precárias e a sobrecarga das equipes dificultam a concretização desse princípio. Aqui, a perspectiva crítica sugere que, embora as políticas sejam apresentadas como avanços, elas frequentemente operam dentro de uma lógica que mantém a infância das classes populares subordinada às condições estruturais de precarização. A proposta de Freire (1996), que defendia uma prática educativa dialógica e transformadora, sublinha a necessidade de repensar essas práticas institucionais para que as crianças sejam vistas como sujeitos ativos de direitos e cultura.

Portanto, o reconhecimento da educação infantil como direito legal foi um avanço significativo, mas sua concretização plena exige uma reconfiguração das condições estruturais e das práticas pedagógicas. Para que esse direito seja efetivamente emancipador, é necessário superar a lógica excludente que ainda prevalece em muitas instituições. Isso passa por um investimento massivo em infraestrutura, formação docente e articulação entre políticas públicas que considerem

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

as particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades atendidas. Somente assim será possível transformar a educação infantil em um espaço de equidade e justiça social, alinhado aos princípios de uma sociedade democrática e inclusiva.

2.2. A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, representou um importante avanço no estabelecimento de metas específicas para a educação infantil no Brasil. Entre seus objetivos, destacam-se a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação da oferta de creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024. Sob uma perspectiva crítica, o PNE reafirma o compromisso do Estado em garantir o acesso à educação infantil como direito universal, mas também suscita reflexões sobre os desafios e contradições de sua implementação em um contexto de desigualdades estruturais e limitações orçamentárias.

A universalização da pré-escola representa um passo fundamental para a democratização da educação infantil. Contudo, a efetivação dessa meta evidencia tensões relacionadas à qualidade do atendimento oferecido. Freire (1996) argumenta que a educação, para ser verdadeiramente libertadora, deve considerar as especificidades dos contextos sociais e culturais em que está inserida. No caso das pré-escolas brasileiras, a ampliação do acesso muitas vezes não foi acompanhada por investimentos equivalentes em infraestrutura, formação de professores e materiais pedagógicos, resultando em desigualdades significativas entre as regiões e os sistemas de ensino.

Já a meta de ampliação da oferta de creches enfrenta desafios ainda maiores. Embora o PNE reconheça a importância da educação infantil desde os primeiros anos de vida, a expansão das creches tem sido marcada por uma lógica quantitativa, em que o foco na criação de novas vagas frequentemente desconsidera aspectos qualitativos do atendimento. Essa abordagem reflete, em parte, o histórico assistencialista das creches, que ainda persiste em muitos contextos. Como aponta Kramer (2006), a educação infantil no Brasil carrega a marca de uma dualidade estrutural, em que a oferta de serviços para as crianças das classes populares está mais voltada para o cuidado básico do que para o desenvolvimento integral.

Além disso, o financiamento da educação infantil permanece como um dos principais obstáculos para o cumprimento das metas do PNE. A Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos, agravou essa situação ao limitar os investimentos em áreas sociais, incluindo a educação. A teoria crítica alerta que, em contextos de austeridade fiscal, as políticas públicas tendem a reproduzir desigualdades, uma vez que os cortes orçamentários afetam desproporcionalmente as populações mais vulneráveis. No caso da educação infantil, isso significa que crianças em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica continuam a ser as mais prejudicadas pela insuficiência de recursos.

Outro aspecto relevante é a falta de articulação entre os diferentes entes federativos na implementação das metas do PNE. A educação infantil é uma responsabilidade prioritária dos municípios, mas a ausência de uma coordenação efetiva com os governos estaduais e federal compromete a eficácia das políticas públicas. Para Freire (1996), a construção de um projeto educativo democrático requer

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

uma articulação que envolva todos os níveis de gestão e valorize a participação da comunidade. No entanto, a fragmentação das políticas e a descontinuidade dos programas dificultam a criação de um sistema integrado e eficiente.

A análise crítica do PNE, portanto, revela tanto os avanços quanto as limitações das políticas voltadas à educação infantil no Brasil. Enquanto a universalização da pré-escola e a ampliação das creches representam progressos importantes, a implementação dessas metas ainda esbarra em desafios relacionados à qualidade, financiamento e gestão. Para que o PNE possa cumprir plenamente seu papel, é necessário ir além das metas quantitativas e investir em uma educação infantil que promova a equidade, a justiça social e o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos e culturais desde os primeiros anos de vida.

2.3. Tensões e Contradições nas Políticas Públicas

As políticas públicas voltadas para a educação infantil no Brasil têm avançado no reconhecimento da infância como uma etapa fundamental da formação humana, mas continuam permeadas por tensões e contradições que revelam os desafios de sua efetiva implementação. Sob a perspectiva crítica, é fundamental analisar como essas políticas, ao mesmo tempo que buscam promover direitos, frequentemente reproduzem desigualdades sociais estruturais. Tal análise dialoga com a visão de autores como Forquin (1993) e Bourdieu (1998), que destacam o papel das instituições educativas na legitimação de privilégios sociais.

Um dos aspectos centrais dessa contradição é a persistência de uma abordagem fragmentada na oferta da educação infantil, especialmente no que tange à divisão entre creches e pré-escolas. A lógica histórica que relegou as creches ao campo do assistencialismo ainda influencia a percepção social e a estrutura de atendimento dessa modalidade. Essa fragmentação dificulta a implementação do princípio da indissociabilidade entre educar e cuidar, introduzido pela LDB, mas muitas vezes ignorado nas práticas institucionais. Bourdieu (1998) alerta que essas divisões institucionais refletem e perpetuam desigualdades de classe, com impactos profundos na experiência educacional das crianças.

Outro elemento de tensão é o financiamento insuficiente para a educação infantil, que compromete a qualidade do atendimento, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. A teoria crítica nos lembra que as escolhas orçamentárias são também escolhas políticas, que refletem interesses e prioridades de grupos sociais específicos. Nos últimos anos, o congelamento de investimentos em áreas sociais, como resultado da Emenda Constitucional nº 95/2016, aprofundou as dificuldades enfrentadas pelos municípios na expansão da oferta de creches e pré-escolas. Essa situação é agravada pela falta de uma articulação efetiva entre os entes federativos, o que compromete a implementação de políticas integradas e equitativas.

Autores como Teixeira (1957) já destacavam a importância de uma educação pública de qualidade como base para a democratização da sociedade. Para Teixeira, a educação deveria ser compreendida como um instrumento de emancipação, capaz de superar desigualdades históricas e promover a inclusão social. No entanto, as políticas educacionais voltadas para a infância ainda não têm conseguido alcançar plenamente esse ideal. A segmentação entre o público e o privado na educação infantil ilustra esse ponto: enquanto as classes médias e altas têm acesso a escolas

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

particulares de alta qualidade, as crianças das classes populares são frequentemente atendidas em instituições públicas com condições precárias.

As tensões nas políticas públicas também se manifestam na formação e valorização dos profissionais da educação infantil. A baixa remuneração, a ausência de planos de carreira adequados e a insuficiência de formação continuada são questões recorrentes que afetam diretamente a qualidade do atendimento às crianças. Para Malaguzzi (1998), fundador da abordagem Reggio Emilia, o educador é peça central no processo educativo e deve ser reconhecido como pesquisador, mediador e colaborador ativo na construção do conhecimento infantil. A negligência em relação à formação e valorização desses profissionais não apenas desvaloriza o trabalho docente, mas também limita as possibilidades de inovação pedagógica e a construção de práticas emancipatórias.

Além disso, o foco excessivo em metas quantitativas, como o aumento do número de matrículas, desconsidera aspectos qualitativos essenciais para a promoção de uma educação infantil transformadora. Dewey (1938) já alertava para o risco de um sistema educacional que prioriza indicadores numéricos em detrimento de experiências significativas para as crianças. No Brasil, a expansão das matrículas nem sempre tem sido acompanhada por investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos ou formação docente, o que compromete a experiência educacional das crianças e perpetua as desigualdades regionais.

2.4. Para Além da Repetição: Uma Educação Infantil Emancipatória

A educação infantil, enquanto direito garantido na legislação brasileira, configura-se como um espaço de disputa constante entre práticas reprodutivistas e a construção de uma pedagogia emancipatória. Superar o caráter historicamente assistencialista e promover uma educação que respeite a infância como um tempo pleno de vivências exige rupturas estruturais e práticas que coloquem a criança no centro do processo educativo.

Kishimoto (2007) argumenta que a educação infantil deve ter o brincar como eixo central, compreendendo o lúdico como linguagem primordial da infância. Essa perspectiva rompe com a escolarização precoce, muitas vezes presente em instituições de educação infantil, e propõe que os educadores atuem como mediadores e facilitadores das interações das crianças com o mundo. Além disso, valoriza o protagonismo infantil em ambientes que estimulem a criatividade, a exploração e a expressão.

Reconhecer as crianças como sujeitos históricos e culturais, como discutido por Oliveira (2002), é outro princípio essencial para práticas pedagógicas emancipadoras. Esse reconhecimento demanda uma educação que respeite a diversidade cultural, social e econômica, e que possibilite às crianças construir sentidos e significados a partir de suas próprias experiências. Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, destacando a importância de uma educação que promova trocas e colaborações significativas entre crianças, educadores e a comunidade.

No entanto, a efetivação de uma educação infantil emancipatória enfrenta desafios persistentes. Campos e Rosenberg (2009) destacam que as desigualdades socioeconômicas no Brasil impactam diretamente a qualidade do atendimento na

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

educação infantil, perpetuando condições precárias, principalmente em regiões mais vulneráveis. A fragmentação das políticas públicas e a falta de investimento adequado reforçam práticas que priorizam o cuidado em detrimento do desenvolvimento integral das crianças.

Um dos pilares para superar esses desafios é a valorização e formação dos profissionais que atuam na educação infantil. Como argumenta Malaguzzi (1999), os educadores precisam ser reconhecidos como pesquisadores e agentes ativos na construção do conhecimento, o que exige formação continuada, condições dignas de trabalho e reconhecimento social. A precarização do trabalho docente, entretanto, muitas vezes limita as possibilidades de inovação pedagógica e de práticas verdadeiramente transformadoras.

Freire (1996) lembra que a educação deve ser um ato de liberdade, capaz de promover a consciência crítica e a transformação social. Aplicado à educação infantil, isso implica reconhecer a infância não como preparação para o futuro, mas como um tempo significativo em si mesmo. Para que isso se concretize, é necessário que as instituições educativas sejam espaços de escuta, diálogo e participação, onde as crianças possam exercer seus direitos e protagonismo.

A construção de uma educação infantil emancipatória requer, portanto, políticas públicas integradas que articulem investimentos, formação docente e práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e o respeito às experiências infantis. Somente assim será possível romper com as lógicas excludentes e construir uma educação que promova equidade, justiça social e o pleno desenvolvimento das crianças.

3 PRÁTICAS LÚDICAS NAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A seção será reorganizada para analisar como as diretrizes brasileiras, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordam as práticas lúdicas na educação infantil, avaliando sua fundamentação, potencialidades e limitações. O foco será compreender como o brincar, reconhecido como eixo central dessa etapa educativa, é proposto e implementado, além de refletir sobre os desafios de sua efetivação. Para isso, serão discutidos aspectos fundamentais que estruturam essas práticas.

3.1. O Brincar como Princípio Pedagógico nas Diretrizes Brasileiras

O brincar é destacado nas diretrizes brasileiras, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como elemento estruturante da prática pedagógica na educação infantil. A BNCC reconhece o brincar como linguagem da infância e forma essencial de as crianças interagirem com o mundo e com seus pares, sendo considerado fundamental para seu desenvolvimento integral. No entanto, sob uma perspectiva crítica, é necessário problematizar como essa centralidade do brincar é apresentada e implementada, especialmente diante das tensões que permeiam as práticas pedagógicas e as estruturas institucionais.

