



REVISTA DE ESTUDIOS BRASILEÑOS

VOLUMEN 9 NÚMERO 18



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



Ediciones Universidad
Salamanca

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA<http://revistas.usal.es/index.php/2386-4540/>**COMITÉ DE DIRECCIÓN****Ignacio Berdugo Gómez de la Torre (USAL)**

Ciencias Jurídicas

Rubens Beçak (USP)

Ciencias Sociales y Humanas

CONSEJO CONSULTIVO**Ana Maria Machado**

Escritora y miembro de la Academia Brasileira de Letras (ABL, Río de Janeiro, Brasil)

João Grandino Rodas

Profesor titular de Derecho Internacional de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil)

Arno Wehling

Presidente del Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB, Río de Janeiro, Brasil)

José Esteves Pereira

Catedrático de Filosofía de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

Carlos Guilherme Mota

Catedrático de Historia de la Universidade Mackenzie (São Paulo, Brasil). Profesor emérito de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil)

Linda Newson

Profesora de Geografía en el King's College London (Londres, R. U.)

Celso Lafer

Profesor titular de Filosofía del Derecho de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil).

Luiz Felipe de Alencastro

Catedrático de Historia de la Escuela de Economía de la Fundação Getúlio Vargas (FGV, São Paulo, Brasil)

Dalmo de Abreu Dallari *in memoriam*

Profesor emérito de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil)

Nélida Piñon *in memoriam*

Escritora y miembro de la Academia Brasileira de Letras (ABL, Río de Janeiro, Brasil)

David Treece

Profesor titular de Portugués y miembro del King's Brazil Institute del King's College of London (KCL, Londres, R. U.)

Pedro Dallari

Profesor titular de Derecho Internacional de la Universidad de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil)

Fernando Henrique Cardoso

Sociólogo. Profesor emérito de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil). Expresidente de Brasil

Sérgio Adorno

Profesor titular de Sociología de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil)

Jacques Marcovitch

Profesor titular de Administración de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil)

Timothy Power

Catedrático y director del Brazilian Studies Program y académico del Latin American Centre (LAC) de la University of Oxford (Oxford, R. U.)

CONSEJO EDITORIAL

Alberto Dibbern

Expresidente de Universidad Nacional de la Plata (UNLP, Buenos Aires, Argentina). Exsecretario de Políticas Universitarias de Argentina. Área: Políticas educativas

Ana Paula Megiani

Profesora titular de Historia en la Cátedra Jaime Cortesão de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil). Área: Historia

Anthony Wynne Pereira

Director del King's Brazil Institut (KCL, Londres, R. U.). Áreas: Ciencia Política y Política internacional

Bruno Ayllón

Investigador del Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM, Madrid, España). Área: Ciencia Política

Carmen Villarino

Profesora titular de Filología Gallega y Portuguesa de la Universidad de Santiago de Compostela (USC, Santiago de Compostela, España). Área: Literatura

Fernando de Almeida Menezes

Profesor titular de Derecho Administrativo de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil). Área: Derecho

George F. Cabral de Souza

Profesor titular de Historia de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, Pernambuco, Brasil). Área: Historia

Gilberto Bercovici

Profesor titular de Derecho Económico y Economía Política de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil). Áreas: Derecho y Economía Política

Giuseppe Tosi

Profesor de Filosofía y coordinador del Programa de postgrado en Derechos Humanos, Ciudadanía y Políticas Públicas de la Universidade Federal de Paraíba (UFPB, Paraíba, Brasil). Áreas: Filosofía y Ciencia Política

Itzcoatl Tonatiuh Bravo Padilla

Catedrático de Economía de la Universidad de Guadalajara (Guadalajara, México). Área: Economía

José Joaquín Brunner

Catedrático de la Universidad Diego Portales (UDP, Santiago, Chile). Áreas: Política y Sociología de la Educación

Juarez Estevam Xavier Tavares

Profesor titular de Derecho Penal de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, Río de Janeiro, Brasil). Área: Derecho y Filosofía

Kalina Vanderlei Silva

Profesora titular de Historia de la Universidade de Pernambuco (UPE, Pernambuco, Brasil). Área: Historia

Manuel Alcántara

Catedrático de Ciencia Política de la Universidad de Salamanca (USAL, Salamanca, España). Área: Ciencia Política

Maria Arminda do Nascimento Arruda

Profesora titular de Sociología de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil). Área: Sociología

Monica Herman Caggiano

Profesora asociada de Derecho de la Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil). Áreas: Derecho, Política y Educación

Pedro Cardim

Catedrático de Historia de la Universidade Nova de Lisboa (UNL, Lisboa, Portugal). Área: Historia

CONSEJO DE REDACCIÓN

José Manuel Santos Pérez

Universidad de Salamanca (USAL, España)

Elisa Tavares Duarte

Universidad de Salamanca (USAL, España)

Esther Gambi Giménez

Fundación Cultural Hispano-Brasileña (FCHB, España)

Miley Almeida Guimarães

Universidad de Salamanca (USAL, España)

Bruno Romero Ferreira Miranda

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, Brasil)

Michelle Vieira Fernández

Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Lucas Isaac Soares Mesquita

Universidad de Salamanca (USAL, España)

CONTACTO:

Elisa Tavares Duarte

Centro de Estudios Brasileños
Universidad de Salamanca (USAL) - España

reb@usal.es

Dirección de Arte*: Thais Longaray

Editora: Elisa Tavares Duarte

Centro de Estudios Brasileños. Plaza de San Benito,1
37002. Salamanca, España. www.cebusal.es

* Diseño original de M^a José Alcalá-Zamora y Rivera.
Universia. Avda. de Cantabria, s/n - 28660. Boadilla del
Monte. Madrid, España. www.universia.net.

Revista de Estudios Brasileños se publica dos veces al año (enero y julio). Los Consejos Consultivo y Editorial decidirán la publicación o no de los trabajos recibidos, sobre los cuales no se compromete a mantener correspondencia. Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión de la revista.

Ni totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en las calificaciones *Creative Commons* CC BY-NC-ND y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre sin fines comerciales (NC) y sin transformar los contenidos ni crear obras derivadas (ND).



SUMARIO VOLUMEN 9 - NÚMERO 18

[11-15] EDITORIAL

[13-15] PRESENTACIÓN

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre - Rubens Beçak

[17-157] SECCIÓN GENERAL

[19-32] INDIGENOUS PRESENCE IN HIGHER EDUCATION: UFFS' INDIGENOUS PROGRAM (PIN)

La presencia indígena en la educación superior: el programa indígena (PIN) de la UFFS
A presença indígena na educação superior: o programa indígena (PIN) da UFFS

Lucélia Peron - Cristiano Augusto Durat - Elcio José Corá

[33-46] "OS RIOS, OS PEIXES, AS MATAS, ESTÃO PEDINDO SOCORRO": DAVI KOPENAWA Y LAS SOBERANÍAS YANOMAMI EN EL PROGRAMA DE ÍNDIO

"Os rios, os peixes, as matas, estão pedindo socorro": Davi Kopenawa e as soberanias Yanomami no Programa de Índio

"The rivers, the fish, the forest, are claiming for help": Davi Kopenawa and the Yanomami sovereignties in Programa de Índio

Christian Elguera

[47-62] DIAGNÓSTICO DO ESPORTE E DO LAZER DA REDE CEDES/ACRE: ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CENTRO DE PESQUISA

Diagnóstico del deporte y del ocio en la Rede Cedes/Acre: aspectos metodológicos del estudio y de los procesos de construcción del Centro de Investigación

Diagnosis of sport and leisure of the Rede Cedes/Acre: network methodological aspects of the study and construction processes of the Research Center

Cledir de Araújo Amaral - Eliane Elicker- Rafaela Ester Galisteu da Silva- Alessandra Lima Peres de Oliveira - Tiago Barbosa do Nascimento - Jeane de Castro Araújo - Eroína Moreira de Melo - Oyatagan Levy Pimenta da Silva - Mônica Pereira Raulino - Wilson Nonato Rabelo Neto - Ana Paula Rodrigues de Oliveira - Bruna Ravana dos Santos Carvalho - Danilo Oliveira da Silva - Islany Pessoa Bezerra - Matheus Eremith Carvalho - Adriane Corrêa da Silva

[63-75] COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E MÍDIA EDUCAÇÃO COMO PROPOSTAS INOVADORAS NA INTERLOCUÇÃO COM ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR, NA AMAZÔNIA ORIENTAL

Comunicación no violenta y educación mediática como propuestas innovadoras en el diálogo con adolescentes en el entorno escolar, en la Amazonia Oriental

Non-violent communication and media-education as innovative proposals in the dialogue with adolescents in the school environment in the Eastern Amazon

Ingrid Gomes Bassi

[77-91] SOBRE LAS VÍAS DE UNA MONTAÑA RUSA: NARRATIVA FAMILIAR SOBRE LOS PROBLEMAS ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS DESDE UNA PERSPECTIVA SITUADA

Nos trilhos de uma montanha russa: narrativa familiar sobre os problemas associados ao uso de drogas a partir de uma perspectiva situada
On the tracks of a roller coaster: family narrative of the problems associated with drug

use from a situated perspective

Camila Cristina de Oliveira Rodrigues - Maria Pilar

Albertín Carbó - Silvio Yasui- Sergio Resende Carvalho

Flôres - Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti

[159-213] DOSSIER

**[93-106] ALFORRIAS EM MACHADO DE ASSIS:
PERSPECTIVAS BÍBLICAS**

Manumisión en Machado de Assis:

perspectivas bíblicas

Manumission in Machado de Assis: biblical
perspectives

Paulo Sérgio de Proença

**[161-167] O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL:
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES (A MODO DE
APRESENTAÇÃO)**

