

**VIDA**  
*insubmissa*  
**PENSAMENTO**  
*transgressor:*

**II Fórum**  
**SOCIEDADE CRÍTICA**

Organização:

Andréa Santana Leone de Souza

Atauan Soares de Queiroz

Cacilda Ferreira dos Reize

Marilde Queiroz Guedes



**VIDA**  
*insubmissa*  
**PENSAMENTO**  
*transgressor:*

**II Fórum**  
**SOCIEDADE CRÍTICA**



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA**

### **Reitor**

Jacques Antônio de Miranda

### **Vice-Reitor**

Antônio Oliveira de Souza

### **Chefia de Gabinete**

Ana Maria Mapeli

### **Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (Proae)**

Antônio Oliveira de Souza

### **Pró-Reitoria de Administração (Proad)**

Jaqueline Fritsch

### **Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec)**

Daniela Cristina Calado

### **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep)**

Clayton da Silva Barcelos

### **Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)**

Adma Kátia Lacerda Chaves

### **Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan)**

Luís Gustavo Henriques do Amaral

### **Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (Proppg)**

Cláudio Reichert do Nascimento

### **Pró-Reitoria de Tecnologia de Informação e Comunicação (Protic)**

Vanessa Godoy Kinoshita

### **Secretaria Acadêmica (SA)**

Leila Oliveira dos Anjos

### **Diretoria de Governança, Riscos e Conformidades (DGRC)**

Ângelo Marconi Maniero

### **Superintendência de Inovação, Tecnologia e Desenvolvimento Regional (SITDR)**

Erick Samuel Rojas Cajavilca

**VIDA**  
*insubmissa*  
**PENSAMENTO**  
*transgressor:*

**II Fórum**  
**SOCIEDADE CRÍTICA**

Organização:  
Andréa Santana Leone de Souza  
Atauan Soares de Queiroz  
Cacilda Ferreira dos Reize  
Marilde Queiroz Guedes

©2023 Universidade Federal do Oeste da Bahia.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.



**Diretora da MC&G Editorial**

Maria Clara Costa

**Secretaria do Conselho Editorial**

Helena dos Santos

**Seção de Edição e Revisão de Textos**

Thais Souza | Carlos Otávio Flexa | Roberto Azul

Joyce Guimarães | Kdu Sena

**Seção de Design**

Glaucio Coelho | Moises Collares

**Conselho Editorial**

Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil

Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil

Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil

Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique

Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia

Luciano Brito | UFRB | Brasil

Maria Alice Resende | UFRB | Brasil

Núria Lorenzo Ramírez | UB-GREC | Barcelona

Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil

Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

**Preparação de texto**

Carlos Otávio Flexa | MC&G Editorial

**Projeto gráfico**

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

**Diagramação**

Glaucio Coelho

**Capa**

Ilustração de Robson Araújo com

base em arte do evento

II Fórum Sociedade Crítica

**Revisão de texto**

Carlos Otávio Flexa | MC&G Editorial

Este livro foi elaborado com a família da fonte Alegreya Sans

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

V648 Vida insubmissa, pensamento transgressor: II Fórum sociedade crítica [recurso eletrônico] / organização Andréa Santana Leone de Souza ... [et al.] – Rio de Janeiro : MC&G, 2023.  
Dados eletrônicos (PDF).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-89369-94-3

1. Ciências sociais. 2. Cultura e sociedade. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Souza, Andréa Santana Leone de. II. Queiroz, Atauan Soares de. III. Reize, Cacilda Ferreira dos. IV. Guedes, Marilde Queiroz. V. Título.

CDD23 : 300. 01981

Elaborado por Priscila Pena Machado – CRB - 7/6971

DOI: 10.61367/9786589369943

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil



Direitos desta edição cedidos à  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA - UFOP  
Rua Prof. José Seabra, n. 316  
Recanto dos Pássaros, Barreiras-BA  
CEP: 47.808-021 Tel.: +55 (77) 3614-3500  
www.ufob.edu.br

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>SUJEITOS ESCOLARES E SEXUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE DESCONSTRUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
INTRODUÇÃO	9
ESCOLA E QUESTÕES DA SEXUALIDADE	9
A ESCOLA OBSERVADA	12
O PROCESSO DE RECONHECER-SE	13
CONCLUSÃO	14
<b>FINALMENTE, A RESERVA NACIONAL DO NIASSA MUDOU DE CATEGORIA DE GESTÃO: QUE MUDANÇAS [(IN)JUSTAS] SOCIOAMBIENTAIS SE ESPERAM?</b> .....	<b>17</b>
INTRODUÇÃO	17
METODOLOGIA	19
CARACTERIZAÇÃO DAS LOCALIDADES DE MUSSOMA E DE MECULA-SEDE	20
RESULTADOS E DISCUSSÕES	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
<b>REFLEXIVIDADE, CONVERSÇÕES INTERNAS E AGENCIAMENTOS SOCIODISCURSIVOS</b> .....	<b>31</b>
INTRODUÇÃO	31
AGÊNCIA, REFLEXIVIDADE E AGENCIAMENTOS SOCIODISCURSIVOS	32
PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA NA ESCOLA	35
CONVERSÇÕES INTERNAS: DISCERNIMENTO, DELIBERAÇÃO REFLEXIVA E DEDICAÇÃO	37
AGENCIAMENTOS EPISTÊMICOS, POLÍTICOS E IDENTITÁRIOS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
<b>CURRÍCULO NA TRAVESSIA: DAS DETERMINAÇÕES NORMATIVAS ÀS TRANSGRESSÕES NECESSÁRIAS</b> .	<b>49</b>
INTRODUÇÃO	49
METODOLOGIA	50
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO	51
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA TRANSGRESSÃO	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
<b>ROMARIA DA BÍBLIA: MANIFESTAÇÕES DE LUTAS, RESISTÊNCIAS, SONHOS E SACRALIDADES</b> .....	<b>63</b>
INTRODUÇÃO	63
METODOLOGIA	64
DISCUSSÕES E RESULTADOS	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
<b>BIOÉTICA DA PROTEÇÃO E A CAPACIDADE CIVIL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL</b> .....	<b>75</b>
INTRODUÇÃO	75
METODOLOGIA	76
DISCUSSÕES E RESULTADOS	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
<b>PESQUISAS INSUBMISSAS: CAMINHOS DE ESPERANÇAR ENTRE BRASIL E COLÔMBIA</b> .....	<b>89</b>
O PENSAMENTO ESPERANÇOSO DE PAULO FREIRE	91
A ESPERANÇA NA PESQUISA COM MULHERES	95
A ESPERANÇA NA PESQUISA COM ESTUDANTES NA COLÔMBIA	100
CONCLUSÃO	103
<b>DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO À INFÂNCIA E JUVENTUDE: MIRADAS A PARTIR DO SUL</b> .....	<b>107</b>
INTRODUÇÃO	107
PRIMEIRA MIRADA: NUANÇAS DA RELAÇÃO COLONIAL QUE DEMARCA A HISTÓRIA ENTRE ANGOLA, BRASIL E MOÇAMBIQUE	109
SEGUNDA MIRADA: POSITIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	110
TERCEIRA MIRADA: PARTICULARIDADES DOS SISTEMAS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E JUVENTUDE EM ANGOLA, BRASIL E MOÇAMBIQUE	113

<b>MODOS DE VIDA, SABERES E SUSTENTABILIDADE SOCIAL NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA DE CÁSSIA/BA .....</b>	<b>121</b>
INTRODUÇÃO	121
METODOLOGIA	122
DISCUSSÕES E RESULTADOS	122
INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE SOCIAL	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
<b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>131</b>
INTRODUÇÃO	131
METODOLOGIA	132
DISCUSSÕES E RESULTADOS	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
<b>DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS .....</b>	<b>135</b>
INTRODUÇÃO	135
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO NEODESENVOLVIMENTISMO	137
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DIMENSÃO SOCIAL DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	139
A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFBA E OS DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
<b>A AUTOMUTILIZAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA.....</b>	<b>153</b>
INTRODUÇÃO	153
O RACISMO ESTRUTURAL	154
O CORPO NEGRO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	155
A AUTOMUTILIZAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA	157
DISCUSSÃO	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
<b>A AUTONOMIA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA ERA DA CONVIVÊNCIA MEDIADA PELA INTERNET .....</b>	<b>167</b>
INTRODUÇÃO	167
DISCUSSÕES E RESULTADOS	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
<b>AUTONOMIA E IMPUTABILIDADE .....</b>	<b>177</b>
<b>VOZES POÉTICAS DES-NORTEADAS DE NOSSA AMÉRICA LATINA – BREVE LEITURA DE NICOLÁS GUILLÉN .....</b>	<b>189</b>
NICOLÁS GUILLÉN	191
CONCLUSÃO	198
<b>A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-CRÍTICA DE COMENTÁRIOS VIRTUAIS .....</b>	<b>201</b>
INTRODUÇÃO	201
METODOLOGIA	203
DISCUSSÕES E RESULTADOS	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
<b>JUSTIÇA AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE EM MOÇAMBIQUE: CASO DA FLORESTA DA RESERVA PARCIAL DO LAGO NIASSA .....</b>	<b>213</b>
INTRODUÇÃO	213
METODOLOGIA	214
DISCUSSÕES E RESULTADOS	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
<b>MUDANÇAS NO USO E COBERTURA DO SOLO NA PLANÍCIE DE INUNDAÇÃO DO RIO NAMACULA-CIDADE DE LICHINGA .....</b>	<b>223</b>
INTRODUÇÃO	223
METODOLOGIA	224
DISCUSSÕES E RESULTADOS	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232



## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

### APRESENTAÇÃO

Esta obra sistematiza memórias da segunda edição do Fórum Sociedade Crítica (FSC), principal evento do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGCHS/UFOB).

O FSC articula-se a partir das duas linhas de pesquisa do PPGCHS, a saber: *Linguagem, Cultura e Poder* e *Sociedade, Políticas Públicas e Sustentabilidade*. O objetivo central do evento é debater questões candentes nas sociedades contemporâneas, a exemplo das relações étnico-raciais, do gênero e das sexualidades, dos estudos críticos em Educação e História, dos estudos sobre distintas capacidades corporais, dos Estudos De(s) coloniais, do direito à identidade e ao território, dos Direitos Humanos e Direitos da Natureza, na esteira de outros assuntos, todos abordados à luz de teorias críticas nas Ciências Humanas e Sociais e em caráter inter/trans/multidisciplinar.

Realizado em outubro de 2021, na modalidade *online*, o II FSC teve como temática central “Vida Insubmissa, pensamento transgressor”, com foco nas estratégias epistemológicas e políticas mobilizadas pelos movimentos sociais e a(r)tivistas para se oporem ao *status quo* e à sua sanha de destruição da vida.

Como efeito da crise política vivida nos últimos anos e do avanço das contrarreformas neoliberais e conservadoras no país, a subordinação das instituições públicas aos mecanismos reguladores do mercado e ao extrativismo colonial tem resultado em um verdadeiro desmonte da educação. Tal desmonte atinge fortemente as políticas de Estado, que passam a se enquadrar em políticas de governo, para atenderem aos interesses de grupos privilegiados socioeconomicamente.

Este cenário nos convida a tecer alguns questionamentos: Como promover a transgressão do pensamento? Como tornar possível uma educação libertadora/humanizadora/decolonial que subverta a lógica e os padrões impostos pela visão moderna/colonial e pelo (nazi)capitalismo mundial integrado? Na tentativa de responder a esses questionamentos, ao passo que problematiza as macro e micro-

políticas capitalistas neoliberais e os diferentes sistemas de dominação, opressão e subalternização, a obra em tela nos orienta, também, a fabular e materializar diferentes estratégias de resistência e reexistência sociocultural. Trata-se de um devir-borboleta, que apregoa novas estações, quiçá insurreições. Um convite insurgente para pensar novos laços de solidariedade, convivialidade, afeto, libertação e bem viver.



## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

# SUJEITOS ESCOLARES E SEXUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE DESCONSTRUÇÃO

Lisis Fernandes  
Sonia Oliveira

## INTRODUÇÃO

Entende-se que as discussões referentes às questões da sexualidade ainda não ocorrem, efetivamente, na prática educativa cotidiana. A “nova” reforma da Base Nacional Comum Curricular (20017) desfavoreceu ainda mais o debate sobre as categorias orientação sexual e identidade de gênero, reduzindo o diálogo sobre o tema relativo às DSTs, à aids, aos métodos contraceptivos e à gravidez indesejada a um pequeno momento do currículo de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Especula-se que a inclinação do “novo” currículo é genérica ao falar de diversidade de indivíduos e não de orientação sexual, e pretende desencorajar a discussão sobre o tema, desfalcando ainda mais um debate urgente para a redução da discriminação por orientação sexual na escola.

## ESCOLA E QUESTÕES DA SEXUALIDADE

*A escola participa ativamente na construção dos corpos e identidades dos sujeitos que ali habitam — especialmente, mas não só, das suas e dos seus estudantes. A escola ensina também modos de agir e de ser.*

(BORTOLINI, p. 481)

No que diz respeito ao currículo e às práticas pedagógicas, entendemos que estes não podem mais ser marcados pelo binarismo de gênero e por uma única identificação afetivo-sexual. O não reconhecimento das diferenças, sejam elas sexuais, afetivas, de cor-raça, dentre outras questões, desfavorecem a inter-relação entre os sujeitos, contribuindo não só com a desinformação, mas também com ações possivelmente intolerantes.

A construção de uma escola em que a diferença seja reconhecida e valorizada é “um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território”. (CANDAUI, 2010, p. 482)

Compreende-se que práticas pedagógicas e gestões escolares que apostam na construção de outra representatividade e relações de gênero e sexualidade variadas não possibilitam apenas a coexistência dos diferentes sujeitos, mas suas interações.

A abordagem didático-pedagógica sobre as questões da sexualidade diz muito para a desconstrução dos estereótipos sexuais e de gênero. A promoção, por exemplo, de uma atividade que tenha por fim a descrição do sujeito homossexual pode ser um caminho didático interessante para a conscientização das pré-noções e início do processo de desconstrução dos estereótipos de gênero.

O que antes era uma “prática” (a homossexualidade) vai se tornando uma categoria definidora de determinadas pessoas e grupos como forma de limitá-los e torná-los abjetos. Desta forma, um ponto tido como relevante apresenta-se para a discussão sobre a prática educativa e as questões da sexualidade: seria possível pensar uma didática não reducionista ao binarismo de gênero?

Considera-se que a escola não orienta apenas a construção de conhecimentos disciplinares, mas ensina, com o seu próprio cotidiano, práticas e representações sobre os gêneros. Pensar a escola como espaço afetivo-sexual e não somente como espaço do conhecimento disciplinar é um dos caminhos para a emancipação dos sujeitos e da prática educativa.

Os conhecimentos acerca das temáticas da sexualidade não podem depender de interesses pessoais e profissionais de um docente específico para serem abordados ou legitimados como conhecimentos escolares.

Professores não podem se tornar, durante a prática educativa cotidiana, indivíduos assujeitados, assexuados, sujeitos disciplinados à lógica heteronormativa. O professor é uma pessoa dotada de expectativas, desejos e afetos como os demais indivíduos que compõem o cenário escolar.

O currículo, o professor e o aluno neutros só existem nos documentos oficiais formulados para orientar o processo ensino-aprendizagem, pois, na prática educativa cotidiana, observa-se a existência reprimida e, em muitos casos, violentamente silenciada de sujeitos que são dotados de afetos, emoções, desejos e sonhos variados.

Desta forma, outra indagação que se apresenta como oportuna para a discussão sobre prática educativa e questões da sexualidade é: o currículo contemporâneo ainda pressupõe um professor e um educando que têm obrigação de ser heterossexuais?

Parece que o professor tem a obrigação de ser o modelo, o exemplo a ser seguido e por isso mesmo, ele deve estar dentro do padrão. Caso não esteja no padrão, ele será o estranho. Basta que tenha alguns trejeitos para ser taxado de gay. Ser professor heterossexual ninguém questiona, mas ser professor homossexual é estranho. Ser professor modelo ninguém questiona, mas ser professor diferente é estranho. Enfim, ser professor, parece que é estar enquadrado nas certezas que já existem sobre o “ser professor”. (SILVA, p. 12)

Os sujeitos vão construindo-se por meio do espírito do tempo, produzindo formas de agir, de ser, de se comportar diferentes. O professor e o aluno dos dias atuais não são os mesmos que os de décadas passadas, porém, ainda se verifica, na prática educativa cotidiana e no currículo escolar da grande maioria das escolas, resistência em manter o processo ensinar-aprender contextualizado.

A opção de manter a escola e tudo que a envolve de modo atemporal não é por acaso nem por esquecimento da grande maioria das gestões escolares. Ao desconsiderar as questões do presente, a escola desresponsabiliza-se de sua função política e crítica e tem-se, com isso, um fazer pedagógico neutro e desinteressante às demandas dos educandos que, graças a esta postura escolar atemporal, não conseguem perceber este local como espaço atual, vivo e interessado em debater os temas que assolam o seu tempo.

Faz-se oportuno, então, indagar: quem é o professor e o educando dos tempos atuais? O professor permanece o heterossexual disciplinador do currículo oculto? E o educando, ainda é percebido como corpo dócil e disciplinado pelos códigos e representações escolares atemporais? E os cursos de formação de professores, como estão formando os futuros educadores? O professor e o educando continuam sendo percebidos como corpos vazios que carregam apenas dúvidas e conhecimentos disciplinares? E seus afetos, desejos, identificações? Estes encontram-se no cotidiano escolar?

Estas e outras perguntas se fazem imprescindíveis para se pensar os contextos escolares contemporâneos e suas práticas diante das questões da sexualidade. Entende-se que a escolarização neutra, obsoleta ou viva e interessada produz as identidades generificadas das estudantes. Assim, outra questão nos assola; qual é a identificação sexual-afetiva favorecida pelo cotidiano escolar?

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre “outros” seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular. (BRITZMAN, p. 74-5)

## A ESCOLA OBSERVADA

Percebe-se que a maioria dos currículos escolares pensa a questão da sexualidade de forma a singularizá-la, como se só existissem sujeitos heterossexuais. Entretanto, pôde-se observar na escola onde o estudo foi realizado, graças às aulas da educadora de Sociologia, que faziam menção às variadas representações de sexualidade, a possibilidade de as educandas, que não se percebiam hetero, vivenciar suas afetividades de forma mais elástica.

Ao explorar a problemática do capital sexual (as contradições do intercâmbio e do valor de troca), minha preocupação não é apenas a de analisar as formas pelas quais a heterossexualidade é normalizada e disponibilizada através da pedagogia. Em vez disso, o conceito de capital sexual deve significar algo mais transgressivo: as experiências vividas entre, de um lado, aquelas formas de sexualidade que são valorizadas e intercambiadas por aceitação social e competência social, prazer e poder e, de outro, aquelas formas que não têm valor de troca e, contudo, prometem prazer, mesmo quando o preço disso é o desestímulo social e o ostracismo. (BRITZMAN, p. 76)

No ambiente escolar no qual o estudo foi realizado percebeu-se ocorrência da transgressão às fronteiras generificadas, ao gênero inteligível e normalizado, ou seja, às performatividades genuinamente tidas como femininas e masculinas.

Verificou-se a representação e a existência de sexualidades que prometem prazer e, até quem sabe, felicidade, apesar do rechaço social e da marginalização fora dos muros escolares.

Compreende-se que a sexualidade se constrói por meio de suas formas e organizações sociais, por isto destaca-se a importância das aulas da educadora de Sociologia para a vivência de outras performatividades sexuais e de gênero, pois as diferenças foram legitimadas pela “representante do fazer educativo” que se torna referência afetiva e sexual — neste caso, *a professora*.

## O PROCESSO DE RECONHECER-SE

Ocultar a não heterossexualidade quando já se pressupõe que ela não existe pode ser a resposta mais razoável à hostilidade da maioria dos currículos escolares baseados nas normas heterossexuais.

O educando que se percebe não heterossexual sempre estará negociando seus desejos, afetos e prazeres nos contextos em que as normas o tornam abjeto. O processo de reconhecer-se não heterossexual é sempre tratado como um período de desequilíbrio experienciado pelo sujeito que está “confuso” graças ao pressuposto universal da heterossexualidade.

A “saída do armário” na escola é momentânea, a saída e a entrada se dão ao longo da vida, e são feitas constantes negociações na construção das identificações afetivo-sexuais. Por isto compreende-se a necessidade de atividades que tenham como fim o combate à homofobia.

O fato de não haver uma discussão sistematizada sobre sexualidades na escola favorece as violências de gênero. A escola necessita pensar formas de transformar-se perante as manifestações de homofobia que ocorrem constantemente em seu ambiente.

Dentre outras ações, é fundamental pensar um programa sistematizado de educação sexual na escola que contemple as questões das sexualidades atuais. Um programa que não justifique o binarismo opressor (masculino versus feminino), e que reconheça as diferenças de forma igualitária.

Acredita-se que o reconhecimento às diferenças, sem juízos de valor, pode ser condição para o fim das hierarquias entre as sexualidades.

Sem uma educação sexual que promova o reconhecimento às diferenças, os tidos dissidentes veem-se desde cedo na mira de uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes com relação a sua orientação sexual.

A pedagogia do insulto caracteriza-se por: “poderosos mecanismos de silenciamento, dominação simbólica, normalização e marginalização” (JUNQUEIRA, p. 12).

Diferente de outros ambientes, ser dissidente na escola observada não causava grande aflição. Não se verificou receio, por parte das entrevistadas, de serem reconhecidas como lésbicas, polisssexuais, transexuais, gays, entre outras designações.

No entanto, a maioria dos espaços de sociabilidade apresenta grande aversão às sexualidades tidas como subversivas, exigindo, em alguns casos, impasses nas interações dos sujeitos que se percebem não hetero para se adequarem aos contextos heteronormativos.

## CONCLUSÃO

Entende-se que um espaço escolar democrático é aquele que oferece condições seguras para a vivência de diferentes sexualidades, compreendendo que nem todos os professores e alunos são heterossexuais.

A autoaceitação ocorre de forma mais facilitada quanto menos homofóbico for o ambiente escolar. A resistência em reconhecer os diferentes pode ser índice de recusa difusa no enfrentamento das várias formas de violência contra os tidos subversivos.

A experiência social e subjetiva da abjeção como constitutivas das vidas precárias, cuja socialização foi marcada pelo rechaço social, estão sempre presentes nos espaços escolares. Muitos educandos e profissionais da Educação aprenderam a se compreender a partir da injúria, da experiência de serem ofendidos, de estarem sob suspeita ou comprovadamente fora do padrão heterossexual.

Muitas vezes a autocompreensão sobre as questões da sexualidade se dá a partir dos xingamentos, dos rechaços sociais vivenciados pelos sujeitos. Xingamentos e rechaços, estes que têm como objetivo reafirmar a heterossexualidade como única orientação legítima.

Desta forma, deve-se pensar em quais termos se deseja pensar o fazer educativo. A partir da obrigatoriedade de identificar-se sexual e afetivamente ou com liberdade, dando-se a chance de viver diferentes emoções e desejos, sem a obrigatoriedade de uma identificação precisa, única e estática.

A cultura escolar não pode ser marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas. Reconhecer o diferente como diferente, e não como desvio da heterossexualidade é o que se espera de um espaço dito democrático.

A diferença não pode ser percebida pelo prisma do negativo, como alvo de discriminação e busca por homogeneização, mas pela riqueza, pela amplitude e di-

versidade. Trabalhar as diversidades culturais, afetivas, sexuais constitui foco de uma educação intercultural e promoção da igualdade a partir das diferenças de modelos de referências não heterossexuais.

Problematizar os discursos e práticas sobre as construções de gênero e sexualidades a partir das performatividades percebidas como femininas pode ser um caminho muito rico para a promoção dos direitos. Entende-se que a escola é um lugar de negociação das identificações, não de opressão a elas. O fazer educativo é praticado por todos, uma vez que ele tem efeitos sobre todas as outras ações.

## REFERÊNCIAS

- BORTOLINI, Alexandre. O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 45, p. 479-501, 2015.
- BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1995-1996.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 2. ed. Londrina: EdUEL, 2001.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no dia a dia**: coletânea. Londrina: [s.n.], 1999.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. A vontade de saber. 23. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2013. v. 1.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia**: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas, Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul.-dez. 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** – uma perspectiva pós estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SILVA, Mirian Pacheco. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-16. Acesso em: 11 nov. 2021.



## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

### FINALMENTE, A RESERVA NACIONAL DO NIASA MUDOU DE CATEGORIA DE GESTÃO: QUE MUDANÇAS [(IN)JUSTAS] SOCIOAMBIENTAIS SE ESPERAM?

Francisco Gonçalves Nhachungue<sup>1</sup>

*[...] não é possível separar a sociedade do seu meio ambiente,  
pois trata-se de pensar um mundo material socializado e  
dotado de significados [...]*

Acsehrad (2004)

#### INTRODUÇÃO

Os processos de conservação da biodiversidade no mundo encaram enormes desafios, principalmente quando no seu interior habitam populações humanas que as têm como locais de habitação, busca de alimento, medicamentos, segurança, entre outros serviços ecossistêmicos. Para Diegues e Vianna (1995), a limitação dos direitos e acesso às atividades costumeiras, causa a pauperização das populações locais em áreas de conservação, resultando em conflitos entre estas e os órgãos públicos gestores dessas áreas.

Na Reserva Especial do Niassa tem ocorrido adversidades resultantes da coabitação entre a lei de conservação, a atuação dos gestores da reserva, as comunidades locais e a fauna bravia, daí a necessidade de encontrar mecanismos harmónicos que pacifiquem os diferentes atores. Por um lado, a lei de conservação estabelece regras de acesso e utilização dos recursos socioambientais locais, cujo

<sup>1</sup> Docente e pesquisador da Universidade Rovuma - Extensão de Niassa. Doutor em Energia e Meio Ambiente/atuação profissional: meio ambiente, sociedade e desenvolvimento sustentável, didática de ensino da Geografia.

controlo é da responsabilidade dos gestores da reserva. No cumprimento das suas atribuições, em certos casos os gestores recorrem à força para reprimir os presumíveis prevaricadores da lei e, conseqüentemente, as comunidades locais intensificam as convivências em actividades de caça furtiva, pesca de arrasto e com recurso a substâncias químicas nocivas à biodiversidade aquática e terrestre, em busca de mecanismos de sobrevivência. Essa pressão prejudica a integridade dos ecossistemas e reduzem os esforços de conservação, bem como acentua as injustiças ambientais em comunidades com necessidades básicas de sobrevivência, frente ao poder público, que se serve de meios potentes para reprimê-las.

O termo justiça é utilizado em latim *justitia*, que significa em geral, a ordem das relações humanas ou a conduta de que se ajusta a essa ordem (ABBAGNANO, 2007). Portanto, o mesmo conceito quando aplicado ao ambiente, embora polisémico é entendido como a justa distribuição da liberdade de todos os seres vivos, de acessarem os bens naturais ambientais necessários à sua vida, reprodução e bem-estar específicos (FELIPE, 2006). A justiça ambiental é a busca do tratamento justo e do envolvimento significativo de todas as pessoas, independentemente da sua raça, cor, origem, ou renda no que diz respeito à elaboração, desenvolvimento, implementação e reforço de políticas, leis e regulações ambientais (BULLARD apud HERCULANO, 2002).

Por outro lado, injustiça ambiental ou racismo ambiental (PAES e SILVA, 2012) é o mecanismo pelo qual as sociedades desiguais destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e vulneráveis (HERCULANO, 2002).

Os movimentos de reivindicação contra a exposição aos riscos de contaminação por resíduos radioactivos surgem nos anos setentas, nos Estados Unidos da América. O conceito de “justiça ambiental”, de acordo com Bullard (2008) surge em 1991 quando grupos de activistas ambientais se reuniram em Washington para chamar à atenção nacional para os problemas de poluição que ameaçavam as comunidades de baixa renda e minorias.

Este artigo pretende trazer à ribalta, as discussões sobre as possíveis (in)justiças ambientais presentes nas narrativas das comunidades residentes na actual Reserva Especial do Niassa, no norte de Moçambique. O mesmo desenvolveu-se nas comunidades da localidade de Mussoma e em Mecula-Sede no distrito de Mecula, o distrito que é totalmente ocupado pela Reserva.

As reflexões colocadas ao longo do trabalho inserem-se nas discussões acerca das transformações impostas pela legislação nacional das áreas de conservação (Lei n. 16, de 20 de junho de 2014, alterada e republicada pela Lei n. 5, de 11 de maio de 2017) e o respectivo Decreto n. 89, de 29 de dezembro de 2017, visando a melhorar não apenas

a conservação de espécies e ecossistemas, mas também promover justiça ambiental através da participação das comunidades nos processos de conservação da biodiversidade. De referir que a passagem da categoria de Reserva Nacional para Reserva Especial do mesmo nome foi através do Decreto n. 42, de 16 de junho de 2020, revogando, deste modo, o Decreto 81, de 16 de novembro de 1999.

O objetivo geral visa contribuir para a compreensão de possíveis (in)justiças ambientais esperadas decorrentes das mudanças de categoria de gestão da Reserva Especial do Niassa. Especificamente pretende-se i) levantar as narrativas das comunidades locais na localidade de Mussoma e na Vila-Sede do distrito de Mecula; ii) analisar as (in)justiças ambientais presentes nas narrativas das comunidades locais e; iii) apresentar as possíveis mudanças sócio-ambientais promotoras de justiça ambiental podem ser esperadas com a alteração de categoria da Reserva.

As reflexões ao longo do artigo estão em torno das seguintes questões científicas: i) Que narrativas as comunidades das localidades de Mussoma e Mecula-Sede tinham antes da mudança de categoria de gestão da Reserva? ii) Que (in)justiças ambientais estão presentes nos discursos das comunidades locais e como se relacionam aos processos de gestão da Reserva Especial do Niassa? e, finalmente, iii) Que mudanças sócio-ambientais que promovam a justiça ambiental, podem ser esperadas com a mudança de categoria da Reserva?

A procura dessas respostas orientou-se pela metodologia que a seguir se apresenta.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Segundo Goldenberg (2004) o pesquisador qualitativo busca compreender as subjectividades sociais, emoções, valores, crenças, motivações e sentimentos humanos enquadrados em determinado contexto. O estudo serviu-se das técnicas utilizadas em pesquisas com abordagem fenomenológica. Além dos levantamentos bibliográficos da literatura sobre (in)justiça ambiental, procederam-se levantamentos de campo, baseados em entrevistas exploratórias não padronizadas em comunidades residentes na localidade de Mussoma e Mecula-Sede.

De acordo com Goldenberg (2004), as entrevistas exploratórias decorrem de forma flexível e aberta e revelam determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, desta forma, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.

Os levantamentos de campo foram efectuados nos anos 2017 e 2019, tendo sido realizadas quatro visitas de campo. As primeiras duas visitas, em 2017 foram de es-

tudo exploratório, durante as quais fez-se o levantamento de informações que consubstanciaram o conhecimento e levantamento das questões científicas e testagem dos instrumentos de recolha efectiva de dados. A terceira visita foi em março de 2019 durante a qual realizou-se o levantamento efectivo dos dados e, a última foi em dezembro de 2019, tendo consistido na confirmação de alguns dados e informações colhidas na fase anterior. O processamento dos dados decorreu a partir do mês de abril de 2019 e constituem parte de ensaio da tese de doutoramento do autor, defendida em abril de 2021, na Universidade Pedagógica de Maputo.

Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo e de discurso (BARDIN, 1977) e observou os seguintes passos:

### Categorização por grupos de ocupação

#### 2. Codificação dos questionários

### Lançamento dos dados no Excel

#### 4. Análises de conteúdo e de discurso

Os dados utilizados neste artigo constituem parte dos dados colhidos no campo, no contexto da tese de doutoramento já defendida no primeiro trimestre de 2021.

Os entrevistados foram categorizados em cinco grupos, nomeadamente: autoridades locais, professores, camponeses, funcionários e alunos (apenas de Mecula-Sede).

## CARACTERIZAÇÃO DAS LOCALIDADES DE MUSSOMA E DE MECULA-SEDE

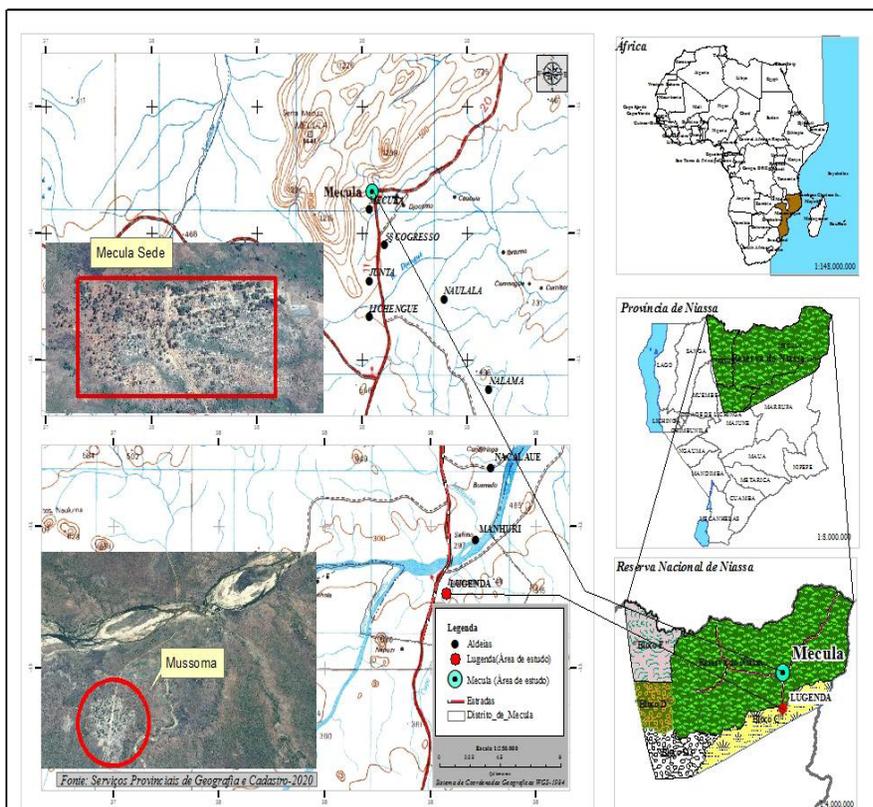
A Reserva Nacional do Niassa (RNN), com uma superfície de 42.400 km<sup>2</sup> (SRN, 2006; SNOOK *et al.*, 2016; CRAIG, 2009) incluindo a zona-tampão constitui o mais significativo e extenso património nacional, ocupando cerca de um terço dos 115.000 km<sup>2</sup> da rede de áreas de conservação ou protegidas declaradas em Moçambique (BRANCH, RODEL & MARAIS, 2005, p. 196). Astronomicamente, a Reserva localiza-se entre os paralelos 12° 38'48.67" S e 11° 27'05.83" S e os meridianos 36° 25'21.16" E e 38° 30'23.74" E (RIBEIRO *et al.*, 2008; SRN, 2006).

Na sua grande maioria, a RNN localiza-se a noroeste da Província do Niassa, em Moçambique. A sua superfície cobre cerca de um terço dessa província, abarcando os distritos de Mecula onde ocupa 100 % do seu território, Mavago (98 %), Sanga, Muembe, Majune e Marrupa, estendendo-se até à vizinha província de Cabo Delgado, abrangendo concretamente os distritos de Mueda e Montepuez (SRN, 2006).

O povoado de Mussoma é a sede da localidade de Lugenda, Posto Administrativo de Matondovela no distrito de Mecula. Esse povoado localiza-se na Unidade de Gestão L7 mais conhecida por Luwire, portanto ao longo da Estrada Regional (ER) 535 que liga o distrito de Marrupa e Mecula, no sentido Sul-Norte.

A Vila-Sede do Distrito de Mecula faz parte da localidade de Mecula-Sede, que estende-se desde o rio Ncalaue, ao longo da ER 535 no sentido Sul-Norte, envolvendo os povoados de Nthimbo I e II, Nampequesso, Lichengue, Mbatamila, vila de Mecula, até ao povoado de Macalange. Essa vila é uma das localidades do Posto Administrativo de Gomba, portanto coincide com a sede do distrito de Mecula e insere-se na zona de protecção integral da Reserva, onde se encontra instalada a máquina político-administrativa e governativa distrital. Ainda, é na mesma localidade onde se situa Mbatamila, a sede da Reserva Nacional do Niassa.

**Figura 1:** Localização geográfica das localidades de Mussoma e de Mecula-Sede



Fonte: Serviços Provinciais de Geografia e Cadastro de Niassa (2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

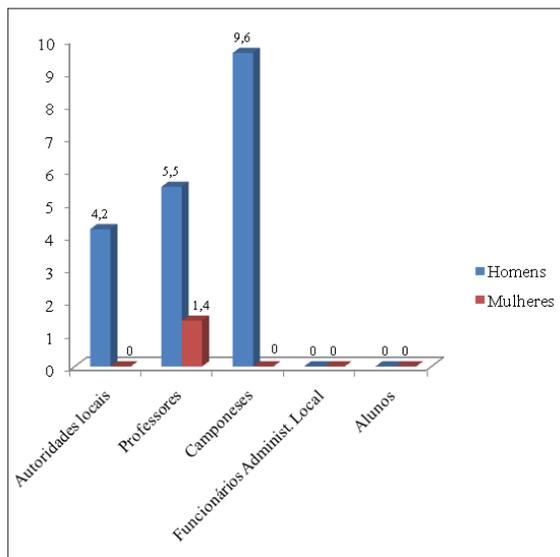
Esta parte dedica-se à apresentação dos resultados da pesquisa, a iniciar pela caracterização da amostra, apresentação das narrativas das comunidades locais sobre as (in)justiças sócio-ambientais, análise das injustiças ambientais decorrentes na Reserva, bem como a apresentação das mudanças sócio-ambientais promotoras de justiça ambiental com a introdução da nova categoria de gestão.

### Perfil sócio-demográfico dos participantes da pesquisa

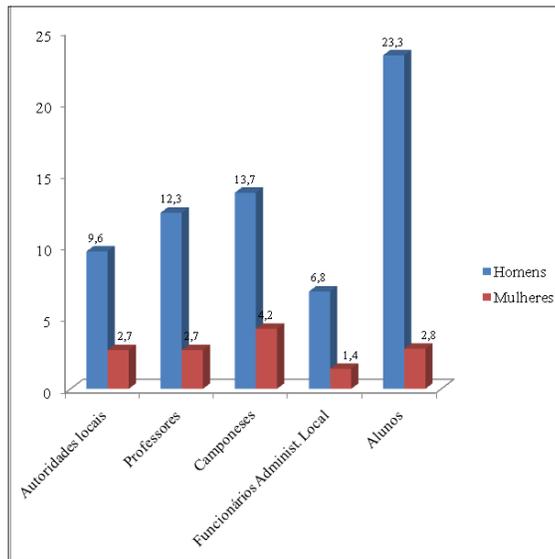
Nas duas localidades foram abrangidas pela pesquisa, 73 pessoas, sendo que os homens tiveram maior representatividade (85 %) do que mulheres (15 %).

Em termos de distribuição da amostra da pesquisa, verificou-se maior participação em Mecula-Sede (79,5 %) em detrimento de Mussoma com 20,5% de participação. Este facto deve-se às diferenças de categorias das localidades, em que Mussoma é de menor escala do que Mecula-Sede que é a capital político-administrativa distrital. Os alunos não foram abrangidos em Mussoma, por serem menores de idade pois, são alunos da única escola primária completa local. Diferentemente da Sede do distrito em que a maior amostra foi de alunos (23,3 %) comparativamente a localidade de Mussoma que foi mais representado por camponeses (9,6 %). Vide as figuras 2 e 3.

**Figura 2:** Amostra da localidade de Mussoma



Fonte: Autor (2021)Autor

**Figura 3:** Amostra da localidade de Mecula-Sede

Fonte: Autor (2021)

### Narrativas das comunidades locais em Mussoma e Mecula-Sede

As narrativas comunitárias que aqui são apresentadas, referem-se a aspectos como a participação em programas de sensibilização comunitária, percepção da abundância dos animais selvagens e mudanças sócio-ambientais esperadas com a nova categoria de gestão da Reserva.

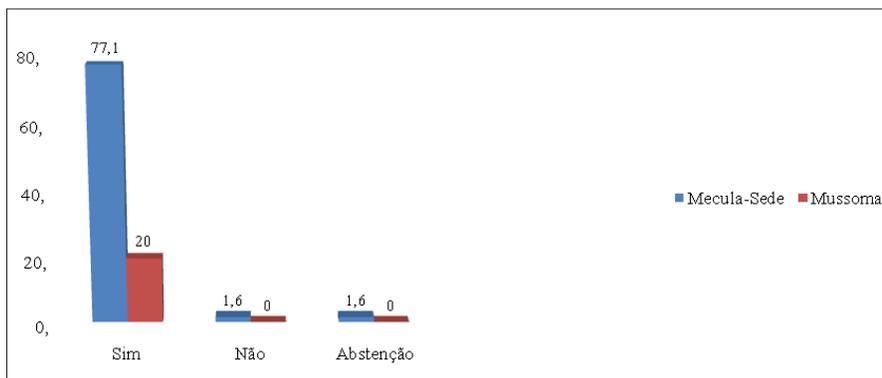
### Participação em programas de sensibilização ambiental

A disseminação de informações educativas e formativas sobre o meio ambiente às comunidades locais pode ser feita através de programas concebidos em coordenação com os grupos-alvo. Verificou-se que a sensibilização ambiental no nível das comunidades não é uniforme nas localidades envolvidas pela pesquisa. Em termos metodológicos, a pergunta sobre a participação em programas de sensibilização ambiental não foi colocada às autoridades locais, dado que elas são entidades, a princípio, responsáveis em promover esses programas ao nível das comunidades, razão por que apenas responderam 61 pessoas, portanto (83,6 %) da amostra total.

Verificou-se que grande parte (77,1 %) das pessoas informadas em programas de sensibilização ambiental são residentes em Mecula-Sede, em detrimento de Mussoma que, apenas 19,7 % dos envolvidos na pesquisa é que têm participado nesses programas. Vide a figura 4.

O envolvimento em programas de sensibilização ambiental ou a qualquer informação de utilidade pública é um dos direitos de cidadania e uma forma de promover a justiça ambiental entre as diferentes classes sociais nas comunidades. De acordo com Calfucura (2018) a participação é a chave de sucesso no processo de conservação da biodiversidade baseada na comunidade porque produz regras de conservação efectiva através da incorporação do conhecimento dos utentes dos recursos locais e por via disso, as instituições gestoras dessas áreas devem considerar a equidade no acesso aos recursos, nas tomadas de decisões e nos benefícios.

**Figura 4:** Participação em programas de sensibilização ambiental



Fonte: Autor (2021)

### Abundância dos animais selvagens na Reserva

Os grupos entrevistados mencionaram o elefante, leão, leopardo, búfalo, hipopótamo e crocodilo como os animais mais frequentes nas comunidades. Essas espécies faunísticas protagonizam mais ataques às pessoas e destroem as culturas nos pequenos campos de cultivo, principalmente nas zonas ribeirinhas.

**Figura 5: Elefante (*Loxodonta africana*)**



Fonte: ANAC and WCS (2017).

Os excertos abaixo ilustram algumas manifestações de desconforto e sentimento de injustiça socioambiental das comunidades locais:

[...] aqui ocorre a destruição de machambas, hortas e ataque ao próprio homem. (CAMP. 1 de Mussoma, 2019)

Em Fevereiro de 2019 os elefantes invadiram nos campos de cultivo, destruindo diversas culturas e a comunidade mostrou-se preocupada com a situação. (CAMP. 6 de Mussoma, 2019)

Foi neste ano em que uma machamba foi atacada com macaco toda a machamba e a senhora saiu sem nenhum produto. (FUNC. 2, de Mecula-Sede, 2019)

Búfalos entraram na machamba de um camponês em Alissima e destruíram todos os produtos. (FUNC. 6 de Mecula-Sede, 2019)

Eu... nesse mesmo ano não tenho nada por problema dos animais, totalmente voltei na machamba sem nada, mas isso tudo por causa de elefantes, búfalos, macacos, porcos. (CAMP. 5 de Mecula-Sede, 2019)

Na machamba de Almerindo Assina, mudou de machamba devido os macacos. (CAMP. 2 Mecula-Sede, 2019)

O sentimento de injustiça socioambiental é, também, compartilhado pelas autoridades locais, que afirmam que:

Este ano alguns camponeses do povoado de Nampequesso abandonaram as suas machambas porque viram totalmente a serem devastadas por animais e não restado nada nas suas machambas, voltaram para a aldeia. (AUT. 1 Mussoma, 2019)

Em 2018 cerca de 28 hectares de certas machambas foram vandalizadas por búfalos e porcos e em 2019 cerca de dez hectares foram vandalizados por chiquinhos e macacos, fazendo assim as pessoas abandonarem as suas machambas. (AUT. 3 Mussoma, 2019)

De modo geral, há narrativas como:

[...] quando o animal que consome toda a produção nas machambas, mata pessoas... é festa para as autoridades porque nem indemnizam as famílias...mas quando o homem abate o animal em legítima defesa...aí a pessoa é penalizada e levada à cadeia do distrito vizinho, Marrupa, e sem esperança de regressar [...] (Depoimentos dos entrevistados, 2019)

O artigo 25 da Lei n. 10, de 12 de julho de 1999, prevê que a caça<sup>2</sup> apenas é permitida em defesa de pessoas e bens contra-ataques actuais ou iminentes de animais bravios quando não seja possível o afugentamento ou captura (MOÇAMBIQUE, 1999, p. 6). Em função desse preceito legal, as autoridades locais recorrem ao afugentamento para salvaguardar a integridade social das comunidades locais, por equipas coordenadas de técnicos dos Serviços Distritais de Actividades Económicas e fiscais da Administração da Reserva e das concessões ou blocos.

### **Mudanças sócio-ambientais esperadas com a nova categoria de gestão da Reserva**

De forma sintética, as comunidades locais esperam acções tendentes à promoção de justiça ambiental no uso compartilhado dos recursos sócio-ambientais e uma convivência harmónica entre si e com as autoridades que zelam pelos processos de conservação. Em geral, as comunidades manifestam esperanças na provisão de apoios ao desenvolvimento local; desenvolvimento de projectos de criação de animais; delimitação e vedação dos campos de cultivo de modo a evitar o contacto com os animais selvagens; incentivo ao cultivo em blocos; aumento do número de fiscais para reduzir a caça furtiva e garimpo ile-

---

<sup>2</sup> A caça em Moçambique é praticada sob três modalidades legais, nomeadamente por meio de licença simples, desportiva e comercial.

gal; promoção de campanhas de sensibilização sobre os procedimentos de viver na Reserva; construção de infraestruturas sociais (escolas, hospitais, locais de culto, etc.); indemnização das pessoas lesadas pelo conflito homem-fauna bravia. Um dos entrevistados realçou, “[...] deve-se vedar machambas ou vedar a população para distanciar os animais com a população, por exemplo desenhar projecto para Mbatamila mas eles não financiam projectos de desenvolvimento das comunidades”. (CAMP. 13 de Mecula-Sede, 2019)

Com a alteração de categoria de gestão, de Reserva Nacional à Reserva Especial do Niassa através do Decreto n. 42, de 16 de junho de 2020, espera-se a concretização do novo zoneamento socioecológico, previsto no n. 1 do artigo 70, do Decreto 89, de 29 de dezembro de 2017:

- a) Área de Protecção Total;
- b) Área de Uso Controlado;
- c) Área de Desenvolvimento Comunitário;
- d) Área de Desenvolvimento Económico;<sup>3</sup>
- e) Área de Desenvolvimento Turístico (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 197; RNN, 2019).

O Novo Plano de Maneio (NPM) da Reserva Especial do Niassa (2019-2029) prevê duas tipologias de áreas:

- a) Área de Protecção Total, correspondente à categoria IV (Área de Gestão de Habitats/Espécies) da IUCN, define-se como *área de domínio público do Estado destinada à preservação dos ecossistemas e espécies sem intervenções de extracção dos recursos, admitindo-se apenas o uso indirecto dos recursos naturais, com as excepções impostas pela lei[...]* (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 184);
- b) Área de Uso Sustentável<sup>4</sup> — corresponde à zona-tampão com 4.518 km<sup>2</sup> (RNN, 2019). Enquadra-se na categoria VI (Área protegida de Uso Sustentável dos Recursos) da IUCN, define-se como: *área de domínio público do Estado e de domínio privado, destinada à conservação, sujeita a um maneio integrado com permissão de níveis de extracção dos recursos, respeitando limites sustentáveis conforme o plano de maneio* (MOÇAMBIQUE, 2017, p.184).

O NPM prevê quatro programas estratégicos: i) Conservação da biodiversidade; ii) Protecção de Recursos Naturais; iii) Desenvolvimento Comunitário e; iv) Desenvolvimento do Turismo (RNN, 2019).

<sup>3</sup> Não está prevista no Novo Plano de Maneio da Reserva Especial do Niassa.

<sup>4</sup> No Decreto no 63/2009 de 2 de Novembro não está prevista a classificação de uso sustentável dos recursos.

A proposta de áreas de desenvolvimento comunitário configura-se importante (ALLAN *et al.*, 2017), pois promoverá justiça ambiental, à medida em que permitirá as comunidades locais desenvolverem suas actividades costumeiras, tais como agricultura de conservação, a colecta e/ou a extracção de produtos florestais não-madeireiros, plantas medicinais, actividades agro-florestais, a pesca, a caça miúda de subsistência, criação de animais e outras, desde que não afectem o funcionamento e continuidade dos ecossistemas. Nas áreas de desenvolvimento turístico, propõe-se o turismo cinegético ou ecoturismo em concessões (MOÇAMBIQUE, 2017; RNN, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção de injustiça sócio-ambiental está sempre patente na memória e no quotidiano das comunidades locais em Mussoma e em Mecula-Sede, pois vivem o drama de conflito homem-fauna associado às limitações de acesso aos recursos sócio-ambientais impostas pela lei de conservação da biodiversidade.

Grande parte das injustiças sócio-ambientais sentidas, vividas e narradas pelas comunidades locais relacionam-se à percepção da falta de sensibilidade e solidariedade por parte das autoridades locais, quando algumas famílias sofrem os efeitos da destruição dos seus campos agrícolas, ataques e mortes por animais selvagens, resultando em exposição à insegurança alimentar e doenças associadas.

A mudança da categoria de gestão, de Reserva Nacional para Reserva Especial, traz algumas esperanças para a integridade das comunidades locais e de todo o conjunto de recursos sócio-ambientais existentes, pois, com o novo zoneamento sócio-ecológico poderão ser implementados mecanismos que promovam a justiça sócio-ambiental, que garanta uma coexistência harmoniosa entre o homem, os recursos e os processos de conservação.

Ciente de que o estudo não foi abrangente a todas as camadas sociais e, também, que os indicadores seleccionados para discussão não tenham sido os mais completos, sugere-se que se façam mais pesquisas na Reserva, de modo a apoiar não só às comunidades, mas também às autoridades locais para encontrar formas mais harmónicas de promoção de justiça sócio-ambiental.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. do A.; BEZERRA, G. das N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ALLAN, J. R. *et al.* **Patterns of forest loss in one of Africa's last remaining wilderness areas: Niassa National Reserve (Northern Mozambique)**. *S.l.: s.n.*, 2017.
- ANAC and WCS. **Co-Management of Niassa National Reserve**. *S.l.: s.n.*, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: 71 Persona, 1977.
- BULLARD, R. D. **Environmental Justice in the 21.st century**. *S.l.: s.n.*, 2008.
- BULLARD, R. D. **Environmental Justice for all**. *s/d*.
- BRANCH, W. R., RODEL, M. O.; MARAIS, J. **Herpetological survey of the Niassa Game Reserve, northern Mozambique**. 2005. Part 1: reptiles.
- CALFUCURA, E. Governance, land and distribution: a discussion on the political economy of community-based conservation. **Elsevier-Ecological Economics**. *S.l.: s.n.*, 2018.
- CRAIG, G. C. **Aerial Survey of Wildlife in the Niassa Reserve and Adjacent Areas**. Mozambique: *s.n.*, 2009.
- DIEGUES, A. C. S. e VIANNA, L. P. (coords.). **Conflitos entre populações humanas e unidades de conservação e Mata Atlântica**. São Paulo: NUPAUB, 1995.
- FELIPE, S. T. Por uma questão de justiça ambiental. Perspectivas críticas à teoria de John Rawls. **Ethic@**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 5-31, jul. 2006.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8.ed. São Paulo: Record, 2004.
- HERCULANO, S. Riscos e desigualdade social: a temática da justiça ambiental e sua construção no Brasil. *In: ENCONTRO DA ANPPAS-INDAIATUBA*, 1., 2002, São Paulo. **Anais [...]**. GT Teoria e Ambiente.
- NHACHUNGUE, F. G.; DO CARMO, R. L.; SEIXAS, S. R. DA CAL. Reflexões sobre a proteção da biodiversidade em áreas habitadas pelo homem: modelos e teorias demográficas. O caso da Reserva Nacional de Niassa em Moçambique. *In: DO CARMO, R. L. et al. (orgs.). Explosão demográfica: 50 anos depois de "The population bomb"*. UNICAMP, 2019.
- NHACHUNGUE, F. G.; SEIXAS, S. R. C.; BANDEIRA, B. O. A dinâmica das áreas de conservação do Brasil e Moçambique: estudo comparativo da Serra do Japí, Mata Santa Genebra e Reserva Nacional do Niassa. **Momentum**, Atibaia, v. 1, n. 17, p. 1-20, 2019.
- PAES e SILVA, L. H. Ambiente e Justiça: sobre a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro. **e-cadernos CES**, Coimbra, v. 17, p. 85-111, 2012.
- MOÇAMBIQUE. [Boletim da República]. **Decreto n. 81**, de 16 de novembro de 1999. Altera os limites da Reserva Nacional do Niassa e revoga o Diploma Legislativo n. 2.884, de 24 de maio de 1969. Maputo: Conselho de Ministros [1999].

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República]. **Decreto n. 81/2009**, de 2 de novembro de 2009. Aprova a Política de Conservação e Estratégia de Conservação de sua Implementação. Maputo: Conselho de Ministros [2009].

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República]. **Lei n. 16**, de 20 de junho de 2014. Aprova os Princípios e Normas Básicos sobre a Proteção, Conservação, Restauração e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica nas Áreas de Conservação. Maputo: Assembleia da República [2014].

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República ()]. **Lei n. 5**, de 11 de maio de 2017. Altera e republica a Lei n.º 16/2014, de 20 de Junho, Lei de Protecção, Conservação e Uso sustentável da Diversidade Biológica. Maputo: Assembleia da República [2017].

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República, 2017]. **Decreto n. 89**, de 29 de dezembro de 2017. Regula a Lei n. 16/2014, de 20 de junho, alterada e republicada pela Lei n. 5, de 11 de maio de 2017, a Lei da Protecção, Conservação e Uso Sustentável da Diversidade Biológica. Maputo: Conselho de Ministros [2017].

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República]. **Decreto n. 42/2020**, de 16 de junho de 2020. Altera a categoria da Reserva Nacional do Niassa, passando a Reserva Especial do Niassa e revoga o Decreto n. 81, de 16 de novembro de 1999. Maputo: Conselho de Ministros [2020].

RESERVA NACIONAL DO NIASSA [RNN]. **Auscultação Pública para a recategorização da Reserva Nacional do Niassa e projecto do Plano de Maneio 2019-2029**. Lichinga, 15 abr., 2019. Workshop.

RIBEIRO, N.; SAATCHI, S.; SHUGART, H. Aboveground biomass and Leaf Area Index (LAI) mapping for Niassa Reserve, northern Mozambique. **Journal of Geophysical Research**, v. 113, 2008.

SNOOK, L. *et al.* **Relearning traditional knowledge to achieve sustainability: honey gathering in the miombo woodlands of northern Mozambique**. Vienna: *s.n.*, 2016.

SOCIEDADE DE DESENVOLVIMENTO DA RESERVA DO NIASSA [SRN]. **Plano de Maneio da Reserva Nacional do Niassa (2007-2012)**. *S.l.: s.n.*, 2006.



## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

# REFLEXIVIDADE, CONVERSÇÕES INTERNAS E AGENCIAMENTOS SOCIODISCURSIVOS<sup>1</sup>

Atauan Soares de Queiroz<sup>2</sup>

Juliana de Freitas Dias<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

Neste trabalho, partimos da premissa de que o exame analítico de eventos discursivos específicos, de práticas sociais e de textos pode contribuir para compreendermos melhor os modos como as pessoas agem e pensam sobre elas mesmas, sobre as próprias ações e as ações dos outros e como se (des)identificam com processos e relações sociais. Buscamos refletir teoricamente sobre o problema da agência em escala individual, abordando o fenômeno das conversações internas (ARCHER, 1996, 2004), sem perder de vista a dimensão coletiva desse processo reflexivo e sociodiscursivo, bem como os modos pelos quais as estruturas sociais mais amplas como gênero, raça e classe moldam as possibilidades para diferentes tipos de agência.

No âmbito dos estudos críticos do discurso, o reconhecimento da agência como elemento ontológico parte em princípio da ideia de que o sujeito constrói e é construído por processos discursivos e sociais a partir da sua natureza de ator ideológico (PEDRO, 1997). Em outras palavras, a “agência conduz a elaboração estrutural e cultural, ao passo que é elaborada no processo” (ARCHER, 2004, p. 258).

<sup>1</sup> Este artigo foi publicado originalmente na revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, 2021. As discussões e os dados analisados integram uma pesquisa mais ampla, intitulada *Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras* (QUEIROZ, 2020).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Barreiras. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3923805819866846>. Correio eletrônico: [atauansoares@gmail.com](mailto:atauansoares@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2619929161240727>. Correio eletrônico: [ju.freitas.d@gmail.com](mailto:ju.freitas.d@gmail.com).

O sujeito é certamente constrangido e limitado pelas estruturas sociais e econômicas e pelos sistemas culturais, mas tem poderes causais potenciais e propriedades emergentes que podem ser atualizados nas práticas sociais para reproduzir o status quo e/ou gerar (micro)transformações. Segundo Fairclough (2003, p. 121), as pessoas são sempre “capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostas e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”.