Um ponto de análise crucial é a articulação do brincar com os **campos de experiência** propostos pela BNCC: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Esses campos propõem experiências ricas e contextualizadas, nas quais o brincar deveria ser o fio condutor para promover aprendizagens significativas. No entanto, uma leitura crítica sugere que, embora bem-intencionados, os campos de experiência frequentemente esbarram na dificuldade de tradução prática, especialmente em contextos marcados por precariedades materiais e formação insuficiente de educadores.

Freire (1996) alerta que a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, mas o brincar, conforme apresentado na BNCC, corre o risco de ser instrumentalizado como uma estratégia pedagógica orientada a cumprir metas pré-definidas, perdendo seu caráter emancipador. Em muitos casos, as atividades lúdicas são estruturadas de forma rígida, visando atender demandas de escolarização precoce, o que contradiz o princípio da autonomia infantil enfatizado pela teoria crítica. Essa contradição é particularmente evidente no campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", que, embora proponha o desenvolvimento da linguagem por meio do lúdico, frequentemente se torna um espaço para antecipação de práticas de alfabetização, desconsiderando os tempos próprios da infância.

Além disso, a BNCC apresenta um discurso normativo que não dialoga suficientemente com as desigualdades estruturais que atravessam a educação infantil no Brasil. Campos e Rosemberg (2009) destacam que, em realidades marcadas pela falta de infraestrutura e pela sobrecarga de profissionais, o brincar tende a ser relegado a uma prática secundária ou mesmo descartado em favor de atividades consideradas mais "produtivas" para o desenvolvimento cognitivo. Isso reforça as críticas de Bourdieu (1998), que aponta como as instituições educativas muitas vezes reproduzem as desigualdades sociais ao invés de combatê-las, mesmo quando apresentam discursos progressistas.

Outro aspecto a ser analisado é o papel do educador na mediação do brincar. A BNCC atribui ao professor a responsabilidade de organizar contextos lúdicos que promovam a interação e a aprendizagem das crianças, mas não oferece uma orientação prática robusta sobre como isso deve ser feito, especialmente em relação à formação continuada. Malaguzzi (1999) defende que o educador infantil deve ser um pesquisador e coautor das práticas pedagógicas, mas, no Brasil, a formação insuficiente e a desvalorização do trabalho docente dificultam a implementação de propostas pedagógicas que realmente coloquem o brincar no centro da experiência educativa.

A análise crítica do brincar nas diretrizes brasileiras revela, portanto, uma tensão entre o discurso normativo da BNCC e as condições concretas de sua aplicação. Embora o documento reafirme o brincar como linguagem essencial da infância e proponha sua transversalidade nos campos de experiência, sua materialização esbarra em limitações estruturais, culturais e políticas que comprometem sua efetividade. Para que o brincar seja de fato um princípio pedagógico emancipador, é necessário superar as barreiras impostas pelas desigualdades sociais e pela lógica de escolarização precoce, valorizando a infância como tempo pleno e a criança como sujeito de direitos e cultura.

Macêdo (2018) argumenta que o brincar, conforme descrito na BNCC, apresenta avanços ao reconhecê-lo como elemento central da educação infantil, mas ainda carece de uma abordagem mais robusta que vá além de uma perspectiva normativa. O autor destaca que o documento apresenta o brincar de forma idealizada,

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

sem enfrentar as condições reais das instituições educacionais no Brasil, marcadas pela desigualdade de infraestrutura e pela falta de formação continuada de educadores.

Já Rinaldi (2019), discutindo práticas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, reforça que o brincar deve ser compreendido como uma prática cultural, enraizada nos contextos socioculturais das crianças. Embora a BNCC reconheça a importância do contexto e da diversidade, sua implementação em realidades marcadas pela escassez de recursos frequentemente desconsidera essa dimensão, limitando as possibilidades de práticas lúdicas significativas. Rinaldi ressalta que o brincar não deve ser apenas uma atividade mediada pelo adulto, mas também um espaço para que as crianças expressem sua criatividade, autonomia e interação social.

Outro ponto relevante é trazido por Faria e Finco (2020), que analisam o papel do brincar no fortalecimento do protagonismo infantil nas diretrizes curriculares. Os autores destacam que, apesar do discurso da BNCC enfatizar a centralidade da criança, o modelo de implementação nas escolas ainda privilegia práticas dirigidas, muitas vezes desconectadas das reais necessidades e interesses das crianças. Para Faria e Finco, a autonomia das crianças no brincar precisa ser mais valorizada, permitindo que elas sejam autoras de suas experiências.

Além disso, Barbosa (2021) aponta para uma lacuna importante na BNCC: a falta de articulação entre o brincar e as condições de trabalho dos educadores. A autora afirma que as exigências para a implementação das práticas lúdicas muitas vezes não consideram os desafios enfrentados pelos professores, como a sobrecarga de trabalho, a falta de formação específica e as condições precárias das instituições. Segundo Barbosa, o brincar como eixo central só será plenamente efetivado quando as políticas públicas priorizarem a valorização e o suporte aos educadores.

Uma contribuição crítica importante vem de Oliveira e Mendes (2022), que analisam como o brincar é tratado nos campos de experiência da BNCC. Os autores observam que, embora o documento proponha uma articulação entre o lúdico e o desenvolvimento integral, essa relação muitas vezes é diluída em práticas que priorizam resultados mensuráveis, como a preparação para avaliações futuras. Eles defendem que o brincar precisa ser compreendido como um fim em si mesmo, respeitando o tempo e a lógica da infância.

Esses autores contemporâneos reforçam a necessidade de aprofundar as análises sobre o brincar na BNCC, problematizando as condições para sua implementação efetiva e alinhada aos princípios de uma educação infantil emancipadora. Eles também ressaltam a importância de superar as barreiras estruturais e culturais que limitam o brincar, reconhecendo-o não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como uma prática fundamental para a expressão e o desenvolvimento das crianças em sua totalidade.

3.2. Brincar e Currículo: Tensões entre o Lúdico e a Escolarização

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o brincar é central na educação infantil, sendo reconhecido como um direito das crianças e um eixo estruturante das práticas pedagógicas. No entanto, a análise crítica da articulação entre o brincar e o currículo revela tensões significativas, especialmente no que diz respeito à tentativa de conciliar o lúdico com demandas de escolarização precoce.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Essas tensões estão enraizadas em uma história educacional marcada pela instrumentalização da infância e por práticas que frequentemente subordinam o brincar a objetivos formais de aprendizagem.

Na BNCC, o brincar é mencionado como uma das formas privilegiadas de a criança se relacionar com o mundo, explorando, experimentando e construindo conhecimentos. Os campos de experiência propostos no documento — como "O eu, o outro e o nós" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação" — buscam integrar o lúdico às atividades pedagógicas de forma transversal e significativa. No entanto, na prática, essa integração enfrenta desafios. A crescente pressão por resultados mensuráveis, como a alfabetização precoce, muitas vezes subverte a lógica do brincar, transformando-o em uma ferramenta para atingir metas acadêmicas.

Autoras como Kishimoto (2018) e Barbosa (2021) alertam para o risco de uma escolarização precoce na educação infantil, que instrumentaliza o brincar ao invés de valorizá-lo como uma linguagem da infância. A proposta de que o brincar seja uma forma de interação livre, espontânea e criativa frequentemente entra em conflito com práticas que o utilizam para atender a currículos rigidamente estruturados, especialmente em instituições que lidam com demandas de avaliação externa ou expectativas familiares. Essa escolarização do brincar pode esvaziar sua essência como atividade autônoma e prazerosa.

Outro aspecto crítico é a dificuldade de muitos educadores em compreender o papel do brincar no currículo de forma não utilitarista. Malaguzzi (1999) destaca que o brincar é uma atividade com valor intrínseco, que permite às crianças explorar sua criatividade e se apropriar de conhecimentos de maneira significativa. Entretanto, no Brasil, a formação insuficiente de muitos professores e a pressão por cumprir planejamentos curriculares acabam limitando o espaço para práticas lúdicas autênticas. Como resultado, o brincar é frequentemente tratado como uma pausa entre atividades mais "sérias" ou como um recurso didático para facilitar a aprendizagem de conteúdos formais.

A BNCC tenta mitigar esse problema ao enfatizar que o brincar deve ser transversal e indissociável dos outros aspectos do currículo. No entanto, a ausência de orientações claras sobre como integrar o lúdico de forma efetiva aos campos de experiência deixa margem para interpretações que priorizam práticas dirigidas e pouco dialógicas. Faria e Finco (2020) argumentam que essa lacuna reflete uma contradição nas próprias diretrizes, que, ao mesmo tempo que reconhecem o brincar como eixo central, não enfrentam de maneira decisiva as forças que promovem a escolarização precoce e limitam a autonomia infantil.

Além disso, as tensões entre o brincar e o currículo se agravam em contextos marcados por desigualdades estruturais. Oliveira e Mendes (2022) observam que, em instituições com infraestrutura precária e turmas superlotadas, o brincar é frequentemente negligenciado ou reduzido a atividades padronizadas que não consideram as diversidades culturais e regionais das crianças. Isso reforça a crítica de que, embora a BNCC apresente avanços no reconhecimento do brincar, sua implementação prática ainda está longe de promover uma educação infantil plenamente emancipatória.

Barbosa (2021) ressalta que a integração do brincar ao currículo da educação infantil deve superar a dicotomia entre momentos lúdicos e momentos de instrução, um desafio evidente quando as práticas pedagógicas são fortemente orientadas por expectativas de escolarização precoce. Essa tensão é especialmente crítica no campo

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

"Escuta, fala, pensamento e imaginação", que, apesar de incentivar a valorização da linguagem em contextos significativos, frequentemente é implementado de maneira rígida, priorizando a antecipação da alfabetização.

Horn (2019) acrescenta que o currículo da educação infantil, conforme delineado pelas diretrizes brasileiras, carece de estratégias mais robustas para fortalecer o brincar como direito. Em muitas instituições, o brincar ainda é tratado como uma atividade secundária ou como um recurso para facilitar a transmissão de conteúdos, em vez de ser compreendido como uma linguagem essencial e autônoma das crianças. Horn aponta que essa distorção está ligada não apenas à formação insuficiente dos professores, mas também à pressão por resultados mensuráveis, que impacta negativamente a concepção e execução das práticas curriculares.

Nesse sentido, Kramer (2011) sugere que as políticas públicas devem considerar as condições reais das instituições e dos profissionais da educação infantil. A autora enfatiza que a efetivação de um currículo centrado no brincar exige infraestrutura adequada, formação docente continuada e uma ruptura com a visão utilitarista da infância, ainda predominante em muitos contextos. Para Kramer, o brincar no currículo deve ser entendido como um espaço de liberdade e experimentação, que permita às crianças construir significados e interagir com o mundo de forma autônoma.

Esses debates contemporâneos evidenciam que, apesar de avanços conceituais, o brincar no currículo da educação infantil brasileiro continua enfrentando desafios significativos. A lógica escolarizante, a falta de articulação entre teoria e prática e as desigualdades estruturais dificultam a implementação de um currículo que valorize o lúdico em sua essência. Para superar essas tensões, é necessário repensar as práticas curriculares à luz das necessidades reais das crianças e das condições concretas dos educadores, promovendo uma educação infantil que respeite e valorize plenamente a infância.

3.3. DESAFIOS NA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR PARA O TRABALHO COM O LÚDICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui ao educador um papel central na mediação do brincar e na construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, a análise crítica da formação e valorização dos profissionais que atuam na educação infantil revela desafios estruturais que comprometem a implementação do brincar como eixo central do currículo. Esses desafios estão relacionados à precariedade das condições de trabalho, à insuficiência de formação inicial e continuada, e à desvalorização histórica do trabalho docente na educação infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a formação do educador deve ser pautada por uma visão integrada que articule o cuidar e o educar, capacitando-o para mediar experiências lúdicas significativas. No entanto, como apontam Kramer (2011) e Barbosa (2021), a formação inicial para professores da educação infantil ainda é frequentemente fragmentada, com foco limitado em práticas lúdicas. Muitos cursos priorizam a teoria em detrimento da prática ou tratam o brincar de forma superficial, sem explorar seu potencial transformador no contexto educacional.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Barbosa e Horn (2008) destacam que a formação continuada, essencial para atualizar os conhecimentos e promover reflexões críticas sobre o trabalho docente, é frequentemente negligenciada pelas políticas públicas. Em contextos de desigualdade, essa lacuna afeta de maneira desproporcional os educadores que atuam em regiões periféricas ou instituições com poucos recursos, dificultando sua capacidade de implementar práticas pedagógicas que valorizem o brincar. A falta de acesso a formação de qualidade reforça a instrumentalização do brincar como recurso para alcançar metas escolares, ao invés de ser valorizado como uma linguagem da infância.