La enseñanza y el aprendizaje del español
para fines específicos en Brasil: algunas
contribuciones (a modo de presentación)

The teaching and learning of Spanish for
specific purposes in Brazil: some contributions
(as a presentation)

Andréia Roder Carmona-Ramires - Odair Luiz Nadin

**[107-123] A INFLUÊNCIA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DA
NACIONALIDADE BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO
EM TORNO DA ABORDAGEM INDIGENISTA DE
MANOEL BOMFIM**

La influencia indígena en la formación de la
nacionalidad brasileña: una reflexión sobre el
abordaje indigenista de Manoel Bomfim

The indigenous influence in the formation
of Brazilian nationality: a reflection around
Manoel Bomfim's indigenous approach

José Geraldo dos Santos - Patrick Silva dos Santos

**[169-182] CURSO DE EXTENSÃO - ESPANHOL PARA FINS
ESPECÍFICOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO
DE EXPERIÊNCIA**

Curso de Extensión - Español para Fines
Específicos en Prácticas Supervisadas en
Enseñanza Remota de Emergencia: relato de
experiencia

Extension course - Spanish for Specific
Purposes in the Supervised Internship in
Emergency Remote Teaching: an experience
report

**Marcella Nascimento Fernandes - Leticia Coroa do
Couto**

**[125-142] POLÍTICAS PÚBLICAS E O PLANEJAMENTO
ENERGÉTICO NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DAS
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O
PLANO NACIONAL DE ENERGIA E O PLANO
AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL**

Políticas públicas y planificación energética
en la Amazonia: análisis de las convergencias y
divergencias entre el Plan Nacional de Energía
y el Plan Amazónico Sostenible

Public policies and energy planning in the
Amazon: analysis of convergences and
divergences between the National Energy Plan
and the Sustainable Amazon Plan

**Julyana Pereira Simas - André Luís Assunção de
Farias**

**[183-196] ANÁLISE DE EMENTAS DE ESPANHOL EM
CURSOS DE SECRETARIADO DO EXECUTIVO
NO BRASIL: ELE OU EFE?**

Análisis de los resúmenes de español en los
cursos de secretariado ejecutivo en Brasil: ¿ELE
o EFE?

Analysis of Spanish course syllabuses in
Executive Secretarial courses in Brazil: SFL or
EFE?

Graziellen Gelli Pinheiro Lima

**[143-157] PROTAGONISMOS FEMININOS NO BRASIL:
RESISTÊNCIAS E PRÁXIS ENTRE OS SÉCULOS
XIX E XXI**

Protagonismos femeninos en Brasil:

resistencia y praxis entre los siglos XIX y XXI
Female Protagonisms in Brazil: resistance and
practices between XIX and XXI centuries

Angela Virginia Brito Ximenes - Fernanda Léo

**[197-213] TERMINOLOGIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:
ESTUDOS INICIAIS**

Terminología en la Formación Profesional
Técnica de Bachillerato: estudios iniciales

Terminology in High School Technical
Professional Education: initial studies
Glória de Fátima Pinotti de Assumpção

[215-237] **ENTREVISTAS**

[217-223] **ENTREVISTA A JOSÉ ANTONIO OCAMPO: BRASIL, AMÉRICA LATINA Y EL MUNDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Entrevista com José Antonio Ocampo: o Brasil,
a América Latina e o mundo em tempos de
pandemia

Interview with José Antonio Ocampo: Brazil,
Latin America and the World in pandemic times

Pedro Bohomoletz de Abreu Dallari

[225-237] **ENTREVISTA A JOSÉ ANTONIO OCAMPO: BRASIL, AMÉRICA LATINA Y EL MUNDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Entrevista com José Antonio Ocampo: o Brasil,
a América Latina e o mundo em tempos de
pandemia

Interview with José Antonio Ocampo: Brazil,
Latin America and the World in pandemic times

**Túlio Sérgio Henriques Ferreira - Lucas Barros
de Souza - Lara Gabrielle Morais Pordeus - Sarah
Gabrielle Lopes Conserva - Roberto Lucas Correia
Costa - Jonathan de Almeida Bezerra**

[239-244] **RESEÑAS**

[241-244] **A LIBERDADE DE ENSINO NO BRASIL E A ELEIÇÃO DO PRESIDENTE BOLSONARO**

La libertad de enseñanza en Brasil y la elección
del presidente Bolsonaro

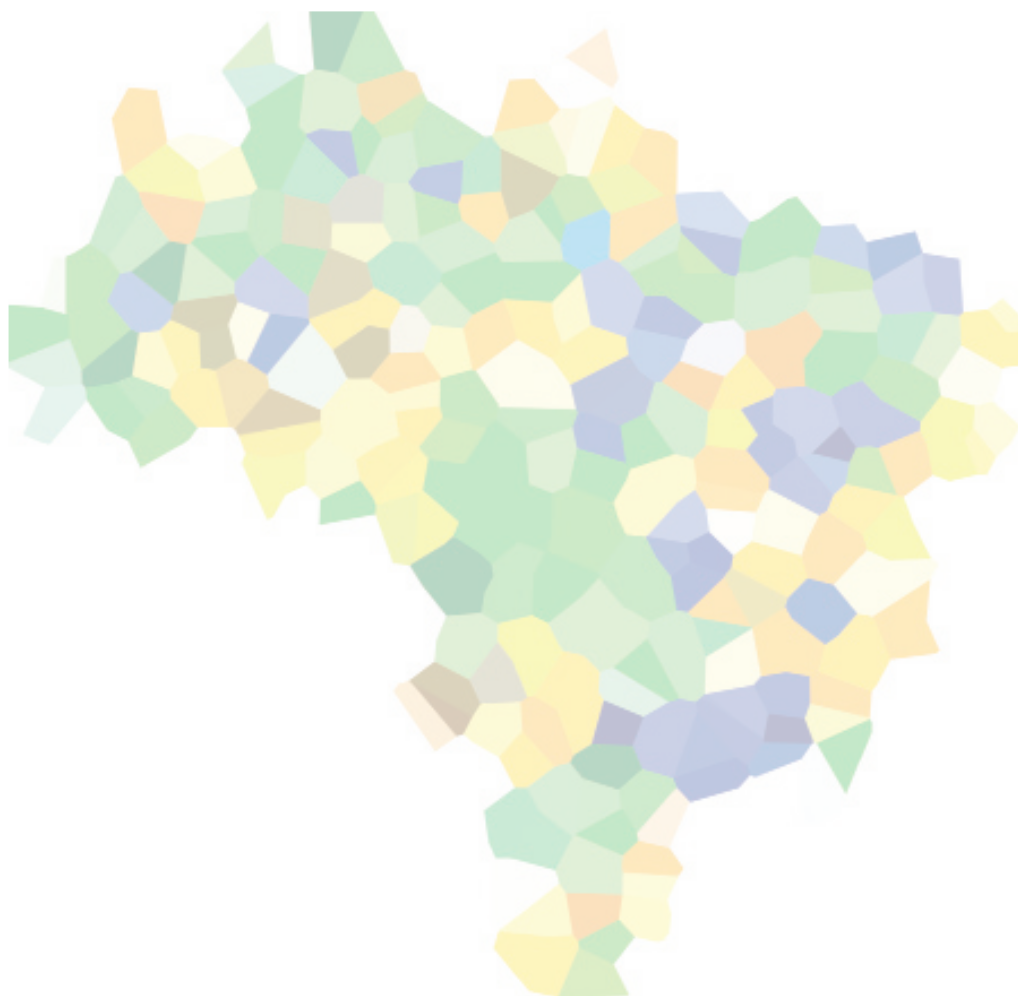
Freedom of teaching in Brazil and the election
of president Bolsonaro

Jairo Lima

EDITORIAL

Presentación de los directores

IGNACIO BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE - RUBENS BEÇAK



PRESENTACIÓN

El número que ahora presentamos corresponde al primer volumen del año 2022. La publicación reúne un total de nueve artículos en la Sección General que, como siempre, analizan diferentes aspectos de la realidad brasileña. La educación y la cultura indígena, así como las políticas públicas para la región amazónica brasileña vuelven a ocupar varias páginas de esta revista, poniendo en evidencia la relevancia del tema para la actualidad brasileña.

El Dossier está dedicado a un tema muy querido por esta Universidad: la enseñanza y el aprendizaje del español, en este caso, centrado en la realidad brasileña. La sección contó con la coordinación de los profesores Andréia Roder Carmona-Ramires (Universidade Estadual do Paraná, UEPR, Brasil) y Odair Luiz Nadin (Universidade Estadual Paulista, Unesp, Brasil), responsables de la selección del material que ahora ofrecemos a nuestro lectores y lectoras. Además del artículo de presentación de la sección (firmado por los coordinadores), el Dossier incluye los trabajos de Marcella Nascimento Fernandes y Letícia Coroa do Couto, sobre la experiencia de realización de un curso de extensión dedicado al Español para Fines Específicos; a continuación, tenemos el artículo de Graziellen Gelli Pinheiro Lima, que presenta un análisis de los programas de cursos de español en las universidades federales del Nordeste brasileño; y, cerrando la sección, el trabajo de Glória de Fátima Pinotti de Assumpção, que contribuye con una técnica de discusión acerca de la enseñanza de Terminología en la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio.