Com o intuito de desenvolver o conceito de agência em perspectiva sociodiscursiva, propomos neste artigo a noção de agenciamento, ancorando-nos nos pressupostos teóricos e ontológicos da abordagem morfogenética (ARCHER, 1995, 1996, 2003, 2004). Para perceber como agenciamentos emergem e se intensificam nas práticas sociais, consideramos as experiências formativas de estudantes do EM no âmbito de uma ação sociopedagógica situada, o *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI). As análises textualmente orientadas dos relatos escritos dos estudantes acerca das experiências formativas construídas no PMI nos revelam diferentes processos sociodiscursivos de agenciamento.

Em termos de plano composicional, além desta introdução, o artigo apresenta mais três seções. Inicialmente, teorizamos as noções de agência e reflexividade de acordo com a abordagem morfogenética e propomos a noção de agenciamento sociodiscursivo. Em seguida, caracterizamos brevemente as ações do PMI e o modo como foram aplicadas e ressignificadas no contexto escolar investigado. Por fim, analisamos as amostras discursivas, constituídas por relatos escritos dos estudantes constantes em um diário de bordo de composição coletiva, e trazemos as considerações finais.

## AGÊNCIA, REFLEXIVIDADE E AGENCIAMENTOS SOCIODISCURSIVOS

Baseada sobretudo no Modelo Transformacional da Atividade Social do Realismo Crítico (BHASKAR, 1998), Archer propõe propriedades emergentes (discernimento, deliberação e dedicação) e poderes causais à agência, os quais não podem ser reduzidos às propriedades emergentes e aos poderes causais das estruturas sociais (disposições, papéis, posições e instituições) e dos sistemas culturais (teorias, proposições ou doutrinas) (ARCHER, 2004; OLIVEIRA, 2011).

Ao explicar sua compreensão sobre o papel da agência na reprodução e transformação da estrutura, Archer (2007, p. 4) coloca em relevo a noção de reflexividade, processo social que está no coração da relação entre estrutura e agência, concebida como o “exercício regular da capacidade mental, compartilhada por

todas as pessoas, para considerar-se em relação aos seus contextos (sociais) e *vice-versa*". Nem todas as atividades sociais são completamente reflexivas e algumas são mais que outras. Para a autora, os processos reflexivos profundos sempre estão relacionados a questões de natureza social.

De modo mais específico, a reflexividade se caracteriza como o conjunto das conversações internas que um ator social tem consigo mesmo para resolver problemas cotidianos (ARCHER, 2003). A autora defende que nos tornamos quem somos através de deliberações reflexivas que "possuem poderes causais, isto é, poderes intrínsecos, que nos habilitam a monitorar e modificar a nós mesmos, e poderes extrínsecos, que permitem que mediemos e modifiquemos nossas sociedades" (ARCHER, 2003, p. 46). Tais deliberações alteram nossas preocupações últimas, isto é, os "compromissos que são constitutivos de quem somos e uma expressão de nossas identidades". Quem somos ou desejamos nos tornar é uma questão daquilo com o que mais nos importamos.

Para Archer (1995, p. 65), as preocupações últimas se relacionam com as três ordens da realidade: (i) bem-estar físico, relacionado à ordem natural das coisas, cuja expressão máxima são as emoções; (ii) competência performativa, relacionada aos artefatos da ordem prática; e (iii) autoestima, relacionada à ordem social, "garantida através de certos projetos (carreira, família, comunidade, clube ou igreja), cujo sucesso ou insucesso é considerado por nós como confirmação ou negação do nosso valor". Grande parte das conversações internas será, sem dúvida, sobre as três ordens da realidade. A conversação interna nunca fica suspensa, raramente dorme e monitora continuamente as preocupações últimas das pessoas (ARCHER, 2004).

São as conversações internas, acionadas por deliberações reflexivas profundas, que medeiam os efeitos da estrutura sobre a agência, "no entanto, essa mediação depende de agentes que exercem seus poderes para formular projetos e monitorar o eu e a sociedade na busca da realização dos seus projetos" (ARCHER, 2003, p. 298). Nesse sentido, as conversações internas são processos intra/intersubjetivos que envolvem discernimento (identificação das preocupações últimas), deliberação (resolução acerca das preocupações últimas) e dedicação (estabelecimento das preocupações últimas que integram projetos de vida do ator e da atriz social) (ARCHER, 2004).

Ainda que constrangidas socioculturalmente, as conversações internas têm poderes causais e podem reconfigurar projetos de vida, transformar identidades, intensificar agenciamentos e fazer emergir agentes engajados. O acionamento dos poderes causais da agência depende dos projetos de vida que as pessoas forjam, mantêm, abandonam e/ou remodelam, reflexivamente, ao longo da

existência. Todas as pessoas têm preocupações de ordem natural, prática e social, mas quais são essas preocupações e como elas se configuram é uma questão de reflexividade humana.

Com base em Archer (2003, 2004), partimos da premissa de que agentes sociais podem se relacionar com sua própria reflexividade de modo mais reativo ou mais criativo, mitigando-a ou fortalecendo-a, reforçando-a ou reconstruindo-a. Circunstâncias, contingências, restrições e possibilidades delinham o modo como as pessoas elaboram reflexivamente sua relação consigo mesmas, com o outro, as estruturas de gênero, raça, classe, territorialidade, nação, e com as organizações e instituições sociais, como a escola.

Com base nesses pressupostos, compreendemos que agenciamento<sup>4</sup> é um processo sociodiscursivo de reelaboração (meta)reflexiva e produção de si, na perspectiva da agência engajada, que se relaciona com processos de conscientização identitária, constrangidos inevitavelmente pelos efeitos causais das interações entre estruturas sociais e econômicas e sistemas culturais. Os agenciamentos ocorrem de modos diferentes e singulares, pois dependem da maneira como a identidade pessoal do ator social é afetada pelas experiências em práticas sociais e práticas discursivas.

Práticas discursivo-identitárias marcadas pelo potencial crítico que incide sobre sistemas de conhecimento, crenças e valores, relações de poder e processos de subjetivação, tendem a produzir discernimento, deliberação reflexiva e dedicação mais frequentes e efeitos causais na reelaboração dos projetos de vida. Não há níveis ou graus de agenciamento, porque não existe um *chegar lá*, mas ciclos e processos contínuos de reelaboração reflexiva que intensificam a capacidade de ação criativa. Os agenciamentos têm a ver com as relações “entre as identidades e a ética nas práticas e nos eventos sociais (com suas atividades), nos discursos e textos, nas relações sociais, crenças e histórias pessoais, e no mundo material (objetos, instrumentos e tecnologias)” (MAGALHÃES, 2013, *apud* MAGALHÃES, 2017, p. 592). Além disso, é imprescindível considerar que a agência e, conseqüentemente, os agenciamentos, possuem especificidade histórica e geopolítica (McLAREN, 2002).

Os processos de identificação de gênero, o reconhecimento do pertencimento étnico-racial, o desenvolvimento da consciência de classe, isto é, os proces-

<sup>4</sup> O conceito de *agenciamento*, proposto inicialmente por Deleuze para substituir a noção de “dispositivo” e de “máquinas desejantes”, passa a ter grande importância em sua esquizoanálise, sendo tratado, posteriormente, em termos de produção desejante, daí surgem noções como “*agenciamento coletivo de enunciação*” e “*agenciamento maquínico do desejo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 81). Neste estudo, a compreensão sociodiscursiva de agenciamento segue perspectiva transdisciplinar a partir do diálogo entre a teoria morfofenética da agência e a ADC.

sos de formação e conscientização identitária, sobretudo quando ocorrem em perspectiva interseccional, são processos profundamente reflexivos que podem reelaborar projetos de vida e intensificar a agência humana. Ainda que identidades sejam performatizadas pela iteração de discursos e práticas e constringidas pelas condições materiais e sociais, a criatividade da práxis sempre é possível. Nesse sentido, práticas discursivo-identitárias que possibilitam processos de formação e conscientização identitária fazem emergir possibilidades de agenciamentos.

## PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA NA ESCOLA

A etnografia discursiva<sup>5</sup> que originou este trabalho ocorreu entre os meses de maio e dezembro de 2017. Nesse período, acompanhamos a aplicação do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) pelas docentes de LP em uma escola da rede pública do DF, localizada em uma região periférica na cidade de Taguatinga. O PMI foi idealizado e executado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque no ano de 2014. Em 2017, após receber inúmeras premiações nacionais e internacionais, **tornou-se programa**<sup>6</sup> do governo do Distrito Federal (GDF), sendo replicado em quinze escolas do DF por docentes de LP, que passaram por curso de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Para abordar o tema da equidade de gênero e da cidadania ativa, o PMI trabalha com as seguintes ações sociopedagógicas:

<sup>5</sup> A investigação foi autorizada pela UnB e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer consubstanciado n. 3.070.769, estando de acordo com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016.

<sup>6</sup> Em 2017, após receber o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, o Projeto Mulheres Inspiradoras adquiriu mais visibilidade e atraiu diferentes parcerias. Transformado em Programa Mulheres Inspiradoras (PMI), foi levado para mais 15 escolas públicas do Distrito Federal (DF), a partir de um acordo de cooperação internacional entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), a Cooperação Andina de Fomento (CAF), autoidentificada como Banco de Desenvolvimento da América Latina, e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI)

**Quadro 1: Ações do Programa Mulheres Inspiradoras**

Ações	
1	Leitura de seis obras de autoria feminina: <i>O Diário de Anne Frank</i> , de Annelies Marie Frank; <i>Eu sou Malala</i> , de Malala Yousafzai; <i>Quarto de Despejo: diário de uma favelada</i> , de Carolina Maria de Jesus; <i>Não vou mais lavar os pratos, Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz</i> , <i>Espelho</i> , <i>Miradouros</i> , <i>Dialéticas da Percepção</i> (os três últimos da autoria de Cristiane Sobral);
2	Estudo da biografia de 10 mulheres inspiradoras: Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala Yousafzai, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns;
3	Entrevista com mulheres de destaque na comunidade;
4	Campanha de combate à violência contra a mulher: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher”;
5	Realização de entrevista, pelos estudantes, com uma mulher do próprio círculo social, que eles considerassem inspiradora;
6	Transformação da entrevista em um texto autoral de natureza biográfica, no qual narrassem a história de vida da mulher inspiradora eleita por eles;
7	Estudo de casos, debate, trabalho em grupo, mesa-redonda e mostra de vídeo sobre o uso consciente e seguro das redes sociais digitais, sobretudo, no que diz respeito ao <i>sexting</i> , ao cyberbullying e à ciberviolência contra a mulher;
8	Lançamento de livro com as biografias de mulheres escritas pelos estudantes.

Fonte: ALBUQUERQUE (2020).

O contexto escolar investigado foi uma das instituições parceiras envolvidas no Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI (PAPMI). Essas ações foram adaptadas e recriadas pelas docentes que aplicaram o PMI na escola. Além disso, cada escola recebeu um pequeno acervo literário composto pelas obras literárias integrantes do PMI, com vinte e um exemplares de cada título.

Os agentes colaboradores da pesquisa foram os alunos de duas turmas do EM (segundo ano e terceiro ano) e as respectivas professoras de LP, Otilina<sup>7</sup> e Clarice. Ao todo, foram vinte e dois estudantes da turma do segundo ano (doze do sexo feminino e dez do sexo masculino), e vinte sete da turma do terceiro ano (vinte do sexo feminino e sete do sexo masculino). A faixa etária dos discentes variava entre quinze e vinte anos.

Neste artigo, focalizamos especificamente os relatos escritos pelos estudantes da turma do terceiro ano constantes em diário de bordo. No segundo ano, tal prática de produção escrita não ocorreu. Em relação ao conteúdo temático, o diário de bordo consiste em “um registro reflexivo de experiências pessoais e/ou

<sup>7</sup> Os nomes utilizados para representar os agentes colaboradores do estudo são fictícios.

profissionais durante um determinado período de tempo” (BOLIVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 183). No caso do estudo em tela, o diário traz os registros dos alunos sobre as atividades de leitura, de escrita, de oralidade, de análise e reflexão linguística, desenvolvidas durante a realização do PMI nas aulas de LP no segundo semestre letivo de 2017.

Para operacionalizar as análises discursivas críticas, mobilizamos a categoria seleção lexical. Segundo Fairclough (2016, p. 109), “há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas”. Agentes sociais localizados em espaços e tempos específicos fazem escolhas específicas de léxicos e de estruturas oracionais que materializam e organizam seus discursos e estilos. Nesse sentido, escolhas particulares de termos e orações revelam os modos particulares de representar e identificar eventos, práticas e experiências sociais.

## CONVERSÇÕES INTERNAS: DISCERNIMENTO, DELIBERAÇÃO REFLEXIVA E DEDICAÇÃO

A leitura discursiva crítica dos relatos escritos em diário de bordo foi a estratégia analítica basilar para identificar pistas discursivas de processos de agenciamento. A força agenciadora das práticas discursivo-identitárias do PMI fica evidente, por exemplo, em relato elaborado pela estudante Vanessa, ao expressar sua opinião sobre as experiências formativas. No dia 27 de setembro de 2017, a professora Gina, autora do PMI, ministrou palestra no contexto escolar em foco e Vanessa foi convidada pela professora Clarice para relatar suas impressões sobre o evento no diário de bordo. Do seu relato escrito, extraímos o fragmento que segue, por representar momentos intensos de reelaboração reflexiva e processos de agenciamento:

[1] Vanessa:

Cores na minha escuridão (Encontro com a Gina Vieira)

[...] Acho que nunca vou cansar de dizer como eu sou grata a tudo isso. E mais ainda por este momento incrível que presenciei. Mentos sintonizadas num só ideal. É incrível de se ver. Algo que na minha mente andava distante passa a fazer parte da minha realidade. [...] Por céus, mil vezes gratidão! **Algo que penetra seu ser, invade tuas ideias e se faz presente no futuro. Eu me vejo lá.** Minhas perspectivas passam a ter base sólida agora. Todos me veem sonhando e contando planos futuros, mas ninguém sabia que tudo isso era apenas sonhos porque eu não tinha vontade de realizá-los, pois eu não me via forte o suficien-

te, tão pouco achava que eu teria capacidade para tais feitos. Sempre tive pensamentos complexos comigo mesma, enquanto fazia de tudo para ser o chão de outras pessoas e esquecia de ser meu próprio chão. **Eu pude me resgatar e ser o centro do meu mundo outra vez.** Eu não sei dizer quando foi que eu me perdi e como aconteceu é algo a se poupar, mas **agora eu sei que através da arte e da força feminina que eu encontrei escondida e empoeirada, eu posso me reconstruir e aquecer os sonhos que eventualmente eu congelei comigo aquele dia.** Agora é tudo diferente. **Antes eu precisava de uma razão para viver, precisava que alguém estivesse do meu lado o tempo todo, era escrava da aprovação dos demais e precisava de um modelo a ser seguido porque eu repudiava o que eu sentia, odiava o que eu era e simplesmente me renegava. Hoje sou minha própria razão, adoro estar sozinha** pois é quando posso me deliciar com minhas próprias poesias, **não dependo mais de aprovação alheia pra fazer o que quero. Hoje sou meu próprio espelho, prova disso que eu estou totalmente nua de alma neste relato e sem sentir vergonha da minha essência, pela primeira vez em tempos.** Existem coisas que a força que nos move traz como presente pra nós e sim, **tudo isso tem sido um presente no qual as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida. Foi humano, foi acolhedor, foi mulher e foi força.** Obrigada mil vezes [...] (Grifos nossos)

No excerto em tela, os discursos de transformação pessoal articulados por Vanessa para representar e identificar suas experiências no PMI surgem como efeito de processos reflexivos profundos. O título do relato, constituído da construção metafórica “*cores na minha escuridão*”, destaca processos de mudança ao opor duas realidades. *Escuridão* representa o passado, marcado por expressões de angústia e sofrimento, e *cores*, a força e a vitalidade do presente. No quadro que segue, os enunciados atestam conversações internas que passam pelo discernimento, pela deliberação reflexiva e pela dedicação, marcando a ruptura com o passado e revelando o potencial agentivo da estudante no presente (ARCHER, 2004).

**Quadro 2: Conversações internas**

<b>Discernimento (identificação das preocupações últimas)</b>	
[...] agora eu sei que através da arte e da força feminina que eu encontrei escondida e empoeirada, eu posso me reconstruir e aquecer os sonhos que eventualmente eu congelei comigo; [...]	A ruptura com o passado é materializada linguisticamente no advérbio de tempo “agora”, e o reconhecimento do potencial agenciador da literatura (arte) e do potencial agentivo da mulher (força feminina) é marcado pelo uso do processo verbal “encontrei”, seguido das expressões metafóricas “escondida e empoeirada”. A metáfora que se destaca no final desse excerto é a dos sonhos congelados, no passado (morto), que são aquecidos no presente (vivo). A utilização dessas metáforas sugere o acionamento de deliberações internas por meio do discernimento para a retomada de projetos de vida (sonhos) e para posicionamentos sociais mais agentivos.
[...] Antes eu precisava de uma razão para viver, precisava que alguém estivesse do meu lado o tempo todo, era escrava da aprovação dos demais e precisava de um modelo a ser seguido; [...]	Os processos verbais “precisava” e “era”, no pretérito imperfeito, indicam a ruptura com o passado, por meio de novas formas de relação social. No passado, Vanessa enfrentava obstáculos externos para a autoaceitação, como a “aprovação” de outras pessoas. Ao iniciar o processo de crítica social pela reflexividade, Vanessa desenvolve sua autonomia. O uso da expressão metafórica “escrava”, em “era escrava”, indicia a ativação do discernimento para não estar sujeita à “aprovação dos demais” e para não ter “modelo a ser seguido”, de modo a protagonizar a própria existência e a fortalecer o vínculo consigo mesma.
[...] eu repudiava o que eu sentia, odiava o que eu era e simplesmente me renegava. [...]	O processo verbal “repudiava”, no pretérito imperfeito, revela outra ruptura com o passado, marcado pela autonegação em relação ao que “sentia” e ao que “era”, que se intensifica por meio dos processos verbais “odiava” e “renegava”. Esses processos revelam uma alta insatisfação consigo mesma, que imperava em seu passado traumático. Observa-se que o discernimento faz Vanessa perceber que ela sofria porque se via como sujeito abjeto. Por meio dos processos acionados, Vanessa articula o discurso de resistência em relação aos discursos e às estruturas (hetero)patriarcais, que tornam as identidades não hegemônicas em identidades abjetas. O reconhecimento, realçado pela estudante Vanessa, se torna o processo pelo qual ela se torna diferente do que foi e assim deixa de ser capaz de retornar ao que eu era (BUTLER, 2015). O “eu” é transformado pelo ato do (auto)reconhecimento e pela reexistência e seu poder de cura.
<b>Deliberação reflexiva (resolução acerca das preocupações últimas)</b>	
[...] Eu pude me resgatar e ser o centro do meu mundo outra vez; [...]	A construção “pude me resgatar” indica posicionamento agentivo de Vanessa em relação aos constrangimentos sociais vividos, atribuindo às experiências no PMI o poder causal de possibilitar deliberações internas para gerar a autoaceitação (resgatar-se). Observa-se que a deliberação reflexiva aqui é caracterizada pela tomada de decisão a partir dos discernimentos produzidos. A metáfora “ser o centro do meu mundo” mostra que o “eu” voltou a ser prioridade da agenda de Vanessa, que antes figurava como elemento periférico.

<p>[...] Hoje sou minha própria razão, adoro estar sozinha [...] não dependo mais de aprovação alheia pra fazer o que quero. Hoje sou meu próprio espelho; [...]</p>	<p>A demarcação do novo “eu” no presente ocorre linguisticamente a partir do advérbio “hoje”. Esse novo “eu” coloca em proeminência a autoafirmação da individualidade. Os processos “sou” e “não dependo” confirmam a tomada de decisão, própria à deliberação reflexiva. Nesse momento, Vanessa se representa como sujeito reflexivo autônomo por não necessitar mais da “aprovação alheia”. Em seguida, mobiliza a metáfora do espelho, declarando que “hoje” é seu “próprio espelho”, ou seja, tem consciência de que no passado era impelida a ser reflexo do outro, a ser simulacro do outro hegemônico, mas agora pode ser quem ela é, de fato, com suas singularidades. Nesse sentido, o ato de se (auto)reconhecer altera a organização do passado e seu significado ao mesmo tempo que transforma o presente de quem é reconhecido (BUTLER, 2015).</p>
<p>[...] eu estou totalmente nua de alma neste relato e sem sentir vergonha da minha essência, pela primeira vez em tempos. [...]</p>	<p>O termo “nua”, acompanhado do intensificador “totalmente”, na metáfora “eu estou totalmente nua de alma neste relato” revela as novas verdades em que Vanessa acredita e que ela defende. Como efeito da deliberação reflexiva, “pela primeira vez em tempos”, ela não sente “vergonha” da sua “essência”, isto é, do seu gênero e da sua sexualidade. A “vergonha”, quase sempre acompanhada de culpa e medo, são sentimentos frequentes de quem se vê como identidade abjeta (BUTLER, 2015). Com autoestima fortalecida, transformada e confiante, Vanessa agora compartilha com a turma esse novo “eu”.</p>
<b>Dedicação (estabelecimento das preocupações últimas que integram projetos de vida do ator social)</b>	
<p>[...] Algo que penetra seu ser, invade tuas ideias e se faz presente no futuro. Eu me vejo lá. [...]</p>	<p>Nesse excerto, Vanessa põe em relevo o potencial das deliberações internas ao mobilizar os processos “penetra”, cuja carga semântica sugere adentrar com profundidade, e “invade”, que traz a ideia de que as deliberações não são controláveis, uma vez que elas chegam e interpelam o sujeito. As deliberações reflexivas resultam na tomada de decisão e se projetam para o futuro. A construção “se faz presente no futuro” revela que as novas preocupações últimas de Vanessa integram seu novo projeto de vida, preocupações que ela vai perseguir com dedicação, como atesta pela construção “eu me vejo lá”.</p>
<p>[...] tudo isso tem sido um presente no qual as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida.</p>	<p>Vanessa representa as experiências formativas no PMI com a construção metafórica “tudo isso tem sido um presente”. Os pronomes “tudo isso” revelam positivamente a intensidade e quantidade de experiências, e o termo “presente” representa metaforicamente a benesse, a dádiva, que foi participar do PMI, o qual deixa “marcas” que vão integrar seus projetos de vida: “as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida”.</p>

Fonte: os autores, s.d.

Vê-se que os enunciados registrados no diário de bordo por Vanessa pressupõem conversações internas e materializam-nas também, mostrando a reelaboração biográfica com novas crenças, novos valores e novas relações consigo

mesma e com as pessoas. Certamente, somos transformados pelos encontros que experienciamos. As conversações internas propiciadas pelas experiências no PMI possibilitaram a Vanessa a ruptura com o passado ao reelaborar seu projeto de vida, com um presente que se projeta para o futuro e se propõe a não reproduzir o passado de sofrimento. Os discursos de transformação pessoal articulados por Vanessa mostram um duplo movimento reflexivo: primeiramente (i) o movimento da *subversão* das normas sociais que lhe traziam sofrimento e angústia, característica marcante dos sujeitos metarreflexivos (ARCHER, 2012); e (ii) a afirmação da *individualidade* como um traço estratégico do sujeito reflexivo autônomo, mais preocupado consigo mesmo do que com a coletividade (ARCHER, 2012).

Assim, observa-se que, ao reconfigurar a identidade, as deliberações reflexivas profundas, acionadas pelas práticas discursivo-identitárias do PMI, alteram a forma de viver e intensificam agenciamentos. Cada vez mais, as pessoas são estimuladas a “recorrer a seus poderes de reflexividade socialmente dependentes, mas ainda assim pessoais, a fim de definir seus cursos de ação” em relação às circunstâncias contingenciais que se nos apresentam (ARCHER, 2004). A face sociopositiva desse imperativo de ser reflexivo é a oportunidade para os sujeitos perseguirem o que mais interessam em ordenamentos sociais democráticos. As preocupações pessoais se tornam suas bússolas. Por fim, a partir do relato de Vanessa, vemos que as práticas discursivo-identitárias construídas no PMI, afinadas com os princípios da pedagogia crítica, fazem da opressão e de suas causas “objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2012, p. 35).

## AGENCIAMENTOS EPISTÊMICOS, POLÍTICOS E IDENTITÁRIOS

Os excertos que compõem as amostras discursivas desta seção indicam que as práticas discursivo-identitárias do PMI associam-se à emergência e intensificação de três processos sociodiscursivos de agenciamentos. Vozes de estudantes do sexo feminino avaliam positivamente elementos específicos da abordagem didático-pedagógica da professora Clarice e associam tais elementos às práticas discursivo-identitárias do PMI:

[2] Joana: [...] **uma manhã de emoções, que marcou minha vida e acredito que a de muitos também.** Escutei e vi cada expressão que eu nunca imaginaria presenciar, como por exemplo ver o Felipe mostrando uma fraqueza sua, **ver o quanto muitas pessoas se mostravam ser o que eram ao contrário da sua realidade.**

[3] Gabriela: Mais uma aula chega ao fim. Aquele dia, por incrível que pareça, **não queria que acabasse aquela aula, pela primeira vez pensei isso**, pois me interessei de verdade pelo livro. A professora dá os recados finais, recolhe os livros, para em seguida liberar os alunos.

[4] Fernanda: Peço desculpas por não escrever com muitos floreios, por não deixar o relato emocionante como a maioria dos outros, mas é que não há palavras suficientes que expliquem realmente, cada sentimento daquela manhã, 4 de outubro, em nossa **simples e mais amada** aula de Português. (Gritos nossos)

Joana representa as aulas de LP como espaço e tempo de muitas emoções, como se observa no uso do processo “marcar”, com sentido de tocar profundamente (*uma manhã de emoções, que marcou minha vida*). Também crê que a experiência de grande parcela da turma foi similar (*e acredito que a de muitos também*). Para Joana, as rodas de leitura e de conversa criaram momentos de escuta sensível em que o outro sente confiança para expor percepções particulares, reconfigurando as representações discursivas construídas coletivamente em torno de si e do outro, como ocorreu em relação ao estudante “Felipe” que mostrou “uma fraqueza sua” e aos colegas que se “mostravam ser o que eram ao contrário da sua realidade”, com suas virtudes e defeitos.

Com uso de declaração negativa, Gabriela destaca no excerto 3 que, pela primeira vez, “não queria que acabasse aquela aula”, pois se interessou “*de verdade pelo livro*”, expressando seu desejo particular com alto comprometimento (*de verdade*). A partir desse recorte, pressupõe-se que (i) o desejo rotineiro da aluna é que as aulas se iniciem e cheguem logo ao fim, pois o modelo de aula, de abordagem, de escola, com o qual está acostumada não a estimula a se interessar de fato pelo que ocorre em sala; e (ii) que as práticas de leitura, quando ocorrem, são centradas em obras que não incentivam o desejo de ler. Constatamos que as experiências de leitura foram significativas em termos de formação do leitor, uma vez que o interesse de Gabriela pelo livro se intensificou.

Por fim, referindo-se especificamente às rodas de leitura e de conversa, Fernanda afirma a inexistência de palavras que caracterizem e expliquem o evento e a experiência formativa. Para representar e sintetizar o encontro, utiliza o substantivo “*sentimento*” (cada *sentimento* daquela manhã). Com base em seu relato, vemos que o que torna a aula envolvente e significativa não são inovações inusuais, mas o modo como as práticas cotidianas são negociadas e o controle das interações acontece, porque as aulas continuam “*simples*”, ou seja, ocorrem dentro do que é previsto em termos de convenções institucionais genéricas, mas são car-

regadas de afeto, percepção indiciada pela mobilização do intensificador “*mais*”, antecedendo o atributo de alto valor apreciativo “*amada*”, para representar a aula de LP e expressar afinidade.

Essas práticas discursivo-identitárias possibilitam agenciamentos epistêmicos aos estudantes por colocá-los em posição de vigilância acerca do que se lê e do modo como se interpreta, reeducando-se e desenvolvendo a autocrítica. Essa postura “abre caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re- e insurgência, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente que fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente” (WALSH, 2013, p. 7). Ler obras produzidas por vozes não hegemônicas de mulheres e por vozes masculinas, colocando em evidência a experiência de autoras e personagens femininas, com seus atravessamentos identitários, olhares, modos particulares de narrar, por exemplo, favorece agenciamentos epistêmicos pois descondiciona, desnaturaliza e desessencializa o olhar acostumado a ler/ver/compreender de acordo com regimes de verdade hegemônicos.

Nos excertos a seguir, observamos a articulação de discursos que constroem representações da “*turma*” como uma coletividade coesa e da relação estudante e docente como menos assimétrica, por estar pautada no diálogo.

[5] Gabriel: Felizmente **consequimos** organizar tudo no auditório, para onde **levamos** a turma e na minha opinião, **passamos** de maneira concreta o conteúdo e **fizemos** uma boa leitura da obra.

[6] Fernanda: A aula termina com **a turma decidindo se a autoavaliação será coletiva ou individual**. A professora chama meu grupo e falamos sobre o livro *Menino de Engenho*. **Ela primeiro nos pergunta quanto achamos que merecemos da nota e resolvemos que 3,5**, mas ela insiste em dar 4 pontos para todos, por ter sido um dos melhores trabalhos e termos feito o que foi pedido, mas pede algumas alterações nos quadrinhos do trabalho e, enfim, o sinal bate e vamos para outra sala. (Grifos nossos)

Em relação à distribuição de funções nos eventos sociopedagógicos e ao grau de envolvimento, no excerto 5, Gabriel se representa como agente que faz parte de uma coletividade, incluindo-se em processos verbais na primeira pessoa do plural “*consequimos*”, “*levamos*”, “*passamos*” e “*fizemos*”. Esses processos demonstram que o referido evento não foi uma iniciativa elaborada exclusivamente por Otilina e Clarice, mas todos fizeram parte dele, o que rearticula as relações de poder no espaço da escola. Não é a mera participação que configura a agentividade de Gabriel, mas a ação, tradicionalmente centrada na figura do professor. Além disso, a utilização de outros espaços da escola requer sempre trâmites bu-

rococráticos que distanciam público discente da relação ativa e até mesmo afetiva com o espaço escolar. Gabriel não sinaliza empecilhos dessa natureza, mas o êxito da concretização do evento e a qualidade dele, evidenciado pelo atributo *boa*, em “fizemos uma *boa* leitura da obra”. Assim, a agentividade em relação às interações pedagógicas é intensificada.

Os enunciados de Fernanda, por sua vez, abordam processos avaliativos na turma marcados por seu caráter democrático. A professora Clarice negocia o modo de avaliar com a turma “*decidindo se autoavaliação será coletiva ou individual*”. O processo verbal “*decidindo*” indica o poder agentivo da turma em relação à avaliação. Sobre o valor específico atribuído ao seminário apresentado, primeiramente a docente pergunta ao grupo a nota que merece. O grupo se autoavalia como digno de 3,5, mas a professora considera o trabalho como de boa qualidade e afirma que cumpriu com os requisitos exigidos, atribuindo 4,0 pontos ao desempenho do grupo.

Constata-se que a abertura para o diálogo dispensada pela docente é imprescindível para o início de movimentos reflexivos e para a manutenção do clima de confiança. Ainda que tenha seu poder legitimado pela estrutura institucional na relação com público discente, a docente articula seu discurso pedagógico e constrói sua prática na perspectiva da solidariedade e da comunidade de aprendizado, mantendo a coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico (FREIRE, 2009). Ao reconfigurar as estruturas de poder em nível local, no espaço-tempo da sala de aula, por meio da negociação de sentidos, reconfigura-se a noção compartilhada de conhecimento e de discurso pedagógico, possibilitando agenciamentos políticos. Além dos movimentos de agenciamento relacionados ao poder em sala de aula, destacam-se nas aulas os agenciamentos relacionados ao campo do ser.

Nos recortes discursivos a seguir, observamos que processos de reelaboração reflexiva são acionados e intensificados pelas práticas discursivo-identitárias, representando o PMI como promotor de mudanças e com potencial agenciador. Os três excertos são produzidos por estudantes do sexo feminino, que se identificam com as experiências formativas e as avaliam de modo positivo:

[7] Fernanda: O que falar sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras? [...] **Um projeto que despertou muitas coisas dentro da gente...**

[8] Carolina: Fim de aula e eu me sinto grata. Por esta música, por este livro proposto, pelo qual me sinto extasiada toda vez que leio, pelos colegas que chegaram atrasados e eu pude desfrutar de suas respectivas caras de desespero misturadas com a sensação de alívio, até pela quebra de silêncio e as risadas altivas ao fundo. **Havia tempos que eu não me sentia tão eu na escola e o dia de hoje me proporcionou isso.**

[9] Michele: Chorei pela tragédia que é a frequência que ocorre cada ato violento contra uma mulher, como o sentimento de posse e superioridade leva alguém a matar. Chorei pela oportunidade que o projeto Mulheres Inspiradoras nos trouxe de mostrar, discutir e assim **plantar uma sementinha em cada um** pela esperança de mudar essa realidade tão terrível. (Grifos nossos)

Nas amostras discursivas, observamos que o PMI é avaliado como um dispositivo sociopedagógico e heurístico de formação que proporciona às estudantes experiências formativas transformadoras, as quais possibilitam agenciamentos identitários por meio do (auto)reconhecimento (BUTLER, 2015). No excerto 7, por exemplo, ao afirmar que o PMI é “um projeto que despertou muitas coisas dentro da gente”, a aluna Fernanda lhe atribui um poder causal, cujos efeitos são transformações internas, microsociais e plurais.

Ao mobilizar a estrutura “havia tempos que eu não me sentia tão eu na escola” no excerto 8, Carolina faz pressupor que a rotina escolar cria movimentos de normatização em que dimensões subjetivas são silenciadas ou desconsideradas nos processos de ensino e aprendizagem. A sensação de plenitude, materializada linguisticamente no intensificador “tão”, em “tão eu”, surge como efeito das propriedades emergentes e dos poderes causais das obras literárias (*livro proposto*) e das práticas discursivo-identitárias, especificamente as rodas de leitura e de conversa, representadas pela expressão genérica “o dia de hoje” em “o dia de hoje” me proporcionou isso.

As ressonâncias, na esfera subjetiva, são confirmadas também pelo uso do item lexical “extasiada”, em “me sinto *extasiada* toda vez que leio”, sensação que expressa alegria e prazer intensos. O (auto)reconhecimento se traduz como uma reelaboração de si. As outridades possibilitam intersubjetivamente a transformação de si mesmo para um novo “eu”. Ao “eu” é imposta a obrigação de comportar-se *fora de si mesmo*, descobrindo que a única maneira de se conhecer é pela mediação com o que acontece fora de si. “A possibilidade do “eu”, de falar do “eu” e conhecê-lo, reside numa perspectiva que desloca a perspectiva de primeira pessoa que ela condiciona” (BUTLER, 2015, p. 16), por isso “a gente”.

Por fim, no recorte discursivo 9, a construção metafórica “plantar uma sementinha em cada um”, articulada por Michele, novamente personifica o PMI e lhe atribui poder causal. Ao “discutir” e “mostrar”, o PMI prepara solo para “plantar uma sementinha”, metáfora que sinaliza o estado de potência em que se encontram as novas crenças e novos valores, ou seja, um ato que aponta para a possibilidade de novas ações, novas práticas, novos comportamentos e novas atitudes. Essa metáfora ontológica também revela um elemento orientacional como estruturante, uma vez que, em termos de valores sociais, orientações espaciais “para cima” são

positivas e orientações espaciais “para baixo” são negativas (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Depois de germinada, a semente cresce, para cima, e torna-se planta. O futuro da semente é contingencial, pois pode se tornar vegetal e dar frutos ou não, todavia aponta para a “esperança de mudar essa realidade tão terrível”, que seriam os efeitos do sexismo, como os casos frequentes de violência contra a mulher, referenciados inicialmente pela estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ressonâncias das práticas discursivo-identitárias nos processos sociodiscursivos de agenciamento ocorrem de formas distintas para cada pessoa, uma vez que dependem da abertura individual para que aconteçam movimentos de reelaboração identitária e subjetiva. A reflexividade dos estudantes se intensifica e produz agenciamento ao reformular crenças, valores, ideias, discursos e ideologias, que impactam nas interações sociais, no âmbito da instituição escolar e da família.

Ao incentivar a promoção de conversações internas que concorrem para a metarreflexividade, por meio das práticas discursivo-identitárias no contexto escolar, o PMI colabora para a emergência e intensificação de (i) *agenciamentos epistêmicos*, que descondicionam, desnaturalizam e desessencializam sistemas de conhecimento, valores e crenças regidos por verdades hegemônicas; (ii) *agenciamentos políticos*, que estimulam a agência engajada e a construção de comunidades de aprendizado para a convivência cidadã; e (iii) *agenciamentos identitários*, que possibilitam a reelaboração biográfica metarreflexiva e o autorreconhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. **Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente**: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da Análise de Discurso Crítica. 2020. 175f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ARCHER, M. **The reflexive imperative in late modernity**. Cambridge: Cambridge University, 2012.
- ARCHER, M. **Being human**: the problem of agency. United Kingdom: Cambridge University, 2004.
- ARCHER, M. **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University, 2003.
- ARCHER, M. **Culture and Agency**: the place of culture in social theory. Cambridge: Cambridge University, 1996.
- ARCHER, M. **Realist Social Theory**: the morphogenetic approach. Cambridge: Cambridge University, 1995.
- BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, Margaret. *et al* (orgs.). **Critical realism**: essential readings. London: Routledge, 1998.

- BOLIVAR, A.; DOMINGO, S.; FERNÁNDEZ, J. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução: R. Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. Tradução: M. Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Kafka**: toward a minor literature. Translation by Dana Polan. Minneapolis: University Minnesota, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MAGALHÃES, I. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.
- MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre relations**: mapping culture. London: Equinox, 2008.
- MCLAREN, P. **Critical Pedagogy and Predatory Culture**: políticas de oposição em uma era pós-moderna. London and New York: Routledge, 2002.
- OLIVEIRA, N. Entre cila e caríbdis: o realismo social de Margaret Archer. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 65, p. 119-139, 2011.
- PEDRO, E. (org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997.
- QUEIROZ, A. **Educação crítica decolonial e agenciamentos**: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras. 2020. 293 f. Tese. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília, 2020.
- VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. (org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. pp. 169-222.
- WALSH, C. (ed.). **Pedagogias decoloniais**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013. Tomo I.





## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

# CURRÍCULO NA TRAVESSIA: DAS DETERMINAÇÕES NORMATIVAS ÀS TRANSGRESSÕES NECESSÁRIAS

Marilde Queiroz Guedes<sup>1</sup>

O currículo nacional brasileiro tem “moral”? Institui um código, um sistema, uma doutrina moral? Indica o que é bom e o que é mau dizer, pensar, sentir? Estabelece parâmetros para julgar a conduta humana diante do bem e do mal? Formula técnicas de coerção e práticas de autoconstituição, para moralizar indivíduos e grupos escolarizados?

(CORAZZA, 2001, p. 77)

## INTRODUÇÃO

Em 2016, o governo brasileiro passou por um processo de *impeachment*, que culminou com a saída da presidenta Dilma Rousseff da governança do país, vindo assumir o posto o então vice-presidente, Michael Temer. Tal fato histórico impactou o país fortemente, vez que se vivia/vive uma crise econômica e política, aspectos corroborativos para o pedido de impedimento da chefe de Estado.

Ao assumir o comando geral da nação brasileira, o presidente Temer deu início a uma série de reformas, a começar pela aprovação do Novo Regime Fiscal (NRF) com a Emenda Constitucional 95/2016, que delimitou o teto de gastos públicos por vinte anos; em seguida a reforma trabalhista regulamentada pe-

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação Universidade de Lisboa/PT. Doutora em Educação: Currículo PUC/SP. Mestre em Educação Brasileira UFG/GO. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da UFOB. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo – FORPEC. Membro da Academia Barreirense de Letras (ABL). ORCID: 0000.0002-9722-7505

las Leis n. 13.429/2017 (BRASIL, 2017b), e n. 13.467/2017 (BRASIL, 2017c), como também a reforma educacional, iniciada com a alteração da Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação e instituição da Política de Fomento à Implantação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a); a instituição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; a Base Nacional Comum do Ensino Médio, e a Proposta de Base Comum Curricular para a formação de professores, que não houve tempo para aprová-la, mas a deixou em tramitação no Ministério da Educação (MEC), para análise e providências cabíveis.

A reforma da educação tem continuidade no governo do Presidente Jair Bolsonaro, que aprova a BNC-Formação inicial Resolução Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP) n. 2/2019 e BNC-Formação Continuada Resolução CNE/CP n. 1/2020.

As pseudorreformas pós-*impeachment* revelam retrocessos na educação, tentativa de imposição de um currículo nacional, ameaça à autonomia das instituições formadoras, ataca a profissão docente no seu direito de cátedra e promove a descontinuidade das políticas públicas sociais. Sobrepõem-se a tudo isso as crises porque passa o país, que envolve a economia, a política, a saúde, com impactos direto na educação, provocando seu desmanche.

Na percepção de Saviani (2020), e com ele concordamos, a subordinação da educação aos mecanismos de mercado, na conjuntura de crise política vivida, resulta em um verdadeiro desmonte da educação. Tal desmonte atinge fortemente as políticas de Estado, que passam a se enquadrar em políticas de governo, para atenderem aos interesses de quem está na governança. Este cenário tem provado vários questionamentos, e um deles é como promover a transgressão do currículo, determinado pelos normativos legais que os conformam, com vista a uma educação humanizadora, crítica e libertadora.

## METODOLOGIA

Para tal propósito, apoiamos na análise crítica dos documentos legais referenciados, interlocução com autores do campo do currículo, das políticas educacionais e da formação docente, na perspectiva da abordagem qualitativa, procurando compreender e apreender os princípios, fundamentos e discursos que subjazem nos normativos curriculares e as possibilidades de transgredi-los.

O arcabouço de documentos que normatizam a educação e os currículos, no Brasil, é vasto. Materializado em leis, decretos, resoluções, diretrizes, parâmetros, orientações emanadas do MEC, dos Conselhos e Secretarias de educação das esfe-

ras federal, distrital, estadual e municipal, se constituem como políticas públicas regulatórias, a partir do que compreende (AZEVEDO, 2003). Há de se lembrar que a legislação, ainda, é um determinante forte para a organização do currículo, e as instituições ficam reféns dela. Exemplo atual é a BNCC/2017 (BRASIL, 2017d), que se impõe sobre os currículos da educação básica e dos cursos de formação de professores, numa lógica regulatória e de obrigatoriedade.

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO

A despeito da ação do poder legislativo sobre as políticas regulatórias, vez que é a instância que elabora as leis, é inegável a importância dos marcos legais para assegurar aos cidadãos o direito às políticas públicas. O aspecto legal, como nos lembra Cury (2000, p. 8) “indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras”. Portanto, ter um direito normatizado não é garantia de sua materialização, todavia, é um começo para sua reivindicação.

Como é sabido, as políticas públicas sociais, dentre elas a educação, são mediadas pelas lutas, conflitos, pressões da sociedade. Portanto, não são estáticas nem abstratas, acompanham o movimento social e suas contradições. Uma política pública, historicamente, é resultado das várias forças que tensionam o Estado por intermédio dos atores políticos.

Boneti (2011) traz um entendimento sobre políticas públicas, que parece co-mungar com a ideia acima. Em suas palavras:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado da realidade social e/ou de investimentos. (BONETI, 2011, p. 18)

Pode-se tomar como ilustrativo de políticas públicas a lei que aprovou o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), política essa norteadora da educação, para um marco temporal de dez anos. Entendido dessa forma, reforçamos a ideia com as palavras de Dourado (2017, p. 41) “o Plano Nacional de Educação, aprovado, sem vetos, pela Lei n. 13.005/2014, tem importância política e estratégica para o delineamento das políticas de Estado na educação”. Complementa o autor, que o PNE, “deve constituir o eixo das políticas educativas”. Sua estrutura é composta de vinte Metas e 254 estratégias para ser, de fato, a bússola das políticas educacionais. As

metas perpassam por indicadores da educação, que ainda requerem atenção especial por parte das políticas públicas.

Por ser o PNE um instrumento de política pública é natural que suas metas e estratégias sejam focadas para questões fundantes e preocupantes, ainda, não superadas no contexto educacional brasileiro, a saber: (i) universalização do atendimento escolar; (ii) superação das desigualdades educacionais; (iii) melhoria da qualidade da educação; (iv) formação para o trabalho e a cidadania; (v) gestão democrática da educação pública; (vi) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; (vii) aplicação de recursos públicos em educação; (viii) valorização dos profissionais da educação; (x) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Mesmo sendo um instrumento articulador dos diferentes agentes e esferas federativas, o PNE não tem conseguido evitar a descontinuidade administrativa das políticas públicas educacionais (SAVIANI, 2011). O contexto sociopolítico e econômico, decorrente do impeachment de 2016, secundarizou o PNE como epicentro das políticas públicas, promovendo inúmeros retrocessos nas que estavam em curso. O foco são as de ajustes fiscais, que vieram como rolo compressor, desde a aprovação da EC 95/2016, instituidora do Novo Regime Fiscal, que tem impactado os recursos a serem direcionados para educação e, conseqüentemente, o cumprimento da Lei, suas metas e estratégias na contramão das políticas públicas.

Neste cenário, historicamente marcado por descontinuidade das políticas educacionais, o que se configuram são as políticas de governo em detrimento das de Estado. Sendo a educação uma política pública social, é de responsabilidade do Estado prover as condições materiais para a sua oferta, garantindo ao povo um direito assegurado constitucionalmente, vez que é o Estado o organismo que faz, executa e garante que a lei seja efetivamente colocada em prática. É oportuno registrar que, as políticas educacionais visam atender aos interesses e necessidades da sociedade e têm papel fundamental na melhoria da educação e no combate às desigualdades sociais.

Infelizmente, a faltar menos de três anos (25/06/2024) para vencer o tempo de vigência do Plano, esperava-se que houvesse avanços significativos das suas metas e, conseqüentemente, da educação em todo território nacional. No entanto, não é o que as pesquisas vêm mostrando (ABEB, 2019; INEP, 2020). De modo efetivo, Cury (2010, p. 8) considera que um plano de educação “se impõe também para a consciência cidadã como um pilar para que as finalidades da educação se efetivem”. Todavia, é necessário que haja vontade política, investimento público

para todos os níveis e modalidades e uma colaboração efetiva entre os entes federados, como estabelece a Meta 20 do PNE.

Indubitavelmente, o Plano representa um marco no processo de planejamento educacional, que ultrapassa a política de um governo, pois é de longo prazo, e deve ser compreendido como um balizador para condução da trajetória da política pública educacional.

No bojo das políticas educacionais, discute-se, também, o currículo e as políticas curriculares, que se engendram a partir das primeiras. De forma sucinta, fazemos algumas considerações a respeito de tal relação, a partir da reforma educacional de 2016 (BRASIL, 2016), a qual nos referimos no início deste texto, que tem primado por uma política curricular no viés mercadológico, que busca homogeneizar os currículos como manifestação de poder e controle social.

De pronto, em relevo à ilusão da neutralidade curricular, marcante nas teorias tradicionais do currículo, como defendiam Bobbitt (1918); Tyler (1949), citados por Silva (1999), mas que fora contestada pelas teorias críticas e pós-críticas, ao mostrarem que o currículo tem implicações política, interesseira, instrumental e reguladora. Tal afirmativa, nos parece oportuna para o entendimento do contexto atual, em que o discurso oficial quer fazer crer, que a política curricular nacional, em implantação nos currículos da Educação Básica (EB) e da formação de professores, é despretensiosa, apolítica, neutra, não ideológica, e necessária para uma educação de qualidade. Registra-se, qualidade na visão do mercado.

Com o auxílio de Apple (2011, p. 71), fazemos o contraponto “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação”. Ao contrário, “ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. E complementa, “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Ao instituir uma BNCC para todo o país, tornando-a obrigatória aos cursos e modalidades de ensino da EB, e orientadora dos cursos de licenciatura, o MEC revela não só o caráter político, ideológico, interesseiro, mas também, controlador do currículo. Se assim não fosse, qual o sentido de estabelecer como objetivo, o que se segue:

Art. 5.º § 1.º - A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente

te em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017d).

Mais elucidativo do veio obrigatório e controlador é o artigo seguinte:

Art. 7.º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à a BNCC. (BRASIL, 2017d)

Os artigos, supracitados, não deixam dúvidas quanto a não neutralidade do currículo, o que nos levam a inferir que a BNCC atende a um projeto de governo que aspira interferir na autonomia das instituições de ensino e de seus profissionais, desconsidera a diversidade cultural presente nas escolas, impõe um currículo nacional, mesmo o MEC negando que a BNCC é currículo. Ademais, é robusto o caráter de regulação social nos normativos que legalizam a política curricular atual. Na nossa percepção, “a regulação não parte só do Estado. As agências econômicas financiadoras e as demandas do mercado exercem forte poder de regulação ao ditarem as normas mundialmente” (GUEDES, 2010, p. 41).

Ao percebermos o currículo como um instrumento de controle social, como sujeitos políticos, precisamos intervir para mudar essa realidade, na perspectiva do que propõe Freire (1996, p. 110) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Daí a proposta deste texto, em tratar da transgressão necessária as determinações normativas curriculares, de forma a superar a visão neoliberal da educação, que insiste em padronizar um modelo de currículo “eficaz e “eficiente” para preparar pessoas mais competitivas, individualistas, flexíveis para se adaptarem às mudanças e para saberem consumir (SANTOMÉ, 2003).

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA TRANSGRESSÃO

O mal estar com o currículo prescrito, a listagem de conteúdos, as práticas consagradas das aulas expositivas e da avaliação ao final do curso, semestre ou unidade didática, fazem-nos refletir e exercitar outras possibilidades, que ousamos denominá-las de práticas em uma perspectiva transgressoras.

Como Bell Hooks (2013), o desejo de dar oportunidades aos estudantes de conhecer, vivenciar, experimentar outras práticas, materializadoras de um currículo em movimento, elo entre a teoria e a ação (SACRISTÁN, 2000), parece ser um ato de transgressão, necessário como forma de resistência ao currículo estabelecido pelos órgãos oficiais.

Em um ato de resistência, a prática docente intencionalizada, desenvolvida na pós-graduação *stricto sensu*, em um curso de mestrado na área de Ciências Humanas e Sociais, tem possibilitado, a essa pesquisadora, ensaiar pequenas rupturas com o formato convencional de trabalhar com o currículo. O exacerbamento do ensino conteudista, focado nas ementas dos componentes curriculares, vai dando lugar a uma docência ressignificada, que também ressignifica o currículo, a avaliação, as relações interpessoais, a confiança na capacidade de aprendizagem dos estudantes, para aprender os elementos curriculares importantes e necessários à formação.

Assim, passamos a relatar duas experiências vividas com turmas do mestrado, mais especificamente nos componentes curriculares: Formação de professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, ministrada no primeiro semestre de 2020, e Políticas Públicas Educacionais, no segundo semestre de 2021, em pleno período de crise sanitária. Como é sabido, desde março de 2020 que a pandemia da covid-19 retirou os atores do processo ensino aprendizagem do espaço físico da escola, impondo a todos uma outra realidade para ensinar e aprender, o que exigiu mudanças nas instituições escolares, nas práticas docentes e em tudo que compreende tal processo.

No primeiro componente, após várias leituras de referenciais teóricos no campo da formação, do currículo e das práticas pedagógicas, realizamos sete diálogos sobre práticas pedagógicas exitosas na Educação Básica, com a participação de professoras pesquisadoras, tendo dois objetivos centrais: (i) “possibilitar às pós-graduandas<sup>2</sup> o contato direto com saberes e fazeres docentes, que têm contribuído com ensinagens e aprendizagens bem sucedidas, além de suscitar reflexões em suas próprias práticas”; bem como (ii) “dar voz e visibilidade aos professores e pesquisadores dos cotidianos escolares, que tanto têm contribuído com a educação básica na região Oeste da Bahia” (GUEDES; REIS; CARDOZO, 2021, p. 14-15).

Comungamos com o pensamento de Certeau (2001), que as práticas pedagógicas não são reflexos de imposições. Ademais, elas demandam posicionamento, que em nosso entendimento passa pelo transgredir. As práticas têm intencionalidades, pois são mediadas por humanos. “É a intencionalidade que caracteriza

<sup>2</sup> Na primeira seleção do PPGCHS-UFOB, ocorrida no ano de 2019, todas as pessoas ingressantes eram do sexo feminino.

uma prática pedagógica, assim como a construção das práticas conferem sentido às intencionalidades” (FRANCO, 2016, p. 543).

Nessa senda, aprendemos com Sacristán (2000) que o valor do currículo, de uma proposta de mudança para a prática educativa, se dá na realidade em que se concretiza, e que o currículo na ação é a expressão final do seu valor. A prática, aqui relatada, fecundada por uma intencionalidade, procurou transgredir no sentido de dar outro significado ao currículo, na arquitetura da prática docente. Neste particular, vale a reflexão de Sacristán (2000, p. 175) “por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas”. Ou seja, o professor é o maestro na condução do currículo no chão da escola. E, ainda, “qualquer prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica (GIROUX; SIMON, 1994, p. 115).

Os diálogos sobre as experiências exitosas aconteceram por meio de *webinários* temáticos, a saber: (i) Educação Infantil; (ii) Alfabetização; (iii) Ensino Fundamental I; (iv) Ensino Fundamental II; (v) Educação de Jovens e Adultos; (vi) Ensino Médio; (vii) Educação Profissional e Tecnológica, mediados pela plataforma Google Meet. A coordenação envolveu três docentes do Programa, com a mediação das mestrandas. O público participante contou com professores, pesquisadores, mestrandos e estudantes de cursos de licenciatura, entre os meses de setembro a novembro de 2020. O produto final resultou na publicação de uma obra, no formato digital, *e-book*, intitulado *Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica*, referenciada neste texto.

O outro componente curricular – Políticas Públicas em Educação, no tocante à ementa, tem como proposta a análise e discussão das concepções de políticas públicas da educação; a organização, a gestão democrática e a qualidade do funcionamento do sistema educacional brasileiro, bem como sua articulação com as demais políticas sociais e as implicações do estatal, do privado e do terceiro setor no campo educacional.

Para este desiderato, estabelecemos como objetivo geral refletir criticamente acerca das políticas públicas e educacionais brasileiras, com base nos marcos legais e referenciais teóricos, na perspectiva de compreender e apreender seus determinantes, mediações, articulação com as demais políticas sociais, agentes e interesses que subjazem, sem perder de vista o contexto da crise sanitária, em escala mundial, decorrente da pandemia da covid-19.

Nessa direção, lançamos a atividade *Políticas Públicas da Educação: diálogos entre pesquisadoras e pesquisadores* com a intenção de oportunizar aos pós-graduandos olhares interdisciplinares no debate em torno das políticas públicas educacionais

brasileira, por meio das experiências e estudos realizados pelos pesquisadores. Além disso, buscamos nessa interação com as/os palestrantes convidados criar espaço de diálogo e reflexão para que os mestrands analisassem suas propostas de pesquisa, de forma a possibilitar novos aportes teóricos e metodológicos aos estudos.

Foram realizados seis diálogos, com mediação tecnológica da plataforma Google Meet. Os diálogos versaram sobre os seguintes eixos temáticos: (a) Políticas Educacionais e Direitos Humanos; (b) Políticas Educacionais: Ações Afirmativas e Diversidade; (c) Políticas Educacionais: Memórias e Narrativas; (d) Políticas de Educação Especial Inclusiva; (e) Políticas de Educação do Campo; (f) Políticas de Formação de Professores.

A definição dos eixos levou em consideração os objetos de investigação dos pós-graduandos, que tiveram a oportunidade de dialogar e debater ideias, discutir perspectivas teóricas e metodológicas com os pesquisadores, com vistas a ajudarem na realização de suas pesquisas. Vale também registrar, que as temáticas demandaram conhecimentos de campos específicos, sendo necessário convidar profissionais especialistas de formação, doutores e mestres. Nesse que fazer, o trabalho colaborativo foi fundamental e enriquecedor.

Ao dialogarmos criticamente com temáticas tão caras ao tempo presente, evidencia-se nossa capacidade de resistência, nosso inconformismo com os discursos negacionistas veiculados pela mídia, contra a ciência, a educação e a universidade. É papel da própria universidade debater sobre esses temas, juntamente com os estudantes, contrapondo-se a todos os retrocessos vividos pela educação. Pois, “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”. Portanto, “são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades” (GIROUX; SIMON, 1994, p. 95). Tudo isso, para que possam promover transformações nas práticas de dominação, a promoção do fortalecimento do poder social e demonstração efetiva da democracia, dizem os autores.

Essa atividade terá, também, como produto final, a produção de um *e-book*, composto por textos dos especialistas convidados e dos mestrands, previsto para lançamento no segundo semestre de 2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tivemos a preocupação de mostrar nossa compreensão que o campo do currículo não é neutro nem apolítico nem não-teórico e sem pretensões interesseiras. De igual maneira, assim são vistas as políticas curriculares

implantadas ou em fase de implantação, no contexto brasileiro, de modo particular a partir de 2016, com as “pseudorreformas” da educação, em curso. Tal compreensão está respaldada nos teóricos (APPLE, 2011; SACRISTÁN, 2000, CORAZZA, 2001), com os quais dialogamos.

A opção pessoal para tratar das transgressões necessárias ao currículo prescrito, sustenta-se na ideia de que o currículo, apesar de ser um instrumento político, que estabelece relações com a cultura, o poder, a ideologia, ser um mecanismo regulador e de controle social, ele também é um artefato de luta, resistência e de contestação; que faz reprodução, sim, mas, pode fazer também a contra-reprodução. Daí a importância da sua dimensão política, porque pode atuar tanto a favor como contra a ideologia social dominante.