Outro ponto central na discussão é a desvalorização histórica dos profissionais da educação infantil. Os baixos salários, a sobrecarga de trabalho e a falta de planos de carreira consistentes refletem a marginalização dessa etapa educativa no sistema educacional brasileiro. Essa desvalorização não apenas afeta a motivação e o bem-estar dos educadores, mas também limita sua capacidade de planejar e executar práticas lúdicas que dialoguem com os campos de experiência da BNCC. Para Horn (2019), a desvalorização do educador está profundamente conectada à visão assistencialista que historicamente permeou a educação infantil, restringindo-a a um papel de cuidado básico e negligenciando sua dimensão educativa.

A teoria crítica de Freire (1996) oferece uma lente importante para compreender esses desafios. Freire defende que o educador deve ser um mediador e um agente transformador, comprometido com a construção de uma prática pedagógica que emancipe tanto o educador quanto o educando. No entanto, para que isso se concretize na educação infantil, é necessário que os professores sejam valorizados como intelectuais críticos, recebendo formação adequada e condições de trabalho que favoreçam a reflexão e a inovação.

Para além da formação e valorização individual do educador, é essencial considerar o contexto institucional em que ele atua. Como destacam Faria e Finco (2020), as condições materiais e organizacionais das instituições educacionais têm um impacto direto na forma como os professores podem incorporar o brincar em suas práticas pedagógicas. Em creches e pré-escolas com infraestrutura precária, turmas superlotadas e escassez de materiais lúdicos, o potencial do brincar como eixo estruturante do currículo muitas vezes é inviabilizado. Nessas condições, o educador enfrenta dificuldades para planejar e conduzir atividades que respeitem a autonomia e a criatividade das crianças.

Outro fator que agrava esses desafios é a fragmentação das políticas públicas voltadas para a educação infantil. Embora a BNCC e as DCNEI apresentem diretrizes claras sobre a centralidade do brincar, sua implementação depende de políticas locais que nem sempre estão alinhadas às orientações nacionais. Como aponta Oliveira (2022), a falta de uma articulação efetiva entre os níveis federal, estadual e municipal gera disparidades significativas na qualidade do atendimento e na formação dos profissionais. Essa desarticulação reflete-se na ausência de programas consistentes de formação continuada, indispensáveis para que os educadores possam explorar o brincar em toda sua potencialidade pedagógica.

Além disso, a cultura institucional de muitas escolas ainda carrega resquícios de uma visão tradicional e escolarizante, que valoriza mais os resultados mensuráveis do que os processos de aprendizagem. Essa abordagem pressiona os educadores a priorizarem atividades que possam ser associadas a "produtividade" ou "desempenho", relegando o brincar a um espaço secundário ou a momentos desconectados do currículo. Conforme argumenta Barbosa (2021), superar essa

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

lógica exige não apenas mudanças nas diretrizes, mas também uma transformação cultural que valorize o brincar como um elemento central na construção de conhecimento e no desenvolvimento das crianças.

A formação docente também deve considerar as diversidades culturais e sociais do Brasil. Malaguzzi (1999), ao discutir o papel do educador na abordagem Reggio Emilia, destaca que o professor deve ser capaz de adaptar práticas pedagógicas ao contexto sociocultural das crianças, reconhecendo suas experiências e histórias de vida. No Brasil, esse princípio é particularmente relevante, dada a pluralidade de realidades presentes nas instituições de educação infantil. No entanto, como observa Horn (2019), a formação inicial e continuada raramente contempla a diversidade cultural de forma substantiva, o que limita a capacidade dos professores de integrar práticas lúdicas significativas e contextualizadas em seus currículos.

É importante destacar que a valorização do educador para o trabalho com o brincar vai além de uma questão técnica ou pedagógica. Trata-se de um compromisso político com a educação infantil enquanto espaço de formação humana e construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como sugere Freire (1996), a prática educativa é, antes de tudo, uma prática política, e reconhecer o papel transformador do educador na mediação do brincar implica criar condições para que ele possa exercer plenamente sua função. Isso requer investimentos em formação, melhoria das condições de trabalho e uma mudança nas políticas públicas que priorize a educação infantil como um direito fundamental e um campo estratégico para o desenvolvimento social.

Portanto, enfrentar os desafios da formação e valorização dos educadores é essencial para que o brincar se consolide como eixo central da educação infantil. Sem professores bem formados, valorizados e apoiados, as práticas lúdicas correm o risco de serem reduzidas a instrumentos para atender a demandas externas, perdendo seu potencial emancipador. Assim, investir nos profissionais da educação infantil é uma condição indispensável para garantir uma prática pedagógica que respeite a infância e promova o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. *Educação Infantil: Política, Pesquisa e Prática*. São Paulo: Cortez, 2021.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: avanços e tensões na sua implementação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 725-745, 2008.

BOURDIEU, P. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<https://www.gov.br>>. Acesso em: 9 dez. 2024.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. A educação infantil no Brasil: A questão da qualidade e da avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 65-87, 2009.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. *Currículo na Educação Infantil: Perspectivas e Práticas*. Campinas: Papyrus, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, M. G. S. *Educação Infantil e Currículo: Reflexões Críticas sobre Práticas e Políticas*. São Paulo: Cortez, 2019.

KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e as Teorias Pedagógicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Currículo, Brincar e a Educação Infantil. In: *Currículo na Educação Infantil: Diálogos entre a teoria e a prática*. São Paulo: Cortez, 2018.

KRAMER, S. *Educação Infantil: Construindo a Educação das Crianças Pequenas*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

MALAGUZZI, L. *As Cem Linguagens da Criança*. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MACÊDO, R. Educação Infantil e as Perspectivas do Currículo no Contexto da BNCC. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Infantil*. Curitiba: UFPR, 2018.

OLIVEIRA, Z. R. *A Educação Infantil na LDB: Avanços e Desafios*. São Paulo: Papyrus, 2002.

OLIVEIRA, A. L.; MENDES, R. L. Brincar, Currículo e Infância na BNCC: Avanços e Limites. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 45-60, 2022.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: Escutando Crianças e Professores*. Porto Alegre: Penso, 2019.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1957.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROJETO “70 ANOS DE BARRA DOS COQUEIROS”: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mayra Ferreira Barreto³⁶

RESUMO: O presente artigo visa apresentar um relato de experiência do Projeto “70 anos de Barra dos Coqueiros”, realizado no ano de 2023 na Escola Municipal Deoclides José Pereira, em alusão ao aniversário da cidade. A escola está localizada no povoado Jatobá, no município de Barra dos Coqueiros, em Sergipe (SE). No projeto, foram desenvolvidas experiências que possibilitaram a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade dos manguezais e das praias da cidade. A pesquisa tem os seguintes objetivos: perceber a beleza que existe no manguezal e nas praias; valorizar e preservar a natureza desenvolvendo senso de pertencimento a ela; tomar consciência dos cuidados com a água e com os animais marinhos, adotando medidas em prol da reciclagem e da reutilização de materiais jogados no meio ambiente. Portanto, considera-se relevante o referido projeto, pois possibilitou desenvolver atividades, na educação infantil, sobre os cuidados, o conhecimento e a valorização do patrimônio ambiental local.

Palavras-chave: Relato de Experiência; Educação Infantil; Barra dos Coqueiros; Praias; Mangues.

³⁶ Licenciada em História e em Pedagogia. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes (2019). Mestre em Ensino de História (UFS). Professora da Rede Municipal de São Cristóvão e Barra dos Coqueiros (SE). E-mail: mayra.barreto@outlook.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar um relato de experiência do Projeto “70 anos de Barra dos Coqueiros”, desenvolvido no ano de 2023 na Escola Municipal Deoclides José Pereira, ao qual sou professora efetiva do quadro de funcionários desde 2022. O projeto teve como público-alvo, crianças de 4 anos do 2º Período A, da etapa Educação Infantil. A unidade escolar está localizada no povoado Jatobá, na cidade de Barra dos Coqueiros (SE). A situação sócia econômica dessa comunidade é considerada de baixa renda, onde a maioria das famílias ganha seu sustento trabalhando através da pesca, da mariscagem, da agricultura e da cata da fruta mangaba.

A realização dessa proposta foi motivada pela necessidade de possibilitar conhecimento, consciência ambiental e valorização do município, mostrando um pouco da história local do povoado, o que ele tem de melhor e a importância da preservação do patrimônio ambiental, através dos mangues e das praias. Dessa maneira, foram selecionadas três praias: a Praia do Jatobá, a Praia Atalaia Nova e a Praia da Costa. Como também os mangues que ficam localizados em áreas próximas às praias apresentadas. Justificamos a relevância de trabalhar com as crianças desde a Educação Infantil, o meio ambiente e a relação homem e natureza, devido a importância dessa temática na atualidade, principalmente, nos últimos anos, com o aumento da poluição e o desmatamento desses ecossistemas. De acordo com Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225 é de fundamental importância “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p. 137). O projeto teve duração de duas semanas, tendo início no dia 13/11/2023 e finalização dia 24/11/2023. Foram realizadas rodas de conversas, contação de história, sequências didáticas, apresentações culturais, confecção de caranguejos, tartarugas e peixinhos feitos de materiais recicláveis como jornais e revistas, garrafas PET’S e rolinhos de papel higiênico.

Sabemos que a educação infantil por ser a etapa inicial da escolaridade merece um olhar especial, dessa maneira, cabe aos professores a utilização de metodologias lúdicas e atividades que envolvam participação ativa das crianças. Sendo assim, cabe ao docente possibilitar uma maior interação com os alunos e experiências de aprendizagens prazerosas e significativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019, afirma que:

O educador deve proporcionar experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2019, p. 39).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), afirma que a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva (...) e sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12). Neste sentido, seguindo as propostas deste dois documentos educacionais, apresentamos o manguezal e as praias às crianças com o objetivo de formar discentes com responsabilidade ambiental e consciente das suas ações.

DESENVOLVIMENTO

A contação de história, na educação infantil, possibilita o desenvolvimento intelectual da criança, incentivando a criticidade e o estímulo para o gosto da leitura. Segundo Matias (2016) “no momento que lemos um maravilhoso texto ou ouvimos a contação de uma encantadora história, fazemos representações simbólicas, mergulhando profundamente no decorrer das tramas, saindo do real para o fantasioso nos causando encantamento e prazer” (MATIAS, 2016, p. 08). Dessa maneira, quanto mais oportunidades as crianças tiverem de ouvir leituras, maior será o seu repertório de criatividade, reprodução de ideias e interação na sala de aula, já que a contação de história possibilita ao aluno ser um bom ouvinte e conseqüentemente um bom leitor. A contação de histórias possui um valor formador na vida da criança, por esta razão precisa ser estimulada, tanto pelos professores quanto pela família. As atividades realizadas, no projeto, possibilitaram as crianças conviverem com a leitura e escrita, sendo estimuladas a gostar de ler de forma lúdica e até prazerosa.