Este número contiene también la entrevista del Prof. Pedro Dallari a José Antonio Ocampo, responsable de la Cátedra José Bonifácio (USP, Brasil) entre los años 2020 y 2021. La publicación de esta entrevista es una de las iniciativas de colaboración que el centro de Estudios Brasileños, por medio de esta revista, mantiene con el Centro Iberoamericano de la USP.

Además, este número incluye también una entrevista elaborada con motivo del Bicentenario de la Independencia de Brasil, firmada por Túlio Sérgio Henriques Ferreira (y demás colaboradores), con las investigadoras Karine de Souza Silva, profesora de los programas de postgraduación en Derecho y en Relaciones Internacionales de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Brasil), y Marta Regina Fernández y García, actual presidente de la Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI-gestión 2021-2023), y profesora del Instituto de Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Para terminar este texto de presentación, queremos agradecer enormemente la contribución de todos los autores y autoras, colaboradores y todos los profesionales que de forma directa o indirecta han contribuido a la elaboración de este número que, finalmente, publicamos.

Deseamos a todos los lectores y lectoras que disfruten de la lectura.

DIRECTORES

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre

Universidad de Salamanca
Director de Ciencias Jurídicas

berdugo@usal.es

Rubens Beçak

Universidade de São Paulo
Director de Ciencias Sociales y Humanas

rubenssg@usp.br

APRESENTAÇÃO

O número que agora apresentamos corresponde ao primeiro volume do ano de 2022. A publicação reúne um total de nove artigos na Seção Geral que, como em todos os volumes, são estudos que analisam diferentes aspectos da realidade brasileira. A educação e a cultura indígena, assim como as políticas públicas para a região amazônica brasileira voltam a ocupar várias páginas nessa revista, evidenciando a relevância do tema para a atualidade brasileira.

O Dossiê traz um tema muito caro para esta Universidade: o ensino e a aprendizagem do espanhol, neste caso, centrado na realidade brasileira. A seção foi coordenada pelos professores Andréia Roder Carmona-Ramires (Universidade Estadual do Paraná, UEPR, Brasil) e Odair Luiz Nadin (Universidade Estadual Paulista, Unesp, Brasil), responsáveis pela seleção do material que oferecemos a nossos leitores e leitoras. Além do artigo de apresentação da seção (assinado pelos coordenadores), o dossiê traz os trabalhos de Marcella Nascimento Fernandes e Letícia Coroa do Couto, sobre a experiência de realização de um curso de extensão dedicado ao Espanhol para Fins específicos; à continuação, temos o artigo de Graziellen Gelli Pinheiro Lima, que apresenta uma análise das ementas de cursos de espanhol nas universidades federais do Nordeste brasileiro; e fechado a seção, o trabalho de Glória de Fátima Pinotti de Assumpção, que contribui com uma discussão acerca do ensino de Terminologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Este número traz também a entrevista do Prof. Pedro Dallari, a José Antonio Ocampo, responsável pela Cátedra José Bonifácio (USP, Brasil) entre os anos de 2020 e 2021. A publicação dessa entrevista também é uma das iniciativas que o Centro de Estudos Brasileiros, por meio dessa revista, mantém em colaboração com o Centro Ibero-americano da USP.

Ademais, este número traz também uma entrevista elaborada com motivo do Bicentenário da Independência do Brasil, assinada por Túlio Sérgio Henriques Ferreira (e demais colaboradores), com as professoras e pesquisadoras Karine de Souza Silva, professora dos programas de pós-graduação em Direito e em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Brasil), e Marta Regina Fernández y García, atual presidente da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI-gestão 2021-2023), e professora do Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Para terminar este texto de apresentação, queremos agradecer enormemente a contribuição de todos os autores e autoras, pareceristas, a todos os profissionais que de forma direta ou indireta colaboraram na publicação deste número que, finalmente, publicamos.

A todos os leitores e leitoras, desejamos que desfrutem da leitura.

DIRETORES

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre

Universidad de Salamanca
Diretor de Ciências Jurídicas

berdugo@usal.es

Rubens Beçak

Universidade de São Paulo
Diretor de Ciências Sociais e Humanas

rubenssg@usp.br

SECCIÓN GENERAL

Artículos

LUCÉLIA PERON - CRISTIANO AUGUSTO DURAT - ELSIO JOSÉ CORÁ

CHRISTIAN ELGUERA

CLEDIR DE ARAÚJO AMARAL - ELIANE ELICKER- RAFAELA ESTER
GALISTEU DA SILVA- ALESSANDRA LIMA PERES DE OLIVEIRA - TIAGO
BARBOSA DO NASCIMENTO - JEANE DE CASTRO ARAÚJO - EROÍNA
MOREIRA DE MELO - OYATAGAN LEVY PIMENTA DA SILVA - MÔNICA
PEREIRA RAULINO - WILSON NONATO RABELO NETO - ANA PAULA
RODRIGUES DE OLIVEIRA - BRUNA RAVANA DOS SANTOS CARVALHO
- DANILO OLIVEIRA DA SILVA - ISLANY PESSOA BEZERRA - MATHEUS
EREMITH CARVALHO - ADRIANE CORRÊA DA SILVA

INGRID GOMES BASSI

CAMILA CRISTINA DE OLIVEIRA RODRIGUES - MARIA PILAR ALBERTÍN
CARBÒ - SILVIO YASUI- SERGIO RESENDE CARVALHO

PAULO SÉRGIO DE PROENÇA

JOSÉ GERALDO DOS SANTOS - PATRICK SILVA DOS SANTOS

JULYANA PEREIRA SIMAS - ANDRÉ LUÍS ASSUNÇÃO DE FARIAS

ANGELA VIRGINIA BRITO XIMENES - FERNANDA LÉDO FLÔRES -
VANESSA RIBEIRO SIMON CAVALCANTI

Indigenous presence in higher education: UFFS' Indigenous program (PIN)

La presencia indígena en la educación superior: el programa indígena (PIN) de la UFFS

A presença indígena na educação superior: o programa indígena (PIN) da UFFS

AUTORES

Lucélia Peron*

lucelia.peron@uffs.
edu.br

**Cristiano Augusto
Durat****

cristianodurat@uffs.
edu.br

Elsio José Corá***

cora@uffs.edu.br

* Master in Education
from Universidade
Federal da Fronteira Sul
(UFFS, Brazil).

** Adjunct Professor,
Federal University of the
South Border (UFFS,
Brazil)

*** Professor at the
post-graduate program
in Philosophy at
Universidade Federal
da Fronteira Sul (UFFS,
Brazil).

ABSTRACT:

This paper analyzes the admission and permanence of indigenous students at the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), both made possible through a specific institutional action called the Program for the Access and Permanence of Indigenous Peoples (PIN). The promotion of a differentiated admission for indigenous people in universities aims, first of all, at reducing the scenario of exclusion to which these peoples have been historically thrown. Universities have been acting in a less conservative perspective, trying to get closer and closer to marginalized groups deprived of fundamental rights such as education. Thus, the presence of these groups in Brazilian public higher education is not seen only as a compensatory measure, but especially as an affirmative action. It is under this perspective that this text is presented as an account of the experience of the implementation of the Program, in the period between 2015 and 2019, from indicators of undergraduate and graduate studies.

RESUMEN:

Este texto realiza un análisis del ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Brasil), ambos posibilitados por una acción institucional específica, denominada Programa de Acceso y Permanencia de los Pueblos Indígenas (PIN). La promoción de un ingreso diferenciado para los indígenas en las universidades tiene como objetivo, en primer lugar, reducir la exclusión sufrida por estos pueblos a lo largo de la historia. Las universidades han actuado desde una perspectiva menos conservadora, buscando aproximarse cada vez más a los grupos marginados y destituidos de derechos tan fundamentales como la educación. Así, la presencia de estos grupos en la educación superior pública brasileña no es vista solamente como una medida compensatoria, sino, especialmente, como una acción afirmativa. Es bajo esta perspectiva que este texto se presenta como un relato de la experiencia de implementación del Programa, en el período comprendido entre 2015 y 2019, a partir de indicadores de la graduación y postgrado.

RESUMO:

Este texto analisa o ingresso e a permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ambos viabilizados por meio de uma ação institucional específica, denominada Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). A promoção de um ingresso diferenciado para os indígenas nas universidades tem como objetivo, em primeiro lugar, a redução do cenário de exclusão a que esses povos foram historicamente lançados. As universidades têm atuado em uma perspectiva menos conservadora, procurando se aproximar cada vez mais dos grupos marginalizados e destituídos de direitos tão fundamentais quanto a educação. Assim, a presença desses grupos na educação superior pública brasileira não é vista somente como uma medida compensatória, senão especialmente enquanto uma ação afirmativa. É sob essa perspectiva que este texto se apresenta como um relato da experiência da implementação do Programa, no período entre 2015 e 2019, a partir de indicadores da graduação e da pós-graduação.

1. Introduction

The Brazilian Constitution foresees, to everyone, the right to public education and guarantees the principle of equality to all citizens. However, this is still an intention to be achieved, especially when it also comes to consider indigenous peoples. In face of this challenge, Brazil mobilized multiple efforts to democratize the access to higher education and to ensure conditions of permanency in both undergraduate and postgraduate courses. To this end, in recent decades, the government has invested in policies that have materialized, promoting federal public higher education's expansion and interiorization, with the creation of new universities and new courses in specific territories.