Nessa linha de raciocínio, procuramos compreender os normativos que conformam a política educacional do país, a política curricular e o currículo nacional, prescrito e materializado na BNCC/2017, da Educação Básica, que foi estabelecida como referência para estruturar os currículos de todos os níveis e modalidades de ensino, assim como, os cursos de formação de professores. Em sendo assim, não resta outro entendimento da Base, que não seja a de um currículo. E um currículo nos moldes do que denuncia Corazza (2001), na epígrafe que abre este trabalho. Então, o que quer este currículo? Uma questão para outra pesquisa.

Contrapondo ao entendimento de currículo como mero reprodutor, e consciente da sua dimensão política, trouxemos dois relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas intencionalmente, junto a estudantes mestrands, na perspectiva da transgressão, pois, como a prática do professor também é política, ele precisa assumir responsabilidades pedagógicas, no sentido de fazer o contrapoder, o contradiscurso, vez que é e deve-se assumir um “intelectual transformador”.

As práticas relatadas convergem com o pensamento de Giroux e Simon (1994), ao dizerem que as práticas pedagógicas, intencionalmente influenciam na produção de significados. Isso é um dos nossos desejos enquanto partícipes dessas práticas.

Nossas últimas palavras são para dizer que o currículo na travessia está sujeito a avanços e retrocessos. Não deve ficar no mundo das ideias, porque somente o discurso não é capaz de provocar a mudança social tão desejada (GIROUX; MCLAREN, 1994). É preciso materializar-se com ações concretas, práticas dialógicas, luta e resistência. Transgredir não é tarefa fácil. Requer embasamento teórico, postura política, consciência da necessidade de mudança, confiança nos atores envolvidos no processo, escuta sensível, ação efetiva. A politicidade da educação (FREIRE, 1996), exige uma prática docente crítica, dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Eis um desafio real a ser enfrentado nessa caminhada.

## REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (ABEB). **Todos pela Educação**. São Paulo: Moderna, 2019.

APPLE, Michael Whitman. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Formação Continuada. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília (DF), n. 208, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019. (Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNC-C-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, MEC/CNE, 2017d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452/1943, e as Leis 6.019/1974, 8.036/1990, e 8.212/1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.429**, de 31 de março de 2017. Altera dispositivo da Lei n. 6.019/1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.415** de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1.º de maio de 1943. Brasília, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE**. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-2o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra. **Que quer um currículo?** Pesquisa pós-crítica em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjVSPzT-q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry Armand; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 93-124.

GIROUX, Henry Armand; MCLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154.

GUEDES, Marilde Queiroz. **Limites e possibilidades dos processos de reestruturação e implantação curricular**: a experiência de um curso de Pedagogia no estado da Bahia. 2010. 192f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

GUEDES, Marilde Queiroz; REIS, Cacilda Ferreira dos; CARDOZO, Leiriane Silva. **Práticas pedagógicas exitosas na Educação Básica**. (orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas,: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. (Entrevista). **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.





## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

### ROMARIA DA BÍBLIA: MANIFESTAÇÕES DE LUTAS, RESISTÊNCIAS, SONHOS E SACRALIDADES

Avacir Gomes dos Santos Silva<sup>1</sup>

Fernanda Alexandre<sup>2</sup>

#### INTRODUÇÃO

O último domingo do mês de setembro é a data definida há 35 anos para o encontro da Romaria da Bíblia, no município de São Felipe D'Oeste. Por volta das sete horas, eles chegam em caravanas ou sozinhos, pessoas de “caminhada” de longas datas, ou iniciantes, que deixaram seus lares na madrugada do domingo e se propuseram por variados motivos a participar da celebração em rememoração a luta, a conquista e permanência na terra.

Esses romeiros em procissão sob o sol, com chapéus e os coloridos das sombrinhas fazem a caminhada penitencial, rumo à “Água Santa” lugar sacralizado para a realização da “Romaria da Bíblia”. É para esse local que a caminhada, de dois quilômetros, é direcionada, quando os romeiros relembram os fatos vividos, narrados e celebrados pelos camponeses durante o processo de Colonização Dirigida, desenvolvido em Rondônia por volta dos anos de 1970 e 1980.

O processo de colonização das terras do Território Federal de Rondônia fez parte da ação governamental baseada na máxima “integrar para não entregar”. A atuação do governo Federal, por meio de campanhas incentivadoras, como: “Rondônia o Novo Eldorado”, gerou intenso e desorganizado deslocamento migratório para a região. “O território Federal de Rondônia transformou-se assim, no maior receptor do excedente populacional do país” (OLIVEIRA; 2010, p. 33).

<sup>1</sup> Pós-Doutora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás; Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia. Atualmente Professora Efetiva da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde atua no Curso de Pedagogia, *campus* de Rolim de Moura.

<sup>2</sup> Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Goiás; Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Graduada em Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Rondônia. Atualmente Professora de Geografia do CETEC Abaitará.

Diversos municípios que estão localizados no eixo da BR-364 são provenientes dos projetos de colonização, como o PIC (Projeto Integrado de Colonização), PAD (Projeto de Assentamento Dirigido), PA (Projeto de Assentamento Rápido), (SANTOS SILVA, 2014). Outros foram oriundos de ocupações de terras, dos projetos de Reforma Agrária, como no caso de São Felipe D'Oeste, que em 1980 vivenciou a ocupação das terras da fazenda São Felipe, com a culminância de violentos conflitos entre posseiros e jagunços.

Da ocupação das terras da fazenda São Felipe até a emancipação do município o período foi marcado por disputas, conflitos, resistências e crenças, às margens de um pequeno córrego, que possibilitaram que o local fosse transformado em um espaço sagrado (ROSENDALH, 2018).

A pesquisa acadêmica que realizamos teve os seguintes objetivos: compreender as espacialidades da romaria, por meio das vivências dos romeiros/colaboradores; analisar como o sagrado se manifesta no espaço/tempo da romaria; e identificar os principais símbolos e seus significados de acordo com o entendimento dos romeiros.

Este artigo apresenta uma parte dos resultados da nossa pesquisa. Ele está organizado dois momentos: no primeiro apontamos as espacialidades que marcaram o surgimento da Romaria da Bíblia. No segundo, apresentamos como a materialidade do sagrado se faz presente na romaria a partir dos seguintes elementos: a Bíblia e a Cruz; o ato de caminhar como ato tipificador dos romeiros e o corpo enquanto receptáculo do sagrado.

Esperamos que as experiências, vivências e histórias, narrativas construídas, ritualizadas, sacralizadas e socializadas neste artigo possam contribuir para o acervo documental das várias e diferentes histórias dos migrantes, trabalhadores que migraram para essa região em busca sonho da Terra Prometida e aqui, por meio da religiosidade, construíram e fundaram um elemento único na espacialidade rural rondoniense.

## METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa perpassou por etapas e procedimentos adaptados e necessários seguindo as normas de segurança e saúde em decorrência da pandemia provocada pelo covid-19. No primeiro momento da pesquisa nos embasamos na modalidade de pesquisa pautada na etnografia: “que é empregada visando à descrição dos elementos de uma manifestação cultural específica, tais como comportamentos, crenças, modos de fazer, rituais e valores, buscando informações mediante o contato direto com determinado grupo cultural (GIL; 2010).

Foi possível desenvolvermos os seguintes procedimentos nessa etapa da pesquisa que antecedeu o momento pandêmico: sistematização do referencial teórico; levantamento bibliográfico a respeito da Colonização Dirigida em Rondônia; a pesquisa participante, por meio do acompanhamento da organização e da realização da Romaria da Bíblia; e identificação dos atores colaboradores, que são conhecidos como os pioneiros na Romaria da Bíblia.

No segundo momento da pesquisa, devido à impossibilidade de atuarmos diretamente junto aos colaboradores, fizemos a utilização das narrativas audiovisuais e outras oralidades disponíveis nos registros de material audiovisual, que compõe o acervo da memória da Romaria. Utilizamos os relatos dos colaboradores/pioneiros da Romaria da Bíblia presentes nos materiais audiovisuais das seguintes romarias: 8<sup>a</sup> Romaria da Bíblia ano de 1994, 11.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia ano de 1997, 15.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia ano de 2001, 25.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia ano de 2011, 30.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia ano de 2016 e 34.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia ano de 2020.<sup>3</sup>

Para sintetização do fenômeno cultural e religioso Romaria da Bíblia, fizemos uso da história oral como técnica de levantamento e tratamentos dos dados. Por meio dessa orientação procedimental, as narrativas audiovisuais foram tratadas em três processos: na transcrição, textualização e a transcrição, que “nos aproxima do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar. E tudo vira ato de entendimento do sentido pretendido pelo emissor, que ser expresso tanto oralmente quando por escrito” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 135).

No anseio de descrever a relação da Colonização Dirigida e os fatos originários à Romaria da Bíblia, tivemos como atores/colaboradores, pessoas que vivenciaram esse processo de organização, caracterização e simbolização da Romaria da Bíblia durante os anos de 1980. A partir das narrativas apresentadas por esse grupo conseguimos compreender como ocorreu o início desse processo e segundo, com quais referências eles simbolizam e sacralizaram o espaço geográfico que recebeu o nome de Água Santa.

Quanto à indicação dos colabores da pesquisa, optamos por selecionar como tais os romeiros atuaram desde o início do processo de construção coletiva da Romaria da Bíblia. A exemplo da Irmã Augusta que relembra: “Essa região era tudo floresta, eu lembro porque nós vínhamos e dormíamos aqui nas casas, duas a três noites com eles. Tudo pessoal que vinha de fora a procura de uma terra” (30<sup>a</sup> Romaria da Bíblia, 2016).

<sup>3</sup> Parte desses materiais são de fontes pessoais da autora Fernanda Alexandre e outra parte compõe o acervo digital da Romaria da Bíblia. Disponível em: <https://www.facebook.com/romariadabiblia>. Acesso em: 7 maio 2021.

Em vistas da importância da contribuição dos romeiros, nossos colaboradores, para a realização da pesquisa e interpretação dos resultados, optamos por apresentar as narrativas deles a partir do mesmo tratamento dado aos autores e seus respectivos ensinamentos teóricos. As falas dos colaboradores são contextualizadas nas citações diretas. Assim, garantimos a eles o lugar de autores da história, que eles vivenciaram e vivenciam na Romaria da Bíblia.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

### Contextualização da Romaria da Bíblia

A Romaria da Bíblia apresenta características peculiares de sacralização e espacialidades, a área central de ocorrência deste evento é localizada na zona rural do município de São Felipe D`Oeste, na linha 45, quilômetro 3, sentido Primavera de Rondônia.

Em sua espacialidade a Romaria da Bíblia tem como trajeto dois pontos de referências e um espaço sagrado; sendo: 1 - A Comunidade São Cristóvão, linha P.10; e, 2 - A Comunidade Nossa Senhora das Graças, linha 45, ambos tendo como ponto de culminância o local da hierofonia, denominado “Água Santa”.

Essa espacialidade corrobora a ideia de Rosendahl e Santos Silva, que nos indicam essa configuração espacial em relação ao espaço sagrado, como aquele constituído por dois espaços fundamentais: o ponto fixo, esse reconhecido por indivíduos e grupos de devoção; e por seu entorno, uma área vivamente utilizada para o devoto realizar suas práticas religiosas e o roteiro da peregrinação ou da romaria (ROSENHAHL, 2018; SANTOS SILVA, 2019).

A romaria que emerge e resulta de vários fatores sociais, religiosos e históricos, em 2021 completou trinta e cinco anos de caminhada às margens do córrego Água Santa. Essa manifestação de religiosidade surge do meio do povo, inspirada pela fé nas escrituras Bíblicas e propagadas pelos agentes pastorais da igreja Católica na década de 1980, na diocese de Ji-Paraná, que fortaleciam as atividades junto as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), como nos é apresentado por Teixeira:

O caso das CEBs evidencia a trajetória de indivíduos que se reafiliam a uma mesma tradição, que redescobrem uma nova identidade religiosa, até então mantida formalmente. A inserção nas CEBs provoca em âmbito vital uma reorganização ética e espiritual. Os participantes das comunidades passam a compartilhar uma nova identidade (fala-se em “novo jeito de ser Igreja”), reorganizam seu “aparelho de conversa” sob novas bases e estabelecem uma nova relação com o sagrado, que implica agora a centralidade da conscientização, um novo compromisso ético e político e a ênfase na participação em lutas populares. (2005, p. 20)

O povo encontrava nas CEBs uma forma de se fortalecer enquanto organização e resistência, especialmente no momento em que os conflitos por disputa pela terra estavam iminentes: “Através de encontros da Boa Nova e da CPT (Comissão Pastoral da Terra) as comunidades foram despertando e começaram a reagir ocupando novamente a área, e muitos faziam suas marcações por conta própria” (José Mendes Filho; 8.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia, 1994).

A igreja esteve presente, por meio de seus representantes, e na região de São Felipe a atuação do padre João Zanotto foi fundamental para que a organização do povo entorno do elemento religioso fosse fortalecida, o líder comunitário Vital Torres Neto destaca qual foi o objetivo e como a igreja atuava:

Com a missão da Igreja em defesa do pobre a paróquia Nossa senhora de Fátima se colocou a disposição do povo. Naquele tempo nós tinha três objetivos, a paróquia tinha três objetivos aqui: era a organização, a defesa da vida e pela busca da terra, porque o padre João dizia, a terra é de todos, pega cultivada e tira dela o seu pão. Então essa era uma missão da igreja. E a outra missão era a organização através da luta e dos sindicatos, foi quando começo a criação dos sindicatos e das associações também. E tudo isso foi uma missão que a igreja assumiu, então a igreja estava presente em tudo nesses movimentos (Vital Torres Neto, 2020).

A Igreja não atuava de forma isolada no território amazônico, ela seguia o movimento de opção pelos pobres, que influenciava toda a América Latina, como nos relembra o líder comunitário Edson Fiene: “Quando eu vim do Espírito Santo para cá tinha acontecido, estava bem fresquinho ainda o documento de Puebla. E começamos a estudar esse documento de Puebla e o principal objetivo dele era a opção preferencial pelos pobres” (30.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia, 2016).

Devido à atuação da Igreja, das CEBs e dos sindicatos, os trabalhadores se fortaleceram em coletivo pela luta da terra. Segundo as experiências apresentadas nas narrativas de José Mendes, foi um processo de ocupação, despejo e reocupação. Assim:

O povo dizia: essa semana houve um despejo e nós vamos ter que arrumar algum local para este povo ficar. Aí alguns que tinham alguns barraquinhos, outros na beira da estrada, arrumava um jeitinho, fazia uns barraquinhos de folhas e aquelas famílias vinham. Então a gente sentia que era, muito dolorido o povo sair das terras e ser despejado e ficar nas comunidades, dependendo das comunidades dando aquele apoio (José Mendes Filho; 30.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia, 2016).

Bem como de solidariedade, de organização, de mobilização, de temor, de coragem, sonho e barracos de lona a trajetória em busca do prometido e sonhado

pedaço de terra seguiu, e nesse percurso, até conflitos armados foram vividos, como foi relembrado na narrativa do líder comunitário Daniel Venturin:

E nosso acampamento era aqui ao lado, nosso barraco, e fomos trabalhar na terra, aí com poucos dias que nós estávamos aqui, aconteceu o conflito. O conflito que foi atingido um companheiro e eu mesmo, foi aqui em baixo, uns 3 km que se deu o conflito, isso foi dia 04 de dezembro de 1980, que nós estávamos lutando pela fazenda São Felipe, uma fazenda que tinha a extensão de 36 mil hectares (Daniel Venturin, 15.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia, 2001).

A Romaria marca o *in illo tempore*, o tempo do princípio, do começo, o tempo de um acontecimento que a partir dele se inaugura uma nova era, uma nova vida. Assim, o ritual da Romaria da Bíblia rememora os tempos de luta das famílias de pequenos trabalhadores rurais contra os grileiros e jagunços, que à mando dos latifundiários expulsavam os pequenos agricultores das terras, e, caso eles recusassem, acabavam mortos juntos com suas famílias.

A Romaria da Bíblia, além de celebrar sua trajetória histórica, foi e continua a representar as lutas, as crenças, as ideologias, as visões políticas e religiosas de um povo, que parte de um contexto particular para um contexto social amplo. Os temas e os lemas que identificam cada ano de realização da Romaria da Bíblia refletem as realidades da conjuntura social, cultural, econômica e ambiental do nosso país.

### **A Materialidade do Sagrado: símbolos e significados da romaria**

As romarias surgem no Brasil oriundas do catolicismo português, com peregrinações motivadas pelas crenças populares reivindicativas, características de expressões singulares da cultura, na qual as romarias são realizadas. Assim, as romarias, segundo Carvalho: “Transcendem fronteiras e atraem por força do impulso sagrado, em correlação com outras dimensões e são singulares nas paisagens que esboçam por meio das relações dos fiéis com o sagrado” (2014, p. 17).

Nesse sentido, podemos identificar na Romaria da Bíblia os elementos referentes às dimensões simbólica, espiritual e espacial, que a interliga a outras romarias e ao mesmo tempo aos ritos peculiares de identidade, que se volta aos símbolos materiais e imateriais.

Quais são os símbolos e os significados que caracterizam a romaria da Bíblia por sua identidade simbólica? Por que nomear esse fenômeno de fé por esse nome? Qual a relação da Bíblia com a luta daqueles migrantes? São muitos anseios, sonhos e histórias reunidas, que coletivamente revelam e formam esse fenômeno religioso no espaço rural rondoniense com suas imagéticas, que serão descritos a seguir

### A Bíblia e a Cruz

Os signos fundantes da Romaria da Bíblia advêm do seguinte princípio secular: “a terra é de todos, e a terra é de quem trabalha nela, aí a Bíblia era aquela que dava a resposta ao povo, que precisávamos lutar, aquela luta de fé” (Irmã Augusta; 30.<sup>a</sup> Romaria, 2016). Conduzidos por essas palavras os posseiros e suas famílias geravam e fortaleciam o sentimento de irmandade.

A Bíblia passou a ser o signo central desse fenômeno. Essa simboliza a palavra sagrada, que conduz e ilumina o povo na luta pelos seus direitos. A Bíblia marca também a presença da igreja, enquanto instituição envolta em uma manifestação das comunidades religiosas compostas leigos.

A Bíblia, aberta, é carregada na romaria em um andor ornamentado com fitas coloridas de cetim, com flores naturais, conforme a figura 01. Além da Bíblia, que é um dos símbolos móveis, que acompanha todas as etapas de realização da romaria, outro presente é o símbolo da cruz. A cruz ou as cruzeiros também são transportadas sempre no coletivo. O grupo daqueles que carregam esses símbolos varia conforme o tamanho da estrutura preparada, sempre ocorrendo um revezamento entre aqueles que se propõem a participar.

**Figura 1:** Romeiros transportando a Bíblia na 28.<sup>a</sup> da Romaria da Bíblia.



Fonte: Fernanda Alexandre (2014)

A cruz, seja ela, a representação material conduzida pelos caminhantes, seja o cruzeiro fixo no espaço da “Água Santa”, seja as demais representações, que são usadas de acordo com o tema e lema abordados em cada edição da romaria, ela reforça o sentido da identidade do grupo e do marco territorial do espaço.

### **A Caminhada: ato tipificador do romeiro**

Em dia de Romaria da Bíblia, o segundo momento, a caminhada, acontece após a acolhida aos romeiros e romeiras. O sentido de caminhar para cada romeiro varia, mas algo predominante é o sentido do ato de peregrinação, de contrição, de ato penitencial, de observar os atos humanos e ser convidado a remissão.

O andar sob o sol escaldante, em pleno verão amazônico, carregar o peso do andor e da cruz são manifestações do sacrifício religioso. O sacrifício, etimologicamente, significa sacro (sagrado) e ofício (fazer). Logo o fazer sagrado, não é sofrimento ou penar, mas sim o dispor do corpo a serviço do sagrado. Para a mulher e o homem devotos, o sacrifício deve ser feito com desprendimento e fé, devoção e alegria.

A motivação da caminhada é conduzida pela equipe de romeiros que “puxam/motivam” com orações, cantos e reflexões trazidas tanto pelo tema e lema da Romaria, quanto pela realidade social do momento, relembrando a primeira caminhada: “a cada momento nos parávamos para fazer uma reflexão, né! Cantava aquele hino, o povo de Deus no deserto andava, então vinha cantando assim, esse hino e parava, fazia uma reflexão, aí o pessoal cortava uma vara, fazia umas cruzes, amarrava de cipó mesmo, e fincava ali” (Vital Torres Neto, 30.<sup>a</sup> Romaria, 2016).

Durante as caminhadas, parte do grupo de romeiros e romeiras transportam os símbolos religiosos e da Romaria da Bíblia, especialmente, a Bíblia e a cruz. Os outros símbolos podem variar conforme a proposta da romaria, de modo que já foram inseridos um pote com água, velas, flores, rosários, bandeirolas, mudas de plantas, rosários, sementes, faixas, cartazes, etc. A quantidade de romeiros que participam da romaria aumenta a cada ano.

Depois da caminhada de aproximadamente dois quilômetros, os romeiros, fieis, devotos e visitantes chegam à localidade do espaço da Água Santa. O final do trajeto da caminhada é feito pela travessia do córrego “Água Santa” sobre uma ponte de madeira, com aproximadamente três metros de largura e cinco de comprimento; na passagem, um grupo de romeiros organizadores da romaria, forma um corredor.

No momento em que as pessoas atravessam a ponte, os representantes da igreja, organizados em fileiras nos dois lados da ponte, aspergem água benta, com ramos verdes, sobre as pessoas. A água que corre no rio é Santa e a água as-

pergida renova as forças para a continuidade da fé. Ato que marca, nitidamente, a travessia do espaço profano para o espaço sagrado (ROSENDALH, 1999).

### **Corpos dos Devostos Receptáculos do Sagrado: símbolo em movimento**

Estar em romaria é estar com o corpo em movimento e para o movimento. O corpo é parte fundamental para viver a romaria, desde a voz pela qual se entoam orações e louvores, aos pés que resistem as caminhadas, e ao corpo que é vestido com o símbolo (camiseta) da Romaria”.

A cada nova edição da Romaria da Bíblia, um símbolo, por meio de uma camiseta, é confeccionado, nessa vestimenta consta a identificação de qual romaria está sendo celebrada, o lema, o tema e uma arte (por meio do desenho), que representa e completa a mensagem vivida a cada ano. Os corpos dão vida às camisetas e aos seus sentidos, estar com a camiseta representa vestir-se do sentimento de pertencimento a devoção.

A Romaria da Bíblia é fomentada pelas comunidades da Paróquia Nossa Senhora de Fátima (no município de Pimenta Bueno), mas a vivência da romaria transcende os limites paroquiais, e diversas outras paróquias se juntam no dia da Romaria da Bíblia, seja pelos romeiros que vêm em grupos ou caravanas e trazem o nome de suas comunidades estampados nas faixas, cartazes ou camisetas, seja por aqueles romeiros que vêm com sua família ou sozinhos para viver e celebrar aquele momento de fé.

Os corpos também manifestam os diferentes movimentos que compõem a ato da romaria, no momento do almoço, alguns descansam sob as sombras das árvores, outros se unem ao novo movimento corpóreo, pois os jovens são aclamados pelos romeiros animadores. Um grupo, disposto em um grande palco, coberto de lona azul, animam os jovens com cânticos e danças para a louvar a Deus.

Aos poucos mais corpos vão se chegando, não demora muito, logo são dezenas de jovens, adultos e crianças que cantam, dançam, pulam, agacham, levantam, batem palmas, pulam para a frente, batem os pés, correm para um lado, pulam para trás, levantam os braços, correm para o lado oposto, gritam, rodopiam, rebolam, seguem os passos e ritmos das coreografias de outros corpos. Com esses movimentos ininterruptos a poeira do chão batido sobe e o suor desce dos corpos sobre o sol estarecedor. Eles não se cansam, ao contrário, continuam em pleno *frenesi*, (figura 04).

### Figura 04 Romeiros e romeiras durante a 33.<sup>a</sup> Romaria da Bíblia



Fonte: Fernanda Alexandre (2019)

Os corpos se movimentam pelos sentidos da audição da música, da vibração dos instrumentos musicais tocados em alto volume e pela condução dos animadores. Para a adoração do sagrado, são acionados todos os sentidos corpóreos. Mas por que as pessoas são tocadas e respondem a aqueles movimentos frenéticos? A resposta corpórea dos sujeitos da Romaria da Bíblia é a mesma, que nos liga aos nossos ancestrais aborígenes, africanos ou australianos, quando dançavam, pulavam e cantavam em louvor as suas divindades.

A exposição dos corpos se manifesta por meio da organização e coesão social. Aquilo que jamais um indivíduo conseguiria realizar sozinho, ele o faz em meio à multidão, pois tem ali a garantia do anonimato. Assim: “a força religiosa não é outra coisa senão a força coletiva e anônima do clã” (DURKHEIM; 1989, p. 277).

A religião mante-se como força e fenômeno eminentemente social. De acordo com Durkheim, “as representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas” (1989, p. 38). Dessa feita, a religião é uma representação presente em toda e qualquer forma de organização social, sem coesão social não existiria religião. Sem a possibilidade do encontro de tantos corpos em um só espaço não existira catolicismo popular e nem institucional.

A religião não é um ato solitário, individual, como canta Gilberto Gil: “Se eu quiser falar com Deus, tenho que ficar à sós”. Os deuses podem se manifestar na presença de um indivíduo isolado, mas o indivíduo necessita do encontro de seu corpo com outros corpos, que se unem em rituais de louvores, seja no espaço fe-

chado das igrejas, seja nos espaços abertos de uma romaria. Dessa feita, nesse tempo e espaço de encontros em *frenesi* a existência do sagrado é sentida plenamente no corpo, mente e coração do ser religioso.

Os corpos ainda são postos em movimentos na romaria por aqueles que tocam seus instrumentos musicais, cantam, declamam suas poesias e fazem sua voz e suas lutas, em forma de canção, ecoarem para o público. Ou também por aqueles que se ajoelham, tocam a água, o solo, as árvores, fazem suas preces, orações e agradecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A religião é um fato social que se espacializa de acordo com as identidades culturais, de cada grupo ou sociedade. As relações materiais e as formas como os processos econômicos são conduzidos pelos diferentes agentes caracterizam os usos e significados dos lugares sagrados.

O processo que possibilitou o surgimento, composição e a organização da Romaria da Bíblia relaciona-se diretamente a estrutura econômica e social refletida no campo rondoniense durante o processo de colonização agrário, ocorrido nas décadas de 1970 e 1980.

As manifestações de crenças são fenômenos sociais, espaciais e temporais que refletem fatos sociais e reforçam uma identidade coletiva. Dessa forma, esta pesquisa se justificou por seu caráter histórico, social e patrimonial, destacando a relevância deste fenômeno religioso no contexto rondoniense local e regional.

Ouvir, conhecer, participar, relacionar, entender, foram ações centrais para o processo inicial, no anseio de compreender a Romaria da Bíblia no seu contexto social e com as ritualidades e significados que ela possui para tantos atores. Nesta pesquisa, contamos com as narrativas dos colaboradores, muitas outras histórias podem ser reveladas, cantadas, narradas e resignificadas, pois essa história é sempre múltipla, assim como são as espacialidades sagradas.

O espaço territorial da Romaria da Bíblia foi demarcado há trinta anos, mas os resignificados vão sendo construído e ritualizado a cada nova romaria, seguindo a dinâmica social no/do tempo e no/do espaço. Em cada romaria se incorpora, recorda-se, propõe-se algo “novo ou diferente”, em um movimento de junção de passado/presente, de sagrado/profano, memórias/narrativas.

Além das particularidades da Romaria da Bíblia, apresentadas no desenrolar desse escrito, lembramos que os romeiros da Romaria da Bíblia, os de Nossa Senhora Aparecida (São Paulo); e os do Ciro de Nazaré (Belém do Pará), em diferentes e longínquos espaços realizam práticas religiosas comum: o carregar de cruzes

e de andores; o se deslocarem em multidões, como gestos e rituais de devoções são ritos que permitem ao romeiro sentir a presença do sagrado, seja ela manifestada em qualquer um dos momentos que compõem a romaria.

No que diz respeito aos símbolos e significados atribuídos à Romaria da Bíblia, confirmamos a ideia de que os lugares simbólicos são (re)criados pela ocupação e uso das espacialidades humanas, visto que aqueles se referem as experiências impregnadas de simbolismo e não foram meramente descobertos, fundado ou construído, mas reivindicado, possuído e operado por uma comunidade religiosa (ROSENDAHL; 1999, 2018).

Nessa lógica da sacralidade, são pensados os objetos (Bíblia, Cruz); os rituais (caminhada) e o humano (corpo). A interligação e interdependências desse grupo de símbolos legitima a existência e materialidade das divindades e mantém entre os romeiros a crença no sagrado como ponto de centralidade e ordenação do mundo e da própria existência. “Em verdade vós digo: quem é de Deus escuta a palavra de Deus”. Nessa crença os romeiros, devotos e fiéis seguem a Romaria da Bíblia.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Rodrigues de. **Território da religiosidade: fé, mobilidade e símbolos na construção do espaço sagrado da romaria do Senhor do Bonfim em Araguacema, Tocantins**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/3045>. Acesso em: 09 jul. 2021.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulus, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIHY, J. C. S.; HOLANDA, F. **História Oral**. Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Ovídeo Amélio de. **Geografia de Rondônia: espaço e produção**. S.l: Dinâmica, 2010.

ROSENDAHL, Zeny. O espaço, o sagrado e o profano. In: \_\_\_\_\_; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

ROSENDAHL, Zeny. **Uma procissão na Geografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

SANTOS SILVA, Avacir Gomes dos Santos. Maná, carisma e hierofania: compreensões do sagrado para a Geografia da Religião. **Ateliê Geográfico**, revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, v. 13, n. 2, p 224, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SANTOS SILVA, Avacir dos. **Culturas desviantes: andanças amazônicas pelo Vale do Guaporé**. Goiânia: UFG, 2014.



# BIOÉTICA DA PROTEÇÃO E A CAPACIDADE CIVIL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Paloma Braga Araújo de Souza<sup>1</sup>  
Andréa Santana Leone de Souza<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A Lei n. 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em vigor desde 03 de janeiro de 2016, trouxe mudanças significativas ao regime das incapacidades previsto no Código Civil.

O escopo da norma, de acordo com a justificativa apresentada no Projeto de Lei n. 06/2003, é estabelecer uma normativa de regência do plexo de direitos das pessoas com deficiência, a exemplo do que já ocorria em relação a outros segmentos da sociedade, tais como crianças e adolescentes, idosos e consumidores.

Em 2008, o Brasil já havia ratificado a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como seu Protocolo Facultativo, com equivalência de emenda constitucional. Este documento, por sua vez, teve o propósito de “assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência”, assim consideradas aquelas “que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”.

Nesse sentido, a atribuição de capacidade plena às pessoas com deficiência, por meio da alteração dos artigos 3.º e 4.º do Código Civil, foi medida tomada na intenção de garantir, sem restrições, o exercício da autonomia privada, permitindo

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Direito Civil e Advogada. Membro do Grupo Vida.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Relações Sociais e Novos Direitos pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Direito Civil e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Membro do Grupo Vida. Líder do Grupo EXiSTo.

à pessoa com deficiência a celebração de negócios jurídicos de cunho patrimonial ou existencial, sem a necessidade de representação e/ou assistência.

Destaque-se que, a discussão da autonomia para o Direito Civil ainda está muito vinculada à questão do Direito Patrimonial, atrelada à realização de negócio jurídico, e ainda há pouca discussão verticalizada sobre autonomia para a realização de direitos existenciais. Assim, emerge a Bioética da Proteção, que surge da necessidade de pensar uma autonomia que considere a diversidade socioeconômica-cultural (SERRANO; RAMPAZZO, 2017) dos países subdesenvolvidos, com a proposta de utilizar ações apropriadas para as pessoas que estão em situação de vulneração sem desprezar a sua autonomia (KOTTOW, 2005).

Desse modo, o objetivo do presente trabalho consiste em discutir o novo modelo de exercício da autonomia das pessoas com deficiência na perspectiva da bioética da proteção.

## METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo desejado, optou-se por um método de abordagem de natureza qualitativa, que possibilita uma análise mais profunda das relações, dos processos e dos fenômenos que não serão reduzidos à operacionalização de variável (MINAYO, 2006). Utilizando dos seguintes procedimentos: revisão de literatura e revisão legislativa.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

### **O novo regime das incapacidades trazido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência**

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, para além de trazer novos dispositivos de cunho programático e deontológico, alterou substancialmente a redação dos artigos 3.º e 4.º do Código Civil, modificando todo o regime das incapacidades vigente desde o advento da atual ordem civilista.

O artigo 3.º, que trata da incapacidade absoluta para a prática dos atos da vida civil, deixou de apresentar um rol tríplice de situações que ensejavam a necessidade de representação (menores de dezesseis anos; aqueles que, por enfermidade ou deficiência mental, não tivessem o necessário discernimento; e aqueles que, mesmo por causa transitória, não pudessem exprimir sua vontade), para definir como absolutamente incapazes apenas e tão-somente os menores de dezesseis anos. Adotou-se, pois, o critério exclusivamente etário para a atribuição da incapacidade absoluta.

O artigo 4.º, que cuida da incapacidade relativa, apresentando rol das pessoas que devem ser assistidas na prática dos atos da vida civil, de um lado recebeu uma situação anteriormente tratada como incapacidade absoluta e, lado outro, deixou de abarcar as pessoas que por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido e os “excepcionais, sem desenvolvimento mental completo”. Assim, são atualmente considerados relativamente incapazes: os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos; os ébrios habituais; os viciados em tóxicos; aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade; e os pródigos.

Observa-se, destarte, a exclusão de qualquer incapacidade das pessoas que apresentam transtornos ou deficiências mentais, sendo-lhes atribuída a capacidade plena, ou seja, a aptidão para autonomamente reger as próprias vidas e praticar atos negociais e existenciais.

A mudança, fruto de larga militância em prol das pessoas com deficiência, foi bastante festejada, especialmente pela doutrina (MENEZES, 2015; STOLZE, 2015; FARIAS; ROSENVALD, 2016). Entendeu-se que as alterações privilegiaram o postulado da dignidade humana e o princípio da igualdade substancial, na medida em que as pessoas com deficiência devem dispor dos mesmos direitos que quaisquer outras pessoas, não havendo justificativa para a atribuição de incapacidade, unicamente, por conta de uma debilidade.

Com efeito, da incapacidade absoluta atribuída aos “loucos de todo gênero” pelo Código Civil, de 1916, à capacidade plena trazida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, o cenário na afirmação da dignidade é animador. Entende-se ainda que este cenário deve inspirar discussões oxigenadas sobre a incapacidade civil que sempre foi vinculada à questão patrimonial.

### **O conceito da incapacidade civil e sua relação com as deficiências**

Na linguagem coloquial, o vocábulo incapacidade, entendido como a falta de aptidão, inabilidade, tem forte carga depreciativa. Assim, incapaz é a pessoa que não pode fazer algo, inábil, ignorante, incompetente. Não é essa, porém, a acepção apropriada pelo direito civil.

Segundo o ordenamento pátrio, toda pessoa humana é “capaz de direitos e obrigações na ordem civil”, como dispõe o artigo de abertura do Código Civil. Essa capacidade, também chamada de capacidade de direito, se confunde com o conceito de personalidade, que, nas palavras de Orlando Gomes (2002, p. 141), significa a “aptidão para desempenhar na sociedade um papel jurídico, como sujeito de direitos e obrigações.”

Mais adiante, porém, o legislador reputa algumas pessoas como incapazes, de modo absoluto ou relativo. Essa incapacidade, segundo a norma, não se refere à

aptidão de titularizar direitos e/ou obrigações, mas de os exercer pessoalmente. Trata-se, pois de uma incapacidade de fato ou de exercício.

Para a doutrina tradicional, a despeito de ser entendida como determinada inaptidão, antes de trazer consigo uma carga de desqualificação do indivíduo, traz ínsita a necessidade de sua proteção, como já observava Pontes de Miranda (2000, p. 276):

[...] tem-se de apreciar a atividade volitiva, cognoscitiva e sentimental de tais pessoas, e não as causas patológicas e as manifestações exteriores, visíveis, mas superficiais. O critério é o da eficiência da atividade de tais pessoas na vida. [...] Tais pessoas têm de conduzir-se na vida, em relações de ordem patrimonial, moral e política. Daí a necessidade de ver-se até que ponto lhes seria prejudicial e à sociedade a capacidade.

Assim, a incapacidade, no âmbito jurídico, pode ser entendida como fator de vulnerabilidade. O reconhecimento jurídico de uma pessoa como vulnerável traz intrínseca a necessidade de sua proteção.

Nesse sentido, é interessante distinguir os dois tipos de incapacidade referidos pelo direito brasileiro, uma vez que dizem respeito a situações fáticas distintas: a incapacidade laborativa e a incapacidade civil.

A incapacidade laborativa ou incapacidade para o trabalho é a inaptidão total ou parcial para o exercício de atividades profissionais, decorrente da redução ou perda de funções corporais ou sociais. Trata-se, assim, de uma disfunção que repercute no desempenho das atividades ou ocupação, de modo total ou parcial, temporário ou definitivo (JAKOBI, 2013).

A incapacidade para o trabalho, então, tanto pode derivar de limitações de natureza exclusivamente corporal, não se relacionando com a capacidade de discernimento do indivíduo, quanto ser fruto de fatores que afetam a sua saúde mental.

Segundo dados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) (2017, p. 05), “[n]o Brasil, os transtornos mentais e comportamentais foram a terceira causa de incapacidade para o trabalho, considerando a concessão de auxílio-doença e aposentadoria por invalidez, no período de 2012 a 2016 [...]”.

O reconhecimento da incapacidade laborativa implica para o incapaz o afastamento de suas atividades e, se detiver a qualidade de segurado, a percepção de benefício previdenciário, a fim de que possa continuar provendo suas necessidades econômicas de sobrevivência. O reconhecimento da incapacidade, portanto, é pressuposto para a incidência das normas protetivas.

De outro turno, a incapacidade civil está ligada a um déficit de discernimento ou maturidade da pessoa, que pode interferir na tomada de decisões, em seu

prejuízo. Não se pode olvidar, porém, que os critérios que justificam a atribuição da incapacidade civil variam com a história e os valores sociais, pois sendo o direito um objeto da cultura, as normas jurídicas, ainda que formuladas abstratamente, “correspondem sempre a realidades objetivas e se constituem sobre um *substractum* de ordem sociológica” (REALE, 2000, p. 03). Desse modo, os juízos de valor que baseiam a projeção das normas acerca da capacidade podem arraigar preconceitos que não se coadunam com sua natureza pretensamente protetiva.

Com efeito, uma análise histórica do instituto da incapacidade revela que em dados momentos históricos, como, por exemplo, na Roma antiga, a incapacidade foi também utilizada com finalidade de penalização (REQUIÃO, 2015). Assim também, no Brasil, a mulher casada era considerada incapaz até 1962, não podendo exercer profissão sem autorização do marido ou sequer administrar seus bens particulares. Curiosamente, referida incapacidade não subsistia quando o marido estivesse em lugar desconhecido, em cárcere ou fosse judicialmente declarado interdito, o que demonstra que a incapacidade da mulher casada à época estava muito mais relacionada a uma necessidade de manutenção da autoridade marital do que a uma fragilidade qualquer de discernimento.

A evolução no tratamento da incapacidade pela lei civil brasileira demonstra o progressivo abandono de conceitos estigmatizantes (vide a supressão da expressão “loucos de todo gênero”) e a gradação da incapacidade de acordo com grau de discernimento somente aferíveis in concreto.

A aferição da capacidade ou da incapacidade, como em tantas outras situações existenciais, não se exaure numa simples avaliação dicotômica (capaz ou incapaz) (BALLONE, 2007).

Assim, a despeito da variação histórica e cultural na atribuição de incapacidade a determinadas pessoas, impende destacar que a incapacidade civil não retira do indivíduo a condição de sujeito de direitos e de deveres; opera uma restrição no seu poder de autodeterminação, que será mitigado por meio da interferência de um representante ou assistente, conforme seja o grau de compreensão e discernimento.

Nesse sentido, observe-se que, a despeito da atribuição de incapacidade civil aos menores de idade, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente determina que eles sejam ouvidos e, em alguns casos, até manifestem o seu consentimento — respeitados seus estágio de desenvolvimento e grau de compreensão — em questões relativas a guarda, colocação em família substituta, tutela e adoção (AGUIAR, 2012).

Os adolescentes têm em seu favor “a proteção mediante políticas públicas que possibilitem um desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de

existência [...]” (AGUIAR, 2012, p. 98). Ou seja, a legislação prevê instrumentos outros de proteção que consideram o indivíduo em fase peculiar de desenvolvimento.

Verifica-se, então, que a incapacidade não retira do sujeito a possibilidade de titularizar e/ou exercer direitos e cumprir deveres, mas limita a sua autonomia, especialmente no que concerne às questões de cunho patrimonial. Embora o Código Civil se refira genericamente aos “atos da vida civil”, a jurisprudência brasileira já vinha se sensibilizando para o fato de que a inaptidão para a prática de atos patrimoniais não implica necessariamente a inaptidão para as escolhas existenciais (TEIXEIRA, 2010; NEVARES; SCHREIBER, 2016).

É importante destacar que, apesar da referida jurisprudência garantir essa distinção entre os atos patrimoniais e existenciais, o grande desafio, como ensina Hart (1997), é quebrar a lógica culturalmente estabelecida de que os adultos sabem o que é melhor para as crianças e adolescentes, sem garantir o direito à voz (KRAPPMANN, 2010) destes diante das decisões que impactam as suas vidas de forma irreversível.

É preciso ter em vista que a possibilidade de autodeterminação, como qualquer outro direito, não é absoluta: consiste na liberdade de escolha e atuação da pessoa enquanto ser social. A autonomia, exercida no âmbito da convivência em sociedade, deverá ser orientada pela preservação da dignidade, o que, sob uma perspectiva solidarista, em que a igualdade substancial é objetivo, não prescinde do reconhecimento das vulnerabilidades.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no entanto, igualou as deficiências físicas e mentais, conferindo tratamento igualitário aos que são desiguais. Se não sobejam dúvidas de que a deficiência física não impede que o indivíduo pratique pessoalmente os atos da vida civil, no que concerne às pessoas com transtornos mentais essa possibilidade não resta tão cristalina.

Isso porque as enfermidades psíquicas, de um modo geral, têm o potencial de atingir as funções cognitivas e volitivas, comprometendo a integridade da manifestação de vontade. Por certo, não é simples a tarefa de fixar a incapacidade advinda de deficiência mental. Devem relevar para o magistrado — a quem incumbe esta tarefa — não a causa orgânica, mas seus efeitos sobre o poder de autodeterminação do indivíduo (KÜMPEL, 2015).

### **Da Bioética da Proteção à Crítica à Vulnerabilidade**

No Brasil, a bioética latino-americana se desenvolveu a partir de duas principais abordagens: a Bioética da Proteção; e a Bioética da Intervenção, “ambas como vertentes complementares que priorizam os interesses dos mais desamparados e argumentam a favor da defesa de ações afirmativas em prol dos indivíduos vulnerados.” (COSTA, 2015, p. 105).

A bioética da intervenção “almeja a diminuição das diversas iniquidades existentes na sociedade por meio de práticas interventivas duras, conforme a própria denominação original” (CRUZ; TRINDADE, 2006, p. 495). Essa corrente entende que se faz necessário intervir no contexto para empoderar o sujeito.

Ainda atendendo à necessidade de analisar especificamente os problemas e as realidades vivenciados pelos países menos desenvolvidos destaca-se a Bioética da Proteção, tendo como marcos teóricos Fermin Roland Schramm e Miguel Kottow. No intuito de melhor conceituar a Bioética da Proteção, inicialmente, dois grupos podem ser distintos, quais sejam:

Possibilidade de uma bioética *stricto sensu* e uma bioética de proteção *lato sensu*. A primeira, particularizada, refere-se aos atos (ou à práxis) que visam proteger pessoas e populações que não têm condições suficientes para realizar seus projetos de vida razoáveis e legítimos — e que constituem o grupo dos suscetíveis e vulnerados. A segunda, referente a um campo mais amplo de possíveis pacientes morais, como podem sê-lo os animais sencientes, mas provavelmente também outros seres vivos, inclusive sistemas vivos (como os ecossistemas e o próprio planeta TERRA), o que aproximaria bioética de proteção *lato sensu* da bioética global. (SCHRAMM, 2011, p. 720)

A bioética da proteção se refere “aos problemas morais envolvidos pela vulneração humana, ou seja, a condição existencial dos humanos que não estão submetidos somente a riscos de vulneração, mas a danos e carências concretas, constatáveis por qualquer observador racional e imparcial” (SCHRAMM, 2008, p. 11). Dessa maneira, proteger é “dar o suporte necessário para que o próprio indivíduo potencialize suas capacidades e possa fazer suas escolhas de forma competente” (SCHRAMM, 2008, p. 11), assim, questiona o constante paternalismo que, sob a justificativa de proteger, passa a impor às pessoas o que é melhor para elas, não as empoderando, mas tornando-as eternas dependentes da vontade do outro.

É possível perceber conflitos entre as concepções de *stricto sensu* e *lato sensu*, bem como a linha tênue entre uma atitude paternalista e uma atitude de proteção. Assim, pensar na Bioética da Proteção *stricto sensu*, sem a ponderação da *lato sensu* “pode implicar uma sociedade meramente assistencial, encarnada por um Estado paternalista, incapaz de ter em devida conta as capacidades de cada um de seus cidadãos, mantendo-os em condição de infantilização e, portanto, sem responsabilidade por seu agir” (SCHRAMM, 2008, p. 18).

Ressaltando ainda a dificuldade de tirar o sujeito da vulneração sem desprezar sua cultura ou sem considerar a complexidade da sua existência, a bioética

da proteção surge com a proposta de utilizar ações apropriadas para “os seres humanos que não estão em condições de desenvolver a sua existência por falta de amadurecimento de sua autonomia, por violação social e econômica ou biológica, ou por falta de capacitação” (KOTTOW, 2005, p. 118).

Constitui-se a bioética da proteção como “aquela que se aplica aos conflitos morais envolvidos pelas práticas humanas que podem ter efeitos significativos irreversíveis sobre os seres vivos e, em particular, sobre indivíduos e populações humanas, considerados em seus contextos ecológicos, biotecnocientíficos e socioculturais (SCHRAMM, 2011, p. 714).

Essa corrente não deve ser entendida sob a perspectiva do assistencialismo, como fora por muitos anos, mas sim “como uma maneira de garantir os interesses do indivíduo particularmente vulnerável ou desamparado, como podem ser crianças, recém-nascidos, gestantes e puérperas, até que adquiram a competência autonomista ou a recuperem” (SCHRAMM, 2008, p. 61).

Para a proteção dos valores humanos e para evitar danos irreversíveis, é necessário o comprometimento com o apoio para o desenvolvimento e maturidade dos vulneráveis para possibilitar decisões conscientes (KOTTOW, 2005).

Conforme já mencionado, a vulnerabilidade é uma condição associada à autonomia, sendo definida como a incapacidade de tomar a melhor decisão para proteger os próprios interesses. A vulnerabilidade, palavra que perpassa por todas as correntes da bioética, é entendida por três perspectivas, sendo elas: característica, condição e princípio (NEVES, 2007).

Como característica, entende-se que todos nós somos vulneráveis, pois humanos (NEVES, 2007). Nesse mesmo sentido, a vulnerabilidade é compreendida como sendo uma condição universal de ameaça, não existindo uma dicotomia vulnerável/não vulnerável: não é um estado de dano, mas de fragilidade (KOTTOW, 2008). Como condição, entende-se que seria de uma análise pontual de vulnerabilidade (NEVES, 2007); dessa forma, “a qualificação de pessoas como vulneráveis impõe a obrigatoriedade ética de sua defesa e proteção para que não sejam maltratadas, abusadas, feridas” (PESSINI, 2009, p. 207).

“Esta reflexão aponta para os dilemas inerentes ao resgate da autonomia e autodeterminação das pessoas em meio a vulnerabilidades e assume a perspectiva de proteção dos vulneráveis” (PESSINI, 2009, p. 208). Há de se destacar que existem situações vivenciadas que acentuam a vulnerabilidade, gerando a vulneração (ARAN; PEIXOTO JR, 2007), a qual é detectada a partir de “circunstâncias sociais que aumentam a vulnerabilidade em decorrência de processos sociais que discriminam e estigmatizam grupos, segmentos ou populações” (SIQUEIRA; PORTO; FORTES, 2007, p. 167).

Levantam-se dúvidas acerca da necessidade de designar um grupo como vulnerável para garantir alguns cuidados específicos, mas que pode recair na delicada linha entre proteção e paternalismo, além de eliminar o cuidado das especificidades existentes em um mesmo grupo. Isso não exclui a importância das legislações existentes que visam proteger alguns grupos específicos como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

### **Autonomia, vulnerabilidade e deficiência: olhar à luz da bioética da proteção**

A busca pela autonomia de praticar pessoalmente os atos da vida civil está intimamente ligada ao direito fundamental à liberdade. Segundo Bobbio, malgrado seja muito difícil conceituar a liberdade, dois significados de liberdade têm especial interesse, sob a perspectiva jurídico-política: a liberdade negativa e a liberdade positiva (BOBBIO, 1993).

Essa distinção entre liberdade negativa e liberdade positiva conforme trabalhada por Isaiah Berlin, prevê que a liberdade negativa é a ausência de impedimentos ao livre agir do indivíduo. Ser livre, portanto, seria não estar sujeito a interferências dos outros (BERLIN, 1981). Já a liberdade positiva, numa concepção individualista, pode ser descrita como o efetivo poder de autodeterminação, ou seja, a possibilidade de tomar decisões sem ser determinado pela vontade dos outros. É positiva esta liberdade, porque contém um atributo específico da vontade, que é a capacidade de se dirigir a um determinado objetivo, sem ser impedido (BOBBIO, 1993; CARTER, 2016).

Assim, consectário da liberdade é o conceito de autonomia. O indivíduo que é livre para pensar e para agir (ou não agir) pode determinar-se de acordo com suas concepções, elaborando um plano de vida livre da arbitrariedade e das conveniências de terceiros. Nesse sentido, a possibilidade conferida pela autonomia, de as pessoas ordenarem por si mesmas seus próprios interesses nas relações jurídicas estabelecidas com terceiros, constitui “a forma mais intensa, juridicamente considerando, de exercício da esfera de liberdade jurídica que as pessoas têm” (BORGES, 2007, p. 48).

Entretanto, o exercício da autonomia pode ser severamente comprometido em situação de vulnerabilidade. *Prima facie*, a vulnerabilidade, compreendida como a susceptibilidade de ser ferido (NEVES, 2006), é inerente à condição humana, mas pode se manifestar em situações diversas: atingindo toda a humanidade, grupos sociais concretos ou indivíduos. Pode estar incorporada na vida relacional ou explorada nas relações sociais. Pode, ainda, ser moral/ética ou operacional, quando se refere à falta não deliberada de condições pessoais ou ambientais para determinado modo de se conduzir (ANJOS, 2006).

Verifica-se, assim, que há situações em que a vulnerabilidade reduz a capacidade de autodeterminação do indivíduo, por circunstâncias diversas, entre as quais se incluem a imaturidade e o comprometimento ou déficit cognitivo.

Não há dúvidas de que as patologias psíquicas têm heterogeneidade e gradações diversas, além de poderem, em diversos casos, ser controladas com remédios e terapias, de modo que é preciso empreender uma análise mais casuística da enfermidade apresentada para fins de restrição da capacidade de fato (NEVARES; SCHREIBER, 2016).

A incidência de uma patologia sobre o sujeito, por si só, é capaz de gerar uma vulnerabilidade tal que reduza a habilidade da pessoa para a tomada de decisões. Entretanto, tal fato só pode ser aferido concretamente, a partir da avaliação do indivíduo com suas peculiaridades, “haja vista não ser a patologia em si, mas seu impacto sobre o indivíduo, variável de sujeito para sujeito, o que está posto em discussão.” (AGUIAR, 2016, p. 351).

A deficiência mental, aferida concretamente, constitui um fator de vulnerabilidade, em maior ou menor grau, conforme seja capaz de afetar o desempenho global da pessoa e sua habilidade para a tomada de decisões nos âmbitos social, ocupacional, familiar e pessoal. A crítica feita pela doutrina quando a legislação determina que as pessoas com deficiência mental são aprioristicamente plenamente capazes, se justifica no cuidado de recair no mesmo erro da criticada generalização:

Ao agir dessa forma, ao contrário de valorizar o dado concreto da realidade, o Estatuto acabou por criar um outro sistema abstrato e formal, no qual agora a pessoa com deficiência é “sempre capaz”, ingressando-se, mais uma vez, no velho e revelho modelo do “tudo-ou-nada” (*all-or-nothing*). (NEVARES; SCHREIBER, 2016, p. 1545)

Nessa esteira, o novo instituto trazido pela Lei Brasileira de Inclusão, a tomada de decisão apoiada, transfere para a pessoa com deficiência a legitimidade para iniciar ou não o processo judicial com essa finalidade, assim como o poder de escolher seus apoiadores. Partindo-se da premissa de que deficiência mental é fator de vulnerabilidade, imperioso o questionamento: como garantir que essa seja uma decisão efetivamente autônoma?

Mais que alterações de terminologia e rótulos, os mecanismos de proteção das pessoas com deficiência exigem “uma abordagem funcional e dinâmica atenta à sua realidade concreta” (NEVARES; SCHREIBER, 2016, p. 1545).

Por certo, não é coerente com o atributo da dignidade humana uma presunção absoluta de incapacidade abstrata e generalizada (ROSENVALD, 2017) das pessoas com deficiência de ordem mental/intelectual/psíquica. Nesse contexto, as pessoas

com deficiência mental, quando não puderem exprimir a sua vontade e nos termos do artigo 4.º do referido Código, serão classificadas como relativamente incapazes. Essa determinação deverá ser à luz da Bioética da Proteção, que foge do espectro assistencialista, uma vez que entende a importância de empoderar o indivíduo para a tomada de decisões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estatuto da Pessoa com deficiência representa um marco na garantia da autonomia e da dignidade da pessoa com deficiência. As alterações realizadas por esse Estatuto nos artigos 3.º e 4.º do Código Civil alertam para a importância da discussão do tema em relação a outras hipóteses incluídas nos referidos artigos, como: pródigos e viciados em tóxicos, bem como a incapacidade pensada a partir da faixa etária.

A pessoa com deficiência mental, por si só, não tem a habilidade reduzida para a tomada de decisões. Entretanto, quando necessário, tal fato pode ser aferido concretamente a partir da avaliação das peculiaridades desse indivíduo, devendo ser analisada a possibilidade de expressão da vontade. Uma vez detectada a impossibilidade, segundo o Código Civil, essa pessoa será classificada como relativamente incapaz, devendo ser representada ou assistida a depender do grau.

A bioética da proteção emerge como corrente necessária para garantir o empoderamento dos indivíduos particularmente vulneráveis, como o caso das pessoas com deficiência mental que não conseguem exprimir sua vontade, evitando danos irreversíveis ao se comprometer com o apoio para o desenvolvimento e maturidade destas pessoas. Entendendo que a vulnerabilidade é uma condição associada à autonomia, acredita-se na importância e necessidade da bioética da proteção nos conflitos éticos sobre pessoas com deficiência mental para evitar decisões paternalistas e proporcionar a garantia da autonomia, ainda que seja no intuito de postergar a decisão para o momento em que seja possível cumprir esse princípio.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Mônica. 2002+10. Para além da capacidade: o impacto da vulnerabilidade em matéria de autonomia em questões de saúde. In: **Temas Relevantes do Direito Civil Contemporâneo: reflexões sobre os dez anos do Código Civil**. São Paulo: IDP; ATLAS, 2012.

AGUIAR, Mônica. O paradoxo entre a autonomia e a beneficência nas questões de saúde: quando o poder encontra a vulnerabilidade. **Biodireito e direito dos animais**. Florianópolis: CONPEDI, 2016.

ANJOS, Márcio Fabri dos. A vulnerabilidade como parceira da autonomia. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 2, n. 2, 2006.

BALLONE, Geraldo José. Perícia Psiquiátrica Forense. **PsiqWeb**, 29 jul. 2007. Disponível em: <https://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=17>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BALLONE, Geraldo José. Deficiência Mental. **PsiqWeb**, 19 out. 2007. Disponível em: <https://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=29>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Igualdad y Libertad**. Tradução: Pedro Aragón Rincón. Barcelona: Paidós, 1993.

BORGES, Roxana Cardoso Brasileiro. **Disponibilidade dos Direitos de Personalidade e Autonomia Privada**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Parecer da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa sobre o Projeto de Lei do Senado n. 6, de 2003**, que Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4273431&disposition=inline>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo n. 186**, de 09 de julho de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, Brasília (DF), 10 jul. 2008.

CARTER, Ian. Positive and Negative Liberty. In: ZALTA, Edward N (org.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 2016. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/liberty-positive-negative/>. Acesso em: 23 maio 2016.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Curso de Direito Civil**: parte geral. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. v. 1.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Curso de Direito Civil**: parte geral e LINDB. rev. ampl. atual. 14. ed. Salvador: Juspodivm, 2016. v. 1.

COMES, Orlando. **Introdução ao direito civil**. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

HART, R. Children's participation. **The theory and practice of involving Young citizens in community development and environmental care**. London: Earthscan, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. **1.º Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade de 2017**. Adoecimento Mental e Trabalho: a concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016. Brasília: Secretaria de Previdência, 2017. Disponível em <https://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

JAKOBI, Heinz Roland. **Incapacidade para o trabalho no Brasil**: análise de benefícios auxílio-doença segundo um recorte de atividade econômica, diagnóstico e localização geográfica. Tese. Universidade Nacional de Brasília. Brasília, 2013.