O livro apresentado as crianças foi “Vitorino: a tartaruga vitoriosa”, da autora Morgana Cirimbelli Gaidzinski e do ilustrador Vamber Cabral, publicado no ano de 2019. A obra narra a história de Vitorino, uma tartaruga adulta marinha da espécie conhecida como cabeçuda, que decide viajar a procura de uma namorada. Neste momento, ele lembra de diversas dificuldades que enfrentou quando era um filhote, a exemplo de predadores como tubarão e cação, além de ter convivido com a poluição dos oceanos. Durante sua viagem, Vitorino, foi surpreendido por uma rede de pesca que estava à deriva e somente consegue sair, porque recebeu ajuda dos seus amigos golfinhos e do polvo. Esse fato, fez com que sua saúde ficasse fragilizada, ele ainda encontrou vários copos, latas, sacolas e garrafas plásticas trazidas pelas correntes marinhas, ficando sem comer por muitos dias, pois acabou ingerindo, sem querer, um pedaço de plástico.

Levado pela correnteza até a beira da praia, a tartaruga foi encontrada pela Polícia Militar Ambiental, junto com biólogos do Museu de Zoologia que realizavam um monitoramento no litoral. Vitorino recebe cuidados e aprende sobre a importância dos museus como espaço de conscientização de crianças sobre a preservação da natureza. Apesar dos desafios ao longo de sua vida nos oceanos, Vitorino conseguiu vencê-los e, por isso é uma tartaruga vitoriosa. O livro mostra, ao leitor, as belezas do fundo do mar, sua fauna e flora, o ciclo de vida das tartarugas marinhas, seu habitat, a fragilidade com que o ambiente marinho se encontra, devido aos diferentes impactos ambientais responsáveis pela perda da biodiversidade. A narrativa apresenta curiosidades sobre algumas espécies da fauna marinha como: a foca (Vick), o lobo-marinho (Teco), o polvo (Octus) e a baleia (Frida) e Dona Raia-Santa. Sendo assim, a obra possibilita, as crianças, uma conscientização ambiental, como também entender que a vida dos animais marinhos dependem de cada um de nós.

Durante a contação de história, mostrei as crianças a capa do livro, perguntei o que eles achavam que a obra contaria, apresentei o título, os autores e explorei a riqueza de imagens e cores da capa, fazendo associação das imagens dos animais com a realidade deles. A cada página lida realizei perguntas para aguçar a curiosidade

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

das crianças, sobre as ações dos personagens, o que elas acharam da história e como é o lugar que os personagens vivem. No final da história, solicitei que as crianças imitassem os personagens e perguntei o que elas achou da história. Alguns alunos solicitaram que recontasse a história através dos que veem nas ilustrações.

Em outro momento do projeto realizei uma roda de conversa com a finalidade de estimular a troca de ideias, experiências, sentimentos e desejos por parte de seus participantes. Nas rodas de conversas, de acordo com Costa (2016):

(...) as crianças são sujeitos ativos nesse processo e cabe ao professor estimular que todos participem. Como mediador o professor conduz as conversas garantindo a troca de diálogo, de conhecimento e o respeito de cada um com os seus pares, as crianças passam a compreender, o sistema democrático que ocorrer nas relações sociais entre os sujeitos, participantes do processo (COSTA, 2016, p. 04).

Figura 01 – Capa do livro Vitorino: a tartaruga vitoriosa



Fonte: www.soescola.com/2020/09/vitorino-a-tartaruga-vitoriosa

A roda de conversa, na educação infantil, possibilita que as crianças ampliem seus saberes e conhecimentos das diversas naturezas, sendo uma troca de experiência. Elas devem ser os protagonistas nas rodas de conversas, devendo-se respeitar o momento da fala de cada um estudante. Quando a criança participa, o docente pode conhecer cada um de seus alunos, possibilitando diversos saberes e conhecimentos. As rodas estimulam a emissão de ideias, sentimentos e desejos por parte de seus participantes, que por meio da discussão vão criando formas de resolver estas questões. Elas permitem a troca de ideias entre todas as crianças, estimulando-as a falar e a respeitar o outro. De acordo com Costa (2016):

(...) a roda deve ser entendida como um momento de troca de conhecimento, as crianças são sujeitos ativos nesse processo e cabe ao professor estimular que todos participem. Como mediador o professor conduz as conversas garantindo a troca de diálogo, de conhecimento e o respeito de cada um com

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

os seus pares, as crianças passam a compreender, o sistema democrático que ocorrer nas relações sociais entre os sujeitos, participantes do processo (COSTA, 2016, p. 04)

Em nossa primeira conversa, acerca do tema proposto, questionei, as crianças, o que elas achavam do mangue próximo a escola e se lá existia alguma espécie de vida, com a finalidade de sondar os conhecimentos prévios sobre o tema. Perguntei sobre o que agrada e desagrada no mangue. Em seguida explorei quais os animais que vivem no mangue, selecionamos o caranguejo e estudamos a sua cor, sua forma, seus movimentos e os seus hábitos alimentares.

Já na temática praia, exploramos a tartaruga marinha, sua cor, formas geométricas, o local onde nasce, como é sua vida após seu nascimento, seus hábitos alimentares. Realizei as seguintes perguntas para as crianças: a tartaruga respira dentro da água? Como o filhote de tartaruga marinha dorme? Quais os perigos que a tartaruga vivencia? Quem já viu uma tartaruga marinha? Como ela é? Qual o tamanho dela? Como será que nasce um filhote de tartaruga marinha? O que será que esse filhote come? Vocês acham que ele mama? E uma tartaruga marinha adulta, o que ela come? Será que a mamãe tartaruga cuida dos filhotinhos? Refleti também sobre a importância de preservar o planeta, economizar água, não desperdiçar alimento e respeitar os animais.

No terceiro momento, fizemos caranguejo, tartarugas e peixinhos com materiais recicláveis como jornais e revistas, garrafas PET'S e rolinhos de papel higiênico. Sabemos que nos dias atuais, nossa sociedade vive numa conjuntura de grande consumo e descarte de lixo, uma alternativa encontrada por professores é transformar esses materiais recicláveis em recursos pedagógicos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, uma ferramenta indispensável para a construção do conhecimento, em que o aluno é sujeito cognoscente e ator participativo e ativo neste processo. As experiências através das pinturas, recorte e colagem possibilitou experiências significativas e momentos de interação com os colegas, diversos materiais e suportes. No último momento do projeto, na culminância, foi realizada exposição de cartazes e apresentação cultural, com as crianças, da música "Caranguejo não é peixe" da banda Mastruz com Leite, essas atividades foram aberta para a comunidade escolar.

Figura 02 – Cartaz sobre as praias e mangues da Barra dos Coqueiros



Fonte: Acervo da autora

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

A arte na Educação Infantil, Segundo Betti (2020) é fundamental pois “potencializa a expressão das crianças, contribuindo em sua forma de ser e estar no mundo, bem como interpretar o mundo como ela vê, de se conhecer e conhecer o outro, de trabalhar com o imaginário e desenvolver outras expressões (BETTI, 2020, p. 10 e 11). Ao brincar com o outro, a criança aprende a esperar a sua vez e a relaciona-se de forma mais organizada, respeitando regras e cumprindo normas estabelecidas. Para Silva (2019):

(...) Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito. O lúdico é um meio que os educadores podem utilizar em suas aulas a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e significativo para seus alunos. A experiência direta em grupo permite o aluno a vivenciar situações de compartilhamento de objetos e tem como pressuposto fornecer aporte para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo, permitindo que ele vivencie sua autonomia e aprenda a conviver em grupo, ganhar e perder, a lidar com frustrações, respeitar as regras e, sobretudo o prepara para estabelecer relações com seu meio social (SILVA, 2019, p. 71).

Sendo assim, as experiências através das pinturas, possibilitam trocas significativas de experiência e momentos de interação com os colegas. As atividades de artes precisa ser desenvolvidas de forma a despertar a criatividade, curiosidade e sensibilidade da criança. Por isso, resgatar à construção de brinquedos recicláveis é de grande valia para desenvolvimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, dedicamo-nos a realizar um relato de experiência do Projeto “70 anos de Barra dos Coqueiros” no ano de 2023. Convidar as crianças de Educação Infantil a vivenciar a natureza é oportunizá-las a aprender através da sua experiência, despertando nelas o entendimento de que a relação entre os seres vivos deve ser harmônica.

A escola é um espaço privilegiado para a socialização e formação de cidadão conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade, tornando-os de fato cidadãos críticos, reflexivos e atuantes em prol de uma sociedade melhor e mais justa para todos. A pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos, na medida em que foram desenvolvidas experiências que possibilitaram a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade dos manguezais e das praias da Barra dos Coqueiros. Como também a valorização do patrimônio ambiental local levando os discentes a tomar consciência dos cuidados com a água e com os animais marinhos, adotando medidas em prol da reciclagem e da reutilização de materiais jogados na natureza.

REFERÊNCIAS

BETTI, Regilaine Luzia da Rocha. A Contribuição da Arte na Educação Infantil, 2020. Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Brasília, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular / Ministério da Educação. Brasília, 2019.

COSTA, Jéssica Fernanda Nogueira et al.. Roda de conversa na educação infantil: qual o sentido da sua prática? Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22228>>. Acesso em: 03/11/2024 18:38

GAIDZINSKI, Morgana Cirimbelli. Vitorino: a tartaruga vitoriosa. Ilustrações de Vamber Cabral. – Criciúma, SC: UNESC, 2019.

MATIAS, Marcia Ferreira De Lima et al.. A importância da contação de histórias: reflexões psicopedagógicas na educação infantil. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19867>>. Acesso em: 03/11/2024

SANTOS, Maria Alice Amaral dos. A Arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. XV Seminário Internacional de Educação, 2019. Disponível em: <www.studocu.com/pt-br/document/centro-universitario-leonardo-da-vinci/pedagogia/a-arte-na-educacao-infantil-sua-contribuicao-para-o-desenvolvimento/97860127> Acesso em: 05/12/2024

O AGIR COMUNICATIVO E A QUESTÃO DA PAZ: JÜRGEN HABERMAS E SUA IDEIA DE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA(S)

Remígio Avelino Chichongue³⁷

Resumo: Este texto tenciona apresentar a reflexão sobre os fundamentos e as dificuldades enfrentados, de certa maneira, em Moçambique e no mundo todo, na "(re)construção" da paz, princípio humano que se torna cada vez mais escasso e/ou superficial. Consequentemente, revela-se o enfraquecimento da sociedade e da Educação em intervenções, concretamente, democráticas. Aparentemente, os Homens vivem e prontificam-se para a guerra, de modo que, se não lhes chega, provocam-na. Quiça, esta análise possa servir de alicerce para a demanda de novas condutas, sob o "agir comunicativo", e superação deste impio.

Palavras-chave: Agir comunicativo; Paz; Democracia.