In relation to undergraduate courses' access, one of the central issues still focuses on the great difficulty of fully fulfilling the objective of democratizing education. In fact, it is not enough to just increase the number of vacancies in order to materialize a true and effective education democratization policy. It is necessary to implement forms and mechanisms of access to the Brazilian educational system different from those historically consolidated. Even today, it can be noted that factors such as social class, gender, race/ethnicity make it impossible the access to public universities. For a democratic reform of the university to really be effective, it is essential to pay attention to minorities excluded from the access education's process over the years. In this sense, it is worth mentioning that affirmative actions in higher education have sought to promote a greater integration to the population's different segments, both in university and in society and, consequently, prevent and even reduce existing discrimination.

The current inclusive policies have allowed several groups, including indigenous peoples, to have access to higher education. Such measures, in addition to providing different forms of access to the university, have also shown a greater concern for the permanence of all students and their academic performance. Indigenous peoples' presence in the university implies much more than just acceptance and coexistence with a different audience. It also involves understanding and interacting with other worlds, social organization and human existence's conceptions or visions, including in its relationship with nature. This presence not only modifies the institutional organization, but also the temporal one, of which the curriculum refers. In this sense, it is not simply a question of making indigenous adapt to the university, but making the university also adapt to the cultural dynamics that indigenous presence inscribes in the university community's space and time. That is, it takes something more than just including indigenous people in the university: it is necessary to go beyond the "recognition and promotion of differentiated values and worldviews. It is not, therefore, a question of social inclusion only, but of the construction of another university" (Peres, 2007, p. 43).

UFFS specifically, since its creation project, has been concerned with developing teaching, research and extension considering the population's social, economic and cultural profile, without forgetting regional needs and demands. Thus, UFFS sought to develop its actions based on the understanding that the university is born from society and constitutes itself as a commonweal at the service, precisely, of society. This perception allowed, then, to think and elaborate a specific action, called Indigenous Peoples Access and Permanency Program (PIN), to ensure young indigenous people presence in the university space, also considering the permanency conditions until graduation and post-graduate studies' completion.

Since its implementation in 2010, UFFS has been committed to dialogue with the National Indian Foundation (Funai), the Federal Public Ministry (MPU), as well as with leaders and teachers of indigenous communities from the Mesoregion of the Mercosur's Great Frontier. Thus, it is about

KEYWORDS

Higher education;
indigenous;
admission;
permanence;
affirmative action
policies.

PALABRAS CLAVE

Educación
superior;
indígenas; ingreso;
permanencia;
políticas de
acciones
afirmativas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação superior;
indígenas;
ingresso;
permanência;
políticas de ações
afirmativas.

Recibido:
28/05/2020

Aceptado:
10/09/2021

addressing the issues surrounding the policies' creation for indigenous students' entry and permanency in the institution. In view of these demands, in 2012, the university instituted a commission specifically focused on the elaboration of indigenous institutional policy, which included the debate on access, permanence and involvement conditions for indigenous peoples in teaching, research and extension activities. That year, in order to know the experiences gathered by other institutions in the Southern region, the commission organized the "I Meeting on Diversity at UFFS: Policies for Indigenous Inclusion". In this event, we chose to invite two Brazilian universities, the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and the Maringa's State University (UEM/PR), which already had a trajectory in the access and permanence actions implementation for indigenous peoples in their undergraduate courses.

It is worth mentioning that an important decision taken by the commission mentioned recently concerned the indigenous communities' inclusion as protagonists in the entry and permanency policy elaboration at UFFS. At that time, they were represented by their chiefs, leaders, indigenous teachers and civil law and public government entities. In addition to considering this basic precept, the members of the committee also resorted to Convention 169 of the International Labor Organization (ILO), in which Brazil became a signatory only in 2003. According to Article 7, paragraph 1 of this Convention, it is noteworthy that it is pertinent to indigenous peoples, "participate in the development, implementation and evaluation of national and regional development program plans that can directly affect them" (ILO, 1989).

Regarding access to higher education's affirmative policies, some scholars point out that, even if indigenous peoples set out their demands for access to higher education, they did not even use to be included as participants in the elaboration of inclusive policies (Bergamaschi, Doebber, & Brito, 2018). In view of this, the commission complied with constitutional precepts ensuring people's participation in decisions on policies and projects focused on their realities. This, undoubtedly, was a novelty considering what historically used to happen to these populations, since, most of the time, the projects were only imposed by the Brazilian State.

Thus, the commission, composed mostly of teachers with research and projects related to indigenous themes, assisted by a team of university staff educational technicians, organized a schedule of meetings with these communities close to the campuses in the states of Brazil's southern region.

In the state of Parana, the debate took place at the UFFS Campus of Laranjeiras do Sul, in partnership with the UFFS Campus of the city of Realeza. At the time, Indigenous Lands (TI) representatives of Rio das Cobras (Nova Laranjeiras) and TI Boa Vista (Laranjeiras do Sul) participated. In the state of Santa Catarina, the meeting to discuss the draft took place in the city of Chapeco, where the university's central administration is located. In addition to the participation of the National Foundation of the Indigenous' (Funai) members also presented their contributions to representatives of the TI Condá, Toldo Chimbangue, Toldo Pinhal and Xapoco. In the state of Rio Grande do Sul, two meetings took place. The first occurred at campus Erechim with representatives of the Indigenous Camp Saint Water, Toldo Guarani, Mato Preto, TI Nonoai and Votouro. The second meeting took place at Cerro Largo campus with the participation of Inhacora IT, Guarita and the Alvorecer community. It should be noted that, in these discussions, all meetings had the very active participation of members from Kaingang¹ and Guarani ethnic groups (UFFS, 2013a).

After this preliminary survey, the committee prepared a proposal and, before it was sent for the University Council's (CONSUNI) analysis, it was presented and discussed with leaders and indigenous teachers from the Indigenous Lands located in the region covered by UFFS. The completion of this process occurred with the publication of Resolution nº 33/2013 of CONSUNI, which instituted the Indigenous Peoples Access and Permanency Program (PIN) of UFFS.

According to the Resolution, the UFFS' PIN is guided by the democratic values promotion, respect for both the difference and socioeconomic and ethnic-racial diversity, through the adoption of a policy to expand the access to undergraduate and postgraduate courses, without neglecting the culture stimulation, teaching, research, extension and permanency at the University. In this sense, the program remained linked to the Undergraduate Policy Directorate, which specifically defines actions aimed at indigenous students' entry

and permanency in undergraduate and postgraduate courses. Under the program's terms, it also foresaw the formation of commissions responsible for monitoring and qualifying within the campuses and the Institution (UFFS, 2013b).

The promotion for indigenous peoples' differentiated entry for universities aims, first, to reduce the exclusion scenario in which these peoples have historically been launched. Universities have acted in a less conservative perspective, seeking to get closer and closer to groups marginalized and devoid of rights so fundamental as education. Thus, these groups' presence in Brazil's public higher education is not only seen as a compensatory measure, but especially as an affirmative action.

As it will be possible to perceive soon after, the analysis presented here focuses on the five-year experience prospect of a policy aimed at indigenous peoples entry and permanency in the university. However, it is not a question of chronologically analyzing the facts, but of presenting elements that allow us to visualize the scenario in which the PIN came to be consolidated. For this, we chose to use the notes of the program's policy, the evaluation report carried out after two years of measures' implementation and the histories of every newcomer through the specific selection process. This text, which was produced from the perspective of those who were part of the committee for the program's preparation and monitoring, also aims to present the actions related to admission and permanence, as well as the results obtained, and the challenges experienced by both the institution and indigenous students.

2. Indigenous presence at UFFS

First, it is important to situate the presence of indigenous peoples in the regional context of UFFS and the relevance that basic and higher education have been assuming in these communities. In the Mesoregion of Mercosur Great Frontier, there is the presence of 31 Indigenous Lands (TI), which are predominantly of Kaingang and Guarani ethnic groups and are concentrated in some specific areas, not being distributed through long territorial extensions. These communities' real conditions are quite diverse. According to IBGE data from 2010 reveal that there are around 54,052 indigenous people living in the South region (Funai, 2010). Data from the 2019 School Census show that there are 22,435 indigenous people attending basic education in the three southern states. This means that around 42% of the population attends basic education.

According to the most recent data made available by the Higher Education Census, conducted by the National Institute of Educational Studies and Research (INEP [<https://www.gov.br/inep/pt-br/>]), in 2018, 57,706 indigenous people attended Brazilian higher education, with 3,151 among them studying at universities in the south region (BRASIL, 2018a). It is worth noting that most TI in the states of RS, SC and PR have schools that offer at least basic education. Many of them already have or, if not, are in the process of implementing high school.

It is also worth noting that the data related to the Basic Education Development Index (IDEB) of schools located in these indigenous lands present low indicators especially in large-scale educational research. Thus, from these findings, in addition to the historical aspects, of social and economic vulnerabilities, it is possible to perceive the great difficulty faced by these TI students in the entry, permanency and successful insertion in the university's context. These conditions indicate that it is essential to recognize the need for specific public policies capable of contributing for this population effective inclusion and, at the same time, for the construction of more democratic and plural social and cultural relations. These data, moreover, are very useful to understand concrete situations, dialogue, promote adjustments and propose advances.

Since the 1990s, indigenous peoples began to fight for access to education. This is especially because they understood that it was through it that one could transform a society and strengthen its community, culture and tradition. In part, this struggle resulted in the insertion of indigenous students in both basic and higher education. In fact, it was perceived the need to train indigenous teachers who could work in their respective origin communities and, thus, guarantee the constitutional requirements of a bilingual education, differentiated

and regulated by the subsequent legal system, which includes the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 1996) and the National Curriculum Reference for Indigenous Schools (Rcnei, 1998) (Rodrigues, Novak, & Faustino, 2016).