KOTTOW, M. Bioética y Biopolítica. **Revista Brasileira de Bioética**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 110-121 2005. Disponível em: <https://bioetica.org/cuadernos/bibliografia/kottow.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019

KÜMPPEL, Vitor Frederico; BORGARELLI, Bruno de Ávila. A destruição da teoria das incapacidades e o fim da proteção aos deficientes. **Migalhas**, 12 ago. 2015. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI225012,101048>. Acesso em: 12 jul. 2018.

NEVARES, Ana Luiza Maia; SCHREIBER, Anderson. Do sujeito à pessoa: uma análise da incapacidade civil. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 03, p. 1.545-1.558, 2016.

NEVES, Maria do Céu Patrão. Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 2, n. 2, 157-173, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

REALE, Miguel. **Teoria do Direito e do Estado**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2000.

REQUIÃO, Maurício de Sant'ana. **Autonomia, incapacidade e transtorno mental**: Propostas pela promoção da dignidade. Tese. Universidade Federal da Bahia, 2015.

ROSENVALD, Nelson. A curatela como a terceira margem do rio. **Nelson Rosenvald**, 20 set. 2017. Disponível em: <https://www.nelsonrosenvald.info/single-post/2017/09/20/A-curatela-como-a-terceira-margem-do-rio>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SCHRAMM, F. R. Bioética da proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. **Rev. Bioét.** n.16, v. 1, p. 11-23, 2008.

SCHRAMM, F. R. A bioética da proteção é pertinente e legítima? **Rev. Bioét.**, n. 19, v. 3, p. 713-724, 2011.

SERRANO, P.J.; RAMPAZZO, L. A Bioética Latino-Americana: Historicidade, Atualidade e Operacionalização do Conceito. **Revista de Direito Brasileira**. São Paulo, SP, v. 17, n. 7, Maio/Ago. 2017, p. 261 - 274

STOLZE, Pablo. O Estatuto da Pessoa com Deficiência e o sistema jurídico brasileiro de incapacidade civil. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 20, n. 4411, 30 jul. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/41381>. Acesso em: 19 maio 2016.





## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

### PESQUISAS INSUBMISSAS: CAMINHOS DE ESPERANÇAR ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

Amanda Motta Castro<sup>1</sup>

Raylene Moreira<sup>2</sup>

Carlos Mojica<sup>3</sup>

#### Introdução

A escrita pode ser compreendida como ato político, como forma de (re)existir em um momento assombrado pela desesperança. Não se trata somente da tarefa da escrita, mas em como fazer dela um instrumento de luta. Nesse sentido, enfatizamos que escrever exige disciplina, visto que é uma leitura crítica da palavra e do mundo (FREIRE, 2010). Nosso compromisso é a construção de uma escrita que possa dialogar com distintos campos da Educação e movimentos sociais, fazendo com que, de alguma forma, ela ultrapasse os muros da academia e chegue às pessoas que, direta ou indiretamente, enfrentam o modelo patriarcal, racista, classista de sociedade, em que são naturalizadas as relações de poder e exclusão.

As reflexões de Paulo Freire sobre a escrita tornaram-se o ponto em comum das duas pesquisas presentes neste artigo. A primeira foi feita no Brasil e a segun-

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Doutora em Educação pela Unisinos. Compõem o Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez e atualmente realiza estágio de Pós-doutoramento em Estudios Feministas en la Universidad Autónoma Metropolitana-UAM/CDMX. Correio eletrônico: motta.amanda@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense/UFF, mestra em educação pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG (Bolsista CAPES) e Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Compõem o Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar Lélia Gonzalez. Correio eletrônico: raylenemoreira95@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Possui graduação em Licenciatura en Educación: Lengua Castellana pela Universidad de Antioquia. Atualmente é Auxiliar de investigación y profesor asesor da Universidad de Antioquia. Compõem o Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar Lélia Gonzalez. Correio eletrônico: carlosmojv@gmail.com

da, na Colômbia, ambas como trabalhos de dissertação no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). As pesquisas se entrelaçam também pela luta, que nasce do esperançar, o que nos permite uma vida com profundidade crítica, produzida a partir da nossa realidade, sonhos, utopias.

Freire (1998) nos revela a generosidade e a esperança como luta. Lutar para a restauração da humanidade é, segundo o autor, a generosidade que surge pela esperança, sendo tanto a esperança como a generosidade práticas coletivas. Para que lutemos é necessário que nos percebamos no mundo, que sejamos mais que objetos ou peças de um tabuleiro movimentadas pela elite. Além disso, vemos que:

[...] a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. [...] Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação. (FREIRE, 1998, p. 37)

O que escrevemos aqui, portanto, é o que nos move, é a luta contra a injustiça de uma sociedade fundada e alimentada pelas desigualdades, uma luta que surge pelas nossas esperanças e que tem vida e movimento por intermédio das nossas pesquisas.

Portanto, o objetivo central deste texto é, por meio das reflexões de Paulo Freire sobre educação e esperança, refletir sobre o conceito de esperança, repensando-o de acordo com o pensamento do autor, enfatizando sua importância na pesquisa militante e na educação, sobretudo nos movimentos sociais, para que, posteriormente, consigamos problematizar as desigualdades.

Nesse sentido, considerando o contexto brasileiro, a pesquisa sobre mulheres trabalhadoras no contexto de privação de liberdade, especificamente na cidade de Rio Grande/RS, construímos diálogos sobre as vivências e os modos como elas resistem ao patriarcado, abordando as desigualdades de gênero consolidadas pelo sistema patriarcal. No contexto colombiano, questiona-se aos jovens da periferia de Medellín acerca do acesso à universidade, num panorama em que a universidade é um privilégio para uns poucos, especialmente a Universidad de Antioquia. Seja com as mulheres no Brasil ou com as/os estudantes das classes populares na Colômbia, o futuro parece estar marcado pela pobreza, violência e processos de exclusão. Esses, infelizmente, são marcos que compõem a vida das mulheres e da juventude.

A partir das pesquisas e aporte teórico de Freire, construímos esperança e utopias, possibilidades de caminho e caminhadas. Para isso, começamos

falando sobre Paulo Freire e o conceito de esperança; a seguir, sobre as duas pesquisas, na Colômbia e no Brasil, já realizadas e concluídas; e, finalmente, refletimos como a esperança nos leva a pensar numa pesquisa militante como legado do pensamento de Freire. As questões que nos embasam e para as quais convidamos as pessoas leitoras a pensar são: como o conceito de esperança pode ser uma ferramenta potente para construir pesquisas militantes na América Latina? Como a esperança, na perspectiva freiriana, está presente nas lutas das pessoas oprimidas?

## O PENSAMENTO ESPERANÇOSO DE PAULO FREIRE

Em primeiro lugar, para Freire (2008), as pessoas são seres com temporalidades e situadas, ou seja, isso significa que todas as pessoas nascem e participam de momentos históricos e contextos distintos. Tal fato nos proporciona pensar nas questões que envolvem gênero, raça, classe social e experiências específicas, afinal, estamos imersos em estruturas sociais. Isso implica que todos nós temos uma história e um lugar no mundo. Assim, não podemos ser neutros, visto que sempre temos um posicionamento ético e político na estrutura à qual pertencemos, de acordo com nossos interesses. Freire renuncia a qualquer tentativa de objetividade ou pelo menos à ideia de um ser humano que esteja fora das influências de um contexto ou estrutura, ou seja, estamos imersos no mundo e o mundo está em nós. Isso não significa que a mulher e o homem sejam passivos em seu contexto: “Não existe uma estrutura exclusivamente estática, pois não existe uma dinâmica absoluta” (FREIRE, 2008, p. 24).

As estruturas podem mudar porque também são temporárias e históricas, como as mulheres e os homens. Em suma, não há destino inexorável ou fixo para a humanidade, assim como não há neutralidade, havendo sempre a possibilidade de se transformar, de transformar o meio ambiente e as pessoas. Portanto, até uma universidade e uma prisão, que são instituições conservadoras e que tendem a reproduzir estruturas, podem ser transformadoras como “um espaço de organização política das classes populares” (FREIRE, 1991, p. 19).

Nessa ordem de ideias, Freire diz que “o ser humano não é, pois, um ser para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. Deve se transformar em realidade para ser mais” (FREIRE, 2008, p. 16). Nessa perspectiva, não há uma concepção sociológica ingênua ou pessimista. Isso porque, conquanto se reconheçam as estruturas temporais e históricas que limitam a liberdade de mulheres e homens, essas estruturas não são determinantes, vez que não há destino preestabelecido que não possa ser mudado.

Assim, mulheres e homens se constituem na medida em que podem transformar o mundo, ao passo que o mundo é mundo porque também se transforma: “Quando o ser humano compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses ou desafiar essa realidade e procurar soluções. Ao mesmo tempo, você pode transformar seu trabalho e criar seu próprio mundo: suas circunstâncias” (FREIRE, 2008, p. 16).

Em conclusão, o ser humano, além de histórico e temporário, é transformador, na medida em que pode se engajar com as estruturas para transformar o mundo. Ocorre, assim, a

[...] apropriação do contexto; uma inserção nele; um não ficar “preso” a ele; um não é quase “sob” ou ritmo, mas não ritmo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve se sintonizar, pensar, crescer, transformar e não se adaptar fatalistamente a uma realidade desumanizante. (FREIRE, 2008, p. 33)

Porém, para que a transformação do ser humano e das estruturas seja possível, a esperança é essencial, o que consideramos conceito-chave da Educação Popular, pois “me parece uma grande contradição que um progressista [...] que se sente mal com as injustiças que ofendem a discriminação, que lutam pela decência, que lutam contra a impunidade, que rejeitam o fatalismo, não têm esperanças críticas” (FREIRE, 2003, p. 71).

Portanto, a esperança crítica é uma forma de combater a imobilidade e o fatalismo que negam os direitos humanos na transformação da realidade. Por isso, ao falar de esperança, Freire (2001a) se coloca de forma crítica, pois não se trata de esperar, mas de ter direito aos sonhos e à utopia como motores de transformação.

Nesse contexto, o compromisso com a esperança assume grande importância na Educação Popular. Mas a esperança está ao alcance de quem? E serve para quê? Para Freire, uma das respostas possíveis é comprometer-se com as classes populares para a transformação daquilo que as oprime. E, para se comprometer, é preciso conhecer o contexto e trabalhar para transformá-lo. Assim, a Educação Popular faz sentido quando há compromisso político, ético e pedagógico com as esperanças das classes populares. Esse compromisso só pode ser fortalecido com a participação social. E aqui surge uma chave para a compreensão da Educação Popular: as experiências e as vozes de docentes e discentes que devem ser ouvidas e profundamente valorizadas, para construirmos, juntos, conhecimentos transformadores.

Às vezes, em nosso trabalho como pesquisadores, é necessário construir a esperança juntamente com os oprimidos e promovê-la. As esperanças não são necessariamente visíveis, de forma direta, mas as perguntas e o trabalho

participativo que realizamos ajudam a lhe dar visibilidade, construindo-a. Por isso, entendemos a esperança como uma prática ética, política e pedagógica das classes oprimidas. Tal prática, que é coletiva, faz parte das pedagogias críticas dentro de uma perspectiva emancipatória.

De acordo com Streck (2008), a esperança em Freire pode ser entendida de três modos:

- (a) como uma necessidade ontológica dos homens e mulheres;
- (b) como um imperativo histórico;
- (c) como uma condição necessária para todo diálogo com as comunidades.

Dessa forma, sem a esperança e sem a participação efetiva do povo, não podemos falar de Educação Popular. No entanto, participar não é votar em uma ideia ou permitir que todos falem com técnicas interativas na educação. A participação é entendida como escuta e diálogo de forma efetiva, capaz de mudar as relações tradicionais de poder.

A participação, que é o oposto das práticas autoritárias na educação, dá-se por meio de um diálogo problematizador em que diferentes perspectivas podem ser discutidas criticamente, sendo respeitada a autonomia dos educandos (FREIRE, 1999, 2001b).

Deve-se notar que a participação das pessoas oprimidas lhes dá poder sobre si mesmas, podendo, com isso, enfrentar as elites tradicionais que permanecem no poder. A participação e o diálogo constituem uma democratização radical das relações sociais.

No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazadas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitando transformarse en sujeto de su propia historia. (FREIRE, 1997, p. 19)

Compreende-se que, para Freire, toda educação é política, ou melhor, toda política é pedagógica e toda pedagogia é política. Mas nem toda educação e política são esperançosas. Por um lado, a ação política implica processos de formação e, por outro, todo processo de formação tem sempre algum interesse político:

A natureza da prática política, sua diretividade necessária, os objetivos, os sonhos que se perseguem, na prática não permite que seja neutra, mas sempre política. Isso é o que chamo de natureza política da educação, ou seja, a qualidade que a educação tem de ser política. (FREIRE, 1991, p. 33)

Nesse contexto, Freire nos convida, como docentes, para que nossas práticas educativas e pedagógicas sejam esperançosas, isto é, que sejam capazes de construir esperanças.

Freire (1999) insiste nesse ponto em várias ocasiões: não é possível separar a prática educacional da política, bem como da ética e da estética. “É justamente de sua politicidade, de sua impossibilidade de ser neutro, que exige do educador sua eticidade” (FREIRE, 2003, p. 40). Toda educação é uma postura e um compromisso que mostram os valores que defendemos. Uma vez que o ser humano é sujeito ético, político e estético, não existe um ensino que seja puramente de conteúdo.

De acordo com o exposto, a Educação Popular considera uma série de princípios fundamentais, descritos por Freire nas obras: *Pedagogia da Autonomia* (1999); *Pedagogia da Esperança* (2003) e *Pedagogia do Oprimido* (2001a). A esperança faz parte destes princípios de um modo transversal:

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades de su producción o construcción” (FREIRE, 1999, p. 24). Na Educação Popular, não é possível ensinar aos alunos como se fossem “recipientes vazios”, visto que o conhecimento não se transfere, mas se constrói a partir do diálogo com os outros sujeitos. Por isso, a aprendizagem é sempre social, junto com os outros, “Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (FREIRE, 2003, p. 42).

“El que enseña aprende y el que aprende enseña. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: ¿por qué no establecer una intimidad necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen?” (FREIRE, 1999, p. 32). O conhecimento popular e sua articulação com o conhecimento científico são profundamente valorizados, ou seja, “não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de Educação Popular, trazem consigo de compreensão do mundo” (FREIRE, 2003, p. 44). O autor propõe um ensino, por meio do diálogo e da esperança, que dê voz às comunidades populares e fortaleça sua identidade cultural, quebrando o silêncio dos oprimidos, de modo que possam encontrar as palavras que lhes permitam compreender e transformar a realidade. (FREIRE, 2003)

Uma forma de sintetizar essa proposta educacional, diferenciando-a das demais propostas, é que a Educação Popular fundamenta o ensino na problematização do diálogo, por meio de propostas interdisciplinares que articulam o saber acadêmico com o saber popular do Sul, para a emancipação das classes populares. “Aí há uma tarefa de educação democrática e popular, de Pedagogia da esperança - possibilitar

as classes populares ou o desenvolvimento de sua linguagem” (FREIRE, 2003, p. 20), tarefa que se desenvolve com a leitura e a escrita críticas, leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1999) e, também, com a alegria e a esperança (FREIRE, 2003).

“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza: hay que pasar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, ya que enseñar exige crítica” (FREIRE, 1999, p. 33). Ensinar não é um ato mecânico, mas um processo reflexivo em que não há oposição entre teoria e prática e entre subjetividade e objetividade. Há uma constante inter-relação entre esses elementos, sendo a pesquisa uma das bases da curiosidade e transformação.

Consequentemente, em Freire, muitas das dicotomias tradicionais de pesquisa e educação, como docente-discente, subjetividade-objetividade, pesquisador-sujeito, teoria-prática são superadas. Principalmente em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2001a), o autor aponta a importância de que a relação entre dicente-docente não seja vertical, mas dinâmica e complementar, de forma circular: tanto ensina quanto aprende. Por isso, a objetividade e a subjetividade não se opõem, mas se relacionam dialeticamente. Para finalizar, a Educação Popular é uma pedagogia contrária à formação bancária, que é o legado pedagógico tradicional que representa a opressão e a dominação de nossas sociedades (FREIRE, 2001a).

Para Freire, a força desumanizante da educação bancária é o centro das práticas de dominação, bem como um poderoso instrumento de alienação na educação os oprimidos, que visa a desenvolver uma sociedade e uma cultura da morte (necrofilia). Por fim, o pensar e fazer freiriano podem ser entendidos como um convite a substituir o fatalismo pela esperança e a falta de coerência das ações por uma articulação entre ação e reflexão, considerando que a manipulação, a divisão e a invasão cultural são estratégias comuns de alienação e que podem ser superadas com união, organização e colaboração.

## A ESPERANÇA NA PESQUISA COM MULHERES

Há muito tempo as mulheres vivenciam as opressões da sociedade patriarcal. Tanto essas opressões como a denúncia dos estudos feministas e a luta das mulheres pela igualdade nos levaram às inquietações que compõem o presente trabalho. Quem são as educadoras que atuam nos espaços de privação de liberdade? O que elas têm a dizer sobre esperança, principalmente considerando o fato de que elas trabalham em um espaço feito por homens e pensado para homens?

Por muito tempo e, ao longo da história, as mulheres não tiveram direito à educação, ao voto, a ter autonomia e a viver fora da tutela masculina. Com esta pesquisa, buscamos que não somente essas mulheres participem da investigação, mas que

o seu lugar de trabalho opressor, que é o cárcere, também se torne instrumento de luta e união para elas. A nossa pesquisa traz em seu contexto a esperança de que as mulheres façam seu próprio discurso e desconstruam o patriarcado.

Prioritariamente, tratamos das mulheres que realizam o trabalho educacional, enfatizando a figura da mulher e do trabalho realizado por elas na educação dentro do ambiente de privação. Ribeiro (2017) nos atenta para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula as identidades, resultantes de situações de opressão que privilegiam certos grupos em detrimento de outros.

A respeito do registro da atuação das mulheres e sobre a importância de tomar conhecimento acerca de seus trabalhos, Saffioti afirma haver

[...] ainda muita necessidade dos primeiros, na medida em que a atuação das mulheres sempre foi pouquíssimo registrada e que, por via de consequência, a maior parte de sua história está para ser estudada. [...] e não apenas mulheres, o conhecimento de sua história permite apreensão do caráter histórico do patriarcado. (SAFFIOTI, 2004, p. 110)

O Brasil, segundo dados divulgados por um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro - Infopen (2019), é o terceiro país que mais encarcera pessoas no mundo, deixando para trás somente a China e os Estados Unidos. Podemos perceber que, com o aumento do encarceramento em massa, ocupa-se atualmente o dobro de vagas existentes no Brasil. O sistema prisional brasileiro é marcado por guerra de facções, superlotação, dentre outros fatores que acarretam condições subumanas, violando os direitos humanos. Assim, como nos aponta Davis (2019, p. 54), “prisões representam a aplicação de uma moderna e sofisticada tecnologia inteiramente dedicada à tarefa de controle social, e isolam, regulam e monitoram com mais eficiência do que qualquer coisa que tenha precedido”.

Assim, temos um sistema cercado por injustiças e desigualdades, preparado para manter a classe dominante no poder e aumentar ainda mais o abismo entre uma vida digna e o “bandido”. Podemos não ocupar a primeira posição, mas estamos a caminho. A separação entre “bandido” e “cidadão de bem” está na “ordem das bicadas”. E é inegável o avanço das discussões a respeito do sistema prisional no Brasil.

É possível encontrar diversas notícias e vídeos na plataforma *Youtube* que contêm um pouco da história do presídio de Rio Grande (PERG). De acordo com informações do site do presídio, este possui a população carcerária de mulheres e homens, separados por alas. Até o mês de janeiro de 2020, a população carcerária da PERG era de 1117 presos, considerando a sua divisão por alas.

Como ponto importante para compor a pesquisa, primeiramente, atentamo-nos para o fato de que o presídio só comportaria 448 presos no total. Além disso, apenas uma grade separa a ala feminina da masculina. Todas as doações (como máquinas de costura, por exemplo), salas de aula e outros espaços estão presentes na ala masculina, limitando a participação das mulheres nessas atividades.

Um movimento em contraposição ao que foi preestabelecido vem sendo realizado com essas mulheres, a fim de desconstruir um presídio masculinamente misto. Algumas vêm realizando um trabalho de forma voluntária, como um movimento de remição de pena, intitulado “Ler é liberdade”. O projeto “Ler é Liberdade” contempla as áreas de letras, literatura e direitos humanos, como movimento político para assegurar o direito educacional no interior da prisão, à luz da Educação Popular. Destacamos, em um contexto geral, a Recomendação n. 44, de 26 de novembro de 2013, que nos aponta:

[...]

V - estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84.

[...]

(BRASIL, 2013, p. 03)

Na prisão onde o trabalho está sendo realizado, há um grupo de educadoras e ativistas pensando num meio de ressocialização que seja, de fato, inclusivo, estabelecendo atividades e rodas de conversa baseadas na perspectiva e metodologia freiriana. Após encontrar o nosso lugar de pesquisa, o que enfatizamos, na verdade, são as mulheres que lutam para que os direitos dos apenados sejam garantidos, acompanhando o cotidiano dos egressos.

O que compreendemos, ao longo do percurso, é que todo o cunho educacional deste trabalho se assenta na possibilidade de dialogar com a multidisciplinaridade. Ou seja, falamos com as mulheres que trabalham nesse espaço de privação de liberdade e que, direta ou indiretamente (mesmo que elas ainda não saibam disso), estão ligadas com a questão educacional desse espaço.

Neste caso, é importante destacar que, apesar de dialogarmos sobre Educação Popular, encontramos, ao longo do percurso, mulheres que podem ser consideradas “apolíticas”, porque compreendemos que é necessário tratar também com aquelas que não estão envolvidas no movimento como nós. Segundo Hanisch (1969):

[...] devemos ouvir o que as supostas mulheres apolíticas têm a dizer — não para que possamos fazer um trabalho melhor organizando-as, mas porque juntas somos um movimento de massa. Eu acho que nós que trabalhamos tempo integral no movimento temos a tendência de nos tornarmos muito limitadas. O que está acontecendo agora é que quando mulheres de fora do movimento discordam de nós, nós presumimos que é porque elas são apolíticas, não porque pode ter algo de errado com o nosso pensamento. (HANISCH, 1969, p. 03)

Tratamos e construímos com mulheres que constroem amor dentro dos espaços de dor e que, além disso, desenvolvem projetos sem financiamento do governo.

Deparamo-nos, ainda, com a questão de gênero no contexto do trabalho prisional. Ao tratarmos do tema, adentramos na perspectiva da divisão sexual do trabalho que aborda o papel social da mulher e sua luta diária para enfrentar suas jornadas de trabalho. Ser mulher em uma sociedade patriarcal é uma luta diária. A mulher que trabalha no contexto dos espaços de privação de liberdade enfrenta lutas específicas que, quase sempre, passam despercebidas.

Saffioti (1987) explicita o fato de que a história pouco registra as ações femininas. Isso ocorre também com outras categorias discriminadas. Ainda, segundo a socióloga, podemos observar que, mesmo considerando o fator biológico, a inferiorização da mulher foi construída socialmente, tendo o patriarcado legitimado essas ações.

O que observamos de forma constante é que, no mundo do trabalho, estamos mais sujeitas à subalternização e à aceitação do que o homem. Por esse motivo, esperar, a partir da perspectiva da Educação Popular, torna-se ainda mais desafiador. Essas relações permeiam-se pelo poder. Ao longo desse movimento de construção de poder, instaurado socialmente, a necessidade de discutir a desigualdade de gênero aumenta.

No caso das mulheres que trabalham com educação em espaços de privação de liberdade, o preconceito se dá ainda pelo fato de serem mulheres, por atuarem num espaço “de homens” e deixarem de exercer somente as funções consideradas femininas no âmbito educacional. O exercício de desnaturalizar essas relações estabelecidas nos permite repensar a sociedade como um todo e de como as relações de poder oprimem e, de alguma forma, violentam as mulheres, seja no mundo do trabalho, seja em sua própria casa. Para HOOKS (2018), [...] com mais homens entrando para o grupo de desempregados ou recebendo baixos salários, e mais mulheres entrando para o mercado de trabalho, alguns homens sentem que o uso da violência é a única maneira de estabelecer e manter o poder e a dominação dentro da hierarquia sexista do papel dos sexos. (HOOKS, 2018, p. 100)

Nessa perspectiva, é necessário desconstruir práticas que reforçam estereótipos e discriminam as mulheres, quando essas ocupam os lugares e papéis culturalmente masculinos, a partir, unicamente, de uma lógica de dominação.

Assim como aconteceu com as mulheres que lutaram antes de nós, assumimos a tarefa de sermos sujeitas de nossas histórias e de construirmos, com a educação, novas perspectivas. Buscamos compreender, portanto, esse trabalho voltado para a educação, realizado por mulheres, a partir das relações de gênero e dos direitos assegurados constitucionalmente, bem como o modelo de educação utilizado.

A escuta realizada com as trabalhadoras desses espaços se justifica pela escassez de trabalhos que falem sobre elas, que contemplem suas falas e ouçam os seus relatos, conforme constatamos durante a realização do estado da arte acerca do tema.

Assumimos o compromisso de ouvi-las, construindo com elas nossas perspectivas a respeito do trabalho educacional que desempenham, em específico das mulheres que trabalham nos espaços majoritariamente masculinos. Para nós, mulheres, compromissadas em lutar contra a injustiça patriarcal, falar de trabalho nesses espaços é, acima de tudo, falar da objetificação de nossos corpos. É neste espaço que aproveito para agradecer a todas as mulheres que assumiram esse compromisso antes de mim, de nós e que fizeram desses espaços nossos espaços de luta.

Todos os dias nos (re)construímos enquanto profissionais, principalmente considerando a complexidade de atuação nos espaços de privação de liberdade e da complexidade do olhar voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir disso, tecemos relações com as ideias de Paulo Freire, quando este nos mostra, dentro da Pedagogia do oprimido, os processos para uma educação libertadora, à qual acrescentamos a sua Pedagogia da esperança.

Freire nos permite fazer reflexões acerca da desumanização, levando-nos diretamente à contradição existente entre opressores e oprimidos e os caminhos para a sua superação. Por quê? Porque a superação é, de fato, sair do lugar de oprimido e não se tornar o opressor do opressor, mas restaurador do processo de humanização:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1998, p. 33)

O autor também descreve a libertação com um parto doloroso, mas a superação dessa contradição produz um novo ser. Porém, é preciso que o sujeito se entregue à práxis libertadora. Sobre a superação da contradição e práxis, por

meio da percepção de Freire, entendemos que se trata da reflexão e da ação dos seres humanos sobre o mundo, não havendo possibilidade de superar a relação opressor-oprimido sem ela.

Freire ainda enfatiza o diálogo como prática libertadora. A reflexão dos oprimidos pode levá-los à liberdade. Esse movimento de liberdade posto pelas educadoras vai muito além de uma liberdade de eleição, mas liberdade para (re) criar a si mesmo e aventurar.

Portanto, Freire nos propõe um método como sendo “prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso os oprimidos) porque já é a própria consciência” (FREIRE, 1998, p. 63). Por fim, Freire nos propõe o engajamento na constante prática de reflexão-ação em comum. “O caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas” (FREIRE, 1998, p. 156).

A construção com a Pedagogia da esperança nos permite compreender o compromisso de Freire no processo emancipatório e de inovação. É a partir do encontro dessas mulheres com os escritos de Freire que compreendemos que, em nós, existem raízes dos opressores. A Pedagogia da esperança nos permite perceber o esforço de Freire em falar para todas as pessoas.

## A ESPERANÇA NA PESQUISA COM ESTUDANTES NA COLÔMBIA

Quando pensamos no acesso à universidade pelos jovens pobres em Medellín, Colômbia, refletimos, então, sobre as poucas oportunidades que temos de estudar. Nossas vidas estão destinadas a trabalhar desde muito cedo num sistema de abuso laboral, informalidade e desemprego, ou a sermos mães e pais desde jovens, ou, ainda, destinados à violência em nossos bairros, onde os corpos e vidas das mulheres e homens jovens são usados pela violência, a exemplo do tráfico de drogas ou de diferentes redes de milícias. Além disso, pensamos nas distâncias econômicas, sociais e culturais que fazem com que a universidade seja um espaço muito distante da vida cotidiana e dos problemas que vivemos nas periferias da cidade. Isso porque as condições materiais e educativas só favorecem uma pequena parte da juventude, condenando a maioria à pobreza.

Nesse sentido, é importante compreender, em primeiro lugar, a relação entre juventude e desigualdade nas cidades da América-Latina; em segundo lugar, a universidade como um cenário social de luta, onde estão em jogo os sonhos das

juventudes e também a lógica neoliberal do sistema e, em terceiro lugar, como a esperança é uma prática de luta e resistência dos movimentos dos estudantes, para aprofundar na importância da educação superior como direito de todos.

Pensar na juventude significa refletir sobre um conjunto muito diverso de pessoas, com diferentes opções políticas, sexuais, raças, gêneros e condições sociais, cuja similaridade se dá apenas na idade. Pelas estatísticas, entretanto, em razão de sua idade, é o grupo que mais sofre com o desemprego, a violência e a pobreza (VOMMARO, 2016). Por isso, é importante, nesse contexto, ter uma perspectiva interseccional para compreender as diferenças entre as distintas juventudes e suas desigualdades, ou seja, as juventudes negras, periféricas, camponesas e pobres, as mulheres jovens, entre outras. A desigualdade deve ser estudada a partir do âmbito relacional, no qual entram os marcadores sociais, a idade e também as experiências de vida, analisando as desigualdades de acesso, oportunidades e posições sociais.

Entre os estudos sobre a juventude, Cubides explica que, nas políticas da América-Latina, geralmente temos uma visão desse grupo como:

[...] una esperanza bajo sospecha; se asume desde la carencia, la vulnerabilidad y el riesgo social, haciendo alusión al joven marginal, sin futuro y potencialmente peligroso, los jóvenes que desde el imperativo de inversión en capital humano no son rentables, no representan una tasa de retorno eficiente, y son objeto de una política social residual. (CUBIDES, 2015, p. 08)

Nesse sentido, a população jovem é objeto especial de políticas públicas. Por um lado, isso faz com que os jovens sejam sujeitos dos discursos de produção, modernização, sendo instrumentalizados para o mercado e, por outro, esse público é definido como estando em uma idade perigosa, sujeito a um futuro cheio de riscos. Espindola (2016) aponta que, por sua instrumentalização e desigualdade, a juventude expressa com maior força a indignação social pelo sistema patriarcal, capitalista e racista no qual vivemos. A juventude encontra-se mais desprotegida e vulnerável que os adultos, em um mundo onde há poucas opções diante dos problemas herdados das gerações mais velhas. Além disso, esse público tem menos participação política e poder social e econômico que os adultos.

Um resultado disso é o papel que o grupo tem nos movimentos sociais latino-americanos, como expõe Gohn (2019). Para a autora, os jovens estão ganhando um papel fundamental nos movimentos sociais, por serem quem mais sofre as desigualdades. Nesses movimentos, uma luta importante é pelo acesso à educação, como a educação superior.

Na Colômbia, a universidade está baseada num sistema massificado, meritocrático e neoliberal. Assim, o acesso à universidade se constitui como uma problemática contemporânea no país, no sentido de que o sistema foi construído historicamente para excluir as camadas populares. Mas o movimento estudantil luta de diversos modos para contestar a elitização da universidade pública, utilizando-se de greves de fome, protestos na rua, pré-vestibulares populares, ações judiciais, participação política e união com outros movimentos, como os trabalhadores, professores, indígenas e negros.

Nesta pesquisa, realizada com estudantes, perguntamos pelas suas lutas num curso pré-vestibular popular destinado à juventude pobre, na periferia da cidade de Medellín. Por meio de um estudo de caso e com o marco referencial da Educação Popular, tentamos compreender como são as práticas pedagógicas dos educadores populares e as formas de organização política e pedagógica da juventude militante, cuja finalidade é construir uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Se, nas políticas públicas, falamos de uma juventude que é uma “esperança em suspeita”, isto é, perigosa, que precisa de vigilância e controle, na pesquisa com os movimentos de estudantes, compreendemos a esperança como possibilidade de refazer o mundo. Por isso, salientamos a importância dessa esperança, mas sabemos que, para as instituições policiais e para os poderosos, essa esperança é perigosa.

A juventude como idade das utopias e da criatividade, mas também de resistência, nos revela seu poder para fazer da universidade um inédito viável, em palavras de Freire. Com a existência de um teste, que constitui em instrumento de seleção e exclusão, os estudantes dos pré-vestibulares populares vão aos lugares em que Estado e universidade não chegam, mostrando que a universidade é possível para todos. Eles ensinam os conteúdos dos testes e também a formação política e ética para ser estudante.

Quando Allende (2008, p. 353) escreveu que “Y ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica” falava precisamente sobre essa relação entre juventude, rebeldia e luta política, no sentido de que só os jovens podem mudar radicalmente o mundo, com suas novas formas de existir. Tal relação mostra a esperança: ser jovem significa ter uma responsabilidade histórica de conscientização sobre o sistema — responsável pela pobreza da maioria —, e lutar contra o medo, a alienação e o silêncio, a fim de encontrar questões, palavras e gestos que sejam necessários para mudar o destino das mulheres e dos homens.

A esperança nesta pesquisa tem dois significados. O primeiro deles consiste na atitude de quem pesquisa. Ao estudarmos, sem esperança, as lutas dos jovens,

é possível que não entendamos as subjetividades e utopias dos movimentos, que não possamos compreender sua leitura de mundo e muito menos ter compromisso com seus ideais políticos e educacionais. A esperança, construída coletivamente e fortalecida na pesquisa, gera relacionamentos íntimos mais profundos e permite uma construção crítica que transforma o mundo.

O segundo significado é o da esperança como prática política e pedagógica dos movimentos, que não se opõe às teorias e aos determinados interesses da juventude. Nesse contexto, investigar a esperança é perguntar por aquilo que mobiliza os jovens, o que inspira seu trabalho e quais são os referenciais que norteiam suas lutas. Assim, podemos definir os pré-vestibulares populares como:

[...] ações de democratização do acesso ao ensino e de construção do saber com as classes populares. Além disso, tais cursos podem ser interpretados como redes de indignação e esperança, em função de seu caráter social de subversão e luta contra o sistema educacional [...] com conexões em rede estabelecidas para articular mentes, criar significado e contestar o poder. (COSTA; GÓMEZ, 2017. p. 137).

Nesta pesquisa, o pensamento de Freire permite aprofundar nas lutas da juventude e também na problematização do conhecimento gerado na investigação, proporcionando a construção de uma universidade que seja mais democrática e popular. A esperança em Freire é a possibilidade de estudar a juventude como o futuro de América Latina e caminhar junto a ela no sonho de uma universidade popular.

## CONCLUSÃO

A reflexão acerca da relação entre esperança e pesquisa contribui na militância das mulheres e da juventude, no sentido de que nosso trabalho não pode ignorar a esperança dos movimentos sociais e dos oprimidos, contribuindo para que essa esperança seja uma prática coletiva, política, pedagógica e ética mais sistematizada, reflexiva e consciente. Embora Paulo Freire não tenha especificamente construído metodologias de pesquisa, muitos de seus conceitos nos permitem elaborar metodologias que podemos utilizar numa pesquisa militante, no sentido de que nossas palavras, artigos, exposições sejam pensados juntamente com os movimentos sociais.

Nós compreendemos que a militância acontece não apenas na rua, sendo a academia também uma maneira de qualificar nossa luta. Com um pé na rua, outro na universidade; uma mão com as mulheres e a outra com a juventude nos espaços de participação política; com nossa cabeça e coração em nossa tarefa enquanto participantes dos movimentos sociais, podemos construir um mundo melhor.

Por isso, uma pesquisa militante baseada nos escritos de Freire nega a relação de sujeito-objeto tradicional existente nas metodologias de pesquisa e afirma que pesquisar é aprender juntos, pois problematizamos juntos o mundo e o conhecimento gerado na conversa com os outros.

Ao realizarmos nossas pesquisas, foi possível compreender o tipo de educação que vem sendo imposto por uma sociedade que prepara para o trabalho, na qual os detentores do poder possuem acesso a uma educação que os manterá ocupando, de forma total, a “ordem das bicadas”, estando a população periférica fadada a carregar o alvo da polícia, resultado de uma política excludente. O que podemos compreender, ao falarmos do ponto em comum dessas pesquisas, é que há um abismo que separa opressores e oprimidos, e que, se não desconstruirmos as relações de poder que estão enraizadas nessa sociedade, também continuaremos nadando com a correnteza e reproduzindo o que nos é imposto. Freire nos revela e vislumbra a generosidade da luta, a amorosidade com que lutamos.

Uma educação libertadora não nos colocará no lugar dos opressores, mas nos permitirá desconstruir o sistema excludente e o lugar que nele ocupamos. Falar sobre essas pesquisas, embasadas pelo pensamento de Freire, é também refletir sobre o lugar que ocupamos e como o ocupamos. O que fazemos para que outras pessoas, assim como nós, também possam sonhar?

## REFERÊNCIAS

- ALLENDE, Salvador. **La revolución no pasa por la universidad**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- COSTA, Alan; GOMES, Tatiane. Contribuições da obra de Paulo Freire nos encontros de cursos pré-universitários populares. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 2, p. 137-151, 21 nov. 2017.
- CUBIDES, Juliana. **Irrupción contemporánea de la juventud y potencialidad del vínculo juventud y política**. Buenos Aires: CLACSO, 2015
- ESPINDOLA, Fabiana. **Jóvenes en movimiento: experiencias y sentidos de las movilizaciones en la América Latina contemporánea**. Buenos Aires: CLACSO, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educación y ciudad**. Buenos Aires: Siglos Veintiuno, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. Madrid: SigloVeintiuno, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. **Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortês, 2001b.

- FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Buenos Aires: SigloVeintiuno, 2010.
- GOHN, Maria da G. Movimientos sociales, democracia, educación y los derechos en Brasil: 2013-2018. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, out. 2019.
- STRECK, Danilo. Esperanza. In: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VOMMARO, Pablo. **Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2016.





# DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO À INFÂNCIA E JUVENTUDE: MIRADAS A PARTIR DO SUL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Pires Rocha<sup>1</sup>

Prof. Dr. Hélder Pires Amâncio<sup>2</sup>

Prof. Dr. José Francisco dos Santos<sup>3</sup>

Prof. Dr. Manuel Azancot de Menezes<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A concepção de Direitos Humanos no bojo da modernidade revela sua natureza burguesa, cuja centralidade está na propriedade privada. Entretanto, entendemos também que ao longo da história, são inúmeros os movimentos de luta por Direitos Humanos, muitos deles anteriores às revoluções burguesas. Luta essa que se mostra na resistência mediante ao colonialismo, racismo e escravidão, que populações do Sul global, especificamente no continente africano e no continente americano tem empreendido historicamente.

No contexto atual, entendemos que a positivação dos Direitos Humanos recebeu a influência de reivindicações da classe trabalhadora e da luta por direitos na esfera da igualdade de gênero, antirracista, anticolonialista entre outras. É neste terreno reflexivo que se insere o projeto de pesquisa “Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à Infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil”, que envolve pesquisadores destes países. O objetivo geral do projeto é conhecer as particularidades e singularidades dos Sistemas

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina - UEL.

<sup>2</sup> Professor a tempo parcial na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), e na Universidade Wutive (UniTi-va) em Moçambique.

<sup>3</sup> Universidade do Oeste da Bahia - UFOB.

<sup>4</sup> Universidade Privada de Angola – UPRA.

de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. Além disso, buscamos observar a conjuntura e os processos em que se deram a implementação desses direitos, em uma perspectiva da correlação de forças sociais e sistemas de controle social.

Por outro lado, nascer em Angola, no Brasil ou em Moçambique é diferente de nascer em qualquer outro país dentro ou fora dos continentes africano ou americano. Da mesma maneira, a noção de “ser criança” varia de país para país e, mesmo dentro do mesmo país, uma vez que a essa experiência é socialmente construída (COLONNA, 2012). Se a experiência de “ser criança” varia de acordo com o contexto social, os sistemas de proteção à infância, ainda que tenham como referência princípios “universais”, devem adequar-se às realidades nacionais específicas, este é o exercício desafiador com o qual nos deparamos.

Falar dos sistemas de proteção à infância nos países em tela, tal como em qualquer outra parte do mundo não é uma tarefa fácil, a começar pela própria noção de sistema de proteção e de infância. De que estamos a falar quando nos referimos estas noções? Num mesmo país quantos sistemas de proteção à infância existem? Tendo em conta que Moçambique é uma país cultural e socialmente diverso, podemos imaginar que os sistemas de proteção sejam igualmente diversos.

Por isso, a metodologia da pesquisa se assenta em uma análise que busca levantar as particularidades e singularidades dos sistemas de garantia de direitos humanos voltados ao segmento infanto-juvenil em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. Partimos do pressuposto de que a comparação vista:

[...] enquanto momento de atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançado mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir irregularidade, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. (SCHNEIDER E SCHIMITT, 1998, p. 1)

Aderiremos a noção de ciclo de investigação pois, segundo Schneider e Schmitt, (1998 p. 32), “permite situar o uso do método comparativo dentro de um campo teórico-metodológico abrangente, composto por múltiplas estratégias de abordagem dos objetos empíricos”. Portanto, a análise se dá a partir de uma fundamentação teórico-metodológica assentada em perspectivas críticas que permitam a análise da realidade mediada pelas categorias universalidade, singularidade e particularidade.

Também nos pautamos na intersecção das categorias raça, classe e gênero, considerando-as como marcadores essenciais para compreensão do acesso aos sistemas de direitos. Destacamos ainda que os elementos empíricos levantados são observados a partir de determinantes históricos, econômicos, sociais e culturais dos países em questão, permitindo que as reflexões evitem generalizações.

A pesquisa está em processo de desenvolvimento, por isso, por hora tecemos reflexões mais gerais, as quais justificam a importância da proposta investigativa. Neste artigo, nós que somos brasileiros, angolanos e moçambicanos traçamos miradas a partir do sul sobre três pontos que envolvem nossos países: o primeiro se refere a nuances da relação colonial que demarca a história que envolve esses países; o segundo aborda a positivação de normativas sobre direitos humanos; o terceiro ponto apresenta algumas particularidades dos sistemas de garantia dos direitos humanos voltados à infância e juventude.

A intenção é mostrar que a construção dos sistemas de proteção e garantia dos direitos humanos voltados ao segmento infanto-juvenil são múltiplas, decorrem de determinações universais, mas também se mostram a partir de determinantes particulares e singulares de cada país. Em geral, buscamos romper com olhares externos que retiram o protagonismo da população africana e latino-americana dos contextos de resistência em seus países, por isso, nossa mirada é a partir do Sul.

## **PRIMEIRA MIRADA: NUANÇAS DA RELAÇÃO COLONIAL QUE DEMARCA A HISTÓRIA ENTRE ANGOLA, BRASIL E MOÇAMBIQUE**

É essencial considerarmos que a relação entre Angola, Brasil e Moçambique é demarcada historicamente pelo colonialismo. Segundo Santos (2010; 2014), os três países foram colônias portuguesas, no entanto, a independência brasileira aconteceu ainda no início do século XIX, enquanto o angolano e moçambicano foi conquistado apenas no último quartel século XX. Precisamente a independência do Brasil se deu no ano de 1822, em Moçambique a 25/06/1975 e, em Angola a 11/11/1975.

Como explica Hall (2006), a questão entre global e local no processo de colonização reinventa as narrativas imperiais do passado, pois:

[...] a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação, portanto recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do “aqui” e “lá”, de um “então” e “agora”, de um “em casa” e no “estrangeiro”. “Global” neste sen-

tido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade. Trata-se de como as relações transversais e laterais que Gilroy denomina “diaspóricas” (Gilroy, 1993) complementam e ao mesmo tempo deslocam as noções e moldam um ao outro. Como Mani e Frankenberg afirmam, o “colonialismo”, como o “pós-colonial”, diz respeito às formas distintas de “encenar os encontros” entre as sociedades colonizadoras e seus “outros” – “embora nem sempre da mesma forma ou mesmo grau”. (MANI & FRANKENBERG, 1993, p. 301, *apud* HALL, 2006, p. 03)

Ou seja, a dinâmica do colonialismo se estabelece em movimentos entre nações, no entanto, mesmo havendo trocas e reconstruções, há uma grande diferença entre a condição de colonizador e colonizado. As marcas da violência e da opressão precisam ser superadas coletivamente, portanto a descolonização é um avanço para humanidade como um todo, “para a Europa, para nós mesmos e para a humanidade, camarada, é preciso renovar-nos, desenvolver um pensamento novo, tentar pôr de pé um homem novo” (FANON, 2005, p. 366).

É certo que o colonialismo deixou marcas diferentes em Angola e Moçambique por conta de seu processo de independência ter se dado tardiamente e só ter acontecido após organizações em conjunto com revolucionários de outros países de dentro e fora do continente africano empreenderem uma luta armada. Além disso, esses países se viram assolados por “guerras civis” depois das lutas de libertação colonial, dificultando a consolidação dos mesmos como nações independentes e, em consequência, vivenciam desafios para a construção de um sistema de defesa e proteção de direitos. No Brasil, as marcas mais visíveis estão nos “resquícios” da escravidão e do racismo estrutural que a subsidiou, considerando que a desigualdade racial é elemento persistente nas relações sociais brasileiras. Neste sentido, a relação entre nossos países se estabelece a partir de particularidades e se define por meio do lugar que cada qual ocupou no processo composto por relações estruturais e superestruturais coloniais.

## SEGUNDA MIRADA: POSITIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Entendemos os Direitos Humanos transversalmente. Estes devem se materializar na esfera dos direitos sociais, civis, políticos, culturais e econômicos, como demarca a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e os Pactos de 1966: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (PIDSEC). A chamada “Doutrina da Proteção Integral dos Direitos da Infância” é um reflexo deste conjunto de

instrumentos jurídicos internacionais e, especialmente, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, a qual dispõe em seus dois primeiros princípios que:

Princípio 1: A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio 2: A criança gozará de proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança.

Neste contexto, destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, que entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Segundo a UNICEF (2020), este é o “o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção”. Segundo Albuquerque (2000, p. 36):

No âmbito dos países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), acederam ou ratificaram a Convenção: Angola (a 5 de Dezembro de 1990); Brasil (24 de Setembro de 1990); Cabo Verde (4 de Junho de 1992); Guiné Bissau (20 de Agosto de 1990), Moçambique (26 de Abril de 1994) e Portugal (21 de Setembro de 1990).

Aos países signatários cabe reconhecer a criança e o adolescente como prioridade absoluta e sujeitos de direitos. Além disso, quando falamos em direitos humanos voltados aos jovens, nos referimos a garantia de direitos transversais que estariam na contramão do modelo de Estado penal cunhado no fortalecimento de medidas penais que conduzem a um modelo de encarceramento em massa que atinge especialmente jovens negros e pobres (WACQUANT, 2013). Sobre a questão de adolescentes e jovens acusados da prática de delitos, observamos em pesquisas já desenvolvidas, que a grande maioria foi privada dos direitos fundamentais durante a infância, fenômeno facilitador para o envolvimento dos mesmos em atividades criminosas, especialmente a violação da propriedade (furtos e roubos) e o tráfico de drogas proibidas (ROCHA, 2012; 2018; SALLES, 2007).

Para este segmento específico destacamos a Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que considera o tráfico

de entorpecentes como uma das piores formas de trabalho infantil. Também observamos que a materialização de normativas internacionais se mostra especialmente no âmbito da proteção a jovens privados de liberdade e combate a tortura, à exemplo das “Regras mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens privados de Liberdade” resultante do 8.º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Delito e do Tratamento do Delinquente.

Outro elemento balizador para análise se refere a adesão e implementação dos chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, os quais compõem uma “Agenda universal de ações em áreas de importância crucial para a humanidade” (ONU, 2015) e sugerem uma atuação em parceria colaborativa entre os países e partes interessadas. Resumidamente os objetivos são:

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2015)

Consideramos que a efetivação desses objetivos depende de mudanças estruturais e econômicas que vão na contramão da sociabilidade imposta pelo Capitalismo Neoliberal. Portanto, os ODM nos servem como parâmetros analíti-

cos, reflexivos e instrumento formais para exigência da implementação dos direitos. É, portanto, a partir deste conjunto de normativas internacionais que se reconhece a necessidade dos Estados desenvolverem políticas públicas que possam garantir o direito à saúde, segurança alimentar, educação (formal, especial e popular), proteção e acessibilidade à pessoa com deficiência, esporte, lazer, cultura, convivência familiar e comunitária, direito à defesa àqueles acusados do cometimento de delitos, entre outros. Como também assumam o compromisso da defesa da liberdade de religião e da igualdade de gênero, como também o combate a violência e exploração sexual, ao racismo, a tortura, assim como a outras formas de opressões.

### **TERCEIRA MIRADA: PARTICULARIDADES DOS SISTEMAS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E JUVENTUDE EM ANGOLA, BRASIL E MOÇAMBIQUE**

Para tal tornou-se essencial que os países buscassem a construção de legislações próprias e de sistemas de garantia e proteção na esfera estatal. O que acontece por meio da luta dos movimentos sociais, de ações de desenvolvimento comunitário e do empenho de protagonistas que se envolveram em lutas coletivas em seus países para que os direitos fossem garantidos e efetivados.

Em relação ao Brasil, destacamos que o princípio da “Proteção Integral” foi contemplado na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Crianças e Adolescentes passam a ser considerados como pessoas em processo de desenvolvimento. Há a garantia dos direitos fundamentais, o estabelecimento de medidas de proteção e de medidas socioeducativas. O estatuto brasileiro é reconhecido como uma lei de grande amplitude, servindo como exemplo para a construção de legislações em diferentes países, sendo eles da América do Sul, como Peru e Venezuela, ou europeus, como Suécia e Suíça. No campo da proteção a crianças e adolescentes também se insere a questão daqueles que são atribuídos a prática de delitos, aos quais cabe o direito à defesa e, quando ocorre a comprovação do ato infracional, a aplicação das Medidas Socioeducativas. Além disso, existem outras legislações que positivam direitos ao segmento infante-juvenil brasileiro, dentre eles destacamos o Estatuto da Juventude que foi promulgado tardiamente, apenas em 2013 e ainda está em processo de consolidação.

Em relação a Moçambique, dada a escassez de espaço, nos focamos na noção formal de sistema de proteção cuja criação é da responsabilidade do Estado moçambicano. Assim, podemos afirmar que, a preocupação de Moçambique enquanto um Estado independente com relação às crianças começa em 1975.

Após a independência o Estado moçambicano assumiu um papel digamos que paternalista em relação ao atendimento às crianças, chamando para si inteiramente a responsabilidade relativamente aos cuidados de saúde, educação, alimentação. O Estado promoveu a política dos orfanatos, sobretudo, no período da guerra civil para fazer face ao problema das crianças separadas das suas famílias, mas, ainda assim, as comunidades sempre participaram do atendimento às crianças dando apoio moral, social e material (COLONNA, 2012).

A Convenção dos Direitos da Criança constitui o documento de referência ao nível mundial com base no qual as políticas relativas à infância são elaboradas. Moçambique é signatário desta convenção desde 1990. Em 1998, o país ratificou a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (CADBEC); em 2002 aderiu também aos Protocolos Facultativos relativos ao Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados e à Venda de Crianças, Prostituição e Pornografia; em 2003, ratificou as Convenções sobre a Idade Mínima de Admissão ao Emprego e sobre a Proibição e Eliminação das Piores Formas do Trabalho Infantil.

Contudo, apesar das várias medidas legais, políticas e administrativas adoptadas pelo Governo para efectivar os direitos das crianças enunciados na Constituição da República e plasmados nos vários instrumentos regionais e internacionais, constatou-se com base num estudo realizado em 2003, que o tratamento legal das matérias ligadas à infância no país apresentava ainda graves insuficiências: observou-se uma grande dispersão das matérias referentes à criança na legislação existente; falta de recursos e mecanismos para a efectiva materialização dos direitos das crianças enunciados nos documentos oficiais; falta de coordenação das acções desenvolvidas pelos vários Ministérios e no âmbito da legislação nacional falta de correspondência entre a afirmação dos direitos das crianças e um conjunto de obrigações por parte das famílias, das comunidades e do Estado em geral (COLONNA, 2012, p.66-67).

Como forma de fazer face às lacunas acima apontadas, elaborou-se a “Lei de Bases de Protecção da Criança” (Lei n. 7/2008 de 9 de Julho), que estabelece os princípios gerais sobre os quais toda a legislação e todas as acções relativas às crianças devem assentar, bem como, os direitos e os deveres das crianças, as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado, face às questões que as dizem respeito. Assim, os direitos específicos voltados à infância e adolescência em Moçambique se materializam por via desta e a execução da política está centralizada no Ministério do Género, Criança e Acção Social,<sup>5</sup> que constitui o “Órgão Central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objectivos,

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.mgcas.gov.mz/st/site/frontoffice/default.aspx?idseccao=3#>. Acesso em: 05 jul. 2020

políticas e prioridades definidos pelo Governo, dirige e coordena a execução das políticas de género, da criança e da acção social do País” (MOÇAMBIQUE, 2020).

Sobre a Angola, país que também passou por um processo de revolução e alcançou a independência apenas em 11/11/1975, a construção de sistemas de proteção voltada a infância e adolescência são recentes:

No pós-independência, no âmbito de uma conturbação decorrente de várias ideologias políticas e tribais, as convenções sobre os direitos da criança não se fizeram sentir. Após a independência, em 2001, Angola deparava-se com a falta de estabilidade social e político-militar, que desencadearam os conflitos armados em todo o território nacional, por conseguinte, o Estado tornou-se incapaz de cumprir de forma integral com os seus deveres nacionais e internacionais. Apesar das dificuldades, Angola via na criança o futuro do amanhã, garantindo os seus direitos com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 5 de dezembro de 1990, ora declarada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. (MENEZES; JOÃO; CAMPOS; CASSULE; CORTEZ; MATEMBA, 2022, p. 78)

Ou seja, o país ratificou, em 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), as quais foram sistematizadas a partir dos “11 Compromissos com a Criança de Angola” que foram construídos em 2007 e revisados em 2011. No ano de 1992, Angola ratifica a Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança (1990). Em 1996 o país promulga a Lei do Julgado de Menores (Lei n. 9/1996), que versa sobre as questões referentes as crianças e adolescentes, entendendo-as como sujeitos de direitos. No ano 2000 o país ratificou os Protocolos Facultativos, um relativo à venda de Crianças, Prostituição e Pornografia Infantis; sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados.

A Constituição da República de Angola que entrou em vigor no dia 05 de fevereiro de 2010 assume em seu artigo 21. (i) “o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, garantindo direitos à educação, na saúde, na economia, na economia primária e secundária e noutros sectores estruturantes para o desenvolvimento autossustentável”. Reconhece os direitos das crianças e as coloca como absoluta prioridade do Estado e das famílias. Dispõe que:

Artigo 80. (Infância) 1. A criança tem direito à atenção especial da família, da sociedade e do Estado, os quais, em estreita colaboração, devem assegurar a sua ampla protecção contra todas as formas de abandono, discriminação, opressão, exploração e exercício abusivo de autoridade, na família e nas demais instituições. 2. As políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança,

como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural. 3. O Estado assegura especial protecção à criança órfã, com deficiência, abandonada ou, por qualquer forma, privada de um ambiente familiar normal. 4. O Estado regula a adopção de crianças, promovendo a sua integração em ambiente familiar sadio e velando pelo seu desenvolvimento integral. 5. É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar.

Destacamos enfim, que o principal instrumento é Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança, Lei n. 25/2012, que define regras e princípios jurídicos sobre a protecção e desenvolvimento integral de crianças e adolescentes até 18 anos incompletos. Legislação em total diálogo com as normativas internacionais referendadas e, principalmente, com a Constituição do país. O órgão responsável pela protecção é o Instituto Nacional da Criança de Angola (INAC),<sup>6</sup> vinculado ao Ministério da Assistência e Reinserção Social de Angola.<sup>7</sup> Há também legislações que versam sobre o Direito à Saúde (Lei n. 21-B/1992), à educação (Lei n. 2013/01) e protecção social (Lei n. 2007/04).

No entanto, pesquisadores indicam que mesmo com todo esforço do Estado angolano para garantir direitos, ainda se apresentam alguns desafios, dentre os quais destacam:

1. A questão que se coloca é de saber como conciliar os valores e princípios da educação democrática promovida pelo Estado e as práticas e valores da educação tradicional, que ocorrem principalmente no meio rural e de que se fundam em perspectivas nem sempre bem-vistas em termos de dignidade humana.
2. Trata-se de questionar como se pode, no âmbito das políticas sociais e de promoção da mulher, no contexto da salvaguarda dos direitos de cidadania, garantir a igualdade de género na educação e na sociedade angolana.
3. Provavelmente, a construção da cidadania democrática assente em valores universais tais como a igualdade, respeito, dignidade etc., numa sociedade que se pretende justa, livre, democrática e verdadeiramente solidária, remete para a valorização da educação inter-multicultural, onde se valoriza a educação tradicional, mas com anulação dos seus aspectos mais retrógrados. (ME-NEZES; JOÃO; CAMPOS; CASSULE; CORTEZ; MATEMBA, 2022, p. 87)

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.minars.gov.ao/VerPrestadorServico.aspx?id=300>. Acesso em: Acesso em: 05 jul. 2020

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.cidadao.gov.ao/VerServico.aspx?id=387>. Acesso em: Acesso em: 05 jul. 2020

Observamos, portanto, que em síntese, além das legislações específicas, os países contam com outros instrumentos normativos, os quais se vinculam aos direitos infante-juvenis de maneira direta e/ou indireta. Por hora, observamos que a conquista desses direitos se deu a partir do protagonismo dos movimentos sociais e populares dos países em questão, constatação que nos leva para nova fase da pesquisa, que se refere a análise de como esses direitos são efetivados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial observarmos que a positivação normativa/legislativa não basta, pois nossos países ainda são acometidos por inúmeras violações dos direitos humanos, dentre elas destacamos a fome, miséria, desigualdade, violência, desemprego, precariedade na educação, saúde, assistência social. Ou seja, no contexto de reflexões mais estruturais observamos os impactos do colonialismo, neocolonialismo e neoliberalismo no que se refere a garantia ou violação dos direitos.