³⁷ Licenciado em ensino de Filosofia com habilitação em ensino de História – UP e Mestre em Ciências de Educação – USTM. Pós-graduado em ensino baseado em padrões de competências – UNISAVE e em Psico-Pedagogia (Docência no Ensino Superior) – ISGE-GM. Formado em Estratégias Educativas – ISGE-GM, em Activismo Comunitário em Educação e em Liderança Estratégica – CDJ, em Liderança Institucional – UP, em Relações Públicas e Liderança, em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado e Administração de Escritórios – WAKEUP, em Revisão de Textos Académicos e em Oratória: técnicas de apresentação oral – ELOQUÊNCIA. E-mail: rchichongue17@gmail.com

Introdução

O presente texto faz abordagem sobre a contribuição da concepção do agir comunicativo na efetivação e durabilidade da paz em Sociedade e Educação na qual se anseia que, de fato, seja(m) democrática(s) e humana(s). Esta ação é elaborada por Jürgen Habermas (1929), na teoria ética do discurso, como proposta para a superação do agir estratégico, com viés apenas para o individualismo e o sucesso. Na concepção do filósofo alemão, o agir comunicativo "abre espaço para o uso da linguagem como meio de troca de informação a conduzir os discursantes ao consenso. A anuência sobre os preceitos morais que devem orientar o estado de paz é alcançada apenas de forma voluntária" (HABERMAS, 1990, p. 71). Por sua vez, sobre a mesma ideia, no entender do moçambicano abaixo, esta ação:

(...) incentiva e respeita as diferenças individuais, o bem comum e estar coletivo. Os estudantes e docentes deixam, deste modo, de ser anti-sociais: (...) Sujeito que adota uma conduta que 'viola' os bons hábitos e preceitos de harmonia social – justiça, tolerância, humildade, amor ao próximo, dialogicidade, governamentalidade, governamentalidade e discordância. (CHICHONGUE, 2024, p. 58-59)

Ora, para os dois académicos, o agir comunicativo permite práticas ético-morais que são nobre dos Seres humanos. Teoricamente, todos Homens almejam a paz, mas, cada um em seus termos, é necessário que diante dessa diversidade e discórdias o diálogo se faça sentir, de maneira que a paz que cada Sujeito deseja não signifique a aniquilação do outro. Se for em detrimento da paz, que se tenha a coragem de, voluntariamente, ceder a sua posição em demanda do consenso. Contudo, é necessário que se abandone a concepção de alguns indivíduos de paz, que se intitula como supremacia do mais forte sobre o mais fraco, e se adira como "ambiente" de boa relação de uns com o(s) outro(s). Efetivamente:

A paz é um projeto contínuo inerente à co-responsabilidade de todos Homens em buscá-la e resguardá-la com base em seu próprio raciocínio e agir cotidiano. A ausência da paz constitui, infelizmente, resultado da conduta individual desumana e desinteressada para com o outro. (Idem, p. 35)

Aprofundando esta percepção, a paz nunca é alcançada de maneira acabada e de "(re)construção" desnecessária. Ela torna-se um bem que deve ser buscado de forma incessante, redobrada e incansável. Por isso, é impescidível a tentativa de transformação do outrem e própria do ímpio para as regras de (con)vivência humana e digna coletiva.

Assim, com o trabalho, não se pretende solucionar os problemas que efermam a sociedade e a Educação atual - corrupção, assédio sexual e moral, (in)disciplina, injustiças, intolerância política, conflitos de espaço, tragédia do desemprego e questões de cidadania, senão refletir acerca da temática proposta, em três (3) componentes: fundamentos da paz; obstáculos à paz e impacto do pensamento habermasiano no contexto social e educativo moçambicano.

Fundamento da paz

Devido aos constrangimentos das Guerras Mundiais, conflitos internacionais testemunhados pelos filósofos contemporâneos, alguns filósofos da época como

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Adorno e Horkheimer acreditam que a razão havia perdido a sua hegemonia na decisão dos problemas da vida por causa do cálculo e da relação custo-benefício (racionalidade instrumental), exclusivamente, acerca de questões ético-morais. Habermas diverge desta posição pessimista e coliga-se à Kant e aos conservadores kantianos (Raws e Apel). Para estes último, a razão comunicativa é susceptível de legitimidade em termo de verdade. Daí, para a "(re)construção" e preservação da paz, nas relações intersubjetivas, todos intervenientes devem alicerçar-se em três (3) princípios, estes que constituem pressupostos básicos do agir comunicativo: cognitivo, universalista e formalista. Nesta senda, entende-se:

Cognitivismo – os juízos morais têm um conteúdo cognitivo; eles não se limitam a dar expressões às atitudes afetivas, preferências ou decisões contingentes de cada falante ou ator. Universalismo – quem quer que participe de argumentação pode, em princípio, chegar aos mesmos juízos sobre a aceitabilidade de normas de ação. A função da pragmática universal é identificar e reconstruir condições universais de possível compreensão mútua. Formalismo – ao demarcar a esfera da validade deontica das normas de ação, a Ética do Discurso demarca o domínio do moralmente válido em face do domínio dos conteúdos de valor culturais. (HABERMAS, 1989, p. 147-148; 1996, p. 9)

Com base nas citações indicadas, a aplicação dos fundamentos do agir comunicativo como insígnias da paz permite a melhora das relações sociais e pedagógicas, na medida que, aglutinando os três (3) pressupostos, os indivíduos envolvidos na intersubjetivação tornam-se capaz de: justificação racional das suas ações, executadas ou ainda intencionadas (cognitivismo), adoptar princípios e práticas que possam ser aceites pelos demais Sujeitos de conduta ética (universalismo) e procedimentos progressivas de busca da tranquilidade na (con)vivência individual e coletiva, convergindo as pretensões próprias e dos demais. Em casos de contradição, optando ainda por uma comunicação cordial, solidária, tolerante e inclusiva para a conquista de anuência. Com franqueza e boa-fé:

Qualquer norma válida deverá satisfazer a condição que as consequências e os efeitos secundários que resultam previsivelmente da sua observância universal para a satisfação dos interesses de cada indivíduo, possam ser aceites sem constrangimentos por todos os implicados. (HABERMAS *apud* APEL, 2007, p. 83)

Deste modo, os Sujeitos que participam da comunicação pressupõe-se serem conscientes, solidários e tolerantes, na medida que assumem, de antemão, o rigor da sua conduta e os eventuais benefícios ou prejuízos que dela possam advir. O comportamento assumido por cada indivíduo, de acordo com a sua consciência moral, assume-o como modelo e, assim, merecedora de apreciação e prática pelos demais. Esta concepção permite que os princípios ético-morais não sejam avaliados mediante os seus possíveis ganhos individualistas, senão a sua contribuição para a maioria. A partir desta afirmação, pode-se notar que o agir comunicativo:

(...)Inclui os preceitos das demais teorias de sua época - kantiana (dever), dusseliana (libertação), moriana (compreensão) e joniana (responsabilidade) - uma vez que a dignidade humana e a moçambicanidade seriam possíveis apenas com a aplicação da tradição filosófico-educativa defendida na teoria habermasiana. (CHICHONGUE, 2024, p. 43)

Comentando este pensamento, o discurso evidenciado no agir comunicativo não se evidencia como um qualquer, senão àquele que engloba os "valores" de

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

(con)vivência humana, inculcando uma conduta que não exige das obrigações individuais, não observando apenas os direitos. Outrossim, a intenção de libertação do outro das mazelas de sua ignorância; de compreensão das ações do outro e empreendendo esforços para a sua transformação, em caso destas não serem dignas no meio coletivo, e de adoção de práticas responsáveis na justificação de princípios normativos, como base ao consenso.

Segundo Jonas (2006), a responsabilidade pode ser compreendida em dois sentidos. No primeiro caso, a responsabilidade refere-se à origem natural, a qual é livre de qualquer acordo humano e que ninguém pode invalidá-la. No segundo caso, esta urge de uma perspectiva contratual/artificial, em que é provida de um consenso sobre algum assunto em debate. Entre as duas acepções de responsabilidade, a que se enquadra no agir comunicativo, em vista a paz, é a contratual, uma vez que, possibilita a consciência de uma conduta capaz de repelir todas condições que possam encaminhar aos conflitos presente e/ou futuras. Não só, voluntariamente, os indivíduos partilham as suas máximas ético-morais aos demais para a coletiva apreciação e aprovação em comprometimento com a paz. Assim, orientado pelo Imperativo Categórico, cada Sujeito:

Age somente segundo uma máxima, com fundamento num entendimento real com os implicados ou com os seus advogados, ou – em modo de substituição – com fundamento numa experiência correspondente do pensamento, da qual tu podes supor que as consequências e os efeitos secundários que previsivelmente se sucederão da sua observância universal para a satisfação dos interesses de cada um dos implicados, serão aceites por todos os implicados sem constrangimentos por todos os implicados (APEL, 2007, p. 84).

O raciocínio de Apel não diz outra coisa senão que há necessidade de discussão coletiva sobre a deliberação das normas ético-morais que devem nortear a sociedade e a Educação, fazendo destas estruturas (mais) democráticas, de maneira que satisfaçam qualquer um que esteja envolvido no discurso. É racional e humano desejar e agir para que todo Sujeito que venha a ter algum contato com os princípios acordados possa identificar-se com estes e adoptá-los. Deste modo, para a legitimação dos interesses individuais, o(s) Sujeito(s) que for(em) a participar da avaliação normativa, especialmente, os pais e a "classe" docente, deve(m) excluir o uso do seu poder: económico, político, *status*, intelectual, título(s) académico(s) e qualquer outro, de promessas, ameaças.

Obstáculos à paz

A paz, como um projeto contínuo, carece de envolvimento, interesse e prática permanente de todos. Daí, no agir de cada indivíduo, torna-se necessário que se inclua o bem-estar físico-emocional do outro, uma vez que, a outra pessoa deve sempre ser vista como fim, não como meio para o alcance das pretensões individualistas. Nesta condição, a paz vai-se revelar como simples utopia. Entre as várias condições que se apresentam como obstáculos à paz pode-se destacar as seguintes: a corrupção, o assédio sexual e moral, a (in)disciplina, a intolerância política, os conflitos de espaço, o alto nível de desemprego e as questões de cidadania. Neste âmbito, é sobre os três (3) últimos entraves que esta abordagem vai-se centrar.

Conflito(s) de espaço

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

A abordagem sobre o espaço pode ser compreendida sob diversos contextos: o público, sinal(ização) e geográfico. O primeiro constitui o meio físico de uso e pertença coletiva; o segundo refere-se ao "carater" invisual que desempenha a função de intervalo unitário vazio e que possui um significado convencional; e o terceiro, não é outra coisa senão qualquer superfície terrestre ou região do planeta. Nesta dimensão, é sobre esta última semântica que se centra a discussão, uma vez que o território constitui um dos quesitos essenciais para que qualquer Sujeito tenha uma vida privada e, deliberadamente, consiga concretizar os seus planos individuais. Para o efeito:

"Os homens devem finalmente suportar-se um aos outros, pois originariamente ninguém tem mais direito do que o outro a estar num determinado lugar da Terra" (KANT, 2008, p. 148). Nesta perspetiva, todos Homens encontram-se em estado de igualdade de direito e com a obrigação de respeitar o vínculo humanístico de (con)vivência coletiva. Entre dois ou mais indivíduos, mesmo que desejam ocupar o mesmo espaço geográfico, em virtude do direito de propriedade comum da Terra, estes devem fazer surgir a harmonia, mesmo contra a sua vontade de deixar o outro instalar-se nesta determinada esfera espacial. As discórdias são positivas e necessárias, uma vez que, alargam o horizonte de racionalização e de opções da vida. Disto isto:

"A hostilidade e agressividade aumentam até atingirem níveis intoleráveis, quando os humanos são forçados a viver em espaços reduzidos que impedem a privacidade, a circulação livre ou o alívio estético" (CUNHA, 1996, p. 230). Corroborando com a percepção, na atualidade, os conflitos sociais resultantes do interesse no espaço geográfico têm sido notáveis e cada vez mais entrando em voga. Neste contexto, não se limitam apenas à questão da redução do espaço como a citação articula, mas, avança até aos níveis de sua usurpação, em que, frequentemente, se manifesta por detrás dos interesses de empresários ou Sujeitos endinheirados que almejam instalar sua residência ou mesmo empreitada em território que não é, verdadeiramente, seu.

Inúmeras vezes, os Homens são retirados as próprias terras sem a observação da sua vontade em ceder aos Sujeitos com avultados bens materiais e poder económico, de modo que desenvolvam atividades de grande envergadura individual, em alguns poucos casos, coletiva. Não que a nação, as províncias, os distritos e as localidades não careçam de investimentos sociais que venham a melhorar a condição de vida dos cidadãos, gerando emprego para os nativos, modificando a fisionomia das cidades. Contudo, na aquisição do espaço geográfico é incontornável que se observe, genuinamente, a vontade do legítimo proprietário e/ou da comunidade. Quiça, quando aceito, os investidores cumpram com as suas promessas, uma destas, de eventual desenvolvimento local por meio de intervenções concretas e humanas.

Posto isso, no caso de usurpação de terra, especialmente, para a implatação de projetos monetariamente rentáveis apenas para os seus proprietários, quando as instâncias jurídicas são solicitadas a intervir, em defesa do bem-estar da comunidade, por vezes, não se fazem presente coerentemente. Em algumas situações, os provedores de justiça anseiam tornar-se ou são acionistas ocultas desses planos. Ou não, os acionistas ou donos são aqueles cujos nomes não são citáveis em espaço público – vulgarmente, conhecidos como intocáveis.