Years later, at the meetings held at UFFS, TI leaders and teachers reported that indigenous youth and adults were also interested in attending higher education. This interest urged the institution to consider a specific program capable of meeting such demands. It was because of this that the University created the PIN with the intention of promoting, as it was said before, social and ethnic inclusion, in addition to seeking alternatives that would enable indigenous peoples' access and permanency in undergraduate and postgraduate programs, as well as their involvement in teaching, research and extension activities.

In order to include youth that historically were outside the university space, the program ensures that indigenous students entry in undergraduate courses happens in three ways: I - ENEM /SiSU; II - Exclusive Indigenous Selection Process, with 2 (two) supplementary vacancies per course; III - Special Selection Process to meet specific demands, through project approval by CONSUNI. Except those courses in which the University did not have autonomy in the offer of supplementary vacancies. It is still foreseen that the vacancies available in the Exclusive Selection Process that were not occupied could be the object of indigenous students' internal transfer and return of indigenous student-abandonment through the publication of a specific notice. The resolution also established the reservation of two vacancies in each of the *lato sensu* and *stricto sensu* graduate courses offered to self-declared indigenous candidates and classified in the selection process (UFFS, 2013b).

In addition to the proposals regarding admission, the program also provides for actions that seek to ensure indigenous students permanency at UFFS. Among them, it is worth mentioning academic support; attention to student's political-social background; promotion of education in the ethnic-racial relations of students and civil servants in university life's different areas; signing of agreements and partnerships with federal, state and municipal public agencies; financial support through scholarships and grants; physical space provision of permanent reference, intended for orientation, monitoring, development of pedagogical activities and socialization of indigenous students; provision of monitoring for this specific audience (UFFS, 2013b).

In order to conduct selection processes and monitor permanency actions, according to the program's indications, a General Commission (CG) and a Local Commission (CL) are established on each campus of the university. These committees are composed of indigenous students representatives, the Graduation's Pro-Rector, the Extension and Culture's Pro-Rector, the Research and Graduate Studies' Pro-Rector, the Student Affairs Pro-Rector, the Funai's Regional Coordination, the education's technical-administrative, the faculty and the Center for Pedagogical Support (NAP).

Following these deliberations, the program began operating in 2014, when the first Indigenous Exclusive Selection Process was held, with admission in 2015. As foreseen in the resolution, evaluations take place every two years, the first of which occurred in 2017 and the second is scheduled for 2020.

3. Graduation and postgraduation indicators analysis

This item presents data related to admission, permanency, performance and resources of indigenous students at the University, in the scope of undergraduate and postgraduate studies, related to the operation period of the PIN. The resolution establishes that notices of the selection processes must require, at the time of registration, the ethnicity belonging manifestation, which can be proven through one of the following documents: declaration of the National Indian Foundation (Funai) and/or the cacicado or other indigenous representative body; Administrative Registration of Indian Birth (RANI); personal declaration of belonging to an indigenous group (UFFS, 2013b).

Regarding the entry via the National High School Exam (ENEM), in which there is a reservation of one vacancy per course for self-declared indigenous candidates, a total of about 40 vacancies are offered in

Table 1 - self-declared indigenous students who have joined via ENEM/SiSU since 2014

CAMPUS	JOINING 2014	JOINING 2015	JOINING 2016	JOINING 2017	JOINING 2018	JOINING 2019	TOTAL STUDENTS WITH ACTIVE ENROLLMENT (ON 15/04/2020)
Cerro Largo	1	0	0	0	0	0	1
Chapecó	4	1	1	5	6	7	8
Erechim	1	0	0	2	1	2	3
Laranjeiras do Sul	0	0	0	0	0	1	1
Passo Fundo	0	0	0	2	1	2	5
Realeza	1	0	0	0	0	0	0
Total	7	1	1	8	9	12	18

Source: Academic Management System - SGA/UFFS. Data collected on 04/15/2020

each selection process. Regarding the occupation of these vacancies, data recorded in Table 1 indicate the enrolled number per campus since 2014 - the year the program was implemented - and the total number of active enrollments currently active.

From the data recorded in Table 1, from the outset, it is possible to observe the existence of a low number of entries through the ENEM over the period. Considering the number of vacancies available (one per course), it can be observed that the resulting number of enrollments is not very expressive. This is partly due to the fact that the entry policy, in the period studied, is not yet well known among indigenous populations. On the other hand, these results are also related to indigenous students' participation and performance in the ENEM, in addition to the low expectations associated with performance.

Regarding permanence, it was observed, during six years, that from the 43 new newcomers, only 18 remained with active enrollment. It is noted, an evasion rate around 58%. Of the 7 students who joined in 2014, only 1 is with active enrollment. This is an indigenous man who joined the Cerro Largo Campus. Of the 6 who joined in 2015, also only 1, on Campus Erechim, is with active enrollment. The only student who joined Campus Chapeco in 2016 dropped out of the university in the course's first semester. Of the 8 students who joined in 2017, only 2 remain in Chapeco and 2 in Passo Fundo. In relation to 2018, there are 3 students who continue studying in Chapeco and 1 in Passo Fundo. And, of the 12 students who joined in 2019, 8 remain with active enrollment, 3 of them follow in Chapecó, 2 in Erechim, 1 in Laranjeiras do Sul, 2 in Passo Fundo. In this case, it is necessary to point out the need for a closer look at students who enter through ENEM/SiSU, because they are in small numbers and dispersed between the courses and the campuses, they end up remaining invisible and, therefore, little assisted by permanency actions.

Table 2 below shows data related to the Exclusive Selection Process, in which two additional vacancies are offered per course, except for those in which the university does not have the autonomy to offer supplementary vacancies (e.g., medicine and nursing). In this table, you can contemplate some information regarding registrations, approvals, enrollments made and active enrollments. The first edition took place at the end of 2014 with the students' admission in 2015 and, from there, each new year a new selection process was held. To apply for a position, the candidate registers and performs a written test, in which he must produce a dissertation essay, in addition to answering multiple choice questions involving Portuguese Language, Mathematics, History, Geography and Natural Sciences.

Table 2 - indigenous students who joined the exclusive selection process during the period of program (2014 to 2019)

YEAR OF THE SELECTION PROCESS / YEAR OF ENTRY	NUMBER OF CANDIDATES REGISTERED	NUMBER OF VACANCIES OFFERED	NUMBER OF SUCCESSFUL CANDIDATES	NUMBER OF CANDIDATES ENROLLED	NUMBER OF GRADUATE STUDENTS	NUMBER OF STUDENTS WITH ACTIVE ENROLLMENT ON 15/04/2020
2014/2015	192	92	145	37	0	07
2015/2016	294	84	204	61	0	08
2016/2017	426	82	135	50	0	15
2017/2018	352	82	103	47	0	29
2018/2019	358	82	87	45	0	31

Source: Academic Management System - SGA/UFFS. Data collected on 04/15/2020

The evidence is drawn up by an institutional committee specifically set up for this purpose. To be classified, the candidate must demonstrate a minimum testing score of 30% in each category and score at least one question in each of the areas of knowledge. The number of vacancies offered varies according to the number of courses offered by the institution in each year. It is important to highlight that this selection process has been consolidated as the most important, because it is in it that we perceive a greater demand for indigenous peoples. It is also the way of entry best known to them.

In order to have a greater understanding of the magnitude of this process, a table is presented with this scenery and its development over the years.

The data in Table 2 show a significant number of applications in all the selection processes performed. This is largely due to both the intense work carried out by the local campus commissions campi with indigenous communities and the actions of indigenous students already inserted in the university. In this aspect, the program has advanced and it can even be sustained that it has achieved its goal.

As for the occupation of vacancies, there are still some challenges. Although candidates take the exams and are classified, a significant number of vacancies end up not being filled, even after several calls for registration. According to the analyses made by members of the committees, this is due to several factors, among which stand out communication difficulties, because many candidates are not aware that they were called to get registered. Another factor to be considered is the lack of Indigenous Lands near the campuses of Cerro Largo (RS) and Realeza (PR). This directly contributes to the vacancies offered in these campuses not being filled. In 2019, for example, in Cerro Largo there was no registration and, in Realeza, only 4 students were enrolled.

In addition to the occupation of vacancies' challenge, another factor that is even more worrying and challenging is these students' permanency in the university. For the purposes of analyzing academic performance, we analyzed students' histories who entered through the exclusive selection process in the years of 2015, 2016, 2017, 2018 and 2019, since this was the form of entry with the highest number of students enrolled.

The information in Table 2 shows that, among students who entered in 2015, none of them completed the course after 10 semesters of admission to the university and only 19% remained with active enrollment. The 7 students who remain at the university have so far managed to accomplish between 30% and 76% of the course's curriculum. There is an expectation that at least 4 will be able to complete their degree, as they have already completed more than 50% of the course. It should be noted, moreover, that 9 students who attended the 1st semester failed by attendance in all CCR's enrolled and, finally, dropped out. Other students attended the following phases, but ended up dropping out in the 2nd, 3rd or 4th phase, because

they had failed all CCR's by frequency. Some attended university for 7, 8, 9 semesters, but, since they did not have enough academic achievement, they were giving up. There was also the case of 3 students who were admitted, but had no frequency.