Além disso, os rebatimentos da crise do capital que compõe a realidade global (HARVEY, 2011; MOTA, 2012; WACQUANT, 2013), agrava cada dia mais as expressões da questão social e atingindo as condições de vida da classe trabalhadora. Em tempo, é essencial considerarmos as implicações históricas, sociais e econômicas decorrentes da pandemia do coronavírus que recrudesce ainda mais a crise econômica mundial, fragilizando ainda mais a vida daqueles que carregam sobre si as marcas do racismo estrutural, do colonialismo e tentam sobreviver em meio da perversa lógica do Estado neoliberal de cunho penal. Ou seja, determinantes diretos no que se refere a relação dialética entre questão de classe, questão racial e questão de gênero, como reflete Davis (2018).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Catarina. As Nações Unidas, a Convenção e o Comité. *In*: Documentação e Direito Comparado da Procuradoria-Geral da República. Lisboa: Ministério da Justiça, 2000.
- ANGOLA. Lei n. 25/12. Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança. - Revoga toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei. - Assembleia Nacional. **Diário da República**, Série 1, n. 162, p. 3.692, 22 ago. 2012. Disponível em: [https://www.scm.gov.ao/diploma\\_texto.php?diplomaID=112457](https://www.scm.gov.ao/diploma_texto.php?diplomaID=112457). Acesso em: 22 maio 2016.
- COLONNA, Elena. **“Eu é que fico com a minha irmã” - Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Sociologia da Infância, Instituto de Educação. Universidade do Minho, Minho (Portugal), 2012.
- DAVIS, Angela. A liberdade é uma luta constante. *In*: RARAT, Franck (org.). Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: Enilce Albergaria Rocha; Lucy Magalhães. Juiz de Fora: EdUFJF, 2005.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. SOVIK, Liv. (org.). Tradução: Adelaine la Guardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução: Joao Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011. Capítulo I – A Crise.

MENEZES, M. A. de; JOÃO, António Fernandes; CAMPOS, Carla Ndgola; CASSULE, Júnior João; CORTEZ, Rosaldina de Jesus; MATEMBA, António Vasco. Direitos humanos e protecção de crianças e jovens em angola: desafios inerentes à aplicabilidade da legislação em contextos culturais tradicionais. In: PEREIRA, I.; ROCHA, A. P.; SANTOS, J. F. **Direitos Humanos, Infância e Juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal**: resistências e desafios. Londrina: UEL, 2022.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, 2004. **Boletim da República**, Maputo, Série 1, n. 51, 22 dez. 2004.

MOÇAMBIQUE. Informação Institucional – Ministério do Género, Criança e Acção Social. Disponível em: <https://www.mgcas.gov.mz/st/site/frontoffice/default.aspx?idseccao=3#>. Acesso em: 05 jul. 2020.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 7/2008 de 9 de julho de 2008. Havendo necessidade de reforçar os mecanismos legais de promoção e protecção dos direitos da criança, no uso das competências que lhe são conferidas pelo n. 1 do artigo 179 da Constituição da República, a Assembleia da República. Disponível em: [https://www.africanchildforum.org/clr/Legislation%20Per%20Country/Mozambique/mozambique\\_children\\_2008\\_pr.pdf](https://www.africanchildforum.org/clr/Legislation%20Per%20Country/Mozambique/mozambique_children_2008_pr.pdf). Acesso em: 05 jul. 2020.

MOTA, A. E. et al. O Novo Desenvolvimentismo e as Políticas Sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete (org.) **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Andréa Pires. **Trajetórias de adolescentes apreendidos como “mulas” do transporte de drogas na região da fronteira (Paraná) Brasil – Paraguai**: exploração de força de trabalho e criminalização da pobreza. Franca: [s.n.], 2012

ROCHA, Andréa Pires. **Prisão Provisória de Jovens pelo crime de tráfico de drogas após a realização das Audiências de Custódia em Londrina/PR**. Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Relatório Final de Pesquisa.

SALES, Mione Apolinário. **(In)visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, José Francisco dos. **Movimento Afro-brasileiro Pró-Libertação de Angola (MABLA) – “Um Amplo Movimento”**: relação Brasil e Angola, de 1960 a 1975. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, José Francisco dos. **Relação Brasil/Angola**: a participação de brasileiros no processo de libertação de Angola, o caso do MABLA e outros protagonistas. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

TRINDADE, J. D. L. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**: emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa-Omega, 2011

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 maio 2019.

WACQUANT, L. **Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2013.





## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

### **MODOS DE VIDA, SABERES E SUSTENTABILIDADE SOCIAL NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA DE CÁSSIA/BA**

Evanildo Santos Cardoso<sup>1</sup>

Laenyo Silva Souza<sup>2</sup>

#### **INTRODUÇÃO**

As questões de ordem ambiental e social no início do século XXI têm demonstrado cada vez mais a urgência em ações que visem refletir sobre o papel de cada ser sobre o seu espaço capazes de permitir outros olhares sobre a vida em sociedade, voltadas a uma racionalidade ambiental compatíveis com a ecologia, o bem-estar social, a ética e a sustentabilidade. A sociedade ainda busca padrões de comportamento e de consumo muito voltados a um modo de vida consumista e individualista no que acarreta uma série de impactos no meio ambiente e nas sociedades mais desprovidas de recursos e assistência social básica.

Para tanto, entendemos que é urgente e necessária, tanto do ponto de vista local, regional, e global que a Universidade e seus pesquisadores se aproximem de outras racionalidades na busca por diálogos mais humanos e éticos que estabeleçam outro horizonte a ser alcançado em termos de saúde, política, justiça e humanidade. Nesse sentido, apresentamos leituras preliminares com comunidades tradicionais, além de jovens, líderes comunitários e sindicais, frutos da ação do projeto de extensão O Socioambiental em Questão: debates em Santa Rita de Cássia, desenvolvido na Universidade Federal do Oeste da Bahia, com objetivo de construir uma teia de ressignificações numa região tão complexa e marcadamente desigual com os mais vulneráveis.

<sup>1</sup> Professor Associado I da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) Professor do Colegiado em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPCHS) da UFOB.

<sup>2</sup> Graduando do Colegiado de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

A discussão que trazemos no texto se desenvolve em dois eixos: 1) Contextualização da ocupação do Cerrado Baiano nas últimas décadas e o que representa atualmente essa nova imagem de progresso para as comunidades locais e 2) Como estão sendo articuladas outras iniciativas que promovem inovação e sustentabilidade social.

## METODOLOGIA

Esse estudo se pautou numa perspectiva horizontal da discussão sustentabilidade social em ações com comunidades tradicionais no município de Santa Rita de Cássia (Território do Rio Grande) em projeto de Extensão da UFOB. A partir de sujeitos que ali vivem, foram desenvolvidos debates *on-line*, trabalhos de campo, e leituras que fomentassem uma discussão sobre a ocupação do Cerrado e questão ambiental com suas formas de representação na sociedade bem como outras perspectivas e iniciativas econômicas capazes de remodelar o cenário homogeneizador das grandes fazendas agrícolas.

No decorrer da ação, notou-se a necessidade em construir caminhos para uma educação ambiental emancipatória, que, de fato, perpassa o cotidiano e as relações com a natureza e a criticidade sobre as ações impactantes sobre a ecologia e a cultura local. Diálogos com grupos sociais foram essenciais para compreensão do lugar, do contexto socioambiental que os sujeitos participam, elencando aspectos da cultura popular, religiosidade e saberes tradicionais diversos.

Nas leituras foram privilegiados artigos e teses e outros textos que contribuíram com o entendimento e ocupação dos Cerrados Baianos, a partir de conceitos como modernização, *commodities*, des-territorialização, lutas e resistências de grupos culturais que residem no campo. Além disso, percebeu-se o engajamento da juventude enquanto sujeitos críticos que trazem vivências do cotidiano para essas discussões.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

### Contextualização da ocupação do Cerrado Baiano

A ocupação dos cerrados baianos deu-se, sobretudo, pelo patrocínio do estado brasileiro capitalista e neoliberal que, por meio de incentivos diversos, contribuiu para a produção de grãos. Na sequência, municípios da região oeste passaram a ocupar espaços de destaque em termos de exportação:

Os primeiros migrantes a se fixar no Oeste chegaram ainda na década de 1970, quando foram implantados programas governamentais para estimular a agricultura de exportação. Os incentivos governamentais aplicados não foram

direcionados para todos os municípios, mas principalmente para o6: São Desidério, Barreiras, Luís Eduardo Magalhães, Formosa do Rio Preto, Correntina e Riachão das Neves. (SANTOS *et al.* 2012, p. 202-203)

Assim, temos uma região complexa, rica em águas e outros recursos, mas sobretudo, em cultura, principalmente ligadas ao Cerrado com saberes sobre as plantas medicinais, no cultivo agrícola familiar, na forte religiosidade e na capacidade de ressignificar esse espaço para a inovação de sua economia. Diante de tantas ameaças relativas à tomada de terras e grilagem, desmatamento abusivo e redução da biodiversidade por um processo de exploração agrícola de grãos, as comunidades resistem com formas de organização comunitária e sindical, também nas igrejas e em grupos de jovens quando passam a valorizar a paisagem e a cultura de forma atuante em projetos locais.

Boff (2008) denuncia que a sociedade hoje dominante é utilitarista e egocêntrica e que nega a subjetividade de outros povos, a justiça às classes e o valor intrínseco dos demais seres da natureza. Ainda contribui quando sinaliza a necessidade de uma outra centralidade: ecocêntrica. Concordamos com o autor e acrescentamos a consciência de classe e o empoderamento das comunidades cerradeiras para resistirem e persistirem frente a outros valores culturais.

A cultura perpassa, portanto, por um diálogo de saberes, “O saber ambiental é um saber sobre esse campo externalizado pela racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade; mas por sua vez, conota os saberes marginalizados e subjugados pela centralidade do científico.” (LEFF, 2006, p. 160).

Os laços que unem as comunidades tradicionais no Oeste Baiano, embora, reconhecamos que nossa escala espacial é limitada, devido a extensão da região, podemos projetar esse perfil a todos aqueles que possuem saberes ambientais que dão suporte a um modo de vida ainda característico desse sertão dos gerais.

Haesbaert (1997) faz uma leitura sobre o desenvolvimento do Oeste Baiano tendo como base a transformação de Barreiras ao final dos anos 1970 e início dos anos 1990 quando demonstra um processo de des-territorialização ocorrido no confronto gaúchos-nordestinos e que na visão sulista essa parte da região nordestina era considerada inóspita e sem cultura. Ressalta o mesmo que:

Esses sulistas — gaúchos, catarinenses, paranaenses e seus descendentes —, que muitas vezes já passaram pelo Mato Grosso do Sul, por Mato Grosso e Goiás, são denominados genericamente de gaúchos pelos nordestinos. Assim, o confronto entre gaúchos e nordestinos se insere num amplo processo de migração e, na visão dos migrantes, num verdadeiro “processo civilizatório” que remonta aos primórdios da imigração alemã e italiana para o Brasil, no século passado. (HAESBAERT, 1997, p. 16)

Elias e Pequeno (2006),<sup>3</sup> entendem que a reestruturação agropecuária brasileira advinda da revolução tecnológica invade o campo, porém processa-se de forma socialmente excludente.

E isso quer dizer que as bases da estrutura anterior não foram modificadas, pois se mantêm intocadas sejam elas sociais, territoriais ou políticas. Tal pensamento corrobora com o que vem sendo percebido nas cidades do agronegócio expressão que os autores denominam para explicar o crescimento econômico dessa atividade em contraste com a pobreza crescente.

Cardoso (2012) destaca que o domínio dos cerrados vem sendo concebido como uma região economicamente produtiva e rentável e bem diferente do tratamento dado há quarenta anos. Tanto que as unidades de conservação no Cerrado Baiano são raras e a atuação de órgãos ambientais é deficiente. Situação que deixa em segundo plano a Biodiversidade, a cultura local e os saberes ambientais que ainda resistem sob diversas formas de organização.

É com essa percepção sutil mais emergente diante dos agressivos impactos sobre os territórios das comunidades cerradeiras que nos propomos sempre a debatermos com emancipação e autonomia política. Concordamos, e destacamos que: “O encontro na comunidade interpretativa é acima de tudo um encontro humano, um encontro humanizador no qual as pessoas se encontram, se (re) conhecem” (FERRARO JUNIOR, 2006).

## INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE SOCIAL

Entendemos como sustentabilidade social aquela em que estão presentes uma organização social que é marcada por valores culturais e éticos de uma sociedade capaz de atribuir simbolicamente e materialmente os atributos essenciais da sociedade (PIAMONTE, 1997, *apud* RODRIGUEZ, 2004).

A oportunidade para essa inovação com base comunitária está expressa na cultura popular das comunidades dotadas de saberes tradicionais: garrafadas, chás, cachaças com misturas de “cascas de pau do mato” (cascas de árvores nativas da região), dando sabores diferenciados à produção. Eventos festivos, como Santo Reis, Santa Rita de Cássia, Divino Espírito Santo, rezas diversas nas residências resistem à modernização mesmo que haja uma menor participação dos jovens na tradição — fato que deve ser restabelecido (figura 1). Os oratórios, imagens de santos, cânticos e benditos ainda corroboram com a dimensão simbólica dos grupos culturais. Tal universo pode ser compreendido pelas suas relações:

<sup>3</sup> Os autores utilizam essa expressão especialmente quando se referem ao Sul do Piauí e do Maranhão e ao Oeste Baiano.

Território e identidade religiosa estão fortemente ligados. O sagrado reflete tanto uma identidade de fé quanto um sentimento de propriedade mútuo. Os territórios religiosos se modificam há vários séculos. A não rigidez no tempo e no espaço é a característica que garante a compreensão das territorialidades, sejam elas formais, sejam elas informais, perenes ou fugazes. (ROSENDAHL, 2012, p. 87)

As relações apontadas pela autora no que diz respeito ao anacronismo que compõe território e identidade junto das características que os sustentam, são parte das transformações exercidas no campo, que não se restringem apenas em paisagem natural, pois, com ela estão os modos de vida dos povos do campo que apresentam contornos religiosos e culturais, os quais compõe sua identidade dentro do território em questão, tecendo assim, uma ligação entre eles.

**Figura 1:** Marujada - Festa do Divino em Santa Rita de Cássia



Fonte: os autores, 2022.

A produção de licores, rapaduras, tapioca, cachaça, milho e feijão, é exemplo que garante a subsistência de diversas famílias no município de Santa Rita de Cássia. A relação com solo e natureza não é apenas material, mas dotada também de um sentido subjetivo de valorização da vida, que está presente em toda parte, tal como os rios que reforçam a identidade dos ribeirinhos, que pescam e comercializam seus produtos em feiras locais.

**Figura 2:** Cozimento do melado - Comunidade de Tanque



Fonte: os autores, 2020.

**Figura 3:** rapaduras cortadas - Comunidade de Tanque

Fonte: os autores, 2020.

Verano e Medina (2020, p. 198) destacam que: “As feiras que integram os agricultores familiares comercialmente cumprem relevante papel na promoção do desenvolvimento rural”. As feiras então fazem parte desse elo da cultura popular e do saber-fazer essencial no cultivo familiar e na venda dos produtos nas cida-

des pelos agricultores. Sendo assim, é relevante ter um maior apoio de secretarias municipais de agricultura aos sindicatos, e outras organizações comunitárias para que a produção local possa ter maior visibilidade:

[...] E embora vivamos um momento histórico de ampla urbanização, industrialização, modernização, tecnificação, persistem em diferentes zonas, comunidades diversas que realizam práticas de produção primária não capitalistas, Lcom o uso prudente dos ecossistemas e dos bens comuns existentes em seus territórios. (BARBOSA, 2020, p. 115)

Cabe destacar o enfrentamento dos grupos em relação à defesa da terra, da vida no campo, da identidade do lugar. Escolas, faculdades e universidades enquanto espaço de formação profissional podem potencializar a disseminação da cultura e da sustentabilidade social plena nas inúmeras comunidades existentes no município de Santa Rita de Cássia.

É relevante contemplar os contextos socioambientais e reforçar o sentimento de pertencimento dos grupos sociais, pois são eles que constroem a sustentabilidade em variados aspectos. Marcam, assim, um modo de vida da cultura local e/ou regional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia brasileira atrelada ao contexto neoliberal propicia diversas transformações nos territórios. O meio ambiente, as relações sociais mercantis de trabalho são fatores que contribuem com diversos impactos na região. Os empreendimentos avançam e necessitam, sobretudo, de fiscalização ambiental e atenção com as comunidades tradicionais que desempenham suas atividades e geram muito menos danos à natureza se comparado a empreendimentos de grupos hegemônicos.

Os modos de vidas dos sujeitos no município de Santa Rita de Cássia perpassam por exemplos de resistências em manter as tradições, no trabalho rural voltado à agricultura familiar, à comunhão entre os pares e a busca por organização das suas atividades produtivas. Cabe ainda ressaltar as rezas, festejos e devoção, e a fé sem dúvida, movem esses sujeitos. Para tanto, consideramos nesse breve estudo termos atenção para:

- Ações que integrem atividades produtivas ao meio ambiente;
- Construção coletiva de um plano de preservação da cultura material e imaterial de Santa Rita de Cássia;
- Promoção de feiras agroecológicas e outros eventos que divulguem a produção local;

- Fortalecimento dos saberes ambientais sobre o Cerrado, as águas e a Biodiversidade (nas escolas, associações, sindicatos) com educação ambiental emancipatória;

O capital exerce influencia na cultura, sociedade, nas relações entre os indivíduos, porém não é capaz de criar laços de pertencimento e nem manter as tradições locais quando um povo historicamente já o construiu.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. P. Povos do campo, memória e patrimônio biocultural na defesa dos territórios da América Latina. In: OLIVEIRA, G. M. da C; VIEIRA, K. M. de A (orgs.). **Patrimônio, povos do campo e memórias: diálogos com a cultura, a arte e a educação**. Mossoró: EdUFERSA, 2020. 107-121p. Disponível em: <https://livraria.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/165/2021/05/ebook2-patrimonio-povos-do-campo-e-memorias-dialogos-com-cultura.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BOFF, L. *Ecologia, Mundialização, espiritualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CARDOSO, E. S. *Viver entre Margens: A persistência na Paisagem e no Lugar dos Beiradeiros do rio de Ondas – Barreiras (BA)*. 254 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFG, Goiânia, 2012.

ELIAS, D.; PEQUENO, R. **Agronegócio e desigualdades**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2006. 483 p.

FERRARO JÚNIOR, L. A. Recifes, arquipélago, faróis e portos: navegando no oceano de incertezas da educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997. 293 p.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUEZ, J. M. M. *et al.* **Geoecologia das Paisagens: uma visão geossistêmica da análise ambiental**. Fortaleza: EdUFC, 2004. 222 p.

ROSENDAHL, Z. O sagrado e sua dimensão espacial. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SANTOS, C. C. M. dos; VALE, R. M. C do; LOBÃO, J. S. B. Modernização da agricultura e ocupação de cerrados no oeste baiano. In: CARIBÉ, C; VALE, R. (orgs.). **Oeste da Bahia: trilhando velhos e novos caminhos do além São Francisco**. Feira de Santana: EdUEFS, 2012.

VERANO, T. de C; MEDINA, G. Feiras que promovem a inclusão de agricultores familiares em cadeias curtas de comercialização. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 197-218, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Gabriel-Medina-9/publication/348685241\\_Feiras\\_que\\_promovem\\_a\\_inclusao\\_de\\_agricultores\\_familiares\\_em\\_cadeias\\_curtas\\_de\\_comercializacao/links/6018440245851517ef31d35e/Feiras-que-promovem-a-inclusao-de-agricultores-familiares-em-cadeias-curtas-de-comercializacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gabriel-Medina-9/publication/348685241_Feiras_que_promovem_a_inclusao_de_agricultores_familiares_em_cadeias_curtas_de_comercializacao/links/6018440245851517ef31d35e/Feiras-que-promovem-a-inclusao-de-agricultores-familiares-em-cadeias-curtas-de-comercializacao.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.





## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

# A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Luciana Pereira Camacam<sup>1</sup>  
Jenilza Rodrigues dos Santos<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como ponto de partida o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica e o contexto da Educação do Campo (EC). A temática BNCC está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei n. 13.005/2014, em consonância com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa direção, é fundamental não perder de vista que a BNCC deve expressar proposição consoante aos artigos 205 e 206 da Constituição Federal, que envolve a compreensão da educação como direitos de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, bem como os princípios básicos para o ensino. Além dessa breve análise, outras variáveis precisam ser consideradas quando se deseja a garantia de qualidade social da educação. Para tanto, o processo de construção da BNCC deve se efetivar por meio de proposição pedagógica, que tenham por eixo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, expressa em conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino, pelas instituições e escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus projetos pedagógicos e curriculares. Com o intuito de dis-

<sup>1</sup> Mestranda do Programa em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Professora da Educação Básica. Correio eletrônico: luciana.c1120@ufob.edu.br

<sup>2</sup> Mestranda do Programa em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Pedagoga/ Coordenadora Pedagógica. Correio eletrônico: jenilzarodrigues@hotmail.com

cutir a problemática apresentada, partiu-se de uma crítica à suposta aprovação da BNCC e à forma como ela direciona ensino/aprendizagem nos diferentes espaços, particularmente, o campo com toda a sua dinamicidade. Logo, o objetivo deste estudo é analisar o enfoque da Educação do Campo no documento norteador, a BNCC, e suas implicações na formação docente.

## METODOLOGIA

Esse estudo baseou-se na abordagem qualitativa e na análise documental da BNCC e suas versões, bem como em livros, trabalhos acadêmicos encontrados de duas bases de dados Google Acadêmico e Scielo. Para repensar a implementação e atuação de políticas públicas e a prática pedagógica de uma educação para o campo, apoiamos também em autores consagrados no assunto tais como: Ball, Maguire e Baun (2016). Vale destacar, que várias contribuições foram encontradas nas produções, que abarcam questões relacionadas às políticas públicas, práticas pedagógicas, reformas educacionais, formação de professores, mesmo com tantos avanços nas legislações educacionais voltadas para educação do campo. No entanto, não se pode desconsiderar o retrocesso sofrido nas últimas décadas, em relação ao direito à educação e às políticas públicas, que tem como consequência a constituição da BNCC, que delimita os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e, respectivamente em cada série, padronizando a avaliação e a formação de professores.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

Desse modo, vale destacar que várias contribuições foram encontradas nas produções, que abarcam questões relacionadas às políticas públicas, práticas pedagógicas, reformas educacionais, formação de professores, que apontam avanços nas legislações educacionais voltadas para a educação do campo. No entanto, não se pode desconsiderar o retrocesso sofrido nas últimas décadas, em relação ao direito à educação e às políticas públicas e que tem como consequência a constituição da BNCC, que delimita os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e, respectivamente, em cada série, padronizando a avaliação e a formação de professores. É acerca deste ponto que se quer chamar especial atenção, pois são exatamente as significativas transformações no método da organização escolar e do trabalho pedagógico desencadeado pelas propostas de Educação do Campo. Assim, é fundamental a construção do currículo significativo que esteja inserido na realidade vivenciada pelos sujeitos do campo. Em sua obra intitulada *Como as escolas fazem políticas: atuação*

em *escolas secundárias*, Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016), destacam que a atuação da política na escola gera papéis assumidos pelos diferentes atores e são estes que vão dar sentido à política: empreendedores de políticas e intérpretes legítimos; transatores e tradutores; críticos e recusantes; negociadores e defensores. Ainda conforme os referidos autores, no trabalho de interpretação e tradução das políticas na escola ocorrem “interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos”, assim as escolas tem a responsabilidade de dar sentido à política porque elas nem sempre chegam completas ou bem formuladas, e os diferentes papéis assumidos pelos atores é que vão dinamizar o processo de sentido aos textos de política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises mostraram que a BNCC não contribuirá no âmbito da educação do/no campo, para a promoção de currículos escolares que atendam aos interesses e às necessidades do campo e dos seus povos que lutam por um ensino diferenciado no tocante às suas singularidades locais. Além disso, a BNCC traz consequências no processo de formação dos professores, que tem se tornado mais tecnicista, negligenciada, dado o esvaziamento teórico da formação, tornando-a um manual de instruções de como aplicar conhecimento e desenvolver as competências impostas por esse documento norteador da Educação Básica, o qual coloca a escola pública ainda mais distante de sua perspectiva crítica. Esperamos que esse texto seja entendido como um convite aos docentes e aos sujeitos que podem investir teórica e politicamente nas políticas para as escolas do campo nos dias atuais.

Assim, este estudo possibilita aos leitores traduzir e produzir contextualmente currículos e a política para a educação do campo, diante das demandas e dos investimentos radicais que podemos tensionar, movimentar, re(existir), defender e produzir no cotidiano das escolas do campo. A fim de provocar um debate sobre o currículo no contexto da Educação do Campo, a escola tem o papel fundamental em proporcionar um ensino de qualidade às comunidades camponesas, tendo em vista a demanda de uma educação com propostas educativas que valorizem as especificidades das populações do campo no desenvolvimento de um currículo que integre a prática educativa com a prática social. É preciso cultivar práticas pedagógicas e educativas no campo que deem possibilidades aos estudantes de viverem uma educação contextualizada com a sua realidade local.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem Políticas**. Ponta Grossa: EdUEPG, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1. S.l.: s.n., 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** 3. ed. Brasília (DF), 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Edição Revista. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005/2014**. (Plano Nacional de Educação 2014-2024) Brasília (DF), 2014.



# DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Cacilda Ferreira dos Reis<sup>1</sup>

Direitos Sociais: afinal do que se trata? A pergunta não é retórica. Tampouco trivial. Significa, de partida, tomar a sério as incertezas dos tempos que correm. Pois falar dos direitos sociais significa falar dos dilemas talvez os mais cruciais do Brasil (e do mundo) contemporâneo. Suscita a pergunta — e dúvida — sobre as possibilidades de uma sociedade mais justa e mais igualitária. (TELLES, 2006, p. 171).

## INTRODUÇÃO

O debate sobre a assistência estudantil (AE) enquanto política voltada à garantia do direito à educação para os jovens brasileiros requer dois movimentos. Primeiro, entender que se trata de um campo de disputas ideológicas e políticas, tendo em vista que a educação é um espaço contraditório do embate de distintos projetos societários. Do mesmo modo, a educação inscreve-se na sociedade capitalista como resultante de tensões de classes e dos elementos que lhes são decorrentes. Nesses termos, necessita ser compreendida como processo que sofre influência intensa da organização da base produtiva, das formas de gestão da mão de obra, da organização dos trabalhadores e do capital, cabendo ao Estado a mediação de tais relações e a execução de políticas sociais (LESSA, 2013).

Segundo, refere-se à compreensão dos direitos sociais, aqui empregado nos termos de Vera Telles (2006, p. 138), “não apenas como garantias formais inscritas nas leis e instituições, mas levando em conta as relações sociais que se estrutu-

<sup>1</sup> Assistente Social - Instituto Federal da Bahia (IFBA)/Docente Colaboradora do PPGCHS-UFOB.

ram, possibilitando o reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas”. Reitera-se ainda, seguindo as ponderações de Camila Coimbra (2020, p. 5), que “chegamos em um tempo em que precisamos falar de obviedades”, por isso conclama a pesquisadora:

Precisamos trazer de volta ao debate político alguns direitos conquistados historicamente. É necessário, assim, falar de democracia e direitos humanos. Esquerda, direita, centro ou o lugar omissos em que se encontra, há a necessidade de assumir um lugar neste mundo. Cada termo retomado, implica em marcos legais e sociais que fazem com que tenhamos a condição de ler o mundo para nele atuar.

A partir dessas perspectivas, é possível sublinhar que no Brasil “há um processo descontínuo na formalização da AE como política de educação superior que conduza a efetivação de um direito (à educação) universal e indivisível como prerrogativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (KOWALSKI, 2012, p. 157).

Acrescenta-se que a AE emerge como uma modalidade de assistência social praticada nas instituições de ensino, como forma de garantir apoio ao estudante carente para a sua permanência no curso superior (TAUFICK, 2014). Além do seu caráter estritamente social, “foram sendo somados outros papéis, abarcando não somente o suporte à permanência, mas também desempenho acadêmico, cultura, esporte, lazer e assuntos ligados à juventude” (TAUFICK, 2014, p. 185).

Com base nas discussões acima, evoca-se a assistência estudantil como dimensão social da política de educação, visto que assume centralidade para a democratização do acesso, permanência e êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Entende-se que “dar o mesmo tratamento a grupos sociais que a sociedade os produziu desiguais redundando em mantê-los desiguais” (FRIGOTTO, 2018, p.11).

Exatamente nesse campo de disputa que este artigo propõe-se a discutir acerca da assistência estudantil, no contexto dos institutos federais, nomeadamente o Instituto Federal da Bahia (IFBA), tendo como perspectiva os desafios contemporâneos postos para a efetivação dessa política na garantia do direito à educação dos jovens brasileiros, na contramão dos cortes orçamentários verificados com a promulgação da Emenda Constitucional n. 05/2015 de congelamento dos gastos públicos<sup>2</sup> e do avanço da ofensiva neoliberal.

<sup>2</sup> O Congresso Nacional, ao promulgar a Emenda Constitucional 95, limitou os gastos públicos por vinte anos. A PEC 55/2016 foi aprovada, em 13 de dezembro de 2016, pelos senadores, em meio a muitas discussões e debates, com a justificativa de buscar o equilíbrio das contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos. BRASIL, 2016. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Para a construção do artigo recorreu-se à produção teórica que trata da temática da assistência estudantil, tal como Kowalski (2012); Taufick (2014); Dutra e Santos (2017); Motta (2017); Mocelin (2019); Crosara et al. (2020); Lima (2021); entre outros. Utiliza-se ainda a análise documental e dos dados sobre a execução da assistência estudantil no IFBA, no período de 2020 a 2021, devido a necessidade de manutenção da proteção social aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, agravada em razão da pandemia da covid-19.

O texto encontra-se organizado em seis tópicos, a saber: Apresentação; A Educação Profissional no contexto do neodesenvolvimentismo; A assistência estudantil: dimensão social da política de educação; A assistência estudantil no IFBA e os desafios para permanência dos em tempos da pandemia da covid-19 e, por fim, Considerações finais.

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO NO NEODESENVOLVIMENTISMO

Historicamente no Brasil, a educação profissional passou por inúmeras reformas em decorrência das mudanças políticas, econômicas e sociais engendradas pelos governos que ascenderam ao poder (REIS, 2018). Em tempos recentes, como destaca Liliane Bordignon (2020), pesquisadores têm se debruçado em análises que buscam estabelecer os nexos entre o chamado projeto “neodesenvolvimentista” e a rápida expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, entre 2003 e 2010.

A compreensão da política de educação profissional no país e o aprofundamento do debate exigem algumas considerações no tocante ao “neodesenvolvimentismo”, que Sampaio Jr (2012, p. 678) descreve como “fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileiras na segunda metade dos anos 2000”. Do seu ponto de vista, “as vagas formulações dos economistas que disputam a hegemonia do novo desenvolvimentismo partem do suposto de que o crescimento constitui a chave para o enfrentamento das desigualdades sociais”. Nesses termos, “desenvolvimento e crescimento confundem-se como fenômenos indiferenciados” (SAMPAIO JR. 2012, p. 679). O autor tece críticas a esse pensamento econômico, ao afirmar que não são considerados nem “o impacto devastador da ordem global sobre o processo de formação da economia brasileira”, assim como “os efeitos de longo prazo da crise econômica mundial sobre a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho”. Sentenciando que “a discussão não ultrapassa o horizonte da conjuntura imediata”.

Segundo Giovanni Alves (2013), o neodesenvolvimentismo além de ser um novo modo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, representa uma frente política inspirada por uma estratégia de governo denominada lulismo.<sup>3</sup> Explica que essa frente procura operar um capitalismo periférico com pretensões social-democratas capaz de redistribuir renda e reduzir a desigualdade social no país. Contudo, apesar do vínculos orgânicos com camadas, frações e categoriais sociais do bloco de poder neoliberal, a exemplo da burguesia produtiva interna e fundos de pensões articulados com o capital financeiro, entende que este projeto distingue-se efetivamente da frente política do neoliberalismo, lideradas pela coalizão PSDB-PFL, vinculada organicamente com a burguesia parasitária-especulativa.

Bordignon (2013, p. 177), reportando-se ao projeto neodesenvolvimentista, considera que este “procura aliar processos vantajosos de acumulação capitalista com pressupostos desenvolvimentistas progressistas, mas não apresenta uma solução radical para a questão social”.

No centro desse debate de ordem política e econômica, situa-se a reforma e expansão da educação profissional no país, que culminou, entre outras ações, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei n. 11.892/2008, voltada a oferta da educação profissional, técnica e tecnológica, formação de professores e bacharelados. Atualmente a Rede é composta por 38 institutos federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II, contabilizando mais de 654 unidades distribuídas pelo território nacional, de acordo com dados da Plataforma Nilo Pecanha, ano base 2020 (CONIF, 2022).

Ribeiro (2018) admite que os institutos foram criados dentro do contexto de acomodação de interesses políticos em conflito e, desse modo, expressa uma síntese dos embates entre o capital e o trabalho. Com entendimento análogo, Cavalcante (2021, p. 167) revela que se pudéssemos definir em uma palavra a política dos Institutos Federais escolheria o termo contradição. De modo enfático declara que sua “conclusão não poderia ser diferente em uma política educacional contraditória [...], pois emanam de um Estado contraditório e de uma realidade dialética, expressões da totalidade do modo de produção capitalista e suas disputas”.

Em sua pesquisa, Liamara Fornari (2017) classifica os institutos como uma totalidade inacabada. Entende que mesmo que tivesse continuidade, seguindo o

<sup>3</sup> De acordo com Andre Singer (2015, p. 1), o “lulismo é uma invenção política que ocorre durante o primeiro mandato do ex-presidente Lula [2003-2006] e que junta elementos de esquerda e de direita, de uma maneira que ninguém imaginava ser possível”. Define essa mistura de elementos da seguinte forma: “uma macroeconomia que segue a orientação do tripé neoliberal — ou seja, juros altos, câmbio livre e superávits elevados —, porém associada a uma política de combate à pobreza que foi capaz de reativar a economia brasileira a partir sobretudo de 2004”.

sentido que vinha sendo proposto pelo governo brasileiro, no período de 2003 até julho de 2016, ainda assim traria, em si, a característica de inacabado, uma vez que não completou o seu sentido de universalização. Para a autora, além desse aspecto de inacabamento, esse projeto é “caracterizado por ensejar contradições, em relação ao projeto de sociedade a que se remete, isto é, a sociedade do sistema do capital que prioriza a propriedade privada” (FORNARI, 2017, p. 244).

Ao se referir às transformações da educação profissional, Frigotto (2018, p. 14) sintetiza que os pontos positivos desta macropolítica educacional pública, superaram, de longe, as lacunas, desafios e aspectos negativos. Em sua avaliação, a interiorização representa um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. E de forma categórica assegura: “a oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria, aos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio, é em si um ganho extraordinário” (FRIGOTTO 2018, p. 14) .

As considerações apresentadas demonstram que a educação profissional representa uma oportunidade para os segmentos populares que buscam formação profissionalização de qualidade, nesse contexto insere-se os desafios para assistência estudantil na garantia do direito à educação.

## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DIMENSÃO SOCIAL DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

O exercício de pensar a assistência estudantil impõe uma reflexão no tocante às políticas públicas e sociais. Nessa direção, recorre-se Di Giovanni (2008) no sentido de deixar claro que não existe sociedade humana que não tenha desenvolvido algum sistema de proteção social. No caso brasileiro, este dispositivo teve sua expressão e seu desenvolvimento nas instituições religiosas, por meio das famílias e das comunidades, como os quilombos que foram importantes na proteção aos escravos (MOCELIN, 2019). Com o fim do Brasil Colonial e a constituição de um Estado-nação com a República, a proteção social modifica-se, pois o movimento operário se constitui no país e coloca a questão social em cena na década de 1930.

Em outro estudo, Di Giovanni (2009, p. 2) designa a política pública como uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, “resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia.” Destaca que é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal.

Ao considerar os marcadores sociais da diferença,<sup>4</sup> Eliana Nascimento (2020) argumenta que todas as políticas públicas precisam ser pensadas por uma perspectiva interseccional, ou dito com outras palavras, que a formulação dessa política precisa olhar o cruzamento de um conjunto de opressões, tal como raça, gênero, classe e geração.

No campo das políticas educacionais brasileiras, admite-se que a assistência estudantil é uma ação fundamental para a fruição do direito à educação (SILVA; CROSARA, 2020). Entretanto, a sua trajetória não resultou no estabelecimento de um conceito único e consensual (DUTRA; SANTOS, 2017). Diferentes concepções foram se construindo, se colocando em disputa, como salientado por Thalita Motta (2017, p. 85): “é preciso levar-se em conta o próprio processo de construção histórica e sociopolítica dos direitos sociais no Brasil que também contam com concepções e práticas conflitivas e, portanto, acabam se entremeando na construção da AE”.

Como base legal, tem-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES, implementado sob a forma de Portaria Normativa n. 39 de 2007 do Ministério da Educação e, posteriormente, por meio do Decreto Federal n. 7.234 de 2010. Estas normativas favoreceram o reconhecimento da assistência estudantil como política educacional, abrindo caminho para a efetivação de um dos princípios da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, o qual estabelece a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (MOTTA, 2017).

Pelo Decreto PNAES, como retratado por Imperatori *et al.* (2021), desponta-se uma concepção ampla de proteção social e ficam estabelecidas as seguintes áreas de atuação para a assistência estudantil: moradia, transporte, alimentação, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes devem ser definidos por cada instituição, que ainda poderá ampliar as áreas de atuação de acordo com suas especificidades. O documento direciona como público prioritário aqueles estudantes oriundos da rede pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Interrogando-se a respeito do processo de operacionalização da assistência estudantil nas instituições de ensino, é possível visualizar uma via de mão dupla. De um lado, evidencia-se o caráter compensatório, seletivo, focalizado, indo de encontro ao princípio de universalidade proposto pela Constituição de 1988 (ABREU,

<sup>4</sup> Lília Schwarcz (2019, p. 11) explica que o termo marcadores sociais da diferença converteu-se “numa maneira de denominar as diferenças socialmente construídas e cuja realidade acaba por criar, com frequência, derivações sociais, no que se refere à desigualdade e à hierarquia”.

2017). Do outro, revela-se uma “oportunidade ímpar para pensá-la em articulação com o projeto pedagógico da escola, concebendo o processo educacional em uma perspectiva de totalidade” (ABREU, 2017, p. 245).

A despeito dos avanços advindos do PNAES, as políticas voltadas para a assistência estudantil ainda são residuais, estabelecidas através de programas governamentais, com orçamento insuficiente para cobrir a crescente demanda, por conta disso, se faz necessário a consolidação da assistência estudantil como política pública de Estado (SANTOS; ABRANTES; ZONTA, 2021).

Destaca-se que a ampliação da oferta de vagas no ensino superior federal, por meio de programas como o REUNI,<sup>5</sup> impulsionou o avanço da AE, tratando-se de uma conquista relevante para a garantia do direito à educação (FELIPPE; SILVA, 2018).

No caso dos Institutos Federais, reconhece-se que a institucionalização da política da assistência estudantil representou um progresso, “possibilitando uma acepção mais próxima de direito social” (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 162). Todavia, não é possível desconsiderar os limites e os desafios que marcam a sua efetivação (REIS, 2018). Em uma análise crítica, Nascimento e Arcoverde (2012, p. 174) declaram que se por um lado, a expansão da assistência estudantil manifesta a possibilidade de ampliação da abrangência da política, no sentido de sua maior cobertura e compromisso com o provimento das condições de permanência do estudante no ensino superior; contraditoriamente, lida-se com a sua extrema focalização, seletividade, bolsificação.

Destaca-se neste campo de discussão o financiamento da assistência estudantil. A legislação pertinente estabelece que o Poder Executivo encaminha anualmente ao Congresso Nacional, no mês de agosto, o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA). As informações sobre a distribuição do orçamento entre as instituições da Rede Federal definida pelo Ministério da Educação subsidiam as informações que integram o PLOA, cabendo ao presidente da República encaminhar ao Congresso para votação (IFBA, 2021).

Jonis Felipe e Renata Silva (2018) são categóricos ao sustentar que a questão orçamentária tem um papel condicionante na oferta dos serviços nas universidades e institutos federais, visto que as ações desenvolvidas pelas instituições demandam financiamento em repasses aos estudantes e no pagamento de prestadores de serviços. Defendem que “o orçamento público carrega na sua composição

<sup>5</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. (MEC, 2022).

a marca dos conflitos travados na sociedade de classes, não se constituindo como uma mera previsão ou alocação de recursos por parte do Estado”. Assinalam também que no caso do Brasil, historicamente, prepondera a destinação dos recursos públicos para o capital financeiro, por meio do pagamento de dívidas públicas (FELIPPE; SILVA, 2018, p. 99).

Ao seguir com os argumentos dos citados pesquisadores, reitera-se que a destinação de recursos específicos para a assistência estudantil, a partir de 2008, deve ser vista como resultado das lutas e embates históricos dos movimentos sociais e de entidades que se dedicaram à defesa da inclusão no orçamento de serviços voltados à permanência material dos estudantes. Porém, a comparação entre o número de matrículas e o orçamento, bem como as pesquisas recentes da área, demonstram um processo de subfinanciamento para área de assistência estudantil, obrigando a adoção de ações com caráter altamente focalizado.

Os desafios enfrentados para o financiamento das políticas públicas e sociais, em geral, e da assistência estudantil, em particular, necessitam ser compreendidos no contexto da promulgação da Emenda Constitucional n. 05/2015 de congelamento dos gastos públicos e do avanço da ofensiva neoliberal no país.

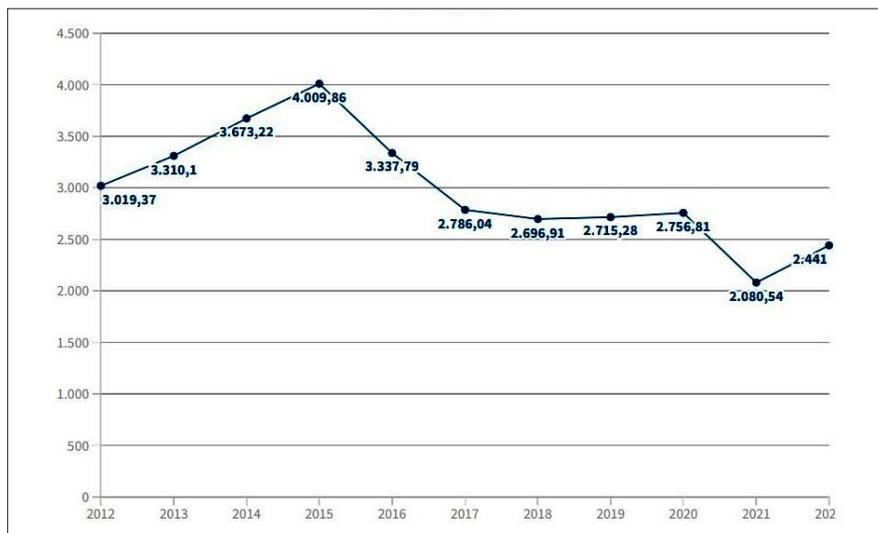
Referindo-se ao mandato de Michel Temer (2016-2019), Evilásio Salvador (2017, p. 429) considera que o “governo brasileiro volta com carga a ortodoxia neoliberal com brutal corte de direitos sociais, sobretudo do financiamento público, como denota o Novo Regime Fiscal, aprovado pela EC n. 95.” Diante disso, inviabiliza-se a vinculação dos recursos para as políticas sociais nos moldes desenhados na CF de 1988, ao congelar as chamadas despesas primárias do governo por vinte anos, limitando-se a correção pela inflação.

Como esclarece Mário Theodoro (2016), entre as despesas governamentais um item não está sujeito às restrições impostas pela emenda constitucional: o pagamento dos juros da dívida pública. Conforme explica o pesquisador, a PEC 95 ao buscar ajustar “a redução dos gastos correntes imprime consequências relevantes sobre as políticas sociais e a própria capacidade do Estado em atuar na regulação e na implementação de programas e ações em prol do desenvolvimento”. (THEODORO 2016, p. 1).

Felipe e Silva (2018) salientam que a insuficiência de dotação orçamentário-financeira, relativamente à realidade socioeconômica estudantil e demandas reinantes nas IES federais, vem sendo combinada com a redução nos seus valores, seja em termos reais ou até mesmo em termos nominais. A reportagem de Ana Paula Bimbati (2022a) é elucidativa ao demonstrar que frente aos sucessivos bloqueios e cortes procedidos pelo governo federal no orçamento dos Institutos

e centros federais, o recurso recebido em 2022, passados dez anos, é inferior ao repassado às instituições no ano de 2012, vide gráfico abaixo.

**Gráfico 1:** Orçamento dos institutos e centros federais – valores em bilhões\*



Fonte: Conif e correção por Thiago Alves, da Fineduca  
(\* atualizados pelo IPCA/IBGE)

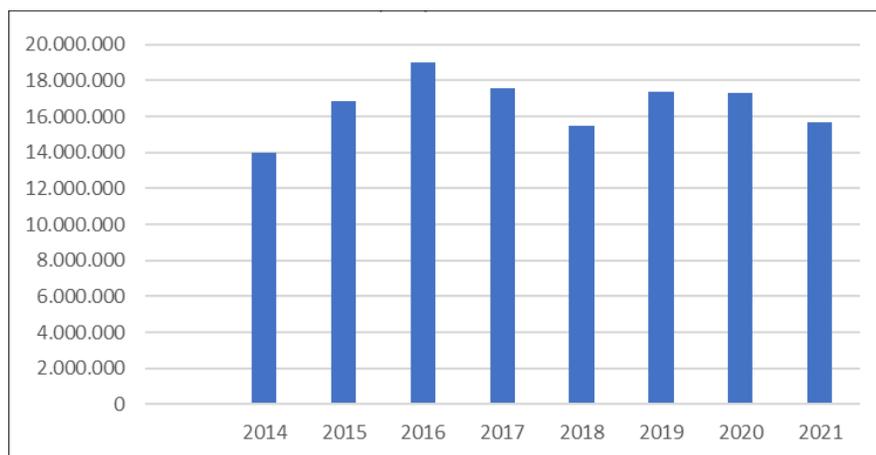
Em outra matéria, Bimbati (2022b) colhe o depoimento da Universidade Federal de Minas Gerais, uma das mais antigas do país, a qual considera que “os sucessivos cortes procedidos pelo governo federal ao longo dos anos vão na contramão de um projeto de país que investe nas universidades como agentes de desenvolvimento social e aliadas de primeira hora no enfrentamento de calamidades”.

O IFBA frente a previsão de cortes orçamentários para o ano de 2021, a Reitoria emite a seguinte nota a comunidade:

Diante do cenário de corte orçamentário e redistribuição dos recursos entre os campi, ficou evidente que os valores são insuficientes para prover o funcionamento das atividades presenciais. Portanto, o Colégio de Dirigentes vem a público informar que, considerando a situação sanitária devido à pandemia da covid-19 e atual situação financeira do IFBA, caso não haja reversão do corte orçamentário, não há condições para retorno das aulas presenciais ou mesmo no formato híbrido no ano de 2021. Salientamos a forte preocupação do corpo dirigente do IFBA com os impactos dessa escassez de recursos na permanência e êxito dos estudantes do Instituto. (IFBA, 2020)

No tocante a distribuição do orçamento da assistência estudantil para o IFBA, no período de 2014 a 2021, constata-se na Gráfico que retrata a série histórica o corte sistemático do orçamento, em detrimento da política de expansão que ensejou o aumento do número de campi e do quantitativo das matrículas.

**Gráfico 2:** Série histórica da distribuição do orçamento da Assitência Estudantil IFBA, no período de 2014 a 2021



Fonte: Lei Orçamentária Anual (LOA 2014 -2021).

Precisa-se destacar que no ano de 2014, o IFBA contava com dezoito *campi*, totalizando 18.812 estudantes matriculados, sendo destinado o valor de R\$ 14.006.978 milhões de reais referente ao PNAES. Em 2021, o instituto ampliou a quantidade de *campi* (22) e de estudantes (33.350), no entanto a dotação orçamentária do programa sofreu aumento insignificante, passando para R\$ 15.679.243 milhões de reais. A ampliação quantitativa do corpo discente sem o aumento proporcional do orçamento compromete profundamente a execução da política de assistência estudantil, resultando em maior focalização e seletividade das ações e programas desenvolvidos.<sup>6</sup> Diante desse quadro, observa-se a necessidade urgente da recomposição dos recursos destinados à política, levando-se em consideração no míni-

<sup>6</sup> Entre as ações da assistência estudantil, o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) oferece os seguintes auxílios: transporte, moradia, alimentação, aquisições, cópia e impressão. Além disso, são ofertadas Bolsa de Estudo e Bolsa de Incentivo à Aprendizagem. Ressalta-se que, como em outras instituições federais de ensino, a maioria dos benefícios são definidos com base em percentuais do salário mínimo. A título de exemplo, no ano de 2014 tem-se o valor de R\$ 724,00; no ano de 2021, passa para R\$ 1.100,00. Constata-se assim a necessidade de correção do orçamento para atender minimamente a reposição do aumento deste indicador.

mo a ampliação dos custos para execução das ações da assistência estudantil em virtude do aumento da inflação e o Índice de Preço ao Consumidor Amplo (IPCA).

Como explicitado por Sampaio & Almeida (2019, p. 41-42), “não se pode olvidar que a garantia dos direitos fundamentais estabelece relação intrínseca com o orçamento público. A austeridade não pode ser a única opção”. Reforçam os pesquisadores que ao “promover cortes nas despesas públicas, pura e simplesmente, sem se pensar nos impactos gerados aos cidadãos em seus direitos, é banalizar o que foi conquistado a duras penas, e esvaziar a função primordial do Estado: garantir a proteção e o acesso aos direitos por todos”.

Ao finalizar essa breve análise, compactua-se com Lima (2021) de que a decisão política pelo corte dos gastos sociais, imposta pela EC 95, significa decidir sobre privação de direitos. O discurso neoliberalismo da falência do ensino público e de que o Estado não tem condições de oferecer educação de qualidade, acaba se revertendo em justificativa para proposta de privatização do ensino que gere lucro para os monopólios que dominam esse nicho no mercado educacional.

Na próxima seção, discute-se ações de Assistência estudantil desenvolvidas pelo IFBA com objetivo de estender a proteção social aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e promover a continuidade do acesso às atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE), em decorrência da pandemia da covid-19.

## **A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFBA E OS DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19**

Antes de adentrar na discussão acerca da execução da assistência estudantil no IFBA em um cenário extremamente particular, necessita-se discorrer a respeito da crise sanitária vivenciada em escala mundial a partir de 2020.

Auxilia nessa reflexão Boaventura Santos (2020, p. 23) ao apontar que “as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”. Entende que elas são menos discriminatórias que outras violências cometidas na sociedade contra trabalhadores empobrecidos, precários, mulheres, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Outrossim, as pandemias “discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação”.

No caso da pandemia da covid-19, afirma sociólogo português, grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para se defenderem do vírus, na medida em que vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, ou são obrigados a tra-

balhar em condições de risco para alimentar suas famílias. Ainda existem aqueles que estão presos em prisões ou em campos de internamento; além disso, constata-se que outros tantos não têm acesso a sabão ou água potável disponível para beber e cozinhar.

Do mesmo modo, contribuem nesta reflexão Lima, Buss e Paes-Sousa (2020, p. 1), ao anunciarem que:

A pandemia magnífica as tensões dilacerantes da organização social do nosso tempo: globalizada nas trocas econômicas, mas enfraquecida como projeto político global, interconectada digitalmente porém impregnada de desinformação, à beira de colapso ambiental, mas predominantemente não sustentável, carente de ideais políticos, mas tão avessa à política e a projetos comuns. A pandemia nos coloca diante do espelho, que nos revela um mundo atravessado por muitas crises e carente de mudanças.

Em uma análise geopolítica, os referidos autores indicam que a chegada da pandemia à América Latina encontrou um continente enfraquecido pelo modesto crescimento econômico, quando comparado aos demais continentes. Por sua vez, o setor público (saúde, ciência e educação) está debilitado pela redução dos investimentos em políticas públicas, em consequência das políticas de austeridade fiscal. Nesse quadro soma-se a maior instabilidade política do que na década anterior e o enfraquecimento dos seus vínculos regionais pelo esgarçamento de estruturas como a União de Nações do Sul (UNASUL), o Mercado Comum do Sul (Mercosul), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a implementação tímida da Comunidade de Estados Latino - Americanos e Caribenhos (CELAC).

Um olhar a partir do contexto nacional, como fez Nascimento (2020), revela que a pandemia explicitou quanto os níveis de desigualdade e de vulnerabilidade estão associados a um determinado segmento da população. A pesquisadora da Fiocruz conclui que diante de uma sociedade racista, não há dúvida que a pandemia da covid-19 tem cor. Em suas palavras: “as pessoas pretas e pardas, de identidade étnico-racial negra, estarão mais vulneráveis a serem acometidas por esta doença”. Por conta disso, prossegue Nascimento, ao serem acometidas pela covid-19, as chances de sobrevivência são menores do que as de outros grupos, pois envolvem as possibilidades de se cuidarem.

Na esfera do mercado de trabalho, a pesquisa de Costa; Barbosa e Hecksher (2021) registra que entre o primeiro e segundo trimestres de 2020, a pandemia se refletiu em um intenso aumento nas chances de sair da condição de ocupado para inatividade e a uma redução das chances de conseguir um emprego. Os pesquisa-

dores do IPEA chamam a atenção para uma característica presente nesta e em outras crises, ou seja, “mesmo ao se controlar por outras características pessoais (escolaridade) ou do posto de trabalho (setor de atividade, posição na ocupação etc.), as mulheres, os negros e os jovens possuem maiores chances de perder a ocupação”.

Em se tratando do campo educacional, a pandemia da covid-19 exigiu a adoção de inúmeras medidas visando a manutenção das atividades de ensino. Contudo registra-se que no Brasil as desigualdades educacionais se interseccionam e reproduzem mais desigualdades sociais. Em função disso, a implementação do Ensino Remoto (ER) e das atividades pedagógicas não presenciais (APNP) acabaram demonstrando de forma mais intensa as desigualdades estudantis, “por vezes invisibilizadas, ignoradas ou negativamente avaliadas por parte dos profissionais da educação que enxergam a pobreza como algo moralizante”. (PRADA; COSTA; BERTOLLO-NARDI, 2021, p. 139).

No caso do Instituto Federal da Bahia, por meio da Resolução n. 07 do Conselho Superior, de 22 de março de 2020, aprovou-se o Plano de medidas de proteção e redução de riscos para enfrentamento da emergência de saúde pública nacional e internacional, decorrente do Coronavírus (covid-19) e suspensão das atividades letivas presenciais.

Ao considerar que a condição de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes e suas famílias agravou-se em consequência da pandemia, a instituição decidiu pela adoção de medidas com o objetivo de buscar contribuir para a garantia da permanência dos estudantes mais vulneráveis na Instituição.

Por conta disso, a Reitoria, Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Planejamento e Administração, Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, Diretoria de Gestão de Sistema da Informação e Gestão/Comissão da Assistência Estudantil dos campi, com suporte da Procuradoria Federal junto ao IFBA, promoveram diversas ações no sentido de viabilizar a permanência dos estudantes, prioritariamente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nessa direção, criou-se auxílios inéditos que não estavam previstos pela Resolução Consup n. 25/2016 que Normatiza a Política de Assistência Estudantil do IFBA.

Dessa forma, implementou-se o Auxílio Financeiro Estudantil em Caráter Emergencial, normatizada pela Resolução Consup n. 08/2020, sendo atendidos 6.833 e 7.077 estudantes, em 2020 e 2021, respectivamente. Assim como, o Auxílio de Inclusão Digital Emergencial, aprovado pela Resolução Consup n. 23/2020, alcançando no ano de 2021 2.475 estudantes com Auxílio Digital do Tipo I (Acesso à internet) e 3.837 recebendo o Auxílio Digital do Tipo II (Aquisição ou melhoria de equipamento). Para desenvolver a ação o Instituto investiu para o acesso à in-

ternet R\$ 484.970,00 reais e R\$ 3.455.230,00 milhões de reais visando a aquisição dos equipamentos.

Em complemento à ação de inclusão digital, a Reitoria do IFBA realizou a aquisição de 2.250 *tablets*, distribuídos aos campi para serem emprestados para os estudantes, priorizando os critérios de vulnerabilidade socioeconômica, tendo como referência a renda salarial mensal familiar *per capita* de meio salário mínimo até um salário mínimo e meio. O custo desta ação foi de R\$ 1.233.000,00 milhão de reais. Ocorreu ainda a adesão ao Projeto Alunos Conectados, do Ministério da Educação em parceria com a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, encaminhando 2.314 *chips* de dados para acesso à internet móvel (3g/4g).

No campo da alimentação e nutrição escolar, a Lei n. 13.987/2020 que altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, que a autorizou, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Respalhando-se na Resolução MEC/FNDE n. 02, de 09/04/2020, os *campi* do IFBA realizaram a distribuição de *kits* de alimentação para as/os estudantes que manifestaram interesse, atendendo ao princípio de universalidade do Programa.

No ano de 2021, com a aprovação, pela Reitoria, da Instrução Normativa n. 01, regulamentou-se a continuidade, da oferta do Auxílio Financeiro Estudantil em Caráter Emergencial e do Auxílio de Inclusão Digital emergencial, destinados aos estudantes regularmente matriculados no IFBA, buscando estender a proteção social aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, agravada em razão da pandemia causada pela covid-19 e promover a continuidade do acesso do estudantes às atividades de Ensino Não-Presenciais Emergenciais (AENPE).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir acerca da assistência estudantil, a partir da realidade dos institutos federais, especificamente do Instituto Federal da Bahia (IFBA), conclui-se que apesar dos entraves para sua efetivação como mecanismo de democratização do acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade no sistema educacional; reconhece-se, ao mesmo tempo, a sua potencialidade enquanto instrumento efetivo de luta, de fortalecimento do usuário e para o usufruto efetivo da educação como direito inalienável de todos os cidadãos.