Nesta circunstância, mesmo que estes afrontem os usurpadores, é apenas uma questão ardilosa, pois, de antemão, não reverenciam a vontade da comunidade. A questão de coartação violenta e/ou maquiavelista do espaço deve ser expurgada porque viola a liberdade dos Sujeitos sobre o seu território, assim, gerando conflitos que podem atingir níveis "irrefreáveis". Há necessidade de se desenvolver o valor de tolerância territorial em virtude da paz.

A tragédia do desemprego

O desemprego revela-se como um dos maiores problemas e desafios sociais e humanos enfrentando(s) por vários países do mundo, senão por todos. Contrariamente ao desemprego, o conceito emprego tem sido confundido com o de trabalho. Enquanto o segundo, tão antigo quanto a humanidade, resume-se como a atividade social associada simplesmente à (sobre)vivência dos Homens – alimentação e higiene – não só do desempregado, mas, de todos em vida; o primeiro, resultado específico do Capitalismo e que afeta especialmente a dignidade humana, anuncia-se como relação entre o trabalhador e a maneira de produção capitalista. Ainda que distintos, estes termos são relacionados, uma vez que, a essência do emprego é a realização de um trabalho. Destarte:

A falta de emprego é sempre factor ou de depressão ou de actividade marginal mais ou menos criminosa. Uma engenharia social que aceite como inevitável um alto nível de desemprego, fatalmente atrairá condições de hostilidade e de frustração que em breve se podem tornar incontroláveis (CUNHA, 1996, p. 231).

Deste modo, a problemática do desemprego deve ser abordada de forma séria, profunda e minuciosa, de maneira que seja dissolvida ou, pelo menos, minimizada. O fenómeno de desemprego ocorre quando o indivíduo "entra" no mercado de trabalho, mas, não consegue uma vaga de empregabilidade e/ou quando o trabalhador é demitido do emprego. Entrementes, o Homem deve ser educado de forma a desenvolver e a conter a cultura de trabalho, humanismo e competência profissional desejada pelas instituições empregadoras e coerência pessoal de modo que todos consigam dar resposta às expectativas do emprego.

Ainda mais, a ausência destes princípios, facilmente, pode "conduzir" à demissão e às situações delicadas para o desempregado e para os seus familiares e a sua família, gerando problemas psicológicos (como a depressão, ansiedade e melancolia), financeiros e sociais. Não só, pode-se citar também a marginalidade, criminalidade, imprudência, como alternativas (negativas e desumanas) para suprir os distúrbios da desempregabilidade. Ora, os Homens resilientes, em busca de sua (sobre)vivência distante do crime e em confronto direto à rigidez do Fordismo (por exemplo: divisão e oito horas de trabalho), permitam-se a acumulação flexível, isto é, aprender a fazer um pouco de tudo e, em algumas situações exploratórias, extrapolar as horas legais de trabalho. Sem reservas:

A flexibilização significou o aumento de empregos precários, em especial nas grandes empresas, sujeitas à intensa concorrência, sem condições de negociar preços e margem de lucros (...). A globalização e a flexibilização do trabalho trouxeram desvantagens para a imensa população assalariada, tanto em termos de rendimentos como nos de segurança e de direitos trabalhistas. A desconfiança com relação aos desempregados, a preocupação em classificá-los e exigir contrapartidas continuam presentes ainda hoje nos sistemas de proteção social de vários países. (OSHIRO & MARQUES, 2006, p. 300-302)

Aprofundando a ideia destes pensadores, além das motivações apresentadas no comentário anterior, como efeito da globalização e da flexibilização, o desemprego pode ser originado também por ausência de disposição para o (auto)emprego e, sem se falar ainda de competências, de falta qualificações. Outrossim, da questão de substituição da mão-de-obra pelas máquinas em algumas instituições empregadoras.

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

Por isso, deve-se levar a cabo avaliações profundas sobre os novos sistemas tecnológicos com a pretensão de percepção de sua contribuição para o desemprego.

Entretanto, os avanços tecnológicos não são negativos, mas, a sua radical aplicação gera problemas e deterioram a vida autenticamente humana, contribuindo para o alto índice de desemprego. É necessário que o desemprego seja visto como fenômeno evitável, superável e controlável, pois, este pode ocasionar um "clima" de instabilidade e pobreza social. A flexibilização laboral, no contexto fordista, pode gerar, até certa medida, a incompetência, uma vez que pode ser vista pelo indivíduo como única opção para o alcance e/ou manter-se no emprego. Daí que a:

"Competência são esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de carácter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizados e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber fazer" (LEITE *apud* FILHO, s/d, p. 3). Conforme o anunciado, a formação e o desenvolvimento de competências profissionais inicia com a qualidade e o esforço para a melhora da Educação, encaminhando os outros para a articulação de três elementos sociais e laborais, nomeadamente: conhecimento, habilidade e atitude. Para a existência de ações condignas é necessário que a atitude esteja sob os princípios ético-morais. Sem dúvidas, poder-se-ia aperfeiçoar a prestação humana de cada Sujeito, seja na sociedade ou no local de trabalho.

Dorovante, a habilidade, isto é, o saber fazer, o saber agir deverá ser mediante os conhecimentos pré-adquiridos, o saber aplicar, corretamente, os seus conhecimentos. A habilidade como resultado da competência é melhor desenvolvida numa atividade pedagógica em rede, ou seja, em que todos profissionais da Educação engajem-se para o melhor dos seus aprendizes.

Questões de cidadania

A participação cívica pode emanar através da mediação prática do discurso, uma vez que ela tem como finalidade instalar e restaurar a harmonia e o bem-estar entre os indivíduos, de modo a observar-se a coexistência entre os Homens. A inclusão pública fornece aos cidadãos a capacidade de projetar, comunicar e consubstanciar os anseios individuais sem ferir sensibilidades do próximo, pois, o envolvimento social ativo apresenta-se como o fundamento de ser-com-o-outro na co-responsabilidade de diversas dimensões da vida. Entretanto:

"A participação cívica, segundo regras de diálogo e de respeito, para o debate de opiniões, solução de conflitos e reivindicação de direitos é essencial para a preservação e cultivo da paz" (CUNHA, 1996, p. 232). Porquanto, há ausência (ou fraca) inclusão pública, de maneira formal e informada, para o desenvolvimento da sociedade, por um lado, quando o Governo não permanece aberto para o diálogo com qualquer cidadão que queira contribuir, por meio de suas ideias ou seus serviços, para o progresso da nação. Por outro lado, quando há uma incapacidade e falta de consciência da cidadania e influência na tomada de decisões que afetam a todos.

Assim sendo, a cidadania tem como interesse "cultivar" a paz, isto é, estabelecer as condições de governamentalidade, governamentalidade, gestão coerente das discórdias, confiança, diálogo, respeito, liberdade de expressão e igualdade de deveres e direitos no meio social. A não observância da integridade e de princípios que favorecem o envolvimento pragmático dos cidadãos suscita frustrações, desilusões e hostilidades nos diversos campos sociais e educacionais (bairros, famílias, instituições de ensino e/ou religiosas), atentando a tranquilidade social.

"A filosofia e a democracia não só partilham as mesmas origens históricas como também, de certo modo, dependem uma da outra" (HABERMAS, 2004, p. 69). Porém,

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

existe uma correlação entre a Filosofia e a democracia, pois, a Filosofia melhor se manifesta numa sociedade democrática. Por sua vez, a democracia mais se evidencia numa comunidade que encara com inclusão e humanismo as reflexões dos outros cidadãos em busca do desenvolvimento pleno da nação. A renúncia da Filosofia e da democracia periga a harmonia social, pois, elimina ou enfraquece os valores ético-morais da participação cívica.

Impacto do pensamento habermasiano no contexto social e educativo moçambicano

A Educação constitui a base humana para a superação de "intempéries" sociais quotidianas que podem estimular a insegurança social. A educação pode ocorrer de duas formas: sistemática/formal e assistemática/informal. A educação sistemática ocorre mediante a fundamentação teórica e com objetivos previstos a alcançar. Esta pode verificar-se em escolas e igrejas; e a assistemática pode manifesta-se de maneira espontânea. Esta última podendo ser notável em passeios, jogos, famílias e em conversas amigáveis. As duas (2) perspectivas de educação, apesar de serem diferentes, contribuem para o desenvolvimento da personalidade humana, uma vez que são capazes de conservar, reintegrar e incrementar os valores ético-linguísticos inculcados pelo agir comunicativo. Dessarte:

A igreja não pode limitar-se simplesmente à tarefa, de reconciliar os homens, as etnias, as tribos; mas deve participar na educação no sentido da tolerância, da indulgência, da solidariedade que são prerrogativas indispensáveis para a edificação da democracia. (NGOENHA, 1993, p. 146-147)

Os pressupostos apontados por este filósofo estão em estreita relação com os interesses do agir comunicativo para com o desenvolvimento social e humano da comunidade moçambicana, pois, esta teoria tem como pretensão criar um entendimento por meio de consenso sobre os seus anseios individuais no seio da sociedade.

"O diálogo está morrendo, pais e filhos não cruzam suas histórias, raramente trocam experiências de vida. A família moderna está se tornando um grupo de estranhos, todos vivem ilhados em seu próprio mundo" (CURY, 2004, p. 7). Para reverter essa situação defende-se a necessidade da família viver no mesmo mundo, isto é, que exista uma vida consciente e aberta entre os pais e os filhos, que se restabeleça o diálogo. Ambos que saibam conversar sobre os sonhos, medos, objetivos, as maravilhas, dificuldades e adversidades da vida de cada um.

Entrementes, os pais devem abandonar a consideração dos filhos como seus "receptáculos", isto é, meros receptores de informações ao seu bel-prazer. Por sua vez, para que os filhos se tornem repetidores. Contrariamente, é necessário que os pais preparem autenticamente os filhos para os progressos e fracassos da vida, que adotem o diálogo como forma de desenvolver a autonomia, a consciência da prática dos deveres individuais sem coação e a arte de pensar. Também, que procurem controlar a sua tamanha preocupação pela vida presente e futura dos filhos, pois, a sua elevada e incontrolável preocupação, em algum momento, pode apresentar-se como obstáculo ao desenvolvimento de competências dos filhos.

Logo, os educadores (pais e docentes) não devem deixar além a questão de dignidade humana própria e dos outros, uma vez que "a sua '(re)construção' carece da humanidade de cada indivíduo, de modo que, todos se engajem pelo viver-juntos e para uma vida colectiva mais humana e de admissão do ser pessoa" (CHICHONGUE, 2024, p. 37).

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

No mesmo pensamento, a missão de instalação do "ambiente" familiar e escolar harmonioso e de humanismo não se limita aos pais e docentes, como amplia e alcança a intervenção dos filhos e discentes. Neste ínterim, filhos e estudantes poderão engajar-se para o próprio desenvolvimento intelectual e humano não somente porque os seus pais e docentes conduziram-lhes à formação escolar e exigem prestação e esforço abnegado, senão, porque todos reconhecem os seus deveres e direitos e sua valia para a vida individual e coletiva.

De acordo com Cunha (1996), é necessário que todos docentes tomem consciência da sua nobre missão profissional, de serem educadores éticos e formadores de caráter. Contrariamente a este pressuposto, não será fácil que os alunos adquiram o alto nível de eticidade. Partindo deste pensamento, a formação dos alunos como Sujeitos pensantes atravessa, necessariamente, a formação de caráter e da personalidade. Só assim estes serão capazes de pensar no desenvolvimento ético-moral da sociedade, na honestidade, na resolução pacífica de conflitos, na interculturalidade, na intersubjetividade, na promoção da comunicação, como formas condignas de levar uma vida autenticamente humana. Logo:

Os filósofos africanos têm a grande responsabilidade de formar as gerações presentes e futuras em ordem a uma consciência civil. Está em jogo o futuro da nossa liberdade, ..., se por acaso abandonarmos os valores fundamentais em nome da razão do Estado, os filósofos devem indicar a direcção do desenvolvimento ... no momento presente (direcção normativa) e consentir em avaliar as várias fases anteriores de tal desenvolvimento (NGOENHA, 1993, p. 115).