Among the students who joined in 2016, 5 enrolled, but had no frequency; 8 (13%) are with active enrollment, have already attended 8 semesters and completed 5% to 56% of the course's curriculum. In this group, it is observed that the most failures occur because of grades. The other 48 dropped out, 18 dropped out at the end of the 1st semester, 8 at the end of the second semester and the others were giving up as the phases were following. In this group, it is observed that 90% of the failures usually occur by frequency.

Compared to 2017, the scenario is no different. Among the 50 students enrolled, 15 attended the 1st semester and failed in all CCR's exclusively by attendance, dropping out soon after. Another 11 students attended until the 2nd or 3rd semester, but failed all CCR's by frequency and then dropped out of their courses. As for active enrollment, a total of 15 students were perceived, and in 6 semesters they were able to accomplish between 8% and 44% of the course curriculum. It is noted that those who managed to achieve a smaller percentage, have more failures by frequency, while those who managed to reach more than 30% of the course, usually fail due to low grades. A student has his school enrollment suspended. The other eight, as the semesters progressed, also abandoned their courses.

In relation to the 47 students who entered in 2018, 5 were enrolled, but had no attendance; 8 attended the 1st semester and gave up over the months. It is observed that the 8 of them failed in all CCR's by frequency. Another 5, as they advanced throughout the course, were successively failing and ended up giving up on the 3rd semester. Unlike previous years, in 2018, 29 students, or 61.7%, remained with active enrollment. It is believed that this advance occurred due to the creation of specific classes for indigenous peoples on Campus Chapeco. Given the high dropout rates in previous years, the Local PIN Commission from the Campus Chapeco organized a proposal according to which, from 2018 on, specific classes should be offered to indigenous students, with the aim of bringing them closer, strengthening and integrating them into academic life over the first two years. In this sense, it was also created the possibility that they would attend CCR's that contributed to work out the lack of content. The CCR's offered includes Instrumental Mathematics, Reading and Textual Production I and II, Southern Frontier's History, Law and Citizenship, Basic Informatics and Introduction to Social Thinking. This set of disciplines was chosen because they are part of the curriculum of all courses and are validated/used for the completion of the course by all indigenous peoples who attend the specific classes. Each semester, indigenous students attend 4 of these disciplines. Thus, if they are in the university during five days of the week, on the day they would not have classes they attend the specific monitoring for indigenous peoples, where they work intensely on reading, interpreting, writing and calculus' skills. Both CCR's and monitors are offered on the night shift. This proposal is developed only on Campus Chapeco, which has a greater number of indigenous students.

In relation to the 45 new students entering in 2019, 1 registered, but did not have frequency; 12 attended the first semester and then dropped out. Even if the standard is enrolled in the specific classes, it is observed that the vast majority failed in all CCR's by frequency; 1 is with enrollment suspended and 31 (68.8%) are active enrollment. In this group, 14 of them had approval in all CCR's courses, 6 were approved in most CCR's and the 2 or 3 failures that occurred were due to grades. It is also worth mentioning that in this group, even with active enrollment, there are students who failed in all CCR's by frequency. Despite being a proposal in execution only two years ago, the specific classes and monitoring for indigenous peoples have shown positive results.

Students highlight that, among the factors of permanency in the university, it is necessary to highlight the coexistence between them, because "one helps the other, they do not feel alone/abandoned and are less lonely". This strengthens the presence and permanence in the university.

Considering the 5 selection processes together, we notice, on the one hand, that there were a total of 240 enrollments and, in addition, that 90 of them remained active, that is, only about 37% of the students have

active enrollment. These records reveal the need for special attention to the insertion process of indigenous students in the context of the university, especially in the courses, regarding academic performance.

PIN committees have developed a work that seeks to enable the permanence of indigenous students in UFFS. Among the actions developed, it can be highlighted, for instance, that local companies have followed the registration process and, in some cases, have made contacts via telephone and social networks with the students, in order to ensure that they become aware of dates and documentation necessary to effectively enroll. In addition, the committees also act in the students' reception and in the monitoring of their insertion in undergraduate and postgraduate courses. Thus, the local commissions organize a specific reception, bringing together the indigenous students to integrate them with one another, to present them the university, to forward the preparation of cards necessary for entering the university restaurant and library, as well as to enable registration in the socio-economic aid and the Permanency Aid Program.

After providing information and general guidance, these committees still organize the provision of specific monitors to work on issues related to language, construction of basic concepts from different areas of knowledge, difficulties related to school pathways and unique sociocultural conditions. It also includes a series of orientation activities on studies' routine and organization. In this sense, it is both, the definition of a suitable place for indigenous students to meet as a space for the PIN with furniture, computer and internet access. It should be noted, moreover, that the committees seek to promote cultural activities and events related to indigenous themes. These meetings seek to give visibility to the indigenous presence in the university, enhance integration among indigenous students and strengthen the development of a plural culture in the institutional sphere.

Even so, it is still possible to realize that there is a certain lack of understanding and commitment to equity. Reports indicate the difficulties presented by teachers to understand students' specificities with different cultural histories, either in relation to the use of electronic tools (e-mails, social networks, digital platforms, among others), or in relation to linguistic and conceptual domain and/or students' social integration. The treatment given to all – without taking into account some students' specificities – makes the problem of student's lack of performance understood as a unique and exclusive problem of the student. In some situations, there is no differentiated look to understand different learning times. In this perspective, Lima (2007) points out that, by including indigenous peoples in universities,

university careers, disciplines must be rethought, new (and innovative) areas of research opened, curricular contents that have been taught and the test of how structures, which have become so bureaucratic and centralizing, can bear to put themselves at the service of historically and culturally differentiated living collectivities (Lima, 2007, p. 20).

With this, it is essential that the courses develop initiatives capable of strengthening the dialogue between different knowledge, different histories and perspectives, precisely in order to be able to welcome and include the difference.

Another aspect that deserves to be highlighted around this discussion is the lack of knowledge of undergraduate courses about indigenous school education peculiarities, especially about the differentiated curriculum existing in most of basic education. Gersem Baniwa (2019), in criticizing the Quota Laws (nº 12,711/2012), especially in relation to the disputes between “blacks, browns and indigenous peoples” and the consequent distortions generated throughout the process, raises a very pertinent question, that is, reflecting on one of the obstacles that most prevent permanence of the indigenous in the university:

How can indigenous people who studied in a specific, bilingual, intercultural and differentiated school (differentiated curriculum) and who was literate in their mother tongue and has this as their first language can compete on an equal footing with other students, (...) who have studied in regular universal schools? (Baniwa, 2019, p. 176).

Thus, it is important not to disregard the fact that students also express their perceptions about the specific selection process and about the insertion in academic life. When asked about the insertion in the university, they manifest that they have not encountered difficulties in the selection process, but point out the existence of a set of obstacles that involve especially linguistic, cultural and social aspects. They point out that there is a great difficulty in following curricular components, as there is a lack of mastery of both the Portuguese language and previous knowledge. At times, these absences even make it impossible for students to follow teachers' reasoning. All this without forgetting the difficulties faced by each one in adapting to life and routine in the university, in the constitution of a study culture, because reading and systematic study are not part of their daily life or culture. Students do not fail to mark the lack of access and mastery in using the computer, internet, moodle platform and still report financial difficulties, with housing and transportation. They also highlight the difficulty of socialization in a very different cultural universe, which often translates into a feeling of loneliness. All these elements serve as discouragements and, finally, are the basis of the large number of abandonments.

Nevertheless, there are students that point out the importance of living with indigenous colleagues. It is a special element to soften loneliness, so that each one can feel better in the university environment, helping the other. On the other hand, although demonstrations of recognition of the institution's good reception are not rare, students experience a certain prejudice on the part of non-indigenous students. Thus, many claim a specific student housing, especially considering its cultural condition of group coexistence. Without this, suffering with the distance from the family and the community, added to the linguistic and cultural difficulties, converge in the consequent dropout. According to Amaral, an indigenous student lives a double belonging when entering this academic universe. The first is related to the fact that this subject begins to assume his academic identity in an environment full of contradictions, limits, resistances, denials and statements. The second relationship is related to ethnic community ties related to family and community expectations of their home community in relation to their permanence in this space (Amaral & Silveira, 2016).

There are students who refer to school's pre-trajectory, recognizing different characteristics of non-indigenous schools, either regarding formal requirements or study objectives and requirements. These students also highlighted the difficulties they encounter in choosing a particular course. They report that they do not have sufficient knowledge about the course they are choosing, for example, which subjects to be studied, which area of knowledge the course is linked to and which professional activities they could develop in the future. One student also pointed out that when he chose to attend Social Sciences - Bachelor's Degree, he imagined that he would do an undergraduate degree to act as a Social Worker.

These reports allow us to reflect on the need for a greater knowledge of indigenous students' profile of UFFS. There is no doubt that there are many and varied life stories, longings, expectations and dreams to be fulfilled. Knowing these profiles would help the university build a more plural environment, besides showing greater attention to the desires of these young university students who are not part of the idealized and desired "university standard". This information needs to be considered in order to develop an affirmative policy, because if access is differentiated, the actions to ensure permanency also need to be differentiated. Thus, despite the institutional limits, it is urgent that teaching, research and extension contemplate indigenous specificities in their projects so that, in fact, indigenous students are part of university life.