Acrescenta-se que o processo de focalização, tendência geral no âmbito das políticas sociais, pode ser agravado a depender das concepções e utilizações que são feitas pelas gestões das instituições (FELIPPE; SILVA, 2018), assim a delibe-

ração pela implementação dos auxílios emergenciais inéditos, com objetivo de estender a proteção social aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e promover a continuidade do acesso às atividades de Ensino Não-Presenciais Emergenciais (AENPE), representou uma decisão político institucional que se contrapõe aos retrocessos das políticas públicas brasileiras, na dimensão de garantia do direito social à educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Os limites do neodesenvolvimentismo**. Disponível em: <https://blogda.boitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/> Acesso em: 18 jun. 2022.

BIMBATI, Ana Paula. O MEC prevê corte de R\$ 300 milhões no orçamento de 2023 dos institutos federais. **UOL**, São Paulo, 09 jul. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/07/09/mec-preve-corte-orcamento-2023-institutos-federais.htm>. Acesso em: 09 jul. 2022a.

BIMBATI, Ana Paula. Bolsas, restaurante e limpeza: como bloqueio de verba impacta universidades. **UOL**, São Paulo, 02/06/2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/06/02/impacto-bloqueio-verbas-universidade-instituto-federal.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 09 jul. 2022b.

BORDIGNON, Liliâne. **Metamorfoses da qualificação para o trabalho no Brasil**: uma análise da política de formação profissional continuada (2011-2016). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2020.

BORDIGNON, Liliâne. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: *s.n.*, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de assistência estudantil - PNAES. Brasília: *s.n.*, 2010.

BRASIL. Agência Senado. **Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Custos Públicos**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) **Políticas sociais**: acompanhamento e análise, Brasília, v. 1, n. 28, 2021. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs//z10826\\_boletim\\_bps\\_28.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs//z10826_boletim_bps_28.pdf). Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). **NOTA – Análise do Orçamento 2022 e construção de modelo de rateio no IFBA avançam na pauta de GT do Orçamento. 08/10/2021**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/notas-comunicados/nota-2013-analise-do-orcamento-2022-e-construcao-de-modelo-de-rateio-no-ifba-avancam-na-pauta-de-gt-do-orcamento>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). **Nota do Codir:** rateio do orçamento 2021.30/06/2021 Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/dgcom/notas-comunicados/nota-do-codir-rateio-do-orcamento-2021>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CAVALCANTE, Joel Junior. **A inserção social dos estudantes egressos do Instituto Federal de Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

COIMBRA, Camila Lima. Prefácio. In: SILVA, Leonardo B.; CROSARA, Daniela de M (orgs.). **A assistência estudantil em debate:** análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro. Curitiba: s.n., 2020.

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). **Há 113 anos formando profissionais qualificados e transformando vidas!** Disponível em: <https://113anos.redefederal.org.br/#inicio>. Acesso em: 11 de out. 2022.

COSTA, Joana S.; BARBOSA, Ana Luiza N. H.; HECKSHER, Marcos. Desigualdades no mercado de trabalho e pandemia da covid-19. **Mercado de trabalho:** conjuntura e análise, Brasília, v. 1, n. 0, mar. 1996.

CROSARA, Daniela de Melo; SILVA, Leonardo B.; OLIVEIRA, Maria de Fátima. Trajetória de institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil. In: SILVA, Leonardo B.; CROSARA, Daniela de M (orgs.). **A assistência estudantil em debate:** análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro. Curitiba: s.n., 2020.

CROSARA, Daniela de M. *et al.* Apontamentos sobre diretrizes de uma política nacional. In: SILVA, Leonardo B.; CROSARA, Daniela de M (orgs.). **A assistência estudantil em debate:** análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro. Curitiba: s.n., 2020.

DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das Políticas Públicas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, 2009.

DI GIOVANNI, Geraldo. **Sistema de proteção social**. Disponível em: <http://geradigiovanni.blogspot.com/2008/08/sistema-de-proteo-social.html>. Acesso em: 27 jun. 2021.

DUTRA, Natália G. dos R.; SANTOS, Maria de Fátima de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. Pol. Púl.**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 148-181, jan.-mar. 2017.

FORNARI, Liamara Teresinha. **Institutos Federais de Educação:** Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana. Tese. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2017.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales; SILVA, Renata Maldonado da. Orçamento da assistência estudantil: análise a partir da experiência do instituto federal fluminense campus campos-centro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 25, p. 97-110 abr.-jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: EduERJ; LPP, 2018.

IMPERATORI, Thaís K. *et al.* Editorial. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 6, n. 3, 2021.

KOWALSKI, Aline V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

LESSA, Simone Eliza de C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan-mar, 2013.

LIMA, Nísia T.; BUSS, Paulo M.; PAES-SOUSA, Rômulo. A pandemia de covid-19: uma crise sanitária e humanitária covid-19. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, p. e00177020, 2020.

LIMA, Jackeline S. A Assistência Estudantil na Universidade de Brasília durante a pandemia do COVID-19. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 6, n. 3, 2021.

MOCELIN, Cassia E., Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, ano 22, n. 45, p. 239-260, set.-dez. 2019.

BRASIL. MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MOTTA, Thalita Cunha. **Assistência Estudantil e Inclusão Social**: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2017.

NASCIMENTO, Eliana. A pandemia tem cor e gênero. **Informe ENSP** (Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca). *S.l.: s.n.*, 2020.

PRADA, Talita; COSTA, Paula M.; BERTOLLO-NARDI, Milena. COVID-19 e a contribuição da Assistência Estudantil para a permanência acadêmica. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, 2021.

THEODORO, M. L. A PEC 241 é a única saída para a Crise Fiscal? Argumentos a favor de uma alternativa socialmente mais justa e economicamente mais eficaz. **Boletim Legislativo**, Brasília, n. 56, 2016. Disponível em: [www.senado.leg.br/estudos](http://www.senado.leg.br/estudos). Acesso em: 03 jul. 2022.

REIS, Cacilda F. dos. O trabalho do Assistente Social na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar a partir da experiência no IFBA campus Barreiras. *In*: FERRIZ, Adriana F. Pereira; DAMASCENO, Heide de Jesus (orgs.). **O trabalho do assistente social na política de educação no estado da Bahia**. Aracaju: Criação, 2018.

RIBEIRO, Ricardo T. **A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão (SE), 2018.

SALVADOR, Evilásio da S. O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 130, p. 426-446, set.-dez. 2017.

SAMPAIO, José Adércio L. & ALMEIDA, Larissa de Moura. G. Os direitos sociais sob o crivo da austeridade: breves reflexões sobre as consequências das medidas de cortes na educação, saúde e previdência sampaio. **Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social**, Belém, v. 5, n. 2, p. 23-44, jul.-dez. 2019.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out.-dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Carolina Cassia B.; Patricia P. M. ABRANTES; ZONTA, Rafael. Limitações Orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UNB em tempos de pandemia. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, 2021.

SILVA, Leonardo Barbosa; CROSARA, Daniela de Melo (orgs.). **A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro**. Curitiba: s.n., 2020.

SCHWARCZ, Lilia Katri M. Prefácio. *In*: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUNA, Maurício; MACHADO, Bernardo F (orgs.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

SINGER, André. As democracias passam por um momento muito difícil. Desafio do Desenvolvimento. **Revista de informação e debate do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA)**, Brasília, ano 12, ano 86, 28 mar. 2016.

TAUFICK, ANA LUIZA DE OLIVEIRA LIMA. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **RBP AE**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 181-201, jan.-abr. 2014.



## II Fórum SOCIEDADE CRÍTICA

# A AUTOMUTILAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

Antonio Carlos Santos de Jesus<sup>1</sup>

Rafael Petry Trapp<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo objetivou investigar as concepções acerca da automutilação em estudantes negros com idade entre doze e vinte anos em turmas de 8.º e 9.º anos do ensino fundamental no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne (IME), localizado no município de Ilhéus (Bahia). A conjectura que alicerçou essa pesquisa é de que a automutilação praticada pelos estudantes negros na referida instituição de ensino tem relação com o racismo social. É um trabalho descritivo, de caráter investigativo e de natureza qualitativa, e tem como objetivo geral identificar quais são os efeitos da discriminação racial na prática automutilatória dos estudantes negros. Pretendemos contribuir para conscientização dos agentes da escola e da sociedade para os perigos que a automutilação provoca nos adolescentes/estudantes negros.

A análise da automutilação é escassa no estudo do universo educacional brasileiro, e inquieta gestores professores e educadores das escolas públicas, que frequentemente afirmam sentir dificuldades no enfrentamento às práticas automutilatórias e à ausência de escuta dos adolescentes acerca delas. A automutilação diz respeito à ação em que os sujeitos cortam seus próprios corpos com objetos cortantes ou pontiagudos, por diversos motivos. Consequentemente,

<sup>1</sup> Graduado em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC/Ilhéus) e Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, *campus* Jorge Amado - Itabuna. Professor da Rede Municipal de Ensino de Ilhéus.

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Instituto Federal do Tocantins (Dianópolis) e docente colaborador do Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais da UFSB, *campus* Jorge Amado - Itabuna, e do Mestrado em Ciências Humanas e Sociais da UFOB (Barreiras).

estudos e discussões sobre a prática descrita tornam-se indispensável, visto que tem ocorrido vigorosamente no âmbito educacional e vem suscitando e angustiando os profissionais da educação das escolas. O estudo também é significativo porque permite problematizar as vivências desses sujeitos, o que eles realizam com o próprio corpo, suas motivações e os modos pelos quais eles se constroem como sujeitos.<sup>3</sup>

O IME é classificado atualmente como uma escola de grande porte, atendendo um total de 1.344 estudantes, no ensino fundamental II (6.º ao 9.º anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes do IME são, em sua maioria, de classe populares, em sua maioria negros, que, se não tiverem a escola para garantir as mudanças sociais, verão entraves sociais como a violência, o desemprego e a ociosidade os assolarem, principalmente em tempos de epidemia da covid-19, crise de saúde pública que incidiu diferencialmente naqueles oriundos de famílias socialmente vulneráveis. Segundo dados coletados através do questionário socioeconômico aplicado com estudantes da instituição sobre a volta às aulas híbridas, foi constatado que essa camada foi a mais atingida, seja por perda de empregos problemas psicológico decorrentes de óbitos na família ou com amigos próximos ou vizinhos. O público dessa instituição é heterogêneo, composto por jovens que trazem consigo histórias de racismo e desigualdade social, convivem com altos índices de violência, e essa realidade ajuda a compor um universo bastante complexo de convivências que, neste momento, não pode ser mais um problema externo, mas um assunto que faz parte da teia das relações da instituição.

Os desafios educacionais contemporâneos do IME são grandes e apresentam-se como elementos predominantes da sociedade contemporânea. Os principais são educação ambiental, questões de gênero, abordagem de como prevenir a violência e abuso sexuais sofridos por crianças, adolescentes e mulheres — sobretudo de etnia negra, porque elas são as que mais sofrem violências em todas as esferas da estrutura social —, abordagem sobre violência e preconceito contra a população LGBTQIA+, e, por fim, as relações étnico-raciais.

## O RACISMO ESTRUTURAL

O racismo é um sistema de poder e um modo historicamente constituído de dominação pautado pela discriminação e preconceito de forma direta ou indireta em oposição aos indivíduos ou grupos devido a sua etnia ou cor da pele. O racismo es-

<sup>3</sup> O presente artigo sintetiza discussões elaboradas na dissertação **A automutilação** como consequência do racismo entre os muros da escola (JESUS, 2021).

trutural teve seu início antes da abolição e permanece até os dias atuais, contribuindo para o fortalecimento de uma estrutura social construída por esse sistema de exploração e servidão de corpos pretos. Esse sistema gera inúmeros boicotes como: marginalizações, exclusões, apropriações, violências, leis com propósitos inumanos que procuram inferiorizar a população preta. Mesmo depois da abolição, a cultura negra foi classificada como inapta, e, quando exposta, é sempre na idealização eu-rocêntrica e preconceituosa. Sílvia Almeida (2018, p. 40) argumenta que raça “é uma relação social, e significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos antagônicos”.

Almeida aborda três conceitos de racismo, o racismo individual, que versa o racismo como uma conduta do sujeito que pode ter ou tem um problema psicológico ou comportamental; o racismo institucional, que julga o racismo apenas como consequência e improdutivo nas instituições; e por fim o racismo estrutural, que tem o racismo como normalidade que atua como um conjunto de convicções e como práxis de naturalização de desigualdade. Há uma estrutura organizacional preconceituosa que causa exclusão e desigualdade social. Essa naturalização desenvolve condutas, práticas, circunstâncias, pensamentos e falas impregnados no cotidiano social da população brasileira, e que alavancam, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Um procedimento que afeta árdua e diariamente a etnia negra.

## O CORPO NEGRO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A escritora Grada Kilomba (2019, p. 56) descreve o processo racial através da metáfora de uma rainha que foi direcionada historicamente por um ideal de corpo branco:

A rainha é uma metáfora [...] do poder e também da ideia de que certos corpos pertencem a determinados lugares: uma rainha pertence naturalmente ao palácio “do conhecimento”, ao contrário da plebe, que não pode jamais alcançar uma posição de realeza. [...] Dizem-me que estou fora do lugar, porque em sua fantasia eu não posso ser a rainha, mas apenas a plebeia. Ela parece estar preocupada com meu corpo como impróprio. No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, [...] corpos que sempre pertencem.

Como negar a existência do corpo negro, visto que ele está presente na composição da história humana, desbravou terras, continentes, construiu cidades, formou alianças, sempre esteve presente na linha de frente dos trabalhos bra-

çais, defendeu e venceu lutas ocasionadas pelos brancos, mesmo sendo impedido de levar o mérito por isso? A história não seria a mesma sem esses guerreiros obstinados por reconhecimento. Negar a participação desse corpo preto é negar a história. É no plano das representações que o corpo-negro desaparece na mentalidade — e na caneta — de quem escreve a história. Segundo Franz Fanon (2008, p. 104-105):

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objeto, descobri minha negridão, minhas características étnicas, e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, que o mesmo pode acontecer a qualquer indivíduo, mas, na verdade, está se mascarando um problema fundamental. A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro.

Se os corpos negros não podem estar nos recintos apropriados que lhes são negados, conseqüentemente eles são refutados e constrangidos na sociedade em que estão inseridos e não servem como protagonistas ou representantes para essa sociedade, pois a divulgação do que é belo e do que é superior e sábio é a classe embranquecida. Diante desse contexto, Fanon (2008) descreve que o conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa, onde “reina uma atmosfera densa de incertezas”.

O corpo negro traz consigo o estereótipo histórico da coisificação e da subalternidade, que foram impostas por visões eurocêntricas solidificadas no período escravagista até os dias contemporâneos. Conceder à pessoa negra um estado de inércia é uma condição de inferioridade e impossibilidade de violação ou transformação social, a partir de uma representação imaginária e social que associa a negritude a imagens preconcebidas, tais como marginalidade, perversão, pobreza e banditismo. Essas são estratégias de autoritarismo social (práticas autoritárias e racistas desenvolvidas desde o período colonial até os dias atuais pelos brancos), cujo êxito refletirá na política de negação do corpo negro como possuidor de direitos e cidadania.

O corpo negro é alvo de subjugação, de violência, de humilhação e de violações, além de ser desconsiderado dentro do processo de construção de cidadania brasileira. O filósofo Michel Foucault (1993, p. 80) descreve que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”. Pensando através desse autor, não há nada além do corpo do que a execução de poder, que, a partir dessa discussão, se externa na negação do corpo negro e da negritude.

## A AUTOMUTILAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

Mesmo havendo casos antigos e documentados de automutilação, o termo foi introduzido por Karl Menninger em 1938, quando registrou o crescimento da prática, classificando-a como um ato destrutivo, mas não suicida. Até o tempo presente, a prática é subnotificada, razão pela qual há poucas estatísticas e estudos (SILVA, 2012). A palavra mutilação tem sua origem no latim *mutilatio*, “ato de mutilar, cortar um membro” (CORREIA, 2010). No inglês, *cutting* sugere uma ação contínua, que acontece na perspectiva de um prolongamento do objeto (corpo) através do corte (DAVIS, 2005). Nessa direção, o objeto que recebe o corte, no interior do fenômeno da automutilação, não é outro senão o próprio corpo do sujeito, constituído e atravessado pela linguagem (CUKIERT, 2004). Porém, esse corpo não existe separadamente do indivíduo social, tampouco das ocorrências psíquicas que o constituem. O indivíduo se estabelece como aparição no campo simbólico.

Silva (2012) diz que há relatos na mitologia grega que descreviam casos de automutilação, em particular masculina. Segundo a autora, a descrição é do deus fenício da saúde e da cura Eshmun, que se castrou para se livrar das investidas amorosas da deusa Astonae. Devido à castração masculina, o ato ficou conhecida como Complexo de Eshmun. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (quinta edição) enquadra a automutilação no campo dos fenômenos sintomáticos que podem manifestar-se em diversos transtornos conhecidos, desde os Transtornos do Neurodesenvolvimento (APA, 2014, p. 78-80), passando pelos Transtornos Dissociativos de Identidade (comportamento autolesivo predominante em mulheres, APA, 2014), até o Transtorno de Personalidade *Borderline* (APA, 2014).

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde acrescenta a automutilação ao transtorno de personalidade com instabilidade emocional, desmembrado em transtorno da personalidade agressiva, *borderline* e explosivo “comportamento autodestrutivo, compreendendo tentativas de suicídio e gestos suicidas” (OMS, 2008, p. 60). Em contrapartida, a automutilação é especificamente mencionada como produção deliberada ou simulação de sintomas ou de incapacidades físicas ou psicológicas, tratando-se de sintoma simulado, como na Síndrome de Münchhausen (OMS, 2008, p. 68).

Para alguns autores, a automutilação deve ser considerada como uma síndrome comportamental distinta (AAP, 2011; FAVAZZA, 2006). Na atualidade, não há um consenso sobre como classificar a automutilação ou se pode existir subcategoria. Esse fato acontece por enfrentar dificuldade por parte dos clínicos, autores e pesquisadores em consentirem com uma única definição ou nome para tal

comportamento. Favazza (1987) e Ross (1979) apontam que há mais de trinta diferentes termos usados na literatura para definir a automutilação. Alguns incluem condutas suicidas e hábitos de autoagressão, como o uso de drogas, o comportamento promíscuo e o ato que envolva risco de vida nas respectivas definições.

Considerando a realidade social e escolar da automutilação, a presente pesquisa teve como objetivo identificar como o racismo e a discriminação racial (e/ou a percepção da discriminação) estão relacionados às práticas automutilatórias entre estudantes negros no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne, em Ilhéus - BA. A pesquisa *Automutilação* em adolescentes e jovens negros no contexto escolar foi realizada em turmas dos 8.º e 9.º anos, sendo dez estudantes do 8.º ano e quinze estudantes do 9º ano, sem distinção de gênero, totalizando um montante de 25 indivíduos que se autodeclaram negros, e que obtiveram autorização dos pais/responsáveis através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. A coleta dos dados foi feita em 2021 através de questionários em formato Word, que foram enviados via correio eletrônico e WhatsApp, com prazo de quinze dias para o preenchimento. O questionário foi composto de vinte questões, quantitativas (múltipla escolha) e qualitativas (com respostas abertas e justificadas), sendo três fechadas e dezessete abertas. A identidade dos participantes foi preservada.

## DISCUSSÃO

Os jovens (meninas e meninos) do estudo vivem em famílias em situação de vulnerabilidade social, com renda abaixo de três salários-mínimos per capita, sendo que alguns provêm de famílias de pais, mães e responsáveis desempregados; alguns núcleos são chefiados por mulheres. Esses jovens não têm acesso a atividades de lazer artísticas e culturais. São jovens negros, moradores de periferias, ribeirinhos, quilombolas e até mesmo ciganos e indígenas.

Esses adolescentes jovens negros constantemente são estigmatizados pelos colegas na escola, e o espaço educacional se transformou em um local onde a automutilação se impõe como uma realidade cotidiana, o que torna o estudo desse tema algo imprescindível não só para a compreensão da estrutura organizacional escolar como para entender por que a escola pública no Brasil tem desenvolvido poucas estratégias político-pedagógicas adequadas para lidar com a saúde mental dos jovens educandos, que utilizam o espaço da escola, no nível das relações interpessoais, para trocarem experiências de sofrimento que levam à automutilação.

A automutilação, ao externar suas marcas corporais que também se configuram como uma forma de comunicação desprovida de palavras e que exteriorizam o íntimo do indivíduo. Trabalhamos com a hipótese de que os jovens que prati-

cam a automutilação tenham intensificado os cortes em seus corpos por estarem enclausurados por causa da pandemia provocada pela covid-19. O desemprego, a falta de alimento, agressões físicas e o distanciamento social são fatores que contribuem para o desencadeamento da autolesão.

Pires (2005) argumenta que há outras formas de manipulação corporal que muitas vezes não são questionadas no meio social como produtoras de danos à saúde. As variadas formas de manipulação revelam a problemática da automutilação que, em conjunto de outras desigualdades, indica o caráter cruel que o racismo brasileiro desenvolve a partir da invisibilidade. Essa realidade contribui para o sentimento que faz parte do cotidiano das pessoas invisibilizadas e que são bombardeadas por estigmas raciais profundos (SAMPAIO, 2012).

O racismo deixa marcas traumáticas no sujeito, e os estudantes negros do IME que praticam a autolesão ainda não se sentem empoderados, amparados e confortáveis para falar sobre a automutilação. A pesquisa revela em parte esse paradigma através da quantidade de estudantes que se negaram a responder o questionário, mesmo sabendo de sua finalidade e a despeito de seus familiares/responsáveis estarem cientes da temática. Falar sobre a automutilação ainda é um tabu, principalmente em relação ao racismo. Os personagens reais envolvidos nessa complexa teia não se sentem confortáveis para enfrentar a autolesão.

São diversos os motivos que levam ou estão levando os adolescentes jovens negros estudantes do IME a praticar a automutilação. São experiências traumáticas que contribuem para o desenvolvimento da prática. No transcórre da pesquisa, foi possível constatar que diversos fatores sociais foram apontados pelos estudantes como fio condutivo da autolesão. Entre os estudantes que se mutilam, são mais usuais os seguintes relatos: abuso sexual, violência física domiciliar, perda de entes queridos, alcoolismo na família, envolvimento com drogas/tráfico na família, separação dos pais, convivências parentais disfuncionais, orientação sexual, *bullying* e racismo por haverem sofrido negligência emocional ou física, entre outros.

O racismo pode causar danos psicológicos no sujeito negro, assim como o *bullying*, que está relacionado a fatores raciais. Tais danos ajudam a compreender por que negros relutam em assumir sua negritude, e estão ligados a fatores como: à motivação, à autoestima e a construção de novos saberes. Quando perguntados se já havia sofrido preconceitos no IME, e que descrevessem a experiência de preconceito (racismo, machismo, preconceito religioso, entre outros) por exemplo, todos os entrevistados responderem afirmativamente que sim.

Em uma das questões, foi perguntado aos participantes da pesquisa como eles conheceram ou descobriram a automutilação. Todos disseram que conhecem outras pessoas que praticam a autolesão, e o IME foi um dos principais locais em

que os sujeitos declararam ter conhecido a prática. A partir das respostas apresentadas sobre ter conhecido a automutilação através de amigos no IME, presumimos que a escola é um território de reverberação que causa angústia e opressão de saúde mental, e que envolve, sobretudo no sofrimento dos estudantes negros, violências física, sexual e psicológica, solidão, precariedade socioeconômica, relação angustiante com o racismo e a automutilação. Mas também é um local de socialização, de amizade e compartilhamento de sabedoria, em pode nascer grandes amizades entre os colegas.

Muitos dos sujeitos que cometem ou cometeram a automutilação e que estão participando desse estudo desenvolveram o hábito da autolesão na puberdade, por volta dos oito anos de idade, e alguns continuam praticando até os dias atuais. Embora já tenham atingido a maioria (dezoito anos), a incidência é maior entre o sexo feminino. Informação que foi confirmada através do questionário, quando perguntamos “Quais são as razões ou motivos que o levou ao comportamento automutilatório?”. Entre os dez questionários devolvidos com respostas, oito são de meninas, um respondeu que não está mais praticando automutilação, as demais responderam que sim, ainda praticam. Com relação aos meninos, dentre os dois que responderam à mesma questão, só um afirmou que sim e o outro respondeu não. Quando perguntamos quais eram os lugares do corpo que eles costumavam cortar, os estudantes responderam:

**Tabela 1**

Pernas	6 %
Antebraços	5 %
Abaixo dos seios	3 %
Punhos	5 %
Braços	6 %
Pernas	6 %
Coxas	6%
Costelas	7 %
Próximo às virilhas	2 %
Na vulva	3 %
Nas batatas das pernas	8 %
Na parte de dentro das coxas	8 %
Tornozelos	4 %
Parte de dentro dos braços	8 %
Abdômen	6 %

**Fonte:** os autores, de acordo com questionário, 2021.

É preciso ressaltar que os sujeitos que participaram do estudo apontaram mais de um lugar do corpo que é cortado. Os dados demonstram que os lugares escolhidos não são visíveis. Quando esses adolescentes jovens negros optam por partes do corpo que não são visíveis, eles também demonstram uma preocupação quanto ao corpo marcado pelas cicatrizes. Isso é uma clara preocupação com o racismo, pois o negro já é estigmatizado pela sociedade, e ao se deparar com um sujeito com marcas nos braços decorrentes da automutilação, provavelmente ele enfrentará outra camada de rejeição. Essa junção do racismo com a automutilação os leva a produzir marcadores traumáticos que os conduzem a um lugar de dor e angústia, embora ao mesmo tempo não demonstrem entender o que está ocorrendo com eles.

Outra questão abordada no questionário da pesquisa foi sobre os objetos utilizados para fazer os cortes. Foram mencionados lâmina de apontador, vidro, estilete, faca, lâmina de aparelho de depilação, lápis, caneta, Gillette, boca de caneta, Prestobarba, entre outros. Esses objetos foram citados pelos praticantes sem distinção de gênero, deixando transparecer que não parece existir preferência por um determinado objeto, seja ele cortante ou pontiagudo.

A pesquisa apontou que 50 % dos participantes do estudo praticam automutilação dentro do IME, e outros 50 % em suas casas. Em seus domicílios, os locais preferidos são os banheiros e seus quartos, já na escola o local é o banheiro. Por que a toailete é classificada como um lugar de subalternidade? Epistemologicamente, esse espaço revela muito conhecimento, o que significa que devemos conhecê-lo melhor, seja em nossas casas ou na escola. É através desse espaço que todos nós nos conhecemos melhor, é quando você deixa as máscaras de lado e passa a assumir sua verdadeira personalidade, sem dissimulações, sem subterfúgios; as angústias aparecem, é o momento de você com você mesmo. Mas ao sair desse local, o sujeito veste sua máscara e finge que está tudo bem, sem malícia e preconceito. É um local de liberdade, e talvez seja por isso que esses sujeitos o procurem para ficarem à vontade e pratiquem automutilação.

Algumas questões possibilitaram conhecimento sobre a dinâmica subjetiva da prática, como as que indagaram “O que você sente quando está se cortando?”, “O que sente depois dos cortes?” e “Você sofre ao fazer os cortes ou depois de praticar a automutilação?”. As respostas foram diversificadas, e nelas destaca-se um tom emotivo na execução dos cortes, “Quando me corto sinto alívio como se cada coisinha que eu sentia saía por aqueles pedaços de pele aberta (ENTREVISTADO, 2021).

As questões psicológicas afetam as minorias raciais e étnicas e o lugar que ocupam socialmente. Kabengele Munanga (2003) sinaliza que vítimas de preconceito racial e discriminação recebem pouca atenção da Psicologia clínica. O autor acredita que a Psicologia brasileira tem muito a produzir para o conhecimento do

racismo e suas consequências na estrutura psíquica tanto dos sujeitos alvo quanto dos perpetradores do racismo.

Um dos estudantes comenta, “Depois dos cortes me sinto leve, mas alguns minutos se passam e volta tudo de novo” (ENTREVISTADO, 2021).

Outro estudante relata suas dores da seguinte forma, “O que eu sinto é tão doloroso que os cortes chegam a nem doer, pois as dores dos cortes são insignificantes perto do que eu tenho por dentro” (ENTREVISTADO, 2021).

A dor psíquica, a fragilidade emocional das vítimas da automutilação/racismo é chocante e impacta todos que se dispõem a conhecer e buscar ajuda necessária para esse problema de saúde pública. Tendo como base o grande impacto do racismo na saúde mental, como reconhecido pela OMS e pelo Ministério da Saúde, potencializa-se o sofrimento psíquico negro. A discriminação, a opressão e a humilhação social são frutos das desigualdades para as categorias classe e gênero no país. Tal existência gera questionamentos a respeito das memórias raciais e étnicas. Isso é evidenciado na fala do entrevistado, como podemos observar, “Alívio, tristeza e decepção” (ENTREVISTADO, 2021).

Quando abordados sobre o que sentem quando fazem os cortes, os estudantes relatam um misto de sentimentos. O processo de colonização deixou marcas profunda nos sujeitos negros, e o sofrimento é um peso que as novas gerações de indivíduos convivem na forma de exploração. Os danos causados pelas mazelas que esses indivíduos passam deixam cicatrizes abertas de dor infinita, e que pode ser causada por questões familiares, sociais e raciais, “Eu sentia dor, e essa dor me fazia esquecer um pouco do vazio que sentia por não ter minha mãe por perto” (ENTREVISTADO, 2021).

A fala do entrevistado evidencia que existem dores internas maiores que as dos próprios cortes. O abandono familiar, o desamor e o desvalor desses indivíduos levam eles a buscar alívio na automutilação. Acompanhando outro relato, “Depois que eu fazia, eu sentia uma dor e chorava até dormir” (ENTREVISTADO, 2021).

Esses sujeitos não distinguem mais a dor, o sofrimento, e acreditam que a prática das lesões é o que resta para suas fugas emocionais. O racismo estrutural atinge o psicológico das pessoas negras de forma tão intensa que leva elas a se sentirem inferiorizadas. O pensamento limita as escolhas na vida e influencia a tomar decisões complexas para si mesmas como a automutilação. Podemos perceber esse sentimento nas seguintes palavras, “Sinto alívio, não sinto dor. É bom, porque muitas vezes não conseguimos liberar toda raiva e tudo de ruim, mesmo sendo em nós mesmos. Depois dos cortes vem a dor, o medo de ser julgada como fraca, louca entre outras coisas” (ENTREVISTADA, 2021).

Os estudantes descreveram parte do que está doendo: Estudante n. 1: “Medo”. Estudante n. 2: “Não sei exatamente se é válido, mas sinto dor e um aperto imenso no peito”. Estudante n. 3: “Acho que o resumo do que eu sinto daria um livro”. Estudante n.4: “É uma dor de correr a alma, um vazio no peito; daí vem a ansiedade as crises, uma pessoa que se automutila não se corta pra se machucar, ela faz para aliviar sua dor”. Estudante n.5: “Minha mãe mentiu para mim [sic] para ficar com uma mulher, e na época, com a idade eu tinha, não sabia como lidar com essa questão”. Estudante n. 6: “O fato de não mim [sic] aceitarem como eu sou”.

Diante desses relatos, qual é o envolvimento dos familiares/responsáveis? A pesquisa procurou saber qual era o membro da família/responsável que sabia do processo corporal autodestrutivo desses adolescentes. E caso alguém soubesse, quais foram as providências que tomaram para ajudar (considerando que a pessoa quis ajuda)? O que fica evidente é que os praticantes não compartilham de suas angústias ou sofrimento psíquico com seus familiares/responsáveis, seja em decorrência dos fatores sociais e culturais, inclusive os preconceitos e do racismo enfrentados no IME. Na sequência, temos respostas que evidenciam as dores individuais e de fundo social em relação ao processo da autolesão:

Eu não queria e não quero falar nada para ninguém, só quero sumir (ENTREVISTADO, 2021).

Eu não sei, tá indo tudo tão sei lá, depois que minha mãe morreu (em decorrência da covid-19) está piorando. Crises aumentaram, eu tento fingir que estou bem e até brinco, mas a dor que sinto rasga tudo por dentro (ENTREVISTADO, 2021).

Aquilo que eu sinto quando alguém mim [sic] chama de cabelo de Bombril, me leva a praticar os cortes, isso é só meu, ninguém precisa saber (ENTREVISTADO, 2021).

Para Munanga (2019), o racismo brasileiro mata [...] fisicamente, como mostram as estatísticas do genocídio da juventude negra [...], mata na inibição da manifestação da consciência de todos, brancos e negros, sobre a existência do racismo em nossa sociedade”.

A pesquisa permeou muitas discussões, buscando chegar o mais próximo possível dos fatores sociais tidos como desencadeantes das práticas automutilatórias. Percorremos vias não só sociais, mas também canais psíquicos, culturais e orgânicos da vivência desses adolescentes negros que foram atores centrais para a idealização e a materialização dessa pesquisa. Para caminhar nesse entrecruzamento, tivemos que decodificar o universo desses sujeitos para entender de que forma o corpo sistematiza e codifica as marcas das suas vidas e como se movimenta de forma não-verbal, transformando-se em uma ferramenta de comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo norteou-se, em linhas gerais, pelo questionamento sobre os estudantes negros que praticam a automutilação decorrente do racismo no Instituto Municipal de Ensino Eusíbio Lavigne. Em que medida o perfil socioeconômico e étnico-racial se relaciona com a automutilação no IME? A partir das entrevistas, identificou-se que os adolescentes jovens negros que estavam ou estão envolvidos com a automutilação precisam de acompanhamento psicológico, mas os seus familiares/responsáveis não têm condições de pagar um psicólogo, e que o IME deveria assumir a responsabilidade de acolher esses jovens para um acompanhamento junto a psicopedagoga da instituição. O corpo diretivo, assim como a coordenação, em conjunto com os professores e toda a comunidade escolar, precisam criar ações de combate ao racismo e a automutilação, bem como planejar soluções, por meio de capacitação junto ao corpo docente, diretivo e demais setores da escola.

O racismo produz cicatrizes psicológicas profundas no sujeito que pode resultar na automutilação com marcas dilatadas no psicológico e no corpo do sujeito. Adoece a mente e conseqüentemente alimenta o ódio e a angústia. Quando um adolescente jovem não compartilha suas frustrações, decepções e angústias com seus familiares/responsáveis, certamente irá em busca de uma válvula de escape, e muitos estão buscando e encontrando a saída para essas problemáticas através da automutilação. Isso ajuda a refletir como é conviver cotidianamente com o racismo dentro de um ambiente escolar; e que ele pode desencadear várias situações traumáticas no sujeito, que na maioria das vezes, faz o indivíduo permanecer no lugar do sofrimento, da angústia, da dor, e não consegue entender o que está acontecendo com ele.

As populações vulneráveis são as mais atingidas por não ter poder financeiro para contratar os serviços de um psicólogo para ajudar seus filhos, por isso o profissional com potencial de ajuda nesse caso é a ponte de diálogo com os familiares/responsáveis. Os indivíduos precisam falar sobre seus sentimentos para que não se automutilem. A automutilação dentro do âmbito escolar não pode ser observada como um simples problema sem solução. O assunto é complexo, precisa ser encarado com seriedade e analisado a partir da probabilidade de que diariamente surjam mais casos em toda a esfera social, e na escola não é diferente, pois é uma extensão da sociedade. A multidisciplinaridade é um processo sistematizado de interface entre a Psicologia, a Assistência Social e a Educação, para que juntas enfrentem esse quadro patológico, incluindo prevenção, promoção, re-

cuperação e manutenção da saúde psicológicas dos estudantes negros envolvidos com a prática da automutilação.

Esse assunto tem ganhado destaque no Brasil, mas ainda precisa ser mais bem discutido e visibilizado, para que possamos quebrar tabus e preconceitos. Quanto mais cedo forem descobertas ações e decisões forem tomadas, mais chances os jovens negros na escola terão de se recuperar e ter uma vida saudável e com qualidade, sem a violência do racismo e do preconceito. Cada vez mais serão necessários estudos que possam expor a automutilação sobre a população negra, para, a partir daí, criar uma cultura de combate a autolesão nas unidades escolares de todo o país. Assim, teremos melhores condições de conhecer, expor e discutir o que é a automutilação e como podemos enfrentar e combater essa prática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- AMERICAN Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CORREIA, Anderson. **Inglês: dicionário escolar**. Blumenau: Vale das Letras, 2010.
- CUKIERT, Michele. Considerações sobre corpo e linguagem na clínica e na teoria lacaniana. São Paulo: EdUSP, 2004.
- DAVIS, Jeanie Lerche. **Cutting & Self-Harm: warning signs and treatment**. *S.l.: s.n.*, 2005. Disponível em: <https://www.webmd.com/mental-health/features/cutting-self-harm-signs-treatment>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renata da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FAVAZZA, A.R. **Bodies under siege: self-mutilation and body modification in culture and psychiatry**. Baltimore: JHV the Johns Hopkins, University; 1987.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- JESUS, A. C. **A automutilação como consequência do racismo entre os muros da escola**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – PPGER/UFSB. Itabuna, 2021.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismos na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. ed. rev. São Paulo. EDUSP, 2017, v.1.
- ROSS, R. R.; Mckay H. B. **Self-mutilation**. Toronto: Lexington Books, 1979.

SILVA, M. P. **Automutilação na adolescência**: o acesso a tratamento médico como direito fundamental. 2012. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.mtuadosmagistrados.com.br/sitemutua/wp-content/uploads/2014/07/AUTOMUTILACAONAADOLESCENCIA.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.



# A AUTONOMIA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA ERA DA CONVIVÊNCIA MEDIADA PELA INTERNET

Eduardo Tomasevicius Filho<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A autonomia da criança e do adolescente é tradicionalmente regulada por meio das regras concernentes à capacidade de agir. No caso, somente aos dezesseis anos é que o adolescente adquire autonomia parcial, ao ser considerado relativamente incapaz. O ECA, por sua vez, procurou regular a autonomia da criança e do adolescente em certas situações, partindo-se do pressuposto de que são pessoas em desenvolvimento e que o exercício dessa autonomia é importante durante esse período de formação pessoal. Porém, a infância regulada pelo ECA corresponde àquela do fim da década de 1980, que não existe mais por conta dos avanços tecnológicos, bem como pela grande mudança comportamental, que consiste na permanência de crianças e adolescentes dentro de suas casas ou na escola totalmente conectados à internet. Com isso, a autonomia da criança e do adolescente é exercida em um ambiente em que há graves riscos, e a legislação vigente parece não ser suficiente para conferir a necessária proteção, tampouco tem sido capaz de assegurar o melhor interesse da criança e do adolescente nessas situações. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é o de discutir os desafios atuais do exercício da autonomia de crianças e adolescentes em uma era de convivência mediada pela internet, como nos casos de exercício de direitos da personalidade em termos da própria imagem, além de novas formas de trabalho infantil, e de superposição de crianças e adolescentes à internet.

<sup>1</sup> Professor Associado do Departamento de Direito Civil da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP); Bacharel em Direito; Mestre em História Social; Doutor e Livre-docente em Direito Civil pela Universidade de São Paulo (USP). Advogado.

## Metodologia

A metodologia adotada consistiu, em primeiro lugar, em estudo retrospectivo, baseado na experiência pessoal do autor, que entrou na adolescência na época da promulgação do ECA, e, por essa forma, acompanhou as transformações ocorridas ao longo desses anos. Ademais, fez-se estudo prospectivo, mediante análise do ECA, bem como da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), no sentido de avaliar a eficácia dessas normas na garantia da autonomia de crianças e adolescentes. Referências bibliográficas foram usadas de forma pontual, como suporte para certos tópicos específicos do texto.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

### 1 A autonomia da criança e do adolescente no texto do ECA

O direito, enquanto sistema, pressupõe a liberdade humana como *conditio sine qua non* para a definição do ilícito e do lícito, de modo a estabelecer o permitido, o obrigatório e o proibido no convívio social. Exceto nestes dois últimos campos, em que se nega a liberdade à pessoa, a esfera do permitido pode ser declarada pela norma jurídica, ou nem mesmo ser objeto de interesse do direito, deixando-se intencionalmente lacunoso o ordenamento jurídico nesse caso específico. Ainda no exercício dessa liberdade, a qual se confunde com o permitido, a pessoa pode praticar atos irrelevantes para o direito, como pode restringir sua liberdade de forma voluntária, criando normas para si, que, no direito, se tornam obrigatórias, como no caso da celebração de negócios jurídicos.

Correlata com a liberdade, tem-se a autonomia como conceito-chave no direito, entendida como aptidão para a tomada de decisões importantes para a vida da pessoa. Por força da tradição jurídica, a autonomia da pessoa estrutura-se por meio de regras concernentes à capacidade de agir, de acordo com as quais se considera a falta de experiência de vida como fator determinante para a prática de atos que envolvam, por exemplo, o corpo e o patrimônio. Nesse sentido, distinguem-se as pessoas como capazes e incapazes, tendo como primeiro critério a idade. Desse modo, pessoas consideradas incapazes são divididas em absolutamente incapazes e relativamente incapazes.

Assim, o esposo tinha poderes sobre a mulher, assim como o pai o tinha sobre os filhos. No Código Civil de 1916, consideravam-se absolutamente incapazes as pessoas de zero a dezesseis anos, e relativamente incapazes as mulheres casadas e as pessoas entre dezesseis a vinte e um anos de idade. Este mesmo código civil disponha que a mulher deveria ser a colaboradora do marido, e os filhos deviam

obediência ao pai. Toleravam-se castigos físicos, desde que moderados, e as crianças eram compelidas para o trabalho, com o intuito de concorrerem com o sustento da família. Só a partir da década de 1960, as mulheres conquistaram cada vez mais autonomia em face dos maridos, seja no sentido de terem maior liberdade para fazer o que desejam, bem como pela consequente autonomia em termos jurídicos, deixando de ser relativamente capaz para continuarem plenamente capazes após o casamento.

Por seu turno, no tocante às crianças e adolescentes, as mudanças sociais ocorridas ao longo do século XX também levaram o legislador a fazer pequena alteração na redação do projeto que se converteu no Código Civil de 2002: manteve-se o período de zero a dezesseis anos como aquele em que a pessoa é absolutamente incapaz, e reduziu-se para dezoito anos a maioridade civil. Como se sabe pela prática, as regras sobre capacidade de agir do Código Civil não costumam ser aplicadas quando os negócios jurídicos são de pequena monta.

Mas foi mesmo no final da década de 1980 que se passou a atribuir maior autonomia da criança e do adolescente em termos jurídicos. Promulgou-se no Brasil a atual Constituição, assim como a Convenção dos Direitos da Criança. Ambas trouxeram para as crianças e adolescentes brasileiros uma nova perspectiva de liberdade, para que começassem a deixar de ser mero objeto de proteção, para se tornarem sujeitos de direitos, adquirindo, assim, maior autonomia.

Com a promulgação do ECA, em 1990, conferiu-se maior autonomia progressiva da criança e do adolescente, partindo-se do pressuposto de que são pessoas em desenvolvimento, razão pela qual se faz necessária a permissão para que possam ter oportunidades de experimentação do uso de sua liberdade (LIBERATI, 2010; ELIAS, 2010). Ao contrário do Código de Menores de 1979, o ECA estimula essa autonomia da criança e do adolescente, por exemplo, em matéria de educação, ao declarar como direito básico a contestação a critérios de avaliação (ECA, artigo 53, III). De igual modo, na colocação em família substituta, crianças e adolescentes podem e devem ser ouvidas, conforme a idade (ECA, artigo 28, §§ 1.º-2.º). Outros exemplos de garantias dessa autonomia estão consubstanciados no direito à liberdade (ECA, artigo 16), que compreende ir, vir e estar nos logradouros públicos; manifestar a opinião e expressar-se; ter sua própria crença e participar de cultos religiosos; brincar, praticar esportes e divertir-se; participação na vida familiar e comunitária sem discriminação, e participar da vida política, na forma da lei. Permite-se que criança ou adolescente menor de dezesseis anos viaje sozinha, se a viagem for na mesma unidade da Federação ou incluída na mesma região metropolitana (ECA, artigo 83, § 1.º, a).

Em sentido contrário, o ECA limita a autonomia da criança e do adolescente com o intuito de protegê-las de certas situações. Em termos negociais, o foco não

está na capacidade do agente do negócio (CC, artigo 104, I), mas na licitude do objeto (CC, artigo 104, II), ao proibir-se a venda de armas, munições e explosivos; bebidas alcoólicas; produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida; fogos de estampido e de artifício, exceto aqueles que pelo seu reduzido potencial sejam incapazes de provocar qualquer dano físico em caso de utilização indevida; revistas pornográficas, e bilhetes lotéricos e equivalentes (ECA, artigo 81). Por razões óbvias, o ECA não admite a recusa de ir à escola, ao impor a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, sob pena de responsabilização dos pais ou responsável (ECA, artigo 55). Há também a proibição de hospedar-se em hotel, motel e congêneres desacompanhada dos pais ou responsável (ECA, artigo 82), com o intuito de coibir, nesses locais, a sedução, o abuso sexual e a exploração, bem como a proibição do trabalho para menores de dezesseis anos e do trabalho como aprendiz para menores de quatorze anos (CF, artigo 7.º, XXXIII).

Em casos específicos, a autonomia da criança e do adolescente fica condicionada à legitimação do ato por meio de portaria ou alvará expedido pelo Poder Judiciário, como no caso de autorização para participação em eventos, festas, certames de beleza e estúdios de cinema, teatro, rádio e televisão (ECA, artigo 149), cabendo à autoridade levar em consideração os princípios do ECA, as peculiaridades locais, a adequação das instalações, o tipo de frequência habitual ao local, a adequação do ambiente para participação de crianças e adolescentes e a natureza do espetáculo.

## **2 As mudanças trazidas pelas tecnologias**

Estas normas do ECA retratam a infância que existia no ano de sua promulgação: ao mesmo tempo em que havia a vontade de conferir autonomia para crianças e adolescentes, havia a conscientização de que a rua não podia mais ser o espaço do livre desenvolvimento enquanto pessoa, por conta dos enormes perigos decorrentes do tráfico de entorpecentes, crescente urbanização e aumento exponencial do trânsito, bem como os raptos e atentados contra a vida e integridade física delas.

A fórmula adotada para a proteção das crianças e adolescentes desses perigos foi justamente com uso das tecnologias disponíveis à época, de modo que fossem incentivadas a permanecer em casa o maior tempo possível. Para tanto, a televisão cumpria esse papel de “babá eletrônica” através da programação infantil, que ocupava parte da programação diária dos principais canais de televisão em meados da década de 1980. Naquela mesma época, começaram a ser vendidos os “videogames”, que concorriam para o aumento significativo do interesse das

crianças, adolescentes — e também dos adultos — por esse tipo de lazer. Tempos depois, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) restringiu a propaganda televisiva voltada ao público infantil por conta dos abusos que se praticavam com as crianças e adolescentes, explorando suas vulnerabilidades para que, inconscientemente, constrangessem os pais ou responsável para a aquisição desses produtos. Consequentemente, os programas infantis desapareceram da televisão, sendo substituídos por programas de variedades.

Em 1995, houve a abertura comercial da internet e a consequente redução de preços dos microcomputadores. Surgiram paulatinamente formas adicionais de lazer, passatempo e distração para crianças e adolescentes com a própria navegação, jogos no próprio computador e online, assim como as salas de bate-papo. É fato que a internet despertava mais o interesse de adultos do que de crianças, até que, em meados da década de 2010, popularizaram-se as plataformas de *streaming* de vídeos, como o Youtube, as redes sociais, como o Orkut e, depois, o Facebook e Instagram, e, sobretudo, o acesso à rede por meio de telefones celulares.

O uso dessas tecnologias fez com que as ruas — e até mesmo os pátios de escolas — deixassem de ser ambientes interessantes para crianças e adolescentes. A partir de agora, os presentes mais desejados são os videogames de última geração e os telefones celulares, tornando-se o lar o local preferido para passar a maior parte do tempo ocioso. Crianças de pequena idade demonstram incrível habilidade para lidar com esses equipamentos, superando os próprios pais, e permanecem conectadas ininterruptamente, ainda que cada uma delas esteja dentro de sua própria casa.

Assim, boa parte das regras protetivas estabelecidas no ECA se tornou obsoleta, como se observa em termos de venda de revistas pornográficas em bancas de jornal, posto que na internet se encontra esse tipo de material em quantidade quase infinita. O interesse por fogos de artifício e explosivos foi eclipsado pelos videogames de impressionante realidade imagética, fazendo com que a atenção de crianças e adolescentes fique presa por bastante tempo. A classificação indicativa de programas televisivos deixou de fazer sentido, porque as produções para a televisão estão disponíveis na internet a qualquer dia e hora, com produções especificamente criadas para veiculação na internet, sendo que parte delas é apresentada por crianças e adolescentes. De igual modo, os esportes, que, outrora, eram praticados em espaços abertos, agora têm a concorrência dos “*e-sports*”. A brincadeira por videogames se tornou esporte e profissão, e não levará tempo para que se torne modalidade olímpica. Definitivamente, a convivência presencial perde espaço para a para convivência virtual.

### 3 Riscos para a autonomia das crianças e adolescentes

Em princípio, as mudanças de hábito de crianças e adolescentes em termos de exercício de suas autonomias, bem como pelo desinteresse por aquilo que é proibido pelo ECA, representou um alívio para pais e responsáveis. Com o tempo, revelou-se um engano profundo, porque mal sabiam dos perigos a que crianças e adolescentes estariam expostos dentro de suas casas, ao estarem conectadas à internet. Delitos sexuais virtuais começaram a ser praticados em grande quantidade, o que exigiu mudanças drásticas no ECA para conter a ação de criminosos, entre os quais o aumento das penas (ECA, artigo 240-241-A -241-E) e a regulamentação de infiltração de agentes de polícia para a investigação de crimes contra a dignidade sexual de criança e de adolescente (ECA, artigo 190-A-190-E). Mais recentemente, há notícias de adolescentes cometendo atos infracionais pela internet, em termos de crimes de induzimento e instigação ao suicídio, crimes contra a liberdade, patrimônio e associação criminosa.

Não bastasse tudo isso, existem os danos à autonomia de crianças e adolescentes decorrentes do uso intenso da internet. O primeiro deles decorre dos atos de disposição da própria intimidade por meio de *nudes* trocados entre os próprios adolescentes, em substituição aos tradicionais rituais de aproximação e cotejo, que se tornaram antiquados para eles. Importa lembrar que a imagem é um atributo da pessoa humana, juridicamente protegida na forma de direito da personalidade, o qual, no Brasil, é considerado intransmissível e irrenunciável (CC, artigo 11). O envio de um *nude* de um adolescente a outro é hipótese de renúncia a esse direito, posto que, uma vez no domínio de outrem, não há como reverter o que foi feito, nem retomar o que foi enviado (OLIVEIRA, 2020). Se não é recomendado a adultos que façam envio de *nudes* por conta dos riscos envolvidos, que dirá adolescentes, por imaturidade e inexperiência, estarem tomando esse tipo de decisão, exercendo sua autonomia de forma a sofrerem as consequências irreversíveis em sua imagem, honra, privacidade, intimidade e segredo por tempo indeterminado, sendo, pois, ineficientes as medidas judiciais disponíveis para tutela de seus direitos. Já a troca de *nudes* com adultos nem se pode considerar ato de autonomia, porque qualquer desses tipos de atos configura crime previsto no artigo 241 do ECA.

O segundo aspecto acerca do qual se faz necessária a devida preocupação é com o exercício de atividade laboral artístico de criança e adolescente, (CAVALCANTE, 2012) como no caso do Youtuber Mirim. Embora elas tenham o direito de se expressarem, seja em suas opiniões, ou como artistas, sendo estes atos mais um exemplo de exercício contemporâneo de autonomia, é certo que há abusos nessa atividade (VARGAS, 2022). Se, em 1990, a preocupação estava com o traba-

lho infantil fora do ambiente doméstico, agora este ressurgue dentro de casa, com a supervisão dos próprios pais, e com a realização de propaganda infantil disfarçada, violando o entendimento fixado pelo CONAR acerca desse tipo de divulgação para as emissoras de televisão. A questão existente neste ponto não se refere tanto ao uso do canal de streaming de vídeo, mas a falta de regulamentação por parte do Estado quanto ao desenvolvimento dessas atividades, posto que eventuais alvarás judiciais previstos no artigo 149 do ECA parecem não estarem surtindo o efeito esperado.

O grande ponto que merece atenção e grande preocupação, é o tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes. O mero acesso à internet implica a coleta de muitos dados pessoais, sendo alguns deles considerados sensíveis. Existe também a prática do *sharenting*, em que pais, no afã de demonstrarem alegria e orgulho dos filhos, postam fotos e vídeos deles de forma excessiva, para que as pessoas de sua rede de relacionamentos possam acompanhar o crescimento e desenvolvimento da criança. Porém, em todos esses casos há enormes riscos. O armazenamento e análise desses dados pessoais de crianças e adolescentes é fácil, criando-se dossiers individualizados, sem que tivessem até mesmo consciência sobre o significado de autodeterminação informativa. Embora seja certo que toda pessoa já tenha perdido de forma irremediável parte de sua esfera de privacidade por conta desse tratamento intenso de dados pessoais, mais grave ainda é o que pode suceder a crianças e adolescentes, que terão dados pessoais tratados desde seus primeiros anos de vida. Ao se ter acesso a dados relativos à infância, como a própria primeira infância, e adolescência, é possível que se faça uso de ferramentas com inteligência artificial para prever a personalidade e comportamento delas na vida adulta, comprometendo, irremediavelmente, a autonomia delas durante a vida.

O legislador brasileiro, ao editar a Lei Geral de Proteção de Dados, preocupou-se com essa questão, ao estabelecer regras sobre tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, que, talvez, não estejam surtindo o efeito esperado na prática. Como regra geral, estatuiu-se, no artigo 14, *caput*, que essa atividade deve ser realizada no melhor interesse da criança e do adolescente, o que pode implicar a sua proibição, posto que se percebe serem realizadas, com efeito, no melhor interesse do agente de tratamento de dados, não da criança ou adolescente titulares de dados pessoais, por conta das inúmeras possibilidades de exploração de suas vulnerabilidades.

Nota-se, ainda, que a LGPD distingue o tratamento de dados de crianças, do tratamento de dados de adolescentes. Enquanto o tratamento de dados de crianças requer consentimento específico fornecido pelo menos por um dos pais ou

responsável, cabendo ao agente de tratamento de dados a revelação do tipo de dados coletados e sua forma de utilização, é certo que tal consentimento nunca é prestado, porque os próprios pais ou responsável são igualmente vulneráveis e não têm plenas condições de avaliarem os riscos envolvidos com esse tipo de atividade. Tampouco se observa o cumprimento do disposto no artigo 14, § 5.º, da LGPD, que obriga o controlador a realizar esforços razoáveis para se assegurar de que o consentimento foi dado pelo responsável pela criança, consideradas as tecnologias disponíveis. Mesmo que tal esforço razoável seja realizado, observa-se que pais ou responsável não querem ser demandados nesse sentido, porque as expõem a essas tecnologias justamente para que não tenham a atenção deles demandada pelas crianças.

Mais grave ainda é que, *a contrario sensu*, a LGPD confere plena autonomia a adolescentes, porque cabe a eles a tomada de decisão quanto à manifestação do consentimento para o tratamento de seus dados pessoais. Considerando que o Código Civil confere plena capacidade aos dezoito anos e o próprio ECA estabelece a autonomia progressiva do adolescente, parece que o legislador inovou o ordenamento jurídico, ao estabelecer que, em matéria de tratamento de dados pessoais, a maioria civil se dá aos doze anos de idade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, parece evidente que a autonomia da criança e do adolescente na era da internet é diferente daquela concebida pelo legislador trinta anos atrás, ao ter promulgado o ECA. Os pais ou responsável, por conta das dificuldades de cuidado de crianças e adolescentes que ficavam expostos a perigos nas ruas, acabaram por delegar essas responsabilidades às tecnologias, expondo-as a novos riscos, outrora inimagináveis, e quiçá até mais danosos dos que havia anteriormente, por acreditarem que, ao estarem no ambiente doméstico, estariam a salvo.

Seria importante a atualização do ECA para que houvesse maior efetividade na correlação entre autonomia e proteção em uma era em que os relacionamentos interpessoais são mediados pela internet, inclusive no repensar do significado de autonomia no século XXI. Também poderia ser reformada a LGPD no capítulo referente ao tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, para que sejam aperfeiçoados os mecanismos de exercício da autodeterminação informativa. Mas há de se reconhecer que não é fácil, ante a situação atual trazida pelas tecnologias, que tornam todas as pessoas vulneráveis em face da atividade de tratamento de dados pessoais, independentemente de sua idade.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Sandra Regina. **Trabalho artístico na infância**: estudo qualitativo em saúde do trabalhador. 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental) – Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ELIAS, Roberto João. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito da criança e do adolescente**. 4. ed. São Paulo: Rideel, 2010.

OLIVEIRA, Caio Cesar de. **Eliminação, desindexação e esquecimento na internet**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020.

VARGAS, Daniella Aparecida Molina. **Youtubers mirins**: antigos problemas em novas formas de exploração do trabalho infantil. 2022. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.