Neste contexto, a preparação das gerações presente e futura inclui a consciência dos deveres políticos, sociais, ético-morais e educativos da sociedade, porque, nesta condição, conduz-se ao (re)conhecimento do seu próximo. Os filósofos determinam os preceitos que devem nortear sociedade educada e educativa e estimulam o valor de servir aos demais. Não obstante, a indicação dos referidos princípios deve emergir do conhecimento real do passado e suas profundas reflexões, com o interesse de condignamente viver-se o presente perspectivando-se um futuro mais qualificado. Deve-se preservar a liberdade de expressão nas instituições de ensino.

Ademais, é fundamental que se instaure uma educação emancipatória, que vai ser "(...)aquela que torna alguém em sujeito capaz de falar, agir consciente e responsabilmente" (HABERMAS *apud* MAZULA, 2005, p. 106). Para que a sociedade seja emancipada é imprescindível que todos Sujeitos, desde cedo, no convívio social e nas classes iniciais, sejam educados às práticas éticas, pois, qualquer um é responsável pela humanidade. Deste modo, ao longo da sua evolução, poderá desenvolver o hábito e a reflexão da promoção das normas de (con)vivência, contribuindo para a prevalência do "clima" de paz.

Considerações finais

Após a abordagem é de se inferir que o agir comunicativo contém desígnios ético-morais e linguísticos, incluindo, democráticos, uma vez que a discussão requerida sobre os fundamentos que devem nortear os Sujeitos pode fluir somente numa sociedade que aceita as diferenças, adere a tolerância e preocupa-se com bem-estar comum. Deste modo, evita-se diversos conflitos, desde os étnicos, de gerações sociais, políticos, educacionais, culturais aos religiosos, "(re)construindo-se" e consolidando, assim, a paz. Evitar-se-iam igualmente as injustiças. Nenhuma guerra é justificável, razão pela qual esforços devem ser levados a cabo, de modo a promover

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

e preservar a paz. Além disso, o calar das armas não deve ser interpretado como requisito suficiente ao "clima" da paz, urge a obrigação de adesão tanto da própria consciência assim como da responsabilidade.

Assim, A liberdade de assumir, individualmente, o próprio projeto de valores ético-morais implica também a responsabilidade coletiva, a partir do momento que se toma consciência de que todas ações do indivíduo devem servir de exemplo ao outro. Habermas é um filósofo idealista, pois, apresenta uma comunicação mais ideal do que real, ou seja, parte da dialogicidade que devia ser para desaguar no diálogo concreto. Através do agir comunicativo é possível que a sociedade e a Educação moçambicana(s) elabore(m) um estatuto axiológico correspondente aos seus problemas.

Referências bibliográficas

- APEL, K.. *Ética e Responsabilidade: o problema da passagem para a moral pós-convencional*. 2ª ed.. Lisboa: Stória Editores, 2007.
- CHICHONGUE, R.. *Perspetivas sobre a Ética do Discurso: um percurso histórico-filosófico e sua contribuição atual para a humanidade e a moçambicanidade*. Org.: Silva, T.; Gandra, E. & Simões, E.. *Reflexões Históricas: Estudos e Ensaios*. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2024.
- _____. *A Ética e os Problemas Históricos do Século XXI em Moçambique: demanda por uma alternativa paradigmática*. Org.: Silva, T.; Gandra, E. & Simões, E.. *Reflexões Históricas: Estudos e Ensaios*. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2024.
- CUNHA, P.. *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica, 1996.
- CURY, A.. *12 Semanas para Mudar uma Vida*. São Paulo: Academia de Inteligência, 2004.
- FILHO, R. *Currículo e Competências*.
- HABERMAS, J.. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Pensamento Pós-Metafísico*. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- _____. Habermas, J. *A Ética da Discussão e a Questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- JONAS, H.. *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- KANT, I.. *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. 7ª ed.. Lisboa: Textos Filosóficos, 2008.
- MAZULA, B.. *Ética, Educação e Criação da Riqueza*. 2ª ed.. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- NGOENHA, S.. *Filosofia Africana: das independências às liberdades*. Maputo: Paulistas, 1993.
- OSHIRO, F. & MARQUES, R. M.. *O Conceito de Desemprego e sua Medição no Século XX*. Porto Alegre: Textos & Contextos, 2016.

O *ATELIER* FILOSÓFICO E A PROFISSÃO DOCENTE EM MOÇAMBIQUE: PROBLEMAS E REFLEXÕES

Remígio Avelino Chichongue³⁸

Resumo: O Ensino Superior, público ou privado, parte integrante do Sistema Nacional de Educação (SNE), é concebido para a preparação de estudantes de diversas áreas de formação à vida profissional, por meio da partilha de conhecimentos técnico-científicos e princípios ético-morais. Para uma Educação de qualidade efetiva torna-se necessário que os docentes sejam qualificados, competentes, íntegros e éticos, de modo que estejam comprometidos com a abstenção de práticas ilícitas e com a transformação de estudantes em Sujeitos e técnicos de alto nível social e profissional. Esta preocupação faz com que se "levante" este rápido discurso nacional sobre a sua qualidade e competência.

Palavras-chave: Filosofia; Profissão docente; Corrupção; Assédio Sexual e Moral.

³⁸ Licenciado em ensino de Filosofia com habilitação em ensino de História – UP e Mestre em Ciências de Educação – USTM. Pós-graduado em ensino baseado em padrões de competências – UNISAVE e em Psico-Pedagogia (Docência no Ensino Superior) – ISGE-GM. Formado em Estratégias Educativas – ISGE-GM, em Activismo Comunitário em Educação e em Liderança Estratégica – CDJ, em Liderança Institucional – UP, em Relações Públicas e Liderança, em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado e Administração de Escritórios – WAKEUP, em Revisão de Textos Académicos e em Oratória: técnicas de apresentação oral – ELOQUÊNCIA. E-mail: rchichongue17@gmail.com

Introdução

Ser docente é agir de maneira idiossincrática, resultante de seu esforço para a sabedoria, humildade e "condução" própria e dos demais para o ideal humano. Esta forma comportamental é deve-se à sua concepção do mundo e missão nobre de cuidar do físico, emocional e intelectual do outro. Ou seja, transformação do indivíduo para a preservação da flora, fauna e de todo bem-estar planetário; o que exige o aprender a aprender, a ensinar, a avaliar, a (con)viver, a amar e a perdoar.

Ora, o desvio social e profissional à desejada conduta humana, no contexto social e acadêmico-profissional, faz com que vários problemas assolem o mundo, em geral, e Moçambique, em particular, desde os Sujeitos comuns à classe docente, para destacar alguns, a corrupção, o assédio sexual e moral, a questão de (in)disciplina e incompetência intencional em todos setores da vida. Ainda que a abordagem temática seja sobre o decurso do nível superior, não se descarta a ocorrência destes intempéries em todos ciclos de ensino nacional – primário, básico, médio (geral e técnico-profissional) e superior (graduação e pós-graduação).

Por isso, esta situação suscitou diversas reflexões, específicas e globais, por parte do Governo de Moçambique e de determinados acadêmicos moçambicanos, como alternativa(s) de seu enfrentamento e sua tentativa de superação. Logo, no texto faz-se análise à(s) políticas educacionais nacionais acerca das questões ético-morais nas IES moçambicanas e determinados estudos científicos similares ao do pesquisador, como alicerce para colocar-se fim ou, pelo menos, abrandamento aos problemas correntes da nação.

Por esta via, procura-se moldar concepções e experiências individuais como modos humanos de existência coletiva em grupos escolares, laborais e sociais, partilhando a essência do seu ser e o tipo de Sujeito que, ao seu desejo, os outros podem também ser. Isto implica investimento em currículas de formação e atuação docente, no contexto contemporâneo, exigente ao nível de competências e preceitos filosófico-educacionais que respondam aos problemas mencionados do dia. Sem a Filosofia e Educação o mundo melhor, (in)consciente(mente), não seria possível.

Políticas educacionais perante os desvios éticos no Ensino Superior em Moçambique

O(s) Governo de Moçambique e acadêmicos moçambicanos, preocupados com a Educação nacional, têm apresentado diversas abordagens sobre esta temática. Algumas das reflexões mais célebres perante a massificação do ensino nos últimos anos, do SNE, em geral, e, do (per)curso das IES, em particular, têm sido à "volta" da qualidade da Educação (Superior) e a questão da corrupção e do assédio sexual e moral, para salientar alguns aspetos. A preocupação com os referidos problemas contemporâneos fez com que, nas últimas décadas, o Governo de Moçambique aprovasse diversas políticas intervencionistas à situação atual do ensino. Destarte:

A Constituição da República de Moçambique (1990), que introduz a democracia e o multipartidarismo no "solo" pátrio, posteriormente, revista em 2004, 2018 e 2023, a partir da sua primeira revisão, consagra, no n.º 1 do Artigo 113, que: "A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos". (BR - N.º 115, 2018, p. 19)

Com base na citação, é notável que o projeto educacional moçambicano não é de simples formação técnico-científica de estudantes do SNE, em geral, e do

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

subsistema universitário, em particular, como abrange, igualmente, a transformação ético-moral dos educandos, por meio da partilha de conhecimentos e elevados princípios da tradição filosófico-educativa, para citar alguns exemplos: de tolerância, integridade, excelência, solidariedade e respeito social, abertura para a comunicação e a demanda humana de riquezas e felicidade, abnegação para a aprendizagem, admissão às diferenças e dignidade humana. Estes "valores", associados ao domínio da ciência e da técnica, contribuem, inevitavelmente, para o exercício da cidadania, a unidade e o progresso nacional, o alto sentido das relações sociais e pedagógico-profissionais.

Dito isto, o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (2019) designado, atualmente, de Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – MCTES (2020), com vista ao Moçambique cada vez melhor e humano, contribuições reservadas, exclusivamente, às IES, aprovou o Diploma Ministerial n.º 36/2019, de 17 de Abril, este que declara o seguinte:

A edificação de uma sociedade de justiça social, onde os cidadãos têm direitos e oportunidades iguais, passa, necessariamente, pela adopção de políticas, normas e procedimentos consentâneos com aquele desiderato. Condutas violadoras da ética, designadamente, a corrupção e elevados níveis de abuso e violência sexual, especialmente, contra a rapariga, constituem verdadeiros obstáculos à prossecução deste objectivo. Do abuso e violências nas escolas, na maior parte das vezes cometidos por formadores, servidores públicos e formandos, resultam gravidezes precoces, casamentos prematuros, traumas psicológicos e abandono escolar, excluindo-as das oportunidades que o país oferece na vida social, política e económica. Por outro lado, a corrupção é fonte de degradação de valores e impede-nos de formar quadros qualificados para construir um futuro melhor. (BR - N.º 74, 2019, pp. 771-772)

No âmbito da "(re)construção" e preservação da boa governação, transparência, integridade, excelência e dignidade, anos seguintes, a República de Moçambique, por meio do Conselho de Ministro, reforça este discurso com a Resolução n.º 46/2022, que aprova a Estratégia de Prevenção e Combate à Corrupção na Administração Pública - EPCCAP (2023-2032), como forma de impulsionar a prevenção e o combate da corrupção e do assédio sexual e moral no sector profissional. A EPCCAP anuncia que:

O combate à corrupção (e ao assédio sexual e moral) deve traduzir-se num compromisso social e cultural no qual todo o cidadão deve participar, activamente, desde a prevenção, denúncia e responsabilização (dos infractores) pelos órgãos competentes. O Estado moçambicano considera prioritária a prevenção e o combate à corrupção na Administração Pública, em particular, e na sociedade, em geral, razão pela qual a Estratégia da Reforma e Desenvolvimento da Administração Pública – ERDAP (2012-2025) elegeu, como um dos pilares, o fortalecimento do combate à corrupção e a promoção da cultura de integridade na sociedade moçambicana. (BR - N.º232, 2022, pp. 2047-2048)

Entretanto, a aprovação e promulgação dos instrumentos legais, anteriormente, citados demonstra que a questão de desvio ético da "classe" docente nas IES é de conhecimento e preocupação extrema do Governo de Moçambique, em geral, e do MCTES, em particular, empenhando-se, continuamente, para a superação destes problemas sociais e educacionais que contribuem para a redução da qualidade de ensino.