However, we must consider the great limit between the university and the traditional knowledge of these peoples, which preclude a more consistent progress of the affirmative policies and concrete dialogues between these subjects. Even if the knowledge acquired in the academy is incorporated into its way of life, the university does not recognize its culture and traditional knowledge as belonging to the scientific domain. This imposes itself as a limit to advances in public policies. The university needs to get prepared to understand the indigenous universe not only through legal pieces, such as Law nº 11,645/2008, but to make room for a knowledge exchange between academic knowledge and traditional knowledge accumulated over the centuries by indigenous populations (Durat, 2018).

It should be noted, therefore, that the university has a long way to go regarding the articulations with the social context and indigenous culture, which is still little known. In general, the university focuses especially on the

Table 3 - indigenous students who entered postgraduate school during the duration of the Program

CAMPUS	COURSE	N° INDIGENOUS STUDENTS	YEAR OF ENTRY	IN PROGRESS	YEAR COMPLETION	ABANDONMENT IN
Cerro Largo	Master's degree in Environment and Sustainable Technologies	1	2016			2017
Cerro Largo	Master's degree in Development and Public Policy	1	2015			2017
Laranjeiras do Sul	Master's degree in Agroecology and Sustainable Rural Development	2	2015		2017	
		1	2018	X		
Chapeco	Master's degree in Education	1	2014		2016	
Chapeco	Master's degree in Linguistic Studies	1	2019			2019
Erechim	Professional Master's degree in Education	1	2019	X		

Source: Pro-Rectorcy of Research and Postgraduate. Data collected in March/2020

indigenous cultural and academic adaptation, but in many ways without a true and effective reciprocity. In this sense, it would be appropriate to know the dilemmas faced by schools located in indigenous lands, in order to get in touch with the specificities and, then, strengthen the most effective dialogue between TI and the university.

It can be affirmed that the PIN has provided, at least for undergraduate studies, an important measure on the learning to the extent that it has broadened the institutional understanding of teaching, learning, academic and scientific training processes challenges, for example.

In the post-graduation sphere, considering reservation of vacancies established, it is noticed that, until now, there is a small group of students participating.

The data indicate the entry of 8 indigenous students in post graduation programs offered on UFFS campuses, during the program duration. Among students who entered, there were 3 graduates, 2 in Laranjeiras do Sul and 1 in Chapeco; 2 with an ongoing formation process and 3 dropouts. Data indicate that, even in postgraduate school, indigenous peoples need a differentiated, closer action, by the course and the advisor.

In addition to the aspects addressed so far, it is worth remembering that in relation to the extension and culture, at the moment, there are no institutionalized projects that are developed in indigenous schools. This is an important gap and, before it, it is up to the institution and, more specifically, for the courses to foster and strengthen this instance not only as a means of bringing indigenous peoples closer together, but also as a source of knowledge about their history, language, cultural context – including indigenous knowledge. To the extent that these projects are not part of undergraduate courses routine, one can perceive how far the university remains from the indigenous reality.

4. Final considerations

The specific programs being implemented in universities take on a political dimension and contribute to the promotion of a group historically deprived of opportunities. Such programs are yearning for this group to achieve some degree of equality in social participation. In view of this, UFFS has sought to act positively and affirmatively to remove barriers of prejudice, ensuring equal opportunities, well-being and development both personal and social.

Inclusion of indigenous people in UFFS, through PIN, seeks to promote changes in the culture and thinking of the population, launching a new look to fight prejudice, discrimination, racial injustices and intolerance. It is known that the indigenous presence at UFFS still lacks studies and investments. Nevertheless, the initiative demonstrates that it is possible to promote indigenous inclusion in public higher education.

The experience and the reports that students themselves have made allows us to realize how much the university needs to advance in order to actually interact with indigenous culture. These students arrive at the university marked by stereotypes and with a certain discomfort to live in this new space. They feel the need to be understood and well received in the institution, not to suffer discrimination, to have their learning time respected; in short, not to feel excluded from the university environment. Thus, the PIN intends to meet the expectations of those with indigenous units, since education is one of the highest hopes of these communities, especially when institutions are installed close to indigenous territories.

In a first look, one can visualize a policy that is still in progress, but which still presents weaknesses in relation to the filling of vacancies and especially the indigenous students infrequency and evasion from courses. The actions of research and extension are also fragile. Nevertheless, it is necessary to emphasize that this policy has contributed to a greater indigenous presence in the institution. During the five years PIN operated, there were 108 indigenous students attending undergraduate courses and 2 in postgraduate courses.

Although with little existing research on the results and impacts of such initiatives, it is possible to identify that the implementation of these policies is rather complex. It requires a local, regional and even national debate. With this, it would be possible to easily identify weaknesses and define actions to be developed, so that in fact, one can count with indigenous peoples' presence in university seats, as well as with the reception of some of their demands and needs.

Finally, it is worth noting that in view of the recent implementation of this program, UFFS' academic community continues to understand the dynamics of indigenous presence in the institution, assessing in depth challenges and needs that emerged after the program's creation. However, the policy presented here remains one of the means of materializing the right to education, understood as a fundamental human right, which must be as universal as it is indispensable.

NOTES

¹ Kaingang ethnic group belongs to the Macro-Jê linguistic family and Guarani to the Tupi-Guarani trunk. Both inhabit the southern region about 3,000 years.

BIBLIOGRAPHY REFERENCES

Amaral, W. R. do & Silveira, D. M. F. (2016). A Comissão Universidade para os Índios: desafios e avanços na política de educação indígena. In W. R. do Amaral, L. Fraga & I. C. Rodrigues. (Orgs.). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. (Vol. 1, pp. 39-77). Rio de Janeiro: FLACSO; GEA; UERJ; LPP.

Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Editora Mórula; Laced.

Bergamaschi, M. A., Doebber, M. B., & Brito, P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 37-53.

BRASIL. (2018a.) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da Educação Superior 2018*. Resumo técnico. Brasil, Brasília.

BRASIL (2018b). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

Durat, C. A. (2018). O Ensino de História e o “Novo” protagonismo Indígena. In: A. Bueno, E. Crema, D. Estacheski, & J. Neto. (Orgs.). *Aprendizagens Históricas: debates e opiniões*. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens.

Fundação Nacional do Índio. (2010). *Distribuição espacial da População Indígena*. IBGE, *Censo Demográfico de 2010*. Retrieved April 24, 2020, from <https://shorturl.at/eghA5>.

International Labour Organization. (1989). *C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention*. Retrieved March 26, 2020, from <https://shorturl.at/iqOWZ>.

LDB. 1996 - *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, Brasil.

Lima, A. C. de S. (2007). *Educação superior para indígenas no Brasil - sobre cotas e algo mais*. Belém: Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: desafios para uma educação superior. Retrieved March 17, 2020, from <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf>.

Peres, S. C. (2007). Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados - as demandas indígenas pelo ensino superior. In A. C. de S. Lima & M. Barroso-Hoffmann. (Orgs.). *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados* (pp. 42-60) Rio de Janeiro: Museu Nacional; LACED.

Universidade Federal da Fronteira Sul. (2013a, abril 09). *Processo 23205.000923/2013-47*. Relatório de atividades da comissão responsável por elaborar a

resolução do programa de acesso e permanência dos povos indígenas da UFFS. Chapecó. 2013.

Universidade Federal da Fronteira Sul. (2013b, dezembro 12). *Resolução nº 33/2013 - Consuni*. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó. 2013.

Rodrigues, I. C., Novak, M. S. J., & Faustino, R. C. (2016). Síntese sócio-histórica dos Kaingang, Guarani e Xetá e relação com o ensino superior. In W. R. do Amaral, L. Fraga, I. C. Rodrigues, & A. Lázaro. (Orgs.). *Coleção estudos afirmativos, 8: universidade para indígenas: a experiência do Paraná* (Vol. 1, pp. 17-38). Rio de Janeiro: FLACSO; GEA; UERJ; LPP.

“Os rios, os peixes, as matas, estão pedindo socorro”: Davi Kopenawa y las soberanías Yanomami en el *Programa de Índio*

“Os rios, os peixes, as matas, estão pedindo socorro”:
Davi Kopenawa e as soberanias Yanomami no *Programa de Índio*

“The rivers, the fish, the forest, are claiming for help”:
Davi Kopenawa and the Yanomami sovereignties in *Programa de Índio*

AUTOR

**Christian
Elguera***

celguera@stmarytx.edu

* Profesor asistente
visitante de Español en
la St. Mary's University
(Estados Unidos).

RESUMO:

En este trabajo propongo la noción de soberanías Yanomami basado en las intervenciones de Davi Kopenawa en el *Programa de Índio*, show radiofónico organizado por la *União das Nações Indígenas* (UNI), entre 1980 y 1990. Estas soberanías se caracterizan, en primer lugar, por exigir al gobierno la demarcación y protección de territorios indígenas para así evitar las invasiones de los *garimpeiros*. Asimismo, esta lucha implicó la producción de redes con diversos actores sociales, desde líderes indígenas hasta aliados transnacionales. Finalmente, Kopenawa buscó promover la soberanía de los conocimientos y prácticas ancestrales de su pueblo en la esfera pública brasileña. En este sentido, Kopenawa forjó alianzas con el *Programa de Índio*, entre 1980 y 1990, para configurar soberanías territoriales, interdependientes y onto-epistémicas desde una perspectiva Yanomami.