### AUTONOMIA E IMPUTABILIDADE

Ana Rita da Silva Samelo Alfaiate<sup>1</sup>

A culpa, como patamar da construção do facto punível, apresenta-se hoje, para a maioria dos penalistas portugueses, pelo menos como um pressuposto e como o limite da pena. Não haverá pena sem culpa e a pena nunca poderá ser superior à culpa. Nada impedirá, porém, que, afirmada a culpa, não chegue sequer a ser aplicada qualquer pena ao agente do facto (art. 74, CP português). Se estes elementos são hoje indiscutíveis, a verdade é que, para que seja possível apreciar a culpa como patamar da construção do facto punível, sempre terá previamente que atender-se à imputabilidade do agente. Se o agente do facto for inimputável, seja por força de uma anomalia psíquica, seja em função da sua idade, está irremediavelmente afastada a possibilidade de se falar em culpa jurídico-penal. Não significa isto, porém, que a responsabilidade do agente do facto fique de todo em todo prejudicada, mas tão só e apenas que será preciso olhar para ela de outro modo e adequar a intervenção do Estado. Se é certo que essa adequação tem reflexo indesmentível no plano da sanção, não deixa de dever perguntar-se como, a montante disso, deve o Estado relacionar-se com este agente, procurando aproximar aquele que é o discurso da prevenção e/ou da (neo)retribuição ao discernimento do destinatário da mensagem. É no seguimento dessa reflexão que surge, pois, o nosso contributo, segundo o qual se questiona se o discurso adequado para ser usado na intervenção junto de alguns jovens que praticam factos qualificados pela lei como crime será o discurso penal.

<sup>1</sup> Licenciada; Mestre e Doutora em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra; Professora Auxiliar da Universidade Portucalense; Investigadora do Instituto Jurídico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e do Centro de Direito da Família da mesma Faculdade; Membro da Direcção do Centro de Direito da Família; membro do Conselho Redactorial da *Lex Familiae*; membro da Comissão Executiva da Bienal de Jurisprudência e *full member* da International Society of Family Law e da Association Internationale de Droit Pénal.

Para Figueiredo Dias, a culpa é “ter que responder pelas qualidades pessoais — juridicamente censuráveis — que se exprimem no concreto ilícito típico e o fundamentam” (DIAS, 2019, p. 621).

Em Portugal, se o facto for praticado por alguém com menos de doze anos, o sistema apenas responde com a aplicação de medidas de protecção, considerando que a criança até esta idade deverá ser sempre, independentemente das circunstâncias, tratada como uma criança em perigo. Se o facto for praticado por alguém entre os doze e os dezasseis anos, então é possível aplicar ao jovem uma medida tutelar educativa que, no limite, pode chegar, depois dos catorze anos, ao internamento em regime fechado.

Por efeito destas medidas de responsabilização, tem sido possível dizer que é a partir dos doze anos que verdadeiramente se distinguem, em Portugal, agentes e vítimas. Aos primeiros, podem aplicar-se as medidas tutelares, enquanto para as segundas continua a estar reservada a aplicação de medidas de protecção. Não são raros os casos em que o agente beneficiaria de uma intervenção simultânea no plano de um Sistema de Promoção e Protecção. Esta articulação entre sistema tutelar educativo e de promoção e protecção tem recebido os decisivos impulsos do legislador português quando define a necessária apensação processual, mas também quando cria, de modo muito claro, pontes entre um processo e outro, negando-se a aceitar que todos os casos podem ser tratados da mesma e única forma. É disso exemplo o acompanhamento pós-internamento, em que os serviços de reinserção social acompanham o regresso do menor à liberdade, avaliam as condições de integração do jovem no seu meio natural de vida, e propõem fundamentadamente, sendo caso disso, junto da Comissão de Protecção a Crianças e Jovens territorialmente competente, a instauração de processo de promoção e protecção.

Sucedo que, em Portugal, a partir dos dezasseis anos, e salvo se padecer de uma anomalia psíquica, o agente é considerado imputável. Por isso, passa a ser possível aplicar-lhe o direito penal dos adultos. Encontramos consagrado, no artigo 19 do Código Penal português, um critério de imputabilidade penal dependente, na sua essência, dos efeitos do decurso do tempo para o agente. Quer-se com isto dizer que o critério em causa desconsidera outros elementos, externos ao tempo que passa, para efeito da determinação da imputabilidade penal.

Conquanto a discussão em torno da inimputabilidade penal das crianças e jovens, em função da sua idade, venha seguindo no sentido de uma adesão deste conceito a um outro — o de menoridade, como expressão da falta de maturidade necessária e suficiente para a responsabilidade penal (COSTA, 2017, p. 388), a verdade é que o legislador português não tem cedido às pressões para a subida da

idade da imputabilidade penal. Compreendida, afinal, também como uma opção de política criminal por um espaço livre de direito penal, uma caracterização, pela negativa, do agente do facto punível, que Figueiredo Dias resume num “princípio de humanidade”, pela estigmatização inerente ao processo penal, pela impossibilidade de compreensão da pena pelo agente e pela inidoneidade daquela para promover a ressocialização do agente especialmente vulnerável em função da sua idade (DIAS, 2019, p. 696), o legislador tem mantido a ideia segundo a qual nem todos os menores de idade, pelas suas especificidades, deverão ser considerados inimputáveis para o direito penal.

Parece hoje consensual que uma determinada marca etária não equivale a uma mesma aquisição de competências e de maturidade para todos os indivíduos. Mais oportuno será, em vez disso, aferir do limiar mínimo de capacidade necessária para que não seja injusta, por um lado, a afirmação da maioridade, nem, por outro, da imputabilidade penal. Daqui decorre, desde logo, não nos parecer sequer essencial a estrita equivalência dos termos e momentos, não sendo, desse modo, impossível a afirmação da imputabilidade penal para alguns menores, nem, pelas mesmas razões, da inimputabilidade penal em razão da prematuridade da capacidade para a culpa relativamente a alguém maior. Naturalmente, ao direito são essenciais critérios de objectividade, razão pela qual as balizas de responsabilização por idade são sempre defensáveis. A questão que se coloca em evidência é se serão suficientes.

Os desenvolvimentos mais recentes no plano das neurociências, da sociologia e da psicologia do desenvolvimento oferecem hoje ao jurista a oportunidade de uma interpretação mais complexa do conceito de inimputabilidade penal em razão da idade, sobressaindo, nessa interpretação, mais que a mera associação a uma ideia de menoridade, aquilo que, do ponto de vista cognitivo, ético, social e até mesmo biológico, permite reconhecer a diferença entre quem tem e quem não tem ainda a capacidade necessária para a prática do facto com culpa jurídico penalmente relevante.

É do estrito ponto de vista da afirmação da liberdade do agente, essencial ao juízo de imputabilidade, que há, pois, necessidade de ver alcançado um padrão de desenvolvimento. Padrão esse de desenvolvimento que, muito embora esteja dependente da passagem do tempo, não é alcançado por todos os indivíduos, sempre, na mesma idade.

Beliscando os méritos de uma alteração do critério da imputabilidade penal que se satisfaça com a mera subida desta para os dezoito anos, por equiparação com a maioridade civil, é possível questionar se aquelas especificidades não reclamarão apenas uma forma distinta de execução da sanção. Ou seja, se, mais do que

avaliar a necessidade de uma mudança de paradigma quanto à imputabilidade penal dependente da passagem do tempo, não interessará apenas encontrar formas diferenciadas de executar a resposta penal, seja através da separação de estabelecimentos de cumprimento da sanção consoante estejamos perante jovens ou adultos, seja pela atenuação da pena atendendo à juventude do agente. Entendemos que não, tanto mais que estas são, aliás, soluções que, do ponto de vista da consagração legal, já se encontram, por exemplo, no ordenamento jurídico português, no Regime Penal Especial dos Jovens Adultos. Por outro lado, também não parecem suficientes as alterações produzidas recentemente no Código de Processo Penal português<sup>2</sup> e que, transpondo para o ordenamento jurídico interno a Diretiva (UE) 2016/800, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de maio de 2016, relativa a garantias processuais para os menores suspeitos ou arguidos em processo penal, entre outras coisas, compromete os titulares das responsabilidades parentais no êxito da intervenção penal junto de menores. O que questionamos é se a própria legitimidade da intervenção penal não estará em crise.

Assim, qual, especificamente, aquele que nos parece ser o melhor critério para determinar se alguém jovem deve ou não entrar em contacto com a discursividade penal? Ou, dito de outra maneira, qual o melhor critério para determinar se alguém tem ou não capacidade para praticar um facto com culpa jurídico-penalmente relevante?

Se antecipámos já que não nos satisfaz o critério objectivo/formal da idade para dizer se alguém é ou não susceptível de um juízo de censura penal, o que pode ser defendido como melhor solução, quer em Portugal, quer, no fundo, em geral? Há, no nosso modo de ver as coisas, vantagens inegáveis na segurança que esse critério objectivo traz para a aplicação do direito, razão pela qual não defendemos que o mesmo seja abandonado. Nada, porém, parece obstar a que se lhe associe um outro, subjectivo, ligado especificamente aos efeitos da passagem do tempo na maturidade do agente do facto, no alcance do patamar mínimo do desenvolvimento complexo de que parte a liberdade do agente que age com culpa.

Maria Fernanda Palma deixa claro que “se concebermos o desenvolvimento da pessoa nas suas diversas dimensões neuro-biológica, intelectual, ética e social – deveremos concluir que a responsabilidade penal por culpa pressupõe um certo estágio de desenvolvimento nessas diversas dimensões” (PALMA, 1996, p. 61). O mesmo é dizer, acrescentando-se, que só depois de atingido esse patamar se poderá afirmar que o agente agiu com culpa. Ora, é na procura por esse limite mínimo de amadurecimento do agente que as novas descobertas das neurociências, da

<sup>2</sup> Pela Lei 33/2019, de 22 de maio.

sociologia e da psicologia do desenvolvimento nos confrontam muito mais com fases da vida, com intervalos mais ou menos alargados de tempo em que é expectável que sejam adquiridas determinadas competências, do que com uma idade em concreto.

Se, no plano do desenvolvimento cognitivo, os dezasseis anos surgem como a idade a partir da qual, tendencialmente, a pessoa reúne já um grau de desenvolvimento suficiente da sua capacidade de abstracção (CHAN MORA, 2011; PIAGET, 1999), essencial para a compreensão das normas penais (KOHLBERG, 1976) e para a afirmação da liberdade em que radica a decisão de cometimento do facto contrário ao direito, a verdade é que factores demográficos e sociais ou de contexto podem levar a que duas pessoas com as mesmas capacidades individuais não se encontrem no mesmo patamar de amadurecimento quanto à tomada de decisão da prática de um facto. A avaliação da maturidade psicossocial não pode, pois, desconsiderar a influência que o meio e os pares têm nas decisões do agente, bem assim como a avaliação que este, por si, faz do custo-benefício entre o impulso e o risco de agir contrariando o direito, buscando-se assim apurar da sua capacidade de autocontrole. (CAUFFMAN; STEINBERG, 2000) Aqui chegados, encontramos já, sem grande espanto, a referência a idades mais tardias, como os dezoito e os vinte e um anos, como tempo a partir do qual, sob a perspectiva destas novas condicionantes, é então possível assinalar a diferença entre alguém com e alguém sem capacidade para a culpa jurídico penal. Facto é que, olhada a questão sob este prisma, não deixa de fazer sentido a insistência, nos diferentes Relatórios Anuais de Segurança Interna portugueses (RASI), em associar a criminalidade grupal à delinquência juvenil. O domínio da vontade e, por aí, a própria liberdade e a autonomia de quem pratica o facto acabam por se agigantar à medida que, pela aquisição de maturidade, o sujeito deixa de agir eminentemente condicionado pelo meio e pelos pares.

Somam-se a estes resultados, aqueles a que se chega por efeito do investimento das neurociências no estudo do cérebro enquanto estrutura complexa. A incompletude na formação de determinadas áreas do cérebro pode comprometer a capacidade para a culpa. Não nos referimos aqui a qualquer anomalia psíquica que, afastando ou diminuindo a capacidade do agente para avaliar a ilicitude do facto ou para se determinar de acordo com essa avaliação, permitirá, nos termos do artigo 20 do Código Penal português, falar também em inimputabilidade penal. Não estamos perante qualquer anomalia, mas perante uma prematuridade das áreas-chave no amadurecimento de que depende a liberdade de quem age com culpa.

De entre as áreas mais relevantes neste contexto, sublinho o hipocampo, a amígdala e o córtex pré-frontal. No caso do primeiro, e recuperando o que ficou já assente sobre a importância do meio, sabe-se hoje que um ambiente rico em estímulos contribui para a saúde e renovação das estruturas neuronais e que a afectividade é essencial ao desenvolvimento do hipocampo. Deste modo, um hipocampo menor poderá gerar uma maior dificuldade quer para a percepção da factualidade, quer para a actuação comportamental de determinada pessoa, comparativamente a outra que, muito embora com a mesma idade, mas com um maior hipocampo, revelará uma percepção e actuação comportamental mais facilitadas. Deste modo, dois jovens da mesma idade, mas com tipos de afectividade e estimulação diferentes, podem encerrar disparidades bio-orgânicas, observáveis por diagnóstico de imagem. O mesmo processo ocorre com a amígdala, uma estrutura cerebral que concentra e processa a agressividade nas suas múltiplas vertentes — a raiva, o medo e a ansiedade — e que é igualmente responsável pela regulação do comportamento sexual e das emoções, em especial as da paixão, do amor, da amizade e do afecto. Usando o conhecimento armazenado, a amígdala determina a resposta emocional que deve dar a cada estímulo que recebe e, com o tempo, cria vários significados emocionais do ambiente. Também aqui, a influência do meio surge como inultrapassável, afirmando-se que ambientes educacionais diferenciados trazem uma diminuição da amígdala cerebral, enquanto a negligência educativa e de afectos desencadeará um maior volume de amígdala. À diferença orgânica não são alheias, depois, diferenças de comportamento, sendo possível dizer que pessoas com maiores volumes de amígdala revelam maior agressividade e menor capacidade de comportamento social normalizado, na medida em que têm mais dificuldades de socialização e de criação de laços mais firmes de amizade.

É natural que estas estruturas se ressintam muito para além da juventude e possam até mesmo determinar a existência de comportamentos distintos em qualquer fase da vida de duas pessoas com a mesma idade. Por isso, facilmente podemos ser levados a concluir que, em termos de justiça relativa, a avaliação da capacidade para a culpa não deveria ter, com base na análise destas estruturas, qualquer limite etário. E ainda, perigosamente, que talvez se possa defender uma recuperação das teses lombrosianas de reconhecimento do criminoso, embora já não de acordo com a sua face, mas antes com a imagem do seu cérebro. Não é disso, naturalmente, que se trata. Numa entrevista de 2017, a neurocientista britânica Sarah-Jayne Blakemore afirmava “Não sabemos quando é que o cérebro se torna adulto. Julgo que será diferente para cada pessoa. Há uma série de regiões do cérebro que param de mudar em idades diferentes. Um dia poderemos ter um

neuromarcador para quando o cérebro se torna adulto. Porém, neste momento, ainda não temos.<sup>3</sup> Não me parece, no entanto, que esta ausência de um marcador científico deva obstar a reconhecer os méritos da transdisciplinaridade e a aproveitar o que já se sabe — um estudo norte-americano de 2014, por exemplo, afirmava já que diferenças na estrutura do cérebro de jovens podem coadjuvar na identificação de um maior risco de cometer crimes violentos (COPE, ERMER, GAUDET, STEELE, ECKHARDT, ARBABSHIRANI, CALDWELL, CALHOUN, KIEHL, 2014).

Sucede que, auxiliando a argumentação carreada sobre as diferenças das estruturas cerebrais de indivíduos distintos, sabe-se hoje que o córtex pré-frontal, enquanto estrutura central na tomada de decisões, no controlo das emoções e na capacidade de julgamento, demorando a “amadurecer” (BLAKEMORE; CHOU-DHURY, 2006, p. 12), pode ver a sua formação completa estender-se para lá dos dezasseis ou até dos dezoito anos (TEFFER e SEMENDEFERI, 2009, p. 196), expectavelmente até aos vinte e um anos (CHAN MORA, 2011, p. 382). Neste caso, não falamos já da influência de estruturas diferentes, mas completas na sua formação, para a tomada de decisões, mas sim de um processo vital de amadurecimento que atinge o ponto óptimo numa determinada idade. Nicholas Mackintosh, do Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de Cambridge, dizia que o córtex pré-frontal, associado à tomada de decisão e ao controle de impulsos, é a última parte do cérebro que amadurece — e isso só se completa por volta dos vinte anos. E que o amadurecimento tardio do cérebro pode estar associado a comportamentos de risco na adolescência. Ora, a própria adolescência tal como a conhecemos tem sido questionada e não deixa de haver quem hoje afirme que ela se estende até aos vinte e quatro anos.<sup>4</sup>

Vistas assim as coisas, facilmente, em nosso entender, se perceberá que nos pareça melhor critério de imputabilidade penal, por efeito da passagem do tempo, um critério misto, que associe às vantagens da objectividade da idade, todas as outras que só a ponderação do desenvolvimento em concreto do agente pode dar. É essa, aliás, a razão pela qual não nos satisfaz a mera alteração da idade da imputabilidade penal para os dezoito anos, fazendo-a coincidir com a maioridade civil. Tratando-se, no caso da menoridade, de uma ficção jurídica, esta não parece que possa ser a referência no momento da avaliação da capacidade para a culpa do agente em concreto. Não deixamos, no entanto, de reconhecer que à menoridade se deva, até por razões de harmonia sistemática, associar uma obrigatoriedade de avaliação da maturidade do agente, fazendo soçobrar qualquer hipótese

<sup>3</sup> Disponível em: <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2018/01/02/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352464218300221?via%3Dihub>. Acesso em: 20 jul. 2022.

de tratar como imputável, capaz de culpa, livre, no fundo, alguém que, não tendo ainda essa maturidade, é, além de tudo o resto, um menor. A partir dos dezoito anos, e diluindo-se os argumentos no sentido do não alcance do desenvolvimento essencial à culpa jurídico penal, a avaliação do agente nos diferentes planos cognitivo, ético, social e orgânico deveria acontecer pelo menos até aos vinte e um anos, critério objectivo que, mais consensual no diálogo com as neurociências, não deixa de ser, em ambos os ordenamentos jurídicos, um divisor de águas em matéria de direito das crianças e jovens. Aliás, este parece ser ainda o sentido das Recomendações do Conselho da Europa que, já em 2003, assegurava as vantagens de se estender, atentas as características da pessoa em causa, um regime próximo do previsto para os menores de idade, pelo menos até aos vinte e um anos, aceitando assim a possibilidade de se estar perante agentes que, muito embora sendo maiores, não são ainda tão maduros nem responsáveis pelas suas acções como os verdadeiros adultos.<sup>5</sup> O intervalo de avaliação da imputabilidade por efeito do decurso do tempo situar-se-ia, então, entre os dezasseis anos (pois não parece representativa a hipótese de alguém com capacidade para aquela culpa jurídico penalmente relevante antes daquela idade) e os vinte e um anos (pelas razões já expostas). Daí a necessidade de subjectivação da apreciação da imputabilidade em razão da idade, adequando-a, verdadeiramente, a um juízo concretamente vinculado ao facto *daquele* agente, dependente de uma avaliação multidisciplinar da completude da capacidade para ser um sujeito da culpa penal.

Este novo critério, complexo, de aferição da imputabilidade penal, para o qual, mais do que à idade do agente, importaria atender à (in)completude da sua maturidade para a prática do facto punível, acarretaria para a dogmática penal uma nova dimensão da imputabilidade — uma (in)imputabilidade *sob condição*, em que, estando a idade desacompanhada daquele amadurecimento mínimo essencial à culpa (daquela liberdade e autonomia que a enformam) não poderia haver lugar à aplicação do direito penal. Nesse caso, encontrando-se, pela sua juventude, comprometido o juízo que o agente faz da ilicitude do facto, a resposta teria de passar, então, pelo direito tutelar educativo, verificadas que estivessem, bem é de ver, as exigências de aplicação deste, nomeadamente a necessidade de educação para o direito. Estes “imputáveis” em abstracto, relativamente aos quais, no caso concreto, não se verificasse a imputabilidade, aproximam-se dos menores que, praticando um facto qualificado pela lei como crime, são já hoje abrangidos pelo direito tutelar em detrimento do direito penal. Note-se que a pessoa inimputável, nestes termos, para um caso, poderia, ainda assim, ser imputável para outro. Ou

<sup>5</sup> Recommendation Rec (2003) 20 of the Committee of Ministers to member states concerning new ways of dealing with juvenile delinquency and the role of juvenile justice, ponto 11.

seja, a condição a que se submeteria a imputabilidade seria avaliada caso a caso, tanto que o seu cumprimento numa situação não se comunicaria às situações futuras, nem este concreto tipo de inimputabilidade se confundiria com a inimputabilidade absoluta (até aos dezasseis anos). Quer-se com isto dizer que o sistema jurídico passaria a reconhecer dois tipos de inimputabilidade penal em razão da idade: uma inimputabilidade absoluta que atingiria todos os menores de dezasseis anos e uma outra, a (in)imputabilidade sob condição, para aqueles que tivessem idade superior a dezasseis anos e inferior a vinte e um. Dentro desta última, distinguiríamos ainda as situações em que a avaliação do requisito subjectivo seria obrigatória (entre os dezasseis e os dezoito anos) daquelas em que essa avaliação só ocorreria a requerimento do MP, do próprio jovem e officiosamente pelo juiz (daí em diante). A responsabilização pelo facto sempre ocorreria, devendo apostar-se, mais ainda, nas respostas do sistema tutelar educativo, promovendo-o não como um prémio para o jovem que podia ter sido considerado imputável tendo em conta a sua idade, mas sim como o adequado meio de reacção àquele concreto facto praticado por aquele concreto agente. Vale isto por dizer que arredar o direito penal em nada traduz uma intenção de desvalorizar o impacto do facto e a necessidade da intervenção junto de quem o praticou. Este seria sim um trabalho de conciliação das soluções legais existentes com a realidade de cada específica criança ou jovem e que, aliás, desde sempre se espera que seja feito também pelo sistema de protecção que, quando aplicável, poderá ser o mais precioso auxiliar na motivação para uma vida conforme ao direito. Ainda assim, importa reconhecer que, trazendo para dentro do direito penal uma renovada influência da passagem do tempo, a verdade é que a solução acaba por bulir também com aquele que se afirma como o espaço de censura penal. Fica afastado o critério objectivo que desencadeia uma presunção inilidível de capacidade para a culpa a partir de uma determinada idade. E parece unânime que não se aceita no direito penal actual falar em crime sem que haja culpa. Ora, se a aferição da imputabilidade (e, por causa desta, da possibilidade de culpa) não se dá por recurso a critérios formalistas, mas de acordo com aquele que é o modo de ser do agente para com o direito, é também naquele espaço de censura que se fazem sentir os efeitos da proposta. Mas esta é, no nosso modo de ver as coisas, a fórmula que melhor permitirá adaptar, nestes casos, a resposta do sistema à situação concreta do agente do facto e, por aí, realizar a verdadeira justiça amiga das crianças.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Cf.: ALFAIATE, 2014.

## REFERÊNCIAS

- ALFAIATE, Ana Rita. **O problema da responsabilidade penal dos inimputáveis por menoridade**, *Polic.* 2014. Tese. Faculdade de Direito. Universidade de Coimbra. Coimbra, 2014.
- ANDERSEN, Susan L.; PINE, Daniel S. **The Neurobiology of Childhood**. Berlin – Heidelberg: Springer Verlag, 2014.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; OUDEN, Hanneke den; CHOUDHURY, Suparna; FRITH, Chris. Adolescent development of the neural circuitry for thinking about intentions. **Social Cognitive and Affective Neuroscience**, v. 2, n. 2, 2007.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne, CHOUDHURY, Suparna. Brain development during puberty: state of the science. **Developmental Science**, v. 9, n. 1, 2006.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne, CHOUDHURY, Suparna. Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 47, n. 3, 2006.
- CAUFFMAN, E., STEINBERG, L. (Im)maturity of judgment in adolescence: why adolescents may be less culpable than adults. **Behavioral Sciences and the law**, v.18, n. 6, 2000.
- CHAN MORA, Gustavo. Fundamentos psicológico-evolutivos y neurocientíficos para el tratamiento diferenciado de la responsabilidad (y de la culpabilidad) penal de los jóvenes. **Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica**, n. 3, 2011.
- COPE, L. M. *et al.* Abnormal brain structure in youth who commit homicide. **Neuroimage Clin**, 2014.
- COSTA, José de Faria. **Direito Penal**. Imprensa Nacional, 2017.
- DIAS, Jorge de Figueiredo. **Direito Penal**. 3. ed. Gestlegal, 2019. Parte Geral, tomo 1.
- GIEDD, Jay N. *et al.* Puberty-related influences on brain development. **Molecular and Cellular Endocrinology**, p. 254-255, 2006.
- KOHLBERG, Lawrence. **Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach**. New York: T. Lickona, 1976.
- LUBY, Joan L. *et al.* Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 109, n. 8, 2012.
- MACMILLAN, Shauna *et al.* Increased Amygdala: hippocampal volume ratios associated with severity of anxiety in pediatric major depression. **Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology**, v. 13, n. 1, mar. 2003.
- PALMA, Maria Fernanda. Desenvolvimento da pessoa e imputabilidade no Código Penal Português. **Sub Judge**, n. 11, jan.-jun. 1996.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- SALZMAN, C. Daniel; FUSI, Stefano. Emotion, Cognition, and Mental State Representation in Amygdala and Prefrontal Cortex. **Annual Review of Neuroscience**, n. 33, 2010.
- SOWELL, Elisabeth R.; DELIS, Dean; STILES, Joan; JERNIGAN, Terry L. Improved memory functioning

and frontal lobe maturation between childhood and adolescence: a structural MRI Study. **Journal of the International Neuropsychological Society**, n. 7, 2001.

SHOHAMY, Daphna; MYERS, Catherine E.; HOPKINS, Ramona O.; SAGE, Jake; GLUCK, Mark A. Distinct Hippocampal and Basal Ganglia Contributions to Probabilistic Learning and Reversal. **Journal of Cognitive Neuroscience**, Massachusetts, v. 21, n. 9, 2008.

TEFFER, Kate; SEMENDEFERI Katerina. Human prefrontal cortex: evolution, development, and pathology. **Progress in Brain Research**, (capítulo 9), v. 195, 2009.





### VOZES POÉTICAS DES-NORTEADAS DE NOSSA AMÉRICA LATINA – BREVE LEITURA DE NICOLÁS GUILLÉN

Marcia Paraquett<sup>1</sup>

O espanhol, língua majoritária da América Latina, foi trazido pelo colonizador europeu, matando ou aniquilando tantas outras línguas originárias ou diaspóricas de nosso continente. Portanto, por si só, falar da língua espanhola é falar da língua do colonizador, embora haja muita produção discursiva, sobretudo estética, que vai na contramão colonial, já que descolonizam ou *des-norteiam* as formas de dizer e de se expressar no mundo. O mesmo se pode falar sobre América Latina, categoria criada por discursos também do Norte, mais especificamente da França, no século XIX, mas que a duras penas estamos buscando ressignificar, compreendendo-a como espaço plural de produção cultural. Existe um sem fim de artistas que podem comprovar o *des-norteamento* já vivido, mas vou colocar minha atenção em apenas um poeta, embora haja tantas outras vozes que se expressam em língua espanhola *suleando* nosso continente.

Meu atual projeto de pesquisa, intitulado *Atravessamentos de gêneros e formação de professores interculturais*, procura colocar em evidência algumas travessias de olhares, relativas aos gêneros, procurando saber se homens e mulheres *sis* revelam perspectivas que se oponham ou que dialoguem entre si. No entanto, para essas reflexões, elegi o poeta Nicolás Guillén, nascido em Cuba, no Caribe, região que guarda uma forte tradição da diáspora negra em nosso continente, fazendo a leitura de dois poemas seus que me revelam sua fala de homem negro.

A experiência me tem mostrado que não há vida sem que haja travessias. O essencialismo, que foi tão caro aos movimentos positivistas, fincaram pé em bases concretas, mas perderam a oportunidade de identificar os cruzamentos ou as interseccionalidades que sempre há entre identidades, sejam estas individuais ou

<sup>1</sup> UFBA/CNPQ.

coletivas. Já está claro para mim, que o masculino e o feminino não se realizam sem que haja entrecruzamentos entre marcas sociais e culturais dos corpos que os definem. Ou seja, não há o masculino sem corpos de homens e nem o feminismo sem corpos de mulheres, que podem ser brancos, negros, indígenas; que podem ser de pessoas pobres, medianas ou ricas; que também podem ser de pessoas do Norte ou do Sul; com ou sem escolaridade; com ou sem religião, e assim por diante. Já não tenho a inocência de que os homens se diferenciem de mulheres apenas porque seus corpos sejam, biológica e socialmente, distintos.

Outra coisa que já aprendi, e nesse caso como linguista aplicada, é que:

[...] a produção do conhecimento (epistêmica, portanto,) se dá através da observação das linguagens em uso. É a prática, o vivido e o uso que permitem a pesquisa científica, materializada de diversas maneiras, inclusive através do discurso, como se dá em nossa área. Minha produção científica, portanto, é a produção de meu discurso sobre o que vejo, o que escuto, faço ou leio. As interações das quais participo, nos diversos ambientes que frequento (reais ou virtuais), são a base para minha produção discursivo-científica. O que vejo e escuto na sala de aula me leva a buscar saídas, a melhorar minha prática e, também, a produzir discursos que possam aliviar a caminhada de outros professores que virão depois de mim. Não que minha experiência seja a deles, mas pode ajudá-los a comparar com a sua própria experiência e a encontrar novos discursos, que, por sua vez, poderão fazer eco em outras novas experiências (PARAQUETT, 2018, p.28-29)

Por tudo isso, nunca perco de referência a autonomia que preciso ter na hora de selecionar ou recortar o tema, o autor, a autora ou o texto que permitam boas discussões em sala de aula. A autonomia, como eu a entendo, não pode limitar-se ao “poder fazer”, mas ao “saber fazer”. Ou seja, não está vinculada a possíveis liberdades ou restrições institucionais, mas à nossa capacidade de fazer escolhas, que estejam voltadas aos interesses de uma educação no seu sentido político, portanto, intercultural, inclusiva ou freireana. Afinal, os muitos anos de experiência já me deram uma certeza: é preciso romper com possíveis hegemonias de gênero, de raça, de sexo e mesmo de nacionalidade, quando o objetivo é ensinar e aprender línguas no Brasil. É extremamente necessário e urgente romper com a crença de que o saber se dá a partir dos discursos do Norte, ou seja, um discurso que seria masculino, heterossexual, branco, cristão, europeu ou estadunidense. Decolonizar as epistemologias é assumir como verdadeiros, necessários e relevantes os discursos produzidos, também, por mulheres, por pessoas negras, indígenas, não-cristãs, de gêneros dissidentes e, especialmente, por pessoas latino-americanas.

Foram esses interesses que me levaram a selecionar esse poeta de nosso continente, pois quero mostrar aos que ainda não o conhecem que sua voz é relevante

para nosso autoconhecimento e até mesmo para o orgulho que devemos ter de nossa gente. Quero crer que ao ouvir esses poemas, ainda que seja na minha voz, provocarei interesses de conhecê-lo melhor, o que poderá ocorrer em encontros futuros ou mesmo em sugestões de leituras que posso lhes deixar.

## NICOLÁS GUILLÉN

Nicolás Cristóbal Guillén Batista (ou simplesmente, Nicolás Guillén) nasceu na província de Camagüey, Cuba, em 10 de julho de 1902, e morreu em 1989. Viveu, portanto, ao longo do século XX e, por isso participou dos movimentos mais importantes de seu país natal, que se tornou independente da Espanha exatamente no ano de seu nascimento.

Antes de Guillén, a poesia negra na América Latina quase não existia. Como se lê em Gonçalves (2004), essa literatura começa a ter importância no final do século XIX, mas na sua maioria ainda era produzida por pessoas brancas, sendo, portanto, uma arte feita por outros e não por eles próprios. Segundo a mesma autora, só no século XX se pode falar em poesia negra, quando nasce no Caribe hispânico o movimento conhecido como Negrismo. Nicolás Guillén, juntamente com Luis Palés Matos e Manuel del Cabral, passam a valorizar os costumes e as tradições dos negros americanos em sua literatura.

É consenso que a poesia de Nicolás Guillén gira em torno de dois principais temas: a exaltação ao negro e a situação social. No entanto, há diferenças quando a crítica se refere ao primeiro aspecto, já que a forma como Guillén retratou os negros não foi compreendida de maneira unânime, criando-se, inclusive, alguns conflitos de pontos de vista.

Mas para nos posicionarmos, é melhor que escutemos a primeira poesia que selecionei para estas reflexões: *Negro bembón*, publicada em 1930. Como se verá, os sentidos se expressam através de uma forte sonoridade, construída a partir de jogos de palavras e fonemas, escolhidos a dedo para expressar sua alegria ou sua dor.

### **Negro Bembón** (1930)

¿Po qué te pone tan brabo,  
cuando te disen negro bembón,  
si tiene la boca santa,  
negro bembón?

Bembón así como ere  
tiene de to;  
Caridá te mantiene,  
te lo da to.

Te queja todavía,  
 negro bembón;  
 sin pega y con harina,  
 negro bembón,  
 majagua de dri blanco,  
 negro bembón;  
 sapato de do tono,  
 negro bembón...

Bembón así como ere,  
 tiene de to;  
 Caridá te mantiene,  
 te lo dá to.

Terá sido fácil perceber que a grafia do poema recupera a oralidade de pessoas negras de Cuba, menos letradas, o que não é o caso do poeta em questão. Nicolás Guillén era filho de um jornalista, bastante conhecido, militante de esquerda e influente, politicamente, quando viveu. O próprio Guillén tem uma trajetória de homem letrado, que viajou pela Europa e Estados Unidos, tendo convivido com importantes intelectuais e artistas daquele momento, como Fernando Ortiz, Alejo Carpentier, Federico García Lorca, Ernest Hemingway, Pablo Neruda, entre outros. Portanto, é intencional a reprodução dessa oralidade, questão que levou alguns críticos a entenderem que sua atitude seria mais superficial do que política, ou seja, mais estética do que de combate ao racismo.

Oliveira Neto (2019, p.57) esclarece que o “tema apresentado se refere ao negro irritado por ter sido chamado de negro beijudo, uma ofensa construída a partir do preconceito racial que se encontrava na sociedade cubana. Mas, no terceiro verso, o eu lírico enfatiza que não há porque se enfurecer já que tem a “boca santa”. Esta expressão irá alcançar força na segunda fase do poema, relacionando a “boca santa” com a maneira do negro viver dependendo da mulher”. Segue afirmando que “o negro bembón, em razão de sua “boca santa”, tem a facilidade de conseguir da mulher os recursos financeiros para viver sem trabalhar, dando-se ao luxo e ao ócio”.

Veja-se que essa não é a única maneira de se compreender o poema, pois como afirma Brito (2012), “Caridá puede referirse a la ayuda de una mujer, ya que está en mayúscula, o la “caridad” misma, o sea la ayuda recibida de las personas”. No meu ponto de vista, o poema estaria se referindo à Caridade divina, e por isso o uso da maiúscula, ainda que Guillén tenha tido uma educação comunista, herdada de seu pai. No entanto, é sabido que Cuba sempre foi um país muito religioso, onde

se misturam a tradição católica europeia e a religião de base africana, trazida ao nosso continente pelo processo da escravização de pessoas da África. A partir da Revolução de 1959, o ateísmo tomou força nos discursos oficiais, mas não seria incabível afirmar que Nicolás Guillén é um ateu, graças a Deus.

Sobre essa questão, Hans-Otto Dill (2010, *apud*, Oliveira, 2012) afirma que “ao contrário do que a crítica geralmente escreve, a tradição afrocubana era para ele [Nicolás Guillén] completamente alheia. É falsa e racista a suposição muito frequente de que o mulato Guillén em função de sua raça tinha a música e a cultura afrocubana no sangue. Guillén conhecia muito bem todos os santos católicos, porém não tinha noção alguma do panteão afrocubano, de Yemayá, Elegguá, Olofí e Ochun. Educado em uma família com cultura ocidental, era amante da música clássica europeia. Conheceu a cultura “afro” apenas posteriormente na Havana dos anos vinte, e não por experiência própria, senão através da investigação etnológica de Fernando Ortiz”.

Encima do afirmado por Dill, Oliveira (2012) vai mais além, dizendo que “Em verdade estes intelectuais, de uma maneira geral, adotaram um afrocubanismo de livraria, estetizado e completamente imerso nas referências do setor da classe média e pequena burguesia negra, ocidentalizada, a que estavam integrados”. E cresce na sua problematização, afirmando que:

Esta versão estetizada da arte negra confere ao afrocubano um universalismo e cosmopolitismo, uma urbidade, que é contrastante com a cultura negra das ruas e, por extensão, a contrapelo do que afirmam, mostra a necessidade destes intelectuais em distinguir-se como elite através de uma reconstrução imaginária da cultura negra que lhes permita identificar-se com ela.

Oliveira Neto (2019) tem outro posicionamento, em particular quanto a Nicolás Guillén, ao afirmar que este:

foi um dedicado leitor dos clássicos da poesia espanhola, mas soube retornar à casa, elaborando a sua linguagem poética com as falas e ritmos cubanos. Ainda mais, desestabilizou as ideias consolidadas de beleza, de civilização, de perfeição, de valores e, enfim, de sociedade sobre a qual pretendiam construir a nação.

Veja-se, portanto, que as discussões sobre Nicolás Guillén não são unânimes, mas eu prefiro a posição de Oliveira Neto, porque muitas gerações posteriores a de Guillén, como a minha, amaram a arte negra de Cuba a partir de suas poesias. Ele me mostrou que havia negros e negras em Cuba, que se orgulhavam de suas culturas. Também sempre levo em consideração o contexto político e

estético em que viveu Guillén. Quando nasceu, Cuba acabava de livrar-se, oficialmente, do poder espanhol, enquanto em sua juventude, a Europa vivia sua Vanguarda, movimento que teve aspirações e resultados próprios em nosso continente, quando muitos de nossos artistas retomavam as origens de nossa história, mas sem abandonar o legado europeu. Falar de indígenas e negros era essencial, mas nossa Vanguarda também tinha alma europeia. No Brasil, dois grandes exemplos disso seriam Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade, com seu Manifesto Antropófago.

Dito isso, vejamos a segunda poesia selecionada para essas reflexões.

### Son Número 6 (1947)

Yoruba soy, lloro en yoruba  
 lucumí.  
 Como soy un yoruba de Cuba,  
 quiero que hasta Cuba suba mi llanto yoruba;  
 que suba el alegre llanto yoruba  
 que sale de mí.

Yoruba soy,  
 cantando voy,  
 llorando estoy,  
 y cuando no soy yoruba,  
 soy congo, mandinga, carabalí.  
 Atiendan amigos, mi son, que empieza así:

Adivinanza  
 de la esperanza:  
 lo mío es tuyo  
 lo tuyo es mío;  
 toda la sangre  
 formando un río.

La ceiba ceiba con su penacho;  
 el padre padre con su muchacho;  
 la jicotea<sup>2</sup> en su carapacho<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> También conocidas como hicotea, tortuga pintada, tortuga escurridiza, etc. Son tortugas que tienen un caparazón de entre 18 y 27 cm de largo

<sup>3</sup> En Cuba es un guisado que se hace en la concha de los mariscos.

¡Que rompa el son caliente,  
y que lo baile la gente,  
pecho con pecho,  
vaso con vaso,  
y agua con agua con aguardiente!

Yoruba soy, soy lucumí,  
mandinga, congo, carabalí.  
Atiendan, amigos, mi son, que sigue así:

Estamos juntos desde muy lejos,  
jóvenes, viejos,  
negros y blancos, todo mezclado;  
uno mandando y otro mandado,  
todo mezclado;  
San Berenito y otro mandado,  
todo mezclado;  
negros y blancos desde muy lejos,  
todo mezclado;  
Santa María y uno mandado,  
todo mezclado;  
todo mezclado, Santa María,  
San Berenito, todo mezclado,  
todo mezclado, San Berenito,  
San Berenito, Santa María,  
Santa María, San Berenito  
todo mezclado!

Yoruba soy, soy lucumí,  
mandinga, congo, carabalí.  
Atiendan, amigos, mi son, que acaba así:

Salga el mulato,  
suelte el zapato,  
díganle al blanco que no se va:  
de aquí no hay nadie que se separe;  
mire y no pare,  
oiga y no pare,  
beba y no pare,  
viva y no pare,  
que el son de todos no va a parar!

Lembremos que *Yoruba* (lorubá) se refere ao povo africano, oriundo da Nigéria, trazido às Américas através da escravização. *Lucumí*, também conhecida como *lacumí*, é uma língua litúrgica, utilizada em Cuba, por praticantes da *Santería*, que no Brasil corresponde ao Candomblé. *Congo*, *Mandinga* e *Carabalí* são regiões originárias dos povos afro-cubanos. Em Cuba há um provérbio popular que diz *El que no tiene de Congo, tiene de Carabalí* (Quem não tem de Congo, tem de Carabalí), a expressar que na veia de todos os cubanos corre sangue negro, independente das cores de suas peles, como Guillén expressou em outro poema (*Por la sangre van los hombres navegando en sus barcasas*). Essas expressões revelam o contexto afro-cubano da poesia de Guillén, misturando questões de história, cultura e religião, de maneira muito sincrética, como também se deu e se dá no Brasil, em particular na nossa Bahia.

Ouvi de uma amiga chilena, ao conhecer Salvador, que se sentia em Havana, assim como eu me senti em Salvador quando, visitei San Juan, a capital de Porto Rico. Essas espacialidades latino-americanas têm culturas muito próximas, mostrando que nosso continente se organiza por áreas culturais, como tão bem observou Ana Pizarro (2004). A área que uniria a forma de expressar-se em Salvador, Havana e San Juan, por exemplo, se caracteriza pela tradição negra, trazida pela escravização e que em nossos territórios promoveu sincretismos particulares. Nossa literatura, nossa música e nossa religião, entre outros aspectos, conversam entre si com pouca ou nenhuma fronteira de nacionalidade.

No poema de Guillén, o ritmo está sendo levado pelo *son*, um tradicional ritmo cubano, subscrito desde o título: *Son Número 6*. Como observou Alejo Carpentier (1904-1980):

no *son* cubano as coplas são heranças espanholas e o ritmo africanas. De tal modo que este gênero musical consiste em uma criação transcultural, resultado de misturas de métricas, melodias e instrumentos. Esteticamente, consiste em uma nova criação poética que não poderia existir sem uma “desculturação” da oralidade dos negros e da escrita espanhola. (apud OLIVEIRA NETO, 2019, p.274)

Segundo Nogueira (2012), *Songoro Cosongo* (1931), o segundo livro de Guillén e de onde retirei o poema em análise, “deve seu título apenas à sonoridade das palavras, escolhidas de forma aleatória, já que não corresponde a nenhum tipo de fonema ou palavra de origem africana”. No entanto, parece-me fácil identificar um jogo fônico com as palavras *son* e *congo*, recorrentes na oralidade de seu povo. As poesias de Guillén, vinculadas ao Negrismo, sempre trabalham com a sonoridade na mesma intensidade que os sentidos. Pode ser que o autor estivesse

muito influenciado pela forte presença da indústria fonográfica que afetava seu país naquele momento. Muitos poemas de Guillén estão musicados e gravados por diversos cantores e cantoras. O *son*, por exemplo, ganhou o mundo nos anos de 1930, exatamente quando Guillén publicava aquele livro.

Outra questão que costuma chamar a atenção da crítica, em particular, a brasileira, é a utilização da categoria “mulatos”, juntando os dois grandes grupos étnicos que constituem a população cubana: negros e brancos. A última estrofe do poema em análise materializa o afirmado, quando o eu lírico convoca o “mulato” a ocupar o seu lugar, enquanto diz ao branco que não saia, porque todos devem permanecer juntos, bebendo, dançando, mantendo a vida sem rupturas e sem conflitos. Talvez fosse importante lembrar que:

Em Cuba, no final do século XIX, “negros” e “mulatos” se associaram em torno da identidade comum de pertencentes à “raça de cor”. Portanto, “raça de cor” é uma categoria extensiva que inclui – sem diluir totalmente as diferenças – estes dois grupos. A influência das sociedades da “raça de cor” declinará apenas no final da década de vinte, com a queda do governo de Geraldo Machado (1925-1933) e o surgimento do Negrismo (na literatura) e do Afrocubanismo (na música e nas artes plásticas) (NOGUEIRA, 2012).

Não me parece difícil associar esse uso ao que se mantém oficialmente em nosso país, onde pardo é a categoria ainda hoje utilizada pelo IBGE para distinguir negros de brancos. Ressalto que a categoria “mulato” continua bastante recorrente na fala de críticos e críticas de países hispânicos, como tenho tido a oportunidade de confirmar nos textos que leio e nos congressos que participo. Não vejo na fala dessas pessoas a mesma ideologia que percebo na crítica brasileira, sobretudo a produzida por críticos e críticas negras que abolem essa aparente passividade porque sabem que, infelizmente, ela não existe. Assim como falar em *mulatez*, como se faz em Cuba é entendido na crítica brasileira como o apagamento das importantes diferenças que constituem as pessoas, tão necessárias para que haja a diversidade de lugares de fala e de escuta. Sem falar do preconceito que sempre marcou essa categoria em contexto brasileiro.

Guillén, juntamente com Fernando Ortiz, criaram a categoria *mulatez* poética, entendida como o:

resultado de uma parcial desintegração das tradições africana e espanhola, seguida por uma reintegração marcada por incompatibilidades e resistências. A oralidade e o ritmo dos afro-cubanos são incompatíveis com a literatura escrita, no entanto, as relações de conflito no ato poético geraram uma nova estética: *negriblanca*. (OLIVEIRA NETO, 2019)

Essas discussões de Ortiz e Guillén estão associadas à concepção de *Transculturação*, que marcou as reflexões críticas nos anos trintas de Cuba e, por extensão, do Caribe.

## CONCLUSÃO

Para fechar essa rápida exposição, retomo o título, observando que a ideia era trazer-lhes vozes poéticas que estivessem na contramão do discurso colonizador, manifestado nessa língua também colonizadora. O espanhol, assim como o português, é uma língua imposta pelo Norte, o que sempre exigiu uma necessidade de *des-norteá-lo*, como já afirmado. Creio que Guillén o faz de maneira exemplar, na medida em que reage ao modelo cultural imposto desde o “Cobrimento”<sup>4</sup> da América, dando atenção, em particular, a discursos negros.

Quando Guillén escreveu *Negro Bembón*, 1930, nosso continente buscava seu próprio discurso, criando uma Vanguarda que recuperava suas origens, mas que se alimentava dos benefícios trazidos pelos europeus. Evidentemente que estou me referindo às artes de um modo geral, mas é verdade que ainda não se falava em *decolonizar*, mas em *transculturar*, categoria criada por Fernando Ortiz, grande companheiro de Nicolás Guillén. Ortiz entendia que esse termo seria mais apropriado que *aculturação*, muito utilizado na literatura anglo-americana, porque melhor expressaria o processo transitivo de uma cultura a outra, o que segundo o autor se dá através de três fases:

na “desculturação”, na qual há a perda dos componentes culturais do povo dominado; por conseguinte, na ‘incorporação’ de uma cultura externa imposta e, ao fim, em uma “neoculturação”, entrelaçamento dos elementos culturais tradicionais aos externos adquiridos gerando novas configurações culturais. (MARÇAL; VIEIRA, 2019)

Fica muito claro para mim, que a produção poética de Nicolás Guillén está colocando em prática o que estava aprendendo com Fernando Ortiz e, por isso, produziu um poema negro e não um poema que falasse sobre o negro.

Também me parece impossível não associar o poema de Guillén à discussão de Lélia Gonzalez sobre o “pretuguês”, autorizando-me a dizer que o poema cubano está escrito em ‘prietñoñol’ ou ‘pretunhol’. Permitam-me retomar as palavras da autora brasileira, dizendo:

Aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o coloniza-

<sup>4</sup> Tomo essa categoria de POSSE, 1992, p. 250-2.

dor chamava os escravos africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil) é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isso sem falar nos dialetos “crioulos” do Caribe). Semelhanças ainda mais evidentes são constatáveis se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças etc. Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc. que minimizam a importância da contribuição negra. (GONZÁLEZ, 2020, p.115-116)

Diferentemente do que diz a autora com relação ao Brasil, os colonizadores espanhóis fixaram a nomenclatura “criollo” (para os nascidos aqui) e “negro”, expressão que predomina na maior parte de situações discursivas dos países de língua espanhola, embora também haja o uso de “prieto” em contextos específicos e quase sempre silenciados, como bem observaram os autores responsáveis pela recente tradução ao espanhol de *Quarto de Despejo* (*Cuarto de Desechos*, 2021), de Carolina Maria de Jesus. Na versão traduzida, primeiramente para uma editora colombiana, a equipe de tradução optou por manter a expressão “preto/prieto”, afirmando: “Nuestra propuesta, a contramano de dichos procesos silenciadores, buscaba visibilizar identidades y discursos de grupos sociales, negros, periféricos, históricamente oprimidos, que sí producen saberes y cambian, crean y resignifican sentidos” (BRUNA, TORRES, BRUERA, 2021).

Terminei minha fala com a sensação de que deixei mais brechas e rasuras, do que assertivas e proposições. Por outro lado, não sinto desconforto, porque alertei que ando fazendo travessias, em busca de novos espaços, e quando não os encontro, preciso voltar e retomar o caminho com ajuda de quem já fez os cruzamentos. Tomara que eu possa contar com a ajuda de vocês.

## REFERÊNCIAS

- BRITO, G. J. O. de. **La poesía mulata de Nicolás Guillén**. Monografia (Graduação em Letras/habilitação em Língua Espanhola) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.
- GONÇALVES, Ana Beatriz R. Novos Rumos da(s) Negritude(s) Latino-Americana(s). In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (org.). **Formas & Linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004. p. 37-50.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano. Ensaio, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MARÇAL, Marcia Romero; VIEIRA, Maria Christina Monteiro. Reflexões sobre o conceito de transculturação: da antropologia de Fernando Ortiz à inserção na literatura latino-americana por Ángel Rama, identificada na obra de Ricardo Guilherme Dicke. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 11, n. 01, p. 478-495, jan.-jul., 2019.

OLIVEIRA NETO, Aristinete Bernardes. **Mulatez e transculturação**: um estudo comparado entre a poesia de Nicolás Guillén e a antropologia de Fernando Ortiz. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. Negrismo, afrocubanismo e transculturação nas trajetórias de Fernando Ortiz, Nicolas Guillén e Gustavo Urrutia. *In*: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, 36. 2012. Águas de Lindóia (SP).

OLIVEIRA, Bruna Macedo de; TORRES, Mario René Rodríguez; BRUERA, Penélope Serafina Chaves. Desplazamientos de Carolina en Hispanoamérica: algunos apuntes a partir de las traducciones de Quarto de despejo al español. **Revista Belas Infiéis**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 0-25, 2021.

PARAQUETT, Marcia. Epistemologia da Interculturalidade e a Formação Inicial de Professores: o caso de imigrantes latino-americanos. *In*: SANTOS, Maria Elena Pires; SILVA, Ivani Rodrigues da (orgs.). Dossiê: transculturalidade, linguagem e educação. **Revista Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 25-39, 2018.

SOUZA, André Fábio de. Guillén e Bopp: duas vozes negras na América. **Revista Letras**, Curitiba, n. 58, p. 137-145. jul.-dez. 2002.



# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-CRÍTICA DE COMENTÁRIOS VIRTUAIS

Flávia Motta de Paula Galvão<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O painel apresentado no II Fórum da Sociedade Crítica, realizado no ano de 2021, teve como título A abordagem discursivo-crítica de questões atuais, cujo objetivo foi a apresentação e discussão de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional (GPE ADC&LSF), que contemplam questões atuais vinculadas à educação: a reforma do ensino médio; a inclusão de alunos com deficiência intelectual; e o ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19. Todos esses estudos pautam-se nos aportes teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), que compreende que há uma relação dialética entre linguagem e sociedade, que a vida social é constituída de práticas sociais, as quais são compostas por diferentes elementos — atividade material, relações sociais, poder, instituições, pessoas com crenças, valores, desejos, ideologias e discurso.

Dessa maneira, a discussão empreendida neste artigo versa sobre a Lei n. 13.415 - Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, pelo então Presidente da República Michel Temer. Em 2019, por meio de pesquisa desenvolvida durante o doutorado, propomo-nos à investigação das representações discursivas da Reforma do Ensino Médio construídas em três gêneros diferentes: propagandas governamentais, reportagens *on-line* e comentários virtuais.

Para essa discussão, centramo-nos na representação discursiva da Reforma nos comentários disponíveis no sítio virtual G1, uma vez que consideramos,

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos. Professora Adjunta A de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Goiás (UFG), lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

como Fairclough (2003), que os textos têm efeitos causais e sociais e que a representação de mundo construída pela mídia pode influenciar na constituição da representação de mundo de seus leitores. Assim, investigar como a Reforma do Ensino Médio é representada por seus múltiplos leitores é importante, já que a mídia, principalmente a *on-line*, consegue atingir pessoas com formações, classes sociais, experiências de vida, posicionamentos políticos-ideológicos muito distintos, o que torna esses leitores/internautas um grupo heterogêneo e, por sua vez, as representações e avaliações em torno da Reforma são as mais diversas.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio é uma política pública, que compreendemos “como política estatal de regulação e intervenção social” (SILVA, 2001, p. 37). Trata-se de uma medida tomada pelo Estado, a qual se revela como a materialização de uma relação de forças entre classes ou frações de classes (POULANTZAS, 2000). Conforme o autor:

[...] o aparelho de Estado, essa coisa de especial e por consequência temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Assim, nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente menos marcadas. O Estado não é uma simples relação, mas a condensação material de uma relação de forças: ele possui uma ossatura específica que implica igualmente, para alguns de seus aparelhos, a exclusão da presença física e direta das massas populares em seu seio. (POULANTZAS, 2000, p. 154)

De acordo com o autor, o Estado tem papel significativo nas relações de (re) produção das classes sociais, uma vez que seu domínio não se restringe à repressão, à força ou à violência. O Estado lança “mão diretamente da ideologia, que legitima a violência e contribui para organizar um consenso de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público” (POULANTZAS, 2000, p. 27).

Dessa forma, a nossa escolha pela temática da Reforma do Ensino Médio ocorreu com o intuito de compreendermos como as novas diretrizes para esse ciclo escolar foram propostas e para problematizarmos os possíveis efeitos dessa política pública para o ensino, porque acreditamos que qualquer mudança no âmbito educacional traz impactos diretos às escolas, aos alunos, aos professores e aos cursos de ensino superior, principalmente os que abarcam as licenciaturas.

Nas próximas seções, tecemos considerações sobre a metodologia empregada, o gênero comentário virtual e a análise discursivo-crítica em torno dos comentários disponíveis no G1 sobre a Reforma do Ensino Médio.

## METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002) e nos baseamos em pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003, 2006, 2009), em estudos sobre globalização, linguagem e novas tecnologias (FAIRCLOUGH, 2006; GIDDENS, 2003; CASTELLS, 2000; RECUERO, 2009; POSTER, 2000) e em pesquisas sobre a história da educação e mudanças curriculares (CAMPELLO, 2009; CUNHA, 1973; DOMINGUES, 2000).

Consideramos, assim como Chouliaraki e Fairclough (1999), que a ADC é teoria e método para investigar e analisar as manifestações entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade, pois a ADC propõe uma reflexão teórica acerca do funcionamento da linguagem em práticas sociais, além disso propõe enquadres analíticos para a análise de textos.

Ademais, a ADC apresenta importante teorização multimodal de análise dos textos, o que favorece a compreensão da linguagem como “parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3), a qual está conectada dialeticamente a outros elementos das práticas sociais. A semiose agrega todas as formas de construção de sentidos — imagens, linguagem corporal e a própria língua. Válido lembrar que a análise textual é, necessariamente, seletiva, isto é, optamos pelo questionamento de certos elementos sobre eventos sociais e textos e outros não são questionados. Logo, não há como esgotar todas as possibilidades de análise.

Além disso, como esclarece Fairclough (2003), a análise textual é um recurso que possibilita a investigação social, mas essa deve estar associada a outros métodos de análise. Sozinha, a análise textual acaba por ser limitada, é preciso, portanto, considerar a análise textual na construção de significados, os efeitos causais e ideológicos presentes no texto e como esse texto figura em determinadas áreas da vida social.

Assim, a ADC é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa área do conhecimento preocupa-se com as transformações na vida social contemporânea, na função que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. Dessa maneira, a função da semiose nas práticas sociais deve ser estabelecida por meio de análise.

Com relação aos comentários, para procedermos às análises, primeiro usamos os buscadores da internet e vimos os *sites* que mais foram acessados sobre a temática da Reforma. Dentre eles, selecionamos três veículos de informação diferen-

tes: G1, Nova Escola e UOL. Para esse recorte, apresentamos os dez comentários disponíveis no G1. Quanto à análise, a partir do *corpus*, trabalhamos com três categorias: interdiscursividade, avaliação e modalidade. Com isso, nossa preocupação volta-se a quais discursos perpassam essas postagens *on-line* e de que maneira esses internautas avaliam e representam discursivamente a Reforma.

Conforme Ramalho e Resende (2011, p. 112), as categorias analíticas da ADC referem-se a “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas” e “auxiliam o mapeamento de relações dialéticas entre o social e o discursivo, permitindo a investigação de efeitos constitutivos de textos em práticas sociais, e *vice-versa*”. (p.11).

A análise da interdiscursividade, entendida como a “combinação de diferentes discursos” (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) possibilita-nos desvelar quais e como discursos são articulados nos comentários e os efeitos disso. Os diferentes discursos estão relacionados, por exemplo, a diferentes posições de pessoas no mundo e as diferentes formas de relações entre pessoas. Assim, disputas por poder, dominação são recursos discursivos socialmente diferenciados.

A categoria avaliação relaciona-se aos valores apontados como desejáveis ou não pelos atores sociais; e a modalidade, a como e quanto “as pessoas se comprometem quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 168). A análise dos recursos empregados para a construção da avaliação e da modalidade, nos comentários, propicia-nos pôr à vista como a Reforma do Ensino Médio é avaliada por diferentes atores sociais e como esses atores comprometem-se com seus dizeres.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

Nas últimas décadas, com o crescimento da internet como meio de comunicação, um grande número de pessoas mudou o modo de consumir informações ao substituir os tradicionais jornais e revistas impressos por suas versões *on-line*. Na atualidade, as reportagens *on-line* têm sido responsáveis por captar e atrair uma quantidade significativa de usuários na internet, possibilitando que o consumo de informação nestes ambientes seja cada vez mais interativo.