Deste modo, o MCTES busca mecanismos de garantia de qualidade e acção condigna de seus quadros e de todos estudantes, por meio de disposição de instrumentos legais que permitam o enfrentamento jurídicos e ético-morais, como uma

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

das condições para a salvaguarda da dignidade humana dos moçambicanos na(s) sociedade e IES, inclusive de estrangeiros que frequentam ou desejam frequentar o Ensino Superior em Moçambique. Neste âmbito, o MCTES carece da mudança de conduta e apoio de todos profissionais da área.

Portanto, o docente, em especial, deve "tomar" a consciência que a sua grandeza, excelência e o seu profissionalismo residem em empreender, incansavelmente, esforços para fazer dos estudantes moçambicanos grandes mulheres e homens, "recheados" de eticidade e moralidade, de modo que possam servir de referências e memórias indelévels, dentro e fora da nação, em suas intervenções sociais, profissionais e acadêmicas. A docência não se restringe à partilha de conhecimentos, é necessário que exista carisma nas relações diárias com os outros.

Ademais, ser docente (universitário) é ser íntegro, é manter a coerência (concordância entre o pensamento, os princípios ético-morais, a fala e a sua ação). Em algum momento, em todas situações que exijam, ser Sujeito dotado de "sinismo pedagógico", isto é, detiver a capacidade de discriminar o pessoal do profissional, de agir separando eventuais interesses sociais conflituosos e/ou relações familiares junto do estudante com a sua nobre missão que o leva à sala de aulas – ensinar. É necessário que cumpra sempre com as suas obrigações didáticas, sem exigir algo em troca ao estudante.

Reflexões teóricas sobre os problemas da Educação formal

O interesse com o estudo das IES, na sua dimensão de condições e práticas docente que perigam ou pudessem contribuir para a (re)construção e preservação da qualidade de ensino e dignidade humana da "classe" estudantil e dos profissionais da Educação, não é nova. Vários autores moçambicanos realizaram antes estudos vinculados ao tema em discussão, com destaque para as reflexões de Matos e Mosca (2010), Mazula (2005), Noa (s/d) e Amide (2018).

Na concepção de Matos e Mosca (2010), em "Desafios do Ensino Superior – desafios para Moçambique", as IES moçambicanas têm como uma das obrigações a questão da competência docente e, conseqüentemente, da qualidade de ensino. Com a expansão da rede universitária, pública e privada, várias das Academias sem corpo docente próprio, as novas IES partilham os únicos quadros existentes. Sendo possível encontrar o mesmo docente em múltiplas IES.

Além disso, um número considerável de académicos dedica maior parte do seu tempo à vida política, em busca de riquezas, e pouco ao trabalho académico. Porquanto, isto torna, cada vez mais escasso o pessoal docente vinculado, efetivamente, com o ensino, a pesquisa, a crítica do contexto social, o acompanhamento contínuo e profundo de estudantes na atividade letiva e nas investigações de trabalhos de culminação do curso. O estudante precisa "encontrar" um "clima" de exigência e rigor académico que permita a diferença entre a Educação Superior e os subsistemas anteriores, de modo que, os estudantes possam, de fato, estudar e aprender. Nesta situação, pode-se perceber que, esta ação depende da competência, integridade, excelência, ética e comprometimento da "classe" docente com o ensino.

Mazula (2005), na obra "Ética, Educação e Criação da Riqueza – uma reflexão epistemológica", vincula que, em "virtude" da instalação de uma vida coletiva humana, a Educação e a demanda pelo bem-estar social nunca devem dissociar-se da ética e da justiça social. O viver-juntos e a questão de qualidade das IES em Moçambique obriga, moralmente, a admissão do pensar diferente e da "(re)construção" de relações sociais e profissionais mais democráticas, uma vez que, a diversidade de ideias é

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

essencial para a democracia ideal e para o desenvolvimento nacional e internacional. Deste modo, a vida feliz, duradoura e legítima, não é de acúmulo (ilícito) de riquezas, senão, a mais racional, ética e de dignidade humana.

Para Noa (s/d), no texto "Ensino Superior em Moçambique – políticas, formação de quadros e construção da cidadania", refletir sobre a Educação Superior significa falar acerca do projeto de "(re)construção" da própria nação, porque, as IES têm a competência de formação e disposição de quadros qualificados que possam ser competitivos e façam a diferença no "mercado" de trabalho profissional, à nível (inter)nacional. Porquanto, é relevante que o docente (re)conheça que a Universidade constitui, por excelência, um espaço democrático, de intersubjetivação e das diferenças.

Amide (2018), na sua Tese de Doutorado, intitulada "Perspectivas do Estudante Universitário face à transição para o Mercado de Emprego no Norte de Moçambique", dedica o quarto capítulo, exclusivamente, à discussão sobre a(s) competências e qualidade do Ensino Superior. Pode-se perceber que, na sua concepção, as IES possuem um desafio enorme, com a sua origem não atual, porém, ainda em transição, de formação de estudantes para o desenvolvimento de conhecimentos e princípios ético-morais – solidariedade, diálogo, criatividade, humanismo, integridade, excelência, inovação, normas de respeito - que os permitam competitividade na aquisição e no exercício do emprego e/ou na prática do empreendedorismo. O (auto)emprego constitui um dos elementos para a auto-estima e a dignidade humana. Para o alcance desta pretensão, as IES devem dotar os estudantes, até ao fim do curso, de competências "bioecológicas" e de sobrevivência humana, superando a ideia do Estado como o único e confiável empregador.

Considerações finais

Após o (per)curso teórico e reflexivo, depreende-se que as políticas educacionais moçambicanas e os diversos estudos académicos citados revelam similitudes, entre si, igualmente, com o tema em abordagem. Apesar da existência de semelhanças, a presente investigação é pertinente e necessária, uma vez que a vertente da pesquisa atual pode complementar os estudos anteriores e contribuir para o desenvolvimento da sociedade e da Educação Superior. A qualidade de ensino não é algo "acabado", senão, uma "(re)construção" permanente e de interligação de todos (sub)sistemas de ensino. O fracasso de um (sub)sistema pode comprometer a eficácia e eficiência do(s)subsequente(s).

Entretanto, o resgate do comprometimento da "classe" docente com o ensino (Matos & Mosca, 2010), a busca ética pela riqueza e felicidade e a questão de qualidade da Educação (Mazula, 2005), o (re)conhecimento da Universidade como espaço democrático e de prática da cidadania (Noa, s/d) e a preparação de estudantes universitários para o "mercado" de emprego e/ou para o empreendedorismo (Amide, 2018), mesmo que os autores não tenham referido, são projetos alcançáveis com a aplicação (in)consciente da ética do discurso. Todavia, por sua vez, esta pesquisa, pela sua natureza humana, pode não ser consensual, o que é positivo, uma vez que, permitira a emergência de interrogações que possam servir de futuras investigações em "virtude" de superação de condutas indecorosas dos Homens e de desenvolvimento social e do PEA.

Referências bibliográficas

Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos

AMIDE, J. B.. *Perspectivas do Estudante Universitário face à Transição para o Mercado de Emprego no Norte de Moçambique*. (Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2018.

BOLETIM DA REPÚBLICA. Publicação Oficial da República de Moçambique. I SÉRIE – Número 115. 12 de Junho de 2018. Imprensa Nacional de Moçambique, E. P., 2018.

BOLETIM DA REPÚBLICA. Publicação Oficial da República de Moçambique. I SÉRIE – Número 74. 10 de Abril de 2019. Imprensa Nacional de Moçambique, E. P., 2019.

BOLETIM DA REPÚBLICA. Publicação Oficial da República de Moçambique. I SÉRIE – Número 232. 1 de Dezembro de 2022. Imprensa Nacional de Moçambique, E. P., 2022.

MATOS, N.; & MOSCA, J. *Desafios do Ensino Superior – desafios para Moçambique*. 2010.

MAZULA, B. *Ética, Educação e Criação da Riqueza – uma reflexão epistemológica*. 2ª ed.. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

NOA, F. *Ensino Superior em Moçambique – políticas, formação de quadros e construção da cidadania*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, s/d.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Thiago Cedrez da Silva

Doutor em História (2023-UFPEL). Mestre em História (2016-UFPEL) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPEL (2013). Especialização em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). Especialização em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Intervale (2022). MBA em Gestão de Pessoas e Liderança pela Faculdade Intervale (2022). Pós-graduando em metodologia de ensino de sociologia, filosofia e história (Faculdade Campo do Eliseu) Pós-graduando em Neurociências (Faculdade Campo do Eliseu). Graduando em Pedagogia, Filosofia e Sociologia (Faculdade Campo do Eliseu). Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário; Ensino de História; Educação; Coaching; Liderança; Gestão de Pessoas. Autor e coautor de mais de 24 livros. Professor Substituto no Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação – UFPE.

Edgar Avila Gandra

Graduado em História pela Fundação Universidade do Rio Grande (1995); Mestre em História Ibero-Americana pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998) e Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor Associado II da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) atuando no Departamento de História, no Programa de Pós-Graduação em História –PPGH e no Curso de Educação do Campo. Também lecionou no MBA em Gestão de Pessoas – UNICENTRO-PR. Tem experiência de pesquisa em temáticas sobre História do Trabalho, História Portuária e Movimentos Sociais. Foi Bolsista do Programa de Estágio Sênior Capes no Exterior na Universidade do Porto-PT. Professor Colaborador do CITCEM-Universidade do Porto-PT.

Elvis Silveira Simões

Doutor em História - UFPEL. Mestre em História (2018) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPEL (2014). Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário. Atualmente exerce a função como professor Municipal na área de História na cidade de Pelotas-RS.

A coletânea "**Educação e História: conjunto de pesquisas e estudos**" apresenta uma rica diversidade de artigos acadêmicos que exploram temas contemporâneos nas interseções entre educação e história. Organizada pelos pesquisadores Dr. Thiago Cedrez da Silva, Dr. Elvis Silveira Simões e Dr. Edgar Avila Gandra, a obra oferece uma abordagem interdisciplinar e crítica, iluminando questões sociais, culturais e educacionais de grande relevância para o mundo atual. Composta por dez textos, a coletânea aborda temas que vão desde problemáticas históricas e políticas até práticas pedagógicas e questões sociais emergentes, promovendo debates significativos para acadêmicos, educadores e interessados nos campos da educação e história.

Entre os textos destacados, estão análises sobre segurança pública, como o impacto do uso indiscriminado de luzes de emergência por viaturas e a marginalização de policiais tatuados, além de reflexões sobre a repressão política durante o Estado Novo e a violência nas periferias urbanas. Outros artigos exploram o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na aprendizagem, políticas públicas de alfabetização e os desafios históricos e institucionais da educação infantil no Brasil. Relatos de experiências educativas, como o projeto sobre o patrimônio ambiental de Barra dos Coqueiros, e reflexões filosóficas sobre educação democrática e formação docente também compõem a obra, ampliando seu alcance e diversidade temática.

Ao reunir diferentes perspectivas e metodologias, o livro convida o leitor a refletir profundamente sobre as dinâmicas históricas e educacionais que moldam nossa sociedade. Com uma abordagem crítica e engajadora, esta coletânea se destaca como uma contribuição indispensável para o enriquecimento do debate acadêmico, inspirando novas pesquisas e ações transformadoras.