Há múltiplas características de sistemas *on-line* que permitem a participação do usuário. Contudo, a interação por meio de comentários e espaços para debates tem sido amplamente oferecida em jornais digitais (DOMINGO, 2008) e, como consequência, tem se tornado a forma mais comum de participação dos leitores

neste ambiente. Com isso, o comentário virtual tornou-se um mecanismo que faz parte do cotidiano de milhares de pessoas e a análise desses comentários traz uma contribuição diferente sobre o novo tempo da “sociedade da informação”, já que, de algum modo, os leitores podem, agora, interagir com o veículo de comunicação e com os demais internautas, dessa forma, construir representações discursivas de diferentes questões no mundo, inclusive da Reforma do Ensino Médio.

Assim, os comentários virtuais também se tornaram fóruns importantes na esfera pública, uma vez que eles possuem a capacidade de proporcionar a discussão coletiva, o que possibilita a formação de opinião pública. Por isso, vários internautas são atraídos pela oportunidade de comentar e expressar seus sentimentos e opiniões sobre uma reportagem, o que nos fornece, por meio desses fóruns de discussão, indicações da opinião, pensamentos e crenças de leitores.

O comentário é, assim, um gênero discursivo situado na prática jornalística e segue algumas “regras”: a partir de um texto fonte, que em nossa pesquisa foram as reportagens, o leitor (re)cria dizeres, enfatizando aspectos diferentes sobre o tema, com diferentes sentidos, mais ou menos explícitos, e pode até mesmo produzir mudanças que desloquem o tema em função do ponto de vista. Sobre isso, o trabalho de Alves Filho e Santos (2013) pode apontar algumas regularidades sobre o gênero. Eles analisaram comentários *on-line* sobre três notícias diferentes, em dois jornais distintos, com o objetivo de investigar como se constitui o tema desse gênero.

Alves Filho e Santos (2013) verificaram que o tema geral do comentário *on-line* é um posicionamento de divergência ou convergência em relação a um fato noticiado. De acordo com os autores, os comentários têm interlocutores imediatos específicos, mas “seu auditório social é a coletividade de leitores” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 84). Também foi verificado que o objetivo de comentar a notícia fica normalmente em segundo plano e cede lugar ao diálogo entre comentadores. Os comentários passam a ser “comentários de comentários”, não respostas à publicação do veículo em questão. Dessa forma, a posição de divergência ou convergência em relação ao noticiado soma-se à concordância ou discordância em relação aos comentários de outros comentadores.

No entanto, mesmo com essa recorrência, eles argumentam que, a cada novo assunto, a manifestação do desejo de justiça adquire contornos mais particulares. Há uma atualização inerente a novos enunciados, mas também marcada pelas relações estabelecidas entre interlocutores e o objeto do discurso.

Desse modo, os comentários representam um fórum de discussão relativamente novo entre os cidadãos, e possuem (pelo menos, na teoria) as características necessárias para funcionarem como locais de conversas democráticas. São

revestidos de um formato interativo, que permite aos leitores exprimirem as suas perspectivas e discutirem as informações publicadas. Os comentários virtuais permitem aos cidadãos discutir os temas em contexto, uma vez que a reportagem com a qual estão relacionados pode determinar o tema da discussão. Domingo (2008, p. 694) descreve os comentários dos leitores como “micro-fóruns anexos às notícias”. Isto significa que os comentários dos leitores podem ser mais visíveis do que outros fóruns *on-line* independentes e, ao mesmo tempo, promover uma discussão pública aberta.

Normalmente, os leitores podem publicar os seus comentários diretamente, como um anexo à reportagem, muitas vezes utilizando um campo dedicado a comentários logo abaixo do texto. As características desses comentários dos leitores – publicação imediata e censura mínima — oferecem aos leitores novas possibilidades de participação, sendo estas completamente distintas daquelas oferecidas pelas cartas ao editor ou pela seção do público, devido ao espaço limitado dos jornais impressos.

A escolha, em nossa pesquisa, pelos comentários virtuais possibilita entender como os leitores das reportagens (internautas) representam a Reforma do Ensino Médio. No sítio virtual G1, o usuário pode enviar mensagens públicas usando qualquer nome de conta do utilizador, apenas é necessário um cadastro prévio, o que pode não deixar clara a sua real identidade e proporciona certo grau de anonimato para a postagem de mensagens, deixando-o, muitas vezes, livre para qualquer tipo de exposição. Aparentemente, não há nenhum mecanismo (filtro) para as postagens, já que é possível escrever qualquer “coisa”, inclusive palavrões e ofensas; mas é explícito o aviso de que cada usuário é responsável por suas declarações e de que o veículo de comunicação não é responsável por qualquer declaração, o que, de certa forma, parece ser um espaço “democrático” de discussões.

A seguir, passamos para a análise dos comentários a partir das categorias interdiscursividade, modalidade e avaliação. Primeiramente, reproduzimos os comentários selecionados do G1, separando-os em um quadro e, em seguida, apresentamos a análise desses comentários.

**Quadro 01: Reprodução dos comentários do G12**

<b>(1)</b> Girlan Moura - Por favor, me ajudem!!!! Então se o aluno optar por não ter aulas de Geografia e de História (Humanas sociais), ele passará por todo Ensino Médio, sem sequer ter uma aula destas duas disciplinas? É isso?
<b>(2)</b> Fernando Mancini - Não, pois o primeiro e o segundo ano continuam mais ou menos igual do jeito que está. Só no terceiro ano q ele terá Português + Matemática + Inglês + as disciplinas da área que ele escolher.
<b>(3)</b> Duda - Para mim, saber de tudo um pouco te torna uma pessoa com repertório e ajuda a eleger e definir o que realmente você quer e não quer para sua vida profissional.
<b>(4)</b> Francisco A - Esse povo e burro mesmo. Pior é ver estudante melhor para eles. Aff! Primeiro, exatas não vive sem humanas e humanas não vive sem exatas. Vão formar engenheiros que não sabe escrever direito e interpretar texto, e médicos que não sabe fazer conta; quanta dosagem para um remedio e bulas. Terceiro, tiraram materias deicharam mas burros que não entendem ocorre na sociedade.
<b>(5)</b> O Animal - Reforma da previdência, Lei do ensino médio, Lei de limite de gasto... Todas essas leis só prejudicam a população por atos de corrupção desses mesmo políticos que às aprovam... Cadê que oTeMerUsaTodo esse apoio que ele tem no Congresso pra fazer uma PEC que mude o Código Penal? Isso ajudaria muito mais a sociedade
<b>(6)</b> Jamesson Tavares - Cadê a BNCC que não fica pronta? Fico imaginando os alunos das escolas públicas ouvindo funk carioca no Iphone e assistindo aulas de Filosofia, Sociologia e Artes.
<b>(7)</b> Marcus Ferreira - Português, Matemática, Filosofia e Sociologia. Muito importantes para combater a alienação da nossa sociedade
<b>(8)</b> Luiz Resende - Atualmente Sociologia e Filosofia só servem para doutrinação dos esquerdopatas anencéfalos. São tão cegos que não enxergam que só servem de massa de manobra...
<b>(9)</b> Vicente - Imaginem um casal que não tem emprego, qualquer tipo de renda e casa para morar e, mesmo assim resolve casar e ter filhos!! Imaginou? Não tem sentido, né? Assim é essa REFORMA DO ENSINO: Querem modernizar o MÉTODO DE ENSINO, mas sem RESOLVER o problema da FALTAS DE VAGAS nas ESCOLAS PÚBLICAS, da falta de SEGURANÇA e de PROFESSORES desinteressados, mal pagos e uma boa parte sem os recursos ideais para lecionar, dentre outros absurdos!
<b>(10)</b> José Marques - A ideia de reformar o ensino é boa, mas, na prática, mudou pouca coisa. A maior reforma deveria ser no ensino superior, pelo qual, quem tiver condição financeira deverá pagar o curso superior, seja em escola pública ou privada, e os mais pobres devem ter escola gratuita, seja em escola pública ou privada.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-sanciona-a-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: maio 2018.

Os comentários, pelo menos no sítio virtual que investigamos, caracterizam-se mais como um lugar para expor opiniões variadas, como exposto por Bueno (2016), ou um modo de conversação direta com os demais internautas, do que um modelo que instiga a relação com o veículo de comunicação. Assim, os comentários em análise mostram que a maioria dos usuários/internautas não dialoga entre si. Não há interesse em uma discussão entre pessoas; parece ser apenas uma necessidade de se expressar, sem manter, necessariamente, qualquer coerência com as demais postagens. De modo mais recorrente, trata-se de diálogos com a temática geral — Reforma do Ensino Médio — e nem sempre há relação direta com os pontos abordados pela reportagem.

Em uma análise mais global, notamos que, do total das dez postagens, cinco são contrárias à Reforma (Duda; Francisco A; O Animal; Marcus Ferreira; Vicente), destacando os aspectos negativos das mudanças curriculares e exaltando o que acham importante para o ensino; 01 (Luiz Resende) mostra-se favorável à retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias, o que, em certo sentido, dialoga com a Reforma, assim construindo uma avaliação mais favorável à Reforma; 01 (José Marques) é favorável à Reforma, mas acredita que a “verdadeira” mudança tem que ocorrer no ensino superior; 02 (Girlan e Fernando Mancini) são mais isentos de avaliação ao dialogarem sobre quais disciplinas continuarão na grade; e 01 (Jamesson Tavares), questiona a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em virtude do uso da ironia, não temos como precisar sua avaliação. Desse modo, no G1, há mais comentários que avaliam a Reforma de maneira desfavorável.

Nesses comentários, há a recorrência da preocupação com quais disciplinas serão abarcadas no “novo” currículo. Nos trechos (1), (4), (7) e (10), há certa preocupação com a manutenção das disciplinas de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Artes. Essa preocupação se faz presente, pois a lei n. 13.415/2017 prevê que Português, Matemática e Inglês são disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Os demais componentes curriculares ficaram a cargo da BNCC.

Contudo, percebemos que esses internautas não têm muita certeza das mudanças que aconteceriam no currículo. Isso pode ser também visto no recorte (2), em que a utilização das circunstâncias “mais ou menos” demonstra que Mancini não tem certeza da informação sobre a Reforma. Ou seja, de modo geral, os internautas expõem seus posicionamentos sem muita clareza do que a lei determina. Ademais, eles avaliam que a manutenção dessas disciplinas é importante, para que o país possa valorizar sua própria história (excerto 1) e para combater a alienação da sociedade (excerto 7).

O excerto (3) não é muito explícito sobre o que define como “repertório”, mas avalia que é preciso um currículo que possa permitir o discente conhecer diferentes áreas e, a partir disso, escolher o que seguirá no âmbito profissional. Então, de certa maneira, esse comentário dialoga com os demais, pois também acredita na importância da manutenção do maior número de disciplinas, o que se opõe ao que é proposto pela lei n. 13.415/2017, uma vez que nem todas as disciplinas são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

O trecho (5) estabelece um interdiscurso com outras leis, como a Reforma da Previdência, o Código Penal e a Emenda Constitucional (PEC 241/2016), que limita por vinte anos os gastos públicos, os quais foram colocados em discussão no governo de Michel Temer e, no caso da PEC, já ocorreu tinha ocorrido a aprovação. Além disso, no comentário são articulados os discursos da corrupção, da impunidade e da legislatura, quando o internauta questiona o porquê de Temer, juntamente ao Legislativo, não mudar o Código Penal, uma vez que, com mudanças, os políticos poderiam ser julgados e presos. Ademais, o internauta estabelece outra interdiscursividade ao remontar o Golpe de 2016, pois, devido ao apoio que Temer tinha no Congresso, ele conseguiu que o processo de *impeachment*/golpe de Dilma fosse votado. Nesse sentido, o internauta questiona justamente esta maioria no Congresso, a qual, para ele, poderia auxiliar na aprovação de outras medidas de Temer.

No excerto (8), apesar de o internauta mencionar as disciplinas de Sociologia e Filosofia, ele as traz em meio a um interdiscurso político. Ele faz uma crítica e mostra-se contrário à manutenção dessas disciplinas, porque, para ele, elas só *servem para doutrinação dos esquerdopatas anencéfalos*. Luiz associa os estudos sociológicos e filosóficos apenas a uma posição “de esquerda”, utilizando-se de uma expressão negativa para caracterizar essas pessoas, *esquerdopatas anencéfalos*, um neologismo que associa esquerda com patas, que faz referência a sociopata, psicopata, termos que se referem a pessoas com transtornos mentais, e “anencéfalos”, que são pessoas com má formação do cérebro. Assim, para Luiz, essas pessoas são *cegos que não enxergam e que só servem de massa de manobra...*, logo, é possível compreender que Sociologia e Filosofia, para ele, são matérias que não devem estar na grade curricular, pois “alienam” as pessoas. Assim, além do discurso educacional, é perpassado, pelos dizeres de Luiz, o discurso político-ideológico, recorrente na sociedade brasileira atual, de que essas disciplinas “apenas doutrinam”, colocando-as como um grande mal para a sociedade.

Outro discurso recorrente nas postagens é o econômico, conforme podemos ver nos excertos (9) e (10). Ao analisarmos esses trechos, é possível notar a relação da Reforma com o discurso econômico, porque as questões das verbas escolares

e o embate entre ensino público e privado são uma constante. O internauta do recorte (9) denuncia problemas das escolas públicas, como falta de vagas e segurança, além de professores que não são bem remunerados. Assim, para ele, não adianta pensar em Reforma se esses problemas não forem enfrentados, ou seja, para que a Reforma ocorra é necessário que escolas e professores recebam os devidos investimentos.

Em (10), José Marques avalia a Reforma como “boa”, no entanto, diz que *na prática, mudou pouca coisa*, logo, para ele, parece que a Reforma é apenas mais um documento sem muita eficácia. Além disso, José propõe que as pessoas que têm “condições financeiras” paguem pelo ensino superior, abrindo um diálogo com o discurso da privatização da educação superior, o qual é um discurso recorrente nos dizeres de alguns políticos brasileiros, o que pode, de alguma maneira, ter constituído os dizeres de José.

Assim, em relação à interdiscursividade, notamos que, ao representarem discursivamente a Reforma e ao avaliarem-na, os internautas articulam diferentes discursos, como econômico, político, histórico, educacional — com ênfase no currículo e na formação de professores. Ademais, por meio das escolhas léxico-gramaticais, os internautas que são contra a Reforma representam-na como: “uma ação prejudicial à população” (O Animal); “uma tentativa de ‘modernizar o método de ensino sem resolver problemas da educação no Brasil” (Vicente).

Outro ponto é que, frequentemente, não existe uma preocupação com a linguagem utilizada, ou seja, há comentários que seguem a gramática normativa, mas também existem aqueles que fazem uso da linguagem coloquial, com marcações de oralidade, sem a utilização de pontuação, semelhante à reprodução da fala. Assim, nos comentários, de maneira geral, não há critérios definidos do uso da linguagem.

Posto isso, essa impressão de “liberdade” que as pessoas têm para postar os comentários, coopera para a representação de um espaço democrático, livre de sanções, de regras e de censura. Desse modo, em vários momentos, as pessoas usam até mesmo palavrões, e ofensas são descritas contra outros usuários, contra o sítio virtual ou contra qualquer coisa que esteja incomodando-as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos comentários, percebemos que existem mais avaliações contrárias à Reforma nos dez comentários do G1, as quais fazem críticas às medidas propostas. Além disso, vários comentários abordam o discurso do golpe/*impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, associando a Reforma a um contexto político

conturbado, o que, por sua vez, também suscitou postagem questionando a legitimidade do governo de Temer e da própria Reforma.

Outro ponto comum é a recorrência de certos discursos: econômico, político, educacional e histórico. Isso acontece, em alguns momentos, para dar mais credibilidade ao que está sendo postado e estabelecem uma relação harmônica entre eles, pois, em sua maioria, são trazidos para embasar um argumento contrário à Reforma. Desse modo, segundo Fairclough (2001), em termos da interdiscursividade, é possível observar que as diferentes escolhas lexicais para se referir à Reforma apontam para o fato de que, ao mediar discursos diferentes, os comentários reproduzem e/ou ajudam a criar conflitos discursivos sobre a lei.

Ademais, os comentários mostram que a maioria dos usuários/internautas não dialogam entre si. Não há interesse em uma discussão entre pessoas; parece ser apenas uma necessidade de se expressar, sem manter, necessariamente, qualquer coerência com as demais postagens. De modo mais recorrente, trata-se de diálogos/monólogos com a temática geral e nem sempre há relação direta com os pontos abordados pela reportagem.

No que tange à modalidade, os internautas se comprometem muito com seus dizeres. Há muitas proposições epistêmicas, denotando certeza, evidência e verdade.

Portanto, na análise dos comentários do G1, foi possível compreender que a maioria dos internautas avalia a Reforma como uma lei que não traz benefícios para a população e representam-na de modo desfavorável. Nesse contexto, a análise discursiva crítica dos comentários pode representar um modo de deslocamento de discursos institucionais legitimados, de desvelamento de dissimulações ideológicas e, assim, configurar-se ferramenta de luta política contra as medidas impostas pela Reforma do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Eliane P. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Revista Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 12, p.78-90, 2013.

AMARAL, Luciana; GARCIA, Gustavo. Temer sanciona a lei que estabelece a reforma do ensino médio. **G1** - Globo.com, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-sanciona-a-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: P. A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 516 p.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 4 ago. 2017.

BUENO, Thaisa C.. Como pesquisadores e veículos têm tratado o tema comentário de leitores na internet. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 180-194, 2016.

CAMPELLO, Ana M. **Dualidade educacional**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 3 jan. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1, 439 p.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgo: Edinburgh University, 1999. 224 p.

CUNHA, Luiz A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973. 210 p.

Domingo, David. Interactivity in the Daily Routines of Online Newsrooms: Dealing with an Uncomfortable Myth, **Journal of Computer-Mediated Communication**, 13, p. 680-704, 2008.

DOMINGUES, José L. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 70, p. 89-105, abr. 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Londres: Longman, 1989. 259 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: EdUnB, 2001a. 316 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. London; New York: Routledge, 2006. 200 p.

FAIRCLOUGH, Norman. A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis. **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009. p. 162-86.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 112 p.

POSTER, Mark. **A segunda era dos media**. Tradução Maria J. Taborda e Alexandra Figueiredo. Celta: Oeiras, 2000. 352 p.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 119 p.

RAMALHO, Viviane.; RESENDE, Viviane. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011. 194 p.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191 p.

SILVA, Maria O. S. **Avaliação de Políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001. 173 p.



# JUSTIÇA AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE EM MOÇAMBIQUE: CASO DA FLORESTA DA RESERVA PARCIAL DO LAGO NIASSA<sup>1</sup>

Joaquim Miranda Maloa<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A origem da expressão *justiça ambiental* remonta aos movimentos sociais norte-americanos que, a partir da década de sessenta, passaram a reivindicar direitos civis às populações afrodescendentes existentes nos EUA, bem como protestar contra a exposição humana à contaminação tóxica de origem industrial. A expressão está vinculada a reivindicações e campanhas de movimentos sociais norte-americanos, em defesa dos direitos de populações discriminadas por questões raciais e de comunidades expostas a riscos de contaminação tóxica, por habitarem regiões próximas aos grandes depósitos de lixo tóxico ou às grandes indústrias emissoras de efluentes químicos (RAMMÊ, 2012).

Segundo Rammê (2012), a partir da década de noventa, a difusão do movimento por justiça ambiental, para além das fronteiras norte-americanas, fez com que as novas perspectivas incorporadas ao movimento ganhassem espaço na arena internacional. Um caso emblemático, que impulsionou a internacionalização do movimento por justiça ambiental, ocorreu com a divulgação pública, em 1991, do conteúdo de um memorando de circulação restrita aos quadros do Banco Mundial, que ficou conhecido por *Memorando Summers*. Escrito por economista chefe do Ban-

<sup>1</sup> Este artigo é uma parte do estudo realizado pelo Centro de Pesquisa e Promoção Social (CPS - Niassa) / Núcleo Provincial de Indústria Extractiva, enquadrado no projecto Limiting Negative Impacts of Oil and Gas in Mozambique, financiado pelo World Wide Fund for Nature - Mozambique Country Office (WWF MCO) com o fundo da Embaixada Real da Noruega.

<sup>2</sup> Professor Auxiliar da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Eduardo Mondlane (2005), Licenciado em Sociologia pela Universidade Eduardo Mondlane (2008), Mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2012), Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (2016); Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2019) e Pós-Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (2017).

co Mundial, Lawrence Summers, na época, apontou três razões para que os países pobres fossem o destino dos polos industriais de maior impacto ao meio ambiente. A primeira delas: o meio ambiente seria uma preocupação “estética”, típica dos países ricos; a segunda: os indivíduos mais pobres, na maioria das vezes, não vivem tempo suficiente para sofrer os efeitos da poluição ambiental; e a terceira: pela lógica econômica de mercado, as mortes em países pobres têm um custo mais baixo do que nos países ricos, pois seus moradores recebem menores salários.

Neste cenário a Justiça ambiental é entendido como um movimento político que se refere à necessidade de reduzir as assimetrias sociais e econômicas decorrentes do contexto ambiental de determinados grupos sociais (HERCULANO, 2002). O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado está assegurado na Lei n. 20/97 de 1.º de outubro. No entanto, o modo como este direito vem sendo garantido é bastante questionável, o que se firma diante do quadro de problemas ambientais e sociais, cada vez mais graves, como mostraremos nesse artigo.

Neste trabalho a justiça ambiental, vai ser analisado como responsabilidade civil ambiental, porque a justiça ocorre quando há um danos e que esse dano tem que partir de uma responsabilidade civil ambiental, ao abranger a função preventiva e reparadora.

O Lago Niassa foi declarado pelo governo moçambicano a 26 de abril de 2011, como terra húmida de importância internacional ao abrigo da Convenção de Ramsar e reserva parcial, através do Decreto n. 59/2011, de 17 de novembro. Esta declaração teve com objectivo, garantir a preservação da biodiversidade, baseando-se no princípio da existência populacional e do usufruto dos recursos naturais, para o sustento e melhoria das condições de vida, sem prejuízo da respectiva conservação. Assim, o objetivo deste trabalho foi de analisar a Justiça Ambiental e Sustentabilidade do Lago Niassa, através da atuação dos atores (sociedade civil e comunidades) e instituições governamentais na preservação da floresta da Reserva Parcial do Lago Niassa.

## METODOLOGIA

Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, com vários atores e instituições: população das comunidades, Organização Comunitária de Bases (OCBS), Comitê de Gestão dos Recursos Naturais, as autoridades locais, o Governo Distrital, Secretaria Distrital, *Serviços Distritais de Atividades Económicas* e Instituto de Investigação Pesqueiro, etc., onde foram consultados diversos documentos e entrevistas em duas línguas (Portuguesa e Nhanja) de modo a facilitar a compreensão das perguntas.

A análise de informações foi desenvolvida em três etapas, designadamente, (i) a análise documental/bibliográfica; (ii) trabalho de campo e (iii) sistematização da informação e elaboração do artigo. Em cada uma das etapas foram desenvolvidas atividades específicas conforme se apresentam a seguir: compilação da documentação disponível a vários níveis (Governo Distrital do Lago, Serviços Distritais de atividades Económicas etc.), onde foram analisadas informações sobre os Plano de manejo da reserva parcial e sítio Ramsar do Lago Niassa. Especificamente foram desenvolvidas as seguintes atividades: análise de fontes secundárias; revisão das fontes de informação existentes; análise do contexto da Reserva Parcial e sítio Ramsar do Lago Niassa; relatórios de atividades realizadas; resultados e impacto alcançado; desenho e aperfeiçoamento das ferramentas de recolha; compilação e processamento de dados.

A segunda fase do trabalho de pesquisa foi dedicada ao trabalho de campo no Distrito de Lago, realizadas entre os dias 6 a 15 do mês de julho de 2020, por uma equipa de investigadores do Centro de Pesquisa e Promoção Social (CPS)/Núcleo Provincial de Indústria Extractiva.<sup>3</sup> Nesta fase, foi efetuado o levantamento de toda a informação considerada importante para o processo, através de auscultação das partes interessadas relevantes e de referência.

O levantamento de dados foi realizado através das seguintes atividades: visitas às comunidades locais da Reserva Parcial do Lago Niassa (RPLN), entrevistas a sete entidades em profundidade, tais como: população das comunidades locais, organizações comunitárias de base, Comitê de Gestão dos Recursos Naturais, autoridades locais, Governo Distrital, Instituto de Investigação Pesqueiro, serviços distritais das atividades económicas, etc., destas foram selecionadas, 57 indivíduos para fornecer informações importantes sobre a justiça ambiental na RPLN.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

O estudo realizado trouxe evidências que permitem relacionar a justiça ambiental com a responsabilidade civil ambiental. Os pressupostos da responsabilidade civil por danos ambientais são, basicamente: a existência de atividade de risco para a saúde e o meio ambiente; o dano ou risco de dano, efetivo ou potencial; o nexo de causalidade entre a atividade e o resultado lesivo. Ou por outra a existência de uma atividade que possa gerar risco para a saúde e o meio ambiente é suficiente para a configuração da responsabilidade, independentemente da licitude de seu exercício (SCHLOSBERG, 2009).

<sup>3</sup> Agradecimento especial aos meus colegas que conjuntamente recolhemos os dados na Reserva Parcial do Lago Niassa: Manuel Vene, Agostinho Viana e Rodrigues Rafael.

Os maiores danos ambientais causados pela população na RPLN, são: queimada descontrolada, mineração e desflorestamento, que tem causando alteração das propriedades ambientais essenciais.

### A mineração artesanal

O primeiro exemplo de atividade que acarreta conflito ecológico, que clama pela justiça ambiental é a atividade de mineração artesanal, que na sua maioria é ilegal. Em Moçambique, talvez o melhor exemplo de problemas socioambientais decorrentes da mineração artesanal, no qual as injustiças ambientais decorrentes dessa atividade assolam comunidades. Como a localidade de Lupilichi, localizada no Posto Administrativo de *Cóbuè*, Distrito de Lago na província de Niassa, configura-se como o epicentro da exploração artesanal do Ouro. Esta atividade mineira é desenvolvida ao longo da cadeia montanhosa quer de forma legal, por nacionais agrupados em quatro associações de garimpeiros (AG's) com sedes nos povoados de *M'papa*, *Tulo Calandani* e *Sufuldi*, ou ilegalmente por estrangeiros, na sua maioria de origem Tanzânia.

#### Foto 1: Meio ambiente poluído por mineração artesanal



Fonte: CPS (2020).

As imagens acima, mostram como a mineração artesanal tem poluído as águas e a retirada da cobertura vegetal, provocando a degradação dos solos, portanto, fruto do desequilíbrios econômicos e sociais perfeitamente identificáveis. Como mostram os depoimentos de alguns dos entrevistados: “Portanto [...] temos um rio que vai desaguar no Lago Niassa, na localidade de *Wiki*, que há muita poluição, eles usam o mercúrio para lavar o ouro” (RÁDIO COMUNITÁRIA DO LAGO, s.d.). “A nossa impressão em relação a isso, é [...] de que a exploração mineira está a ocorrer de uma forma insustentável” (ASSOCIAÇÃO CHITETEZO, s.d.).

“Este rio está contaminado, sim. Mas ao contaminar, nós temos muitas ocorrências por este lado, porque este rio muitas vezes aparece em torno de cruzamento. Só se continuássemos para sede de Lupiliche onde nós temos realizado seminários para não se sujar aquela água porque o rio [...] passa dentro do povoado onde a comunidades se beneficia da água”. (ASSOCIAÇÃO DE GARIMPEIROS; II CONGRESSO DE TULO CALANDANI, s.d.). Esta realidade está associada à injustiça ambiental que contrapõe-se a atual noção de justiça ambiental, que a segura o respeito pelo meio ambiente.

### **Queimada descontrolada**

Ainda, pode-se compreender outra forma de injustiça ambiental, decorrente das queimadas para abrir caçar ou abrir espaço para agricultura o que termina com a destruição das áreas florestais do que as que intencionalmente se pretende, resultando em extensas áreas de queimadas descontroladas longe do foco da queimada. As queimadas descontroladas são uma fonte de emissões de CO<sub>2</sub> e outros gases de efeito de estufa. Durante a queimada, grandes quantidades de biomassa, particularmente a biomassa herbácea, arbustos, folhas, ramos e troncos são carbonizados.

### **Foto 2: A queimada descontrolada**



Fonte: CPS (2020).

A esse respeito, merece destaque a afirmação de que a queimada tem destruído a rica biodiversidade. Há falta de reconhecimento dessa importância por parte da população. Podemos observar que a educação ambiental é quase ínfima, o que põe em causa o princípio 10 da Declaração do Rio que consagrou o que o princípio do acesso à informação, à participação cidadã e à justiça em matéria ambiental.

Entretanto, é inegável que muito ainda tem-se que avançar na esfera de controle das queimadas descontroladas, para que se possa efetivamente reconhecer a importância da rica biodiversidade da RPLN, para as gerações futuras ao ambiente sadio e equilibrado.

### **Desflorestamento**

O desflorestamento na RPLN, apresenta a injustiça ambiental, nas suas mais diversas manifestações; é um fenômeno social decorrente da crise ambiental contemporânea que deve ser combatido pelo direito. A justiça ambiental reclama o direito a usos éticos, equilibrados e responsáveis do solo e dos recursos naturais renováveis em prol de um planeta sustentável para os seres humanos e demais formas de vida.<sup>4</sup> Vale destacar aqui a problemática do corte de madeira é influenciado pelos seguintes fatores: i) uso doméstico para produção de energias e ii) falta de fontes alternativas viáveis de construção habitacional e naval.

<sup>4</sup> Carta de Princípios de Justiça Ambiental da Primeira Conferência Nacional de Lideranças Ambientalistas de Povos de Cor. 24 a 27 de outubro de 1991, Washington, DC, EUA.

**Foto 3:** Corte ilegal de madeira

Fonte: CPS (2020).

O corte de madeira é efetuado sem nenhuma atividade de manejo, para sustentar a produção de carvão ou lenha (SITOE; SALOMÃO; WERTZ-KANOUNNIKOFF, 2012; ZUCULA, 2003). Como sabemos na RPLN, mais de 90 % das famílias dependem do biocombustíveis, incluindo lenha e carvão, para as suas necessidades de energia.

É de referir que Moçambique ocupa a terceira posição no *ranking* dos maiores produtores de carvão vegetal em África, depois da Nigéria e a Etiópia, com um volume de extracção estimado em cerca de dezessete milhões de metros cúbicos de madeira por ano, para a produção de carvão vegetal (COMÉ, 2018; PEREIRA *et al.* 2001). Como confirmam o Presidente do Comitê de Gestão de Recursos Naturais

de Tulu: "[...] a lenha é extraída na zona de Luiga [...] na zona de Mwequela [...]". O cenário é preocupante, como apontamos anteriormente a produção do biocombustíveis, não têm respeitado as regras ambientais, assim como as leis que regulam a protecção das florestas nativas e de protecção, é de referir que na produção do carvão vegetal usam diversas espécies como por exemplo: *brachystegia spiciformis*, quase sempre misturada com *julbernardia globiflora*. Outras espécies comuns na área, como: *pterocarpus rotundifolius*; *vitex payos*; *vitex doniana*; *dombeya rotundifolia*; *albizia adianthifolia*; *pteleopsis myrtifolia*; *cussonia spicata*; *piliostigma thonningii* e *parinari curatellifolia*; *uapaca sansabarica* e *u. kirkiana* substituem *brachystegia spiciformis* (MICOA, 2014).

Nhanengue, *et al.* (2016), num estudo sobre o desflorestamento, aponta que no período de 2014 a 2016, a província de Nampula, Manica e Niassa tiveram as maiores áreas desmatadas do país contribuindo com cerca de 70 % do desmatamento total ocorrido no país. A província de Niassa foi a que entrou para o grupo das três províncias com maior desmatamento e Zambézia passou da segunda posição para quinta posição das províncias com maior área desmatada do país. As pressões sobre as florestas recaem sobre o estrato abrangido pelo miombo, como é o caso da Reserva Parcial do Lago, que é muito pressionado pela agricultura itinerante e exploração florestal para fins obtenção de combustível lenhoso e material de construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de justiça ambiental ainda não tornou-se em Moçambique um objeto de análise nas áreas de ciências humanas e sociais. Apesar disso chegamos à conclusão que as maiores injustiças ambientais causados pela população na RPLN, são: queimada descontrolada, mineração e desflorestamento, que tem causando alteração das propriedades ambientais essenciais. Ainda que muitas das considerações finais aqui encontradas não sejam necessariamente inéditas, acreditamos que o maior desafio aqui encarado é da efetivação da justiça ambiental e sustentabilidade, como campo de análise e de ativismo social, para superação das práticas de injustiças ambientais, causado tanto pela forma deficitária como os licenciamentos ambientais são realizados, quanto pela ausência de políticas públicas mais efetivas, ou ainda pela fraca experiência das instituições da justiça, na defesa do meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

- JUSTIÇA AMBIENTAL. **Princípios de Justiça Ambiental**. Disponível em: <http://www.justicaambiental.com.br/Historia/PrincipiosJusticaAmbiental>. Acesso em: 20 set. 2023.
- CENTRO DE PESQUISA E PROMOÇÃO SOCIAL. **Análise da situação da Reserva Parcial do Lago Niassa e o sítio Ramsar**. CPS: s.n. 2020.
- COMÉ, Lucas. **Impacto ambiental da produção de Carvão vegetal na Floresta Nativa do Povoado de Mussa**, Distrito de Chimbunila, Província do Niassa. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Lúrio, 2018.
- HERCULANO, Selene. Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil. *In: ENCONTRO DA ANPPAS*, 1., 2002, Indaiatuba (SP). Indaiatuba: ANPPAS, 2002.
- MICOA. **Plano de manejo da reserva parcial e sítio Ramsar do lago Niassa: 2015-2019**. Distrito do Lago, Província do Niassa. Maputo, 2014.
- NHANENGUE, A. *et al.* **Desmatamento em Moçambique (2003 -2016)**. Direção Nacional de Floresta. Maputo, 2016.
- RAMMÊ, Rogério Santos. A política da justiça climática: conjugando riscos, vulnerabilidades e injustiças decorrentes das mudanças climáticas. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, n. 65, p. 367-389, 2012.
- SCHLOSBERG, David. **Defining environmental justice: theories, movements and nature**. New York: Oxford University, 2009
- SITOE, A.; SALOMÃO, A.; WERTZ-KANOUNNIKOFF, S. O contexto de REDD+ em Moçambique: causas, atores e instituições. **Occasional Paper 76**. CIFOR, Bogor (Indonésia), 2012.
- ZUCULA, J. N. **Quantificação de Queimadas e Incêndios Florestais em Moçambique usando Imagens de Satélite**. Tese em Licenciatura – Universidade Eduardo Mondelane, Maputo, 2003.





# MUDANÇAS NO USO E COBERTURA DO SOLO NA PLANÍCIE DE INUNDAÇÃO DO RIO NAMACULA-CIDADE DE LICHINGA

Rodrigues Simão Rafael<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A constante interacção do homem com o meio ambiente tem provocado mudanças no uso e cobertura do solo ao longo do tempo, o que traz consequências à sociedade e ao ambiente. A agricultura, pecuária e habitação são as actividades económicas que mais demandam área no mundo e, por isso, estão no centro do debate sobre mudanças do uso e cobertura do solo e seus impactos. Outro sim está relacionado com o crescimento da população urbana que tem demandado maior procura de áreas para a materialização das actividades com maior enfoque para habitação e a implantação de infra-estruturas sociais e económicas.

As planícies de inundação ostentam grande importância ecológica e paisagística para os centros urbanos. Constituem “pulmão” verde na medida em que melhoram o oxig nio, isto  , circula o do ar, balanço de humidade, captura de poeiras, gases, contribuem para a reciclagem de compostos urbanos e manuten o da qualidade de  gua.

No Bairro de Namacula, estende-se uma planície de inunda o que outrora constituiu cinturão verde da cidade. Nos dias que correm, assiste-se, nesta planície, um assentamento humano desregrado, caracterizado, basicamente, por constru o de infra-estruturas sociais, econ micas e até religiosas, deposi o directa de resíduos sólidos sobre o leito do rio, assim como a remo o da vegeta o das margens do rio, entre outras actividades que descaracterizam a planície. O traba-

<sup>1</sup> Mestre em Gestão Ambiental, pela Universidade Pedagógica de Maputo. Docente na Universidade Rovuma, Extensão de Niassa, Departamento de Geociências, Curso de Geografia. rodriguessimao00@gmail.com +258 846444002 ou +258 869440002

Iho procura analisar a dinâmica de uso e cobertura do solo na Planície de Inundação do Rio Namacula. Para efeito, procurou-se caracterizar as tendências de uso e cobertura do solo; identificar os factores directos e indirectos; assim como, determinar os impactos destacáveis da mudança no uso e cobertura do solo.

## METODOLOGIA

Os métodos utilizados neste trabalho basearam-se em uma combinação de operações de gabinete e de campo. Quanto à natureza, a pesquisa é quali-quantitativa, e é pura ou básica segundo a finalidade. De acordo com os objectivos é exploratória e quanto à abordagem é indutiva.

O método cartográfico se serviu para a produção de mapas da área de estudo, mapas esses referentes à representação da planície de inundação do Rio Namacula e produção de mapas da cidade de Lichinga de dois períodos diferentes. O método comparativo permitiu fazer análises comparativas de processos e componentes físico-geográficos da área de estudo em períodos diferentes. Assim, foi possível fazer a comparação da evolução do processo de uso e ocupação do solo na planície de inundação do rio Namacula de dois períodos distintos. A observação directa e o inquérito constituíram técnicas de recolha de dados, coadjuvados pela máquina fotográfica e guião de entrevista como instrumentos de colecta de dados.

Alguns dados colectados e sumariados foram analisados com auxílio do *software* estatístico SPSS, versão 20.0. Os dados quantitativos foram submetidos à análise de variância (ANOVA) e teste de separação de médias a 5 % de probabilidade (teste de *tukey*). Os demais dados qualitativos foram sumarizados usando tabelas e gráficos de frequências, processados pela ferramenta Microsoft Excel e, posteriormente, transportados para o Word para a sua análise e descrição.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

O processo de ocupação da planície de inundação do rio Namacula, para fins habitacionais, começou a se verificar com maior intensidade nos últimos vinte anos, este período, coincide com o início da autarquização das cidades e vilas moçambicanas, sendo Lichinga, uma das cidades que se beneficiou da primeira experiência de autarquização em Moçambique, em 1998.

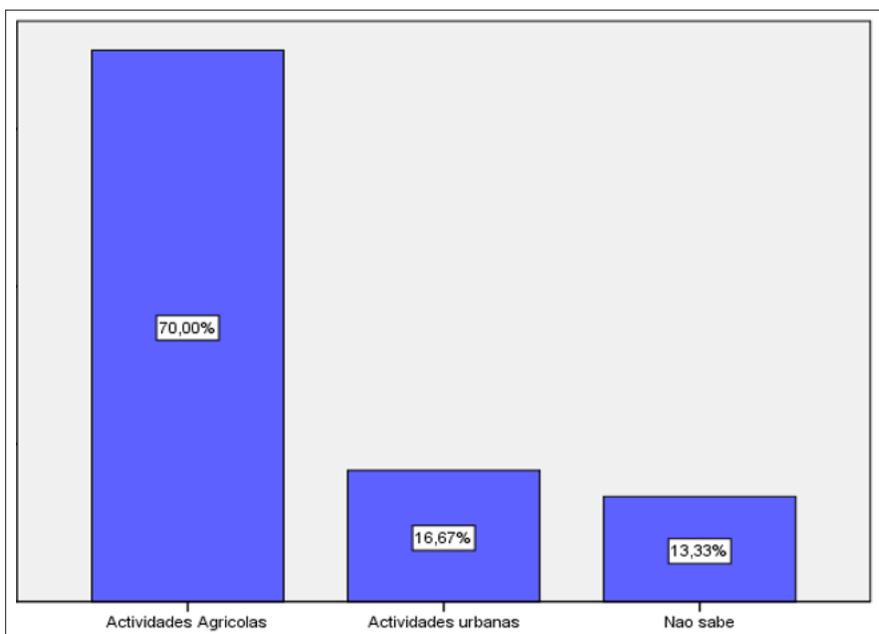
Importa realçar que, na planície de inundação do rio Namacula, outrora era um espaço onde as comunidades locais reservavam para a prática da actividade agrícola, (um dos usos adequados dessas zonas) e que os solos apresentam maior fertilidade:

Esta área só tinha capim e algumas machambas e hortas. Na altura, depois de comprar o espaço, tínhamos que aguardar que as culturas estivessem prontas para construirmos, recordo que fiquei dois meses a espera para fazer minha casa depois de ter comprado o espaço (CP, 2019).

Em concordância com o exposto acima, os dados colhidos na DPTADR referem que, nestas áreas, não são aconselháveis para fixação de habitações, pois, são áreas de prática da agricultura (hortícolas). Na mesma senda, os dados do CMCL indicam que as planícies de inundação não são adequadas para habitação, e que, as ocupações não foram autorizadas pelo município sendo que, as actividades aconselhadas são as relacionadas com a prática agrícola (horticulturas).

Percebe-se que, o uso do solo que mais caracterizava a planície de inundação do rio Namacula, antes do uso actual era a prática agrícola e, de igual modo, o solo estava coberto de vegetação (gráfico 1).

**Gráfico 1:** Uso do Solo na Área antes do Actual uso



Fonte: o autor, 2019.

Há a destacar o uso do solo para fins habitacionais (o uso mais expressivo). Deste modo, a tendência de uso do solo na planície de inundação do rio Namacula, na actualidade é caracterizada por ser a de habitações (tabela 1).

Clerici *et al.* (2014, *apud* AMORIM, 2015, p. 23) argumentam em seu estudo que, “quando ocorrem mudanças na ocupação e uso do solo, a integridade ecológica pode ser muito afectada e, conseqüentemente, a capacidade do ecossistema em fornecer bens e serviços específicos pode reduzir”.

**Tabela 1:** Tipos de uso do Solo na Cidade de Lichinga

Tipo de uso do solo	Descrição
Construção de infra-estruturas	Motivado pelo rápido crescimento natural da população, aliado ao processo do êxodo rural que a Cidade sofreu logo à municipalização e, o crescimento urbano se processa de forma horizontal.
Agricultura	Os residentes da Cidade de Lichinga desenvolvem a agricultura em pequenas porções, especialmente, nos seus quintais e em áreas livres, com maior destaque para as hortícolas.
Exploração de matéria-prima para construção	A exploração de matéria-prima para a construção de infra-estruturas (pedras e areia) se verifica na zona peri-urbana de Lichinga.
Prática da silvicultura (cultura de pinho, eucalipto).	A cidade de Lichinga, com as suas condições agro-climáticas, era rodeada por plantações de pinho e eucalipto. Na actualidade, essas culturas foram substituídas por habitações.

Fonte: o autor, 2019.

O conhecimento por parte das sociedades em relação aos procedimentos do uso da terra ganha destaque pela necessidade de garantir sua sustentabilidade diante das questões ambientais, sociais e económicas a ele relacionadas e trazidas à tona no debate sobre o desenvolvimento sustentável (IBGE, 2013). Da análise feita à imagem de satélite de 2001, constata-se, de igual modo, que a cidade de Lichinga, tinha algumas áreas consideráveis cobertas por plantações de pinho (figura 1).

**Figura 1:** Cidade de Lichinga - Bairro de Namacula no ano de 2001

Fonte: o autor, 2019.

Nos últimos anos, a área artificial (as de infra-estruturas e equipamentos) tem vindo a aumentar consideravelmente. Em oposição a essa tendência de aumento da área ocupada por infra-estruturas e equipamentos, assiste-se na área de estudo, a redução das áreas de cultivo.

A imagem de satélite da área de estudo do ano de 2018 demonstra que, a área de estudo, sofreu mudança de uso e cobertura do solo, pois, os espaços anteriormente com uso agrícola (plantações de pinho) foram substituídos pelo uso habitacional (figura 2).

As tendências gerais ocorridas nestes últimos dezessete anos mostraram uma diminuição das áreas verdes (plantações de pinho, agricultura). As áreas urbanas e infra-estruturas e equipamentos tiveram um aumento ao longo da série temporal em referência.

**Figura 2:** Cidade de Lichinga - Bairro de Namacula no ano de 2018

Fonte: o autor, 2019.

### Factores directos e indirectos de mudança no uso e cobertura do solo

A maior parte das famílias opta em fixar as suas residências junto às planícies de inundação do rio Namacula, porque o preço do terreno/casa é acessível em comparação com o preço aplicado em outros locais seguros. Outro dado a destacar é porque as famílias querem estar mais próximas do centro da cidade (gráfico 2).

Os dados apurados junto aos técnicos da DPTADR, concretamente do departamento de planeamento físico, indicam que, as motivações estão relacionadas com o facto de as famílias pretenderem estar próximo ao centro da cidade e, por conseguinte, estarem próximo dos serviços sociais e económicos (saúde, educação e postos de trabalho e bancos). Por outro lado, os dados colhidos junto aos técnicos do CMCL demonstram que as motivações estão relacionadas com o êxodo rural e crescimento populacional que o município tem vindo a assistir nos últimos anos.

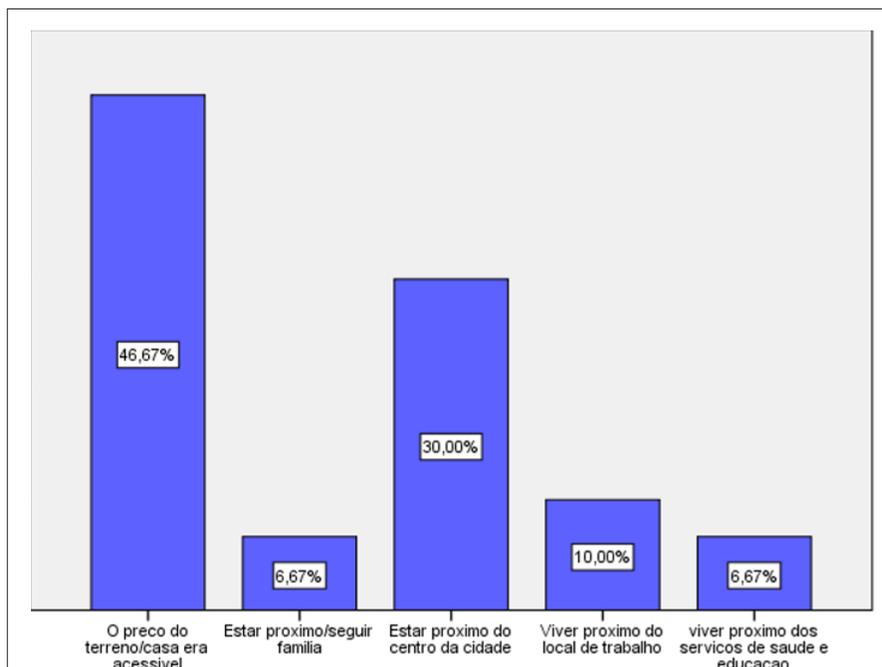
COELHO, D. K. & SCARIOT (2004) destacam que:

[...] o crescimento contínuo da população tem contribuído para a superlotação das áreas urbanas, levando pessoas a viver, por escolha ou circunstância, em áreas de risco. A ocupação urbana nas planícies de inundação cria condições de exposição aos perigos hidrometeorológicos, a qual, periodicamente resulta em desastres naturais.

O desenho de políticas de habitação que mais atende as classes médias e baixas (grupo de população com renda baixa) se revela fundamental de modo que o direito a habitação em locais seguros se efectiva e que, a provisão de serviços bá-

sicos (saúde, educação, energia, água, vias de acesso) nas zonas de expansão pode minimizar de certo modo a ocupação de áreas inóspita para habitação.

### Gráfico 2: Motivações na ocupação de planície de inundação do Rio Namacula



Fonte: o autor, 2019.

Nos últimos vinte anos, a cidade de Lichinga tem registado um crescimento considerável da sua população, de 89 mil habitantes em 1997, passou para mais de duzentos mil habitantes em 2017, como atesta a tabela 2.

Cinco anos depois dos acordos gerais de paz, a cidade de Lichinga registou um crescimento considerável da sua população, resultado do êxodo rural, exemplo disso, de 1997 a 2007, a população urbana cresceu quase seis vezes.

**Tabela 2:** Evolução da população de Lichinga – 1997 a 2017

Anos dos censos	1997	2007	2017
População total	89,043	142,253	213,361

Fonte: INE (2019)

Na actualidade, Lichinga vive um cenário de aumento de bairros desordenados especialmente nas periferias. Esses assentamentos apresentam vários problemas desde a falta de vias de acesso, água potável, energia eléctrica é implantada em condições de infra-estruturas precárias colocando em risco a vida dos usuários desse serviço e não só:

As periferias urbanas adensaram-se de tal forma que a ocupação do solo impedia a circulação viária, era impossível qualquer mobilidade de automóvel, assim como dificultou ou impossibilitou a existência de espaços para futuras construções de infra-estruturas. O núcleo urbano foi também ocupado por uma população superior que a capacidade construída. (MALOA, 2016)

A deficiência de arruamento constitui o maior impacto de mudança no uso do solo, para além das inundações. A ocupação de forma espontânea do solo para fins habitacionais influencia para um fraco processo de ordenamento territorial e isso vai influenciar, de igual modo, no processo de escoamento pluvial e fluvial da água, escasseiam espaços adequados para a deposição de resíduos sólidos e, dificulta a circulação de pessoas e bens (gráfico 3).

A construção de infra-estruturas habitacionais na planície de inundação do rio Namacula influencia na redução da infiltração no solo, proporcionando assim maior escoamento superficial e menor escoamento subterrâneo e da evapotranspiração (LE MAITRE *et al.* 2014 *apud* AMORIM, 2015, p. 31):

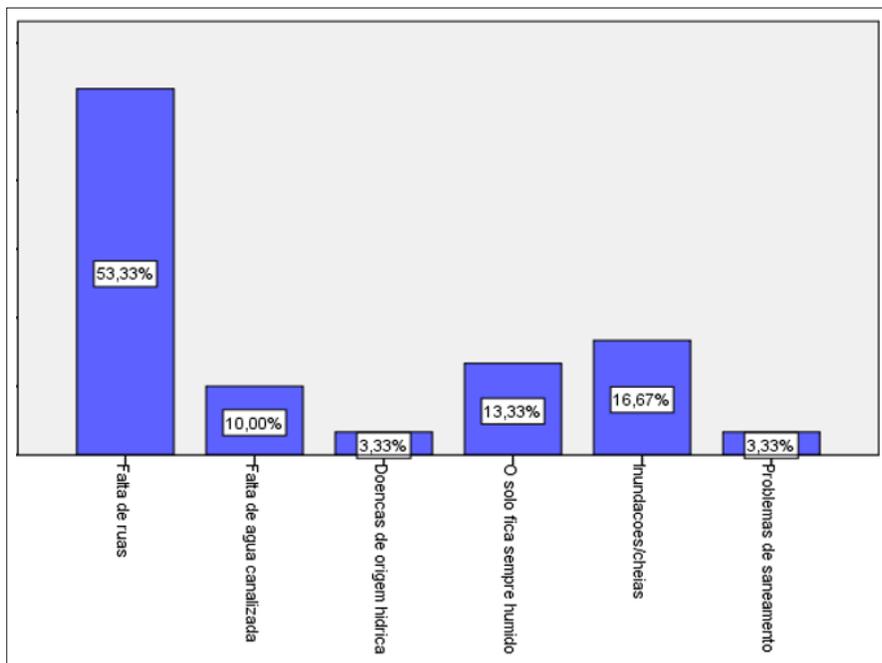
Solos que anteriormente à mudança eram maioritariamente compostos por vegetação são substituídos por superfícies impermeáveis ou sem vegetação que aumentam o escoamento superficial e a perda de sedimentos devido à redução da infiltração da água no solo para a recarga dos aquíferos.

Na mesma ordem de ideias, CAOMBA (2018) refere que:

[...] o uso inadequado e desordenado do solo urbano, caracterizado pela ocupação de planícies de inundação para fins habitacionais, e as práticas inadequadas de saneamento básico, como o depósito de resíduos sólidos nos cursos de água, constituem factores de destaque para o agravamento e ampliação da inundação na cidade.

Os autores que temos vindo a citar evidenciam o quão pode ser perigoso ocupar as zonas de planícies de inundação para fins habitacionais, pese embora os ocupantes tenham a noção disso e mesmo assim ainda permanecem naquelas regiões.

**Gráfico 3:** Impactos da ocupação espontânea de planície de inundação do Rio Namacula



Fonte: o autor, 2019.

**Figura 3:** Inundações, resíduos sólidos e ocupação desordenada do espaço



Fonte: o autor, 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento da população urbana na Cidade de Lichinga é consequência directa do crescimento natural da sua população e do êxodo rural. Este crescimento acelerado da população tem implicações severas no modo de uso e cobertura do solo urbano. Uma das implicações destacáveis são as mudanças de uso e cobertura do solo.

O estudo evidenciou que, a conversão de áreas agrícolas em áreas habitacionais constitui a principal tendência de mudança de uso e cobertura do solo.

O crescimento natural urbano, o êxodo rural e, os aspectos socioeconómicos, políticos e acessibilidade, constituem os principais factores determinantes directos e indirectos respectivamente, do processo da conversão do uso e cobertura do solo, de espaços agrícolas para espaços habitacionais que se verifica na planície de inundação do rio Namacula.

A deficiência de arruamento, a ocorrência com maior frequência e intensidade de inundações, poluição hídrica e dos solos, constituem os principais impactos das áreas convertidas em campos habitacionais.

A construção e reabilitação das vias de acesso, desenho de políticas e instrumentos de ordenamento territorial e a fiscalização efectiva, para além da identificação de locais estratégicos para a deposição dos resíduos sólidos e, desenvolvimento e desenho de projectos conjuntos são algumas medidas que podem ser seguidas de modo a minimizar os impactos por um lado e, por outro, garantir o uso ideal do solo e reduzir terras ociosas.

## REFERÊNCIAS

AMORIM J. A. F. **Análise e modelação da ocupação e uso do solo**. Instituto politécnico de Viana do Castelo, Viana, 2015.

ARAÚJO M. G. M. **Geografia dos Povoamentos**: assentamentos humanos rurais e urbanos. Maputo: Livraria Universitária, 1997.

CARAM, R. **Mudanças no Uso e Cobertura do Solo e Resposta Hidrológica da Bacia do Rio Piracicaba**. Tese (Doutorado em Ciências/Irrigação e Drenagem) – Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011.

CAOMBA, D. P. A. **Ocupações informais do solo urbano em Moçambique**: análise dos factores de motivação e do risco de ocupação das planícies de inundação na cidade de Lichinga. Tese (Doutorado em Geografia Física e Estudos Ambientais) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/>. Acesso em: 8 out. 2019.

COUTINHO, C. R. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. 2. ed. Coimbra: Almeida, 2015.

COELHO, D. K.; SCARIOT, N. **Processo de urbanização em áreas inundáveis e de preservação na cidade de Monte Negro (RS)**. Porto Alegre: UFRS, 2004.

COELHO, M. C. N. **Impactos Ambientais em Áreas Urbanas** – Teorias, Conceitos e Métodos [2013]. Florianópolis: s.n., 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Manual Técnico de Uso da Terra**. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estatísticas (INE). Estatísticas do Distrito de Cidade de Lichinga. Maputo, 2013. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz>. Acesso em: 26 maio 2018.

LE MAITRE, D. C.; KOTZEE, I. M.; O' FARRELL, P. J. **Impacts of land-cover change on the water flow regulation ecosystem service**: invasive alien plants, fire and their policy implications. *Land Use Policy*, 2013-2014.

MALOA, J. M. **Urbanização moçambicana**: uma proposta de interpretação. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Doi:1011606/T.8.2016.tde-05082016-155420. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/8/8136/tde-05082016-155420/pt-br.php>

OLIVEIRA, P. A. de. **Caracterização da ocupação do solo com recurso á aplicação de modelos de misturas espectrais em séries multi-temporais de imagens MODIS**. Dissertação (Mestrado em Ciência e Sistemas de Informação Geográfica) – Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2005.

SILVA JUNIOR, Carlos António da *et al.* Conversão do uso e ocupação do solo no noroeste da Amazônia. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO - SBSR*, 17., 2015, João Pessoa.

TURETTA, A. P. D. **Mudanças de Uso da Terra em Bacias Hidrográficas**. Rio de Janeiro, 2011.

TUCCI, C. E. M e BERTONI, J. C. **Inundações Urbanas na América do Sul**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Recursos Hídricos, 2003.



Esta obra sistematiza memórias da segunda edição do *Fórum Sociedade Crítica (FSC)*, principal evento do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGC/HS/UFOB).

O FSC articula-se a partir das duas linhas de pesquisa do PPGC/HS, a saber: *Linguagem, Cultura e Poder e Sociedade, Políticas Públicas e Sustentabilidade*.

Este cenário nos convida a tecer alguns questionamentos: Como promover a transgressão do pensamento? Como tornar possível uma educação libertadora/humanizadora/decolonial que subverta a lógica e os padrões impostos pela visão moderna/colonial e pelo (nazi)capitalismo mundial integrado? Na tentativa de responder a esses questionamentos, ao passo que problematiza as macro e micropolíticas capitalistas neoliberais e os diferentes sistemas de dominação, opressão e subalternização, a obra em tela nos orienta, também, a fabular e materializar diferentes estratégias de resistência e reexistência sociocultural. Trata-se de um devir-borboleta, que apregoa novas estações, quiçá insurreições. Um convite insurgente para pensar novos laços de solidariedade, convivialidade, afeto, libertação e bem viver.

Boa leitura!