RESUMEN:

Neste trabalho proponho a noção de soberanias Yanomami baseada nas intervenções de Davi Kopenawa no *Programa de Índio*, show radial organizado pela *União das Nações Indígenas* (UNI), entre 1980 e 1990. Estas soberanias se caracterizam, em primeiro lugar, por exigir ao governo a demarcação e proteção de territórios indígenas para evitar as invasões por parte dos *garimpeiros*. Ainda assim, esta luta implicou na produção de redes com diversos atores sociais, desde lideranças indígenas até aliados transnacionais. Finalmente, Kopenawa buscou promover a soberania dos conhecimentos e práticas ancestrais de seu povo na esfera pública brasileira. Neste sentido, Kopenawa forjou alianças com o *Programa de Índio*, entre 1980 e 1990, para configurar soberanias territoriais, interdependentes e onto-epistémicas a partir de uma perspectiva Yanomami.

ABSTRACT:

I propose the notion of Yanomami sovereignties based on Davi Kopenawa's interventions in *Programa de Índio*, a radio show organized by the *União das Nações Indígenas* (UNI) between 1980 and 1990. Such sovereignties distinguish, above all, to claim the federal demarcation and protection of indigenous lands in order to confront invasions of gold prospectors. Fighting for land rights also implied to produce networks with a variety of social actors, such as tribal leaders and transnational allies. Lastly, Kopenawa's territorial defense promoted the national recognition of Yanomami knowledge and world-making practices. In this venue, Kopenawa established collaborations with *Programa de Índio* to forge territorial, interdependent and onto-epistemic sovereignties from a Yanomami standpoint.

1. Introducción

En la década de 1980, extrayendo *garimpo* (oro) en los territorios de la nación Yanomami, los llamados *garimpeiros* destruyeron las existencias humanas y no-humanas que ocupaban esas geografías. Cada día sus invasiones eran más numerosas, produciendo masacres, expandiendo enfermedades, contaminando ríos y bosques. En una entrevista con José Sarney (19 de abril de 1989), presidente de Brasil en aquel período, el líder Yanomami Davi Kopenawa manifestó que el proyecto de exterminio de los *garimpeiros* consistía en: “*ocupar pra fazer casa, pista (...) eles vão proibir andar, atravessar numa área dos brancos, proibir pescar, proibir caçar, proibir tirar palha, proibir tirar madeira*”. Estas palabras no eran una exageración, sino que reflejaban el dramático exterminio de un pueblo indígena en nombre del desarrollo económico. En palabras de Alcida Rita Ramos (1995, p. XV) los *garimpeiros* estuvieron cerca de provocar la extinción de los Yanomami. Señala así: “*Virtually all sixty-nine hundred Indians in the state of Roraima were affected by epidemics and acts of violence brought about by the invaders*”. Durante sus cinco años como presidente del país, Sarney nunca mostró compromiso alguno por resolver esta tragedia. Las reclamaciones quedaron archivadas y, además, firmó decretos que legalizaron la explotación de aquellas tierras¹. Si la dictadura concibió la Amazonia como una geografía explotable bajo el dominio de la nación brasileña, el gobierno democrático de Sarney, la Fundação Nacional do Índio (FUNAI) y las autoridades de Roraima continuaron fomentando el extractivismo en territorios amerindios. En tal situación, Romero Jucá Filho, quien fuera presidente de la FUNAI entre 1986 y 1988, declaró que los Yanomamis deberían adaptarse a las políticas económicas del país o morirían. Asimismo, en una entrevista publicada en el periódico *Correio Braziliense* en 1989 (p. 6), Jucá Filho, entonces gobernador de Roraima, afirmó de manera categórica que “*a economia do Estado de Roraima vive - direta e indiretamente - dos ganhos advindos do garimpo (...) E é somente com os recursos provenientes de extração mineral que Roraima poderá investir em seu futuro*”. Interrogado sobre las críticas a las invasiones de *garimpeiros* en áreas indígenas, este gobernador sostuvo que “*não se pode avaliar a questão do garimpo sob um ponto de vista passional*” (*Correio Braziliense*, 1989, p. 6).

En medio de jerarquías y violencias coloniales de la República Federal de Brasil, Davi Kopenawa emergió como una figura crucial para defender los derechos de su pueblo. Ante el escaso apoyo de las autoridades nacionales, Kopenawa comenzó a producir alianzas a escala transnacional, obteniendo la ayuda de diversos políticos, instituciones y académicos, tales como el antropólogo francés Bruce Albert, la fotógrafa sueca Claudia Andujar y la organización *Survival International*. Transmitir sus experiencias territoriales y producir alianzas fueron herramientas fundamentales para mostrar al mundo cómo los *garimpeiros* estaban exterminando a sus parientes. Sus denuncias tuvieron una notable resonancia fuera de Brasil, siendo invitado a dar conferencias en Nueva York, París, Londres, entre otras ciudades, recibiendo además el premio 500-Global otorgado por la ONU en 1990. A pesar de su intensa actividad internacional, sus demandas siguieron siendo invisibles para las autoridades brasileñas. Como observa Linda Rabben (2004, p. 123), “*Davi has much greater success outside Brazil, where he is an exotic visitor and prophetic visionary, than inside the country, where he is just another Indian, an obstacle to ‘progress’*”.

Desde la década de 1980 hasta hoy, Kopenawa no ha cesado de luchar por defender las vidas y tierras de los Yanomami. Asimismo, ha seguido produciendo estrategias orales y escritas de negociación en aras de fortalecer sus luchas y construir “*uma democracia inclusiva e participativa*” (Dorrico, 2018, p. 138). Al respecto, destaquemos la publicación de su testimonio, en colaboración con el antropólogo francés Bruce Albert, llamado *La Chute du ciel* (2010), luego traducido al inglés (*The Falling Sky*, 2013) y portugués (*A queda do céu*, 2015)². En 2019 fue condecorado con el Premio Right Livelihood; a inicios de diciembre de 2020, fue elegido miembro de la Academia

PALABRAS CLAVE

Davi Kopenawa;
Yanomami;
Programa de Índio; Ailton Krenak; soberanía.

PALAVRAS-CHAVE

Davi Kopenawa;
Yanomami;
Programa de Índio;
Ailton Krenak;
soberania.

KEYWORDS

Davi Kopenawa;
Yanomami;
Programa de Índio;
Ailton Krenak;
Sovereignty.

Recibido:
31/05/2020

Aceptado:
14/06/2021

Brasileira de Ciencias, siendo el primer indigena en recibir este nombramiento. En este artículo quiero centrarme en las participaciones de Kopenawa en el *Programa de Índio*, enfatizando cómo esta plataforma radiofónica fue crucial para difundir el mensaje del líder Yanomami entre 1987 y 1991. Ciertamente, una de las principales amenazas contra las naciones indígenas en Brasil, denunciadas en el *Programa de Índio*, fue la invasión de los *garimpeiros* en territorios Yanomami. Los miembros del programa ofrecieron a Kopenawa la oportunidad para irradiar o hacer audibles sus demandas alrededor del país. Considerando este panorama, propongo que Kopenawa utilizó las ondas radiofónicas para explicar y defender soberanías territoriales Yanomami. Como ha anotado Joanne Barker (2005, p. 1), “*sovereignty emerged (...) as a particularly valued term within indigenous discourses to signify a multiplicity of legal and social right to political, economic, and cultural self-determination*”. Las intervenciones de Kopenawa en el Programa de Índio - como sujeto Yanomami, especialista religioso, activista, traductor intercultural y ciudadano brasileño - hacen plausible plantear una noción de soberanías territoriales Yanomami basadas en sus formas de conocer e interactuar con sus tierras ancestrales, así como en sus alianzas con diversos actores sociales que ayudaron a reforzar sus resistencias contra la extracción de garimpo. Kopenawa trazó un proyecto de soberanías que debe ser entendido en un contexto concreto, como es el retorno a la democracia en Brasil y los esfuerzos de la *União das Nações Indígenas* (UNI) por exigir el reconocimiento de los derechos amerindios en la constitución de 1988. De esta manera, la búsqueda de soberanías que percibo en sus intervenciones radiofónicas debe leerse como una voluntad de autodeterminación y una estrategia de supervivencia durante los gobiernos de José Sarney y Fernando Affonso Collor de Mello. Entre un periodo y otro, los viajes, entrevistas, grabaciones y discursos públicos de Kopenawa evidencian que las reclamaciones indígenas por soberanía “*are nothing less than our attempt to survive and flourish as a people*” (Lyons, 2000, p. 449).

Analizando las grabaciones de Kopenawa en el *Programa de Índio*, entre 1980 y 1990, pueden apreciarse tres tipos de soberanía Yanomami. Primero, exigir la demarcación y la protección de sus territorios para así impedir el acceso de los *garimpeiros*. Estamos aquí ante una soberanía que negocia con las leyes brasileñas y exige el respeto de los derechos constitucionales. Segundo, crear redes políticas con otros actores sociales, desde otras naciones indígenas hasta líderes globales. La radio posibilitó que Kopenawa pudiera movilizar sus denuncias y conocimientos, permitiendo la producción de interacciones con aliados potenciales. Fue gracias a la radio que los oyentes brasileños pudieron sentir y enterarse de los padecimientos y conflictos de los Yanomami, sus luchas por sobrevivir y sus demandas políticas³. En este sentido, el líder Ailton Krenak fue uno de los aliados indígenas más próximos a Kopenawa. Durante la década de 1980, Krenak fue uno de los principales organizadores de la *União das Nações Indígenas* (UNI) y dirigió el *Programa de Índio* entre 1985 y 1991. En la emisión del 3 de junio de 1989, Krenak, quien había viajado a la comunidad de Kopenawa, explicó con detalles el desastre causado por la explotación del *garimpo*. Asimismo, promovió la creación del parque Yanomami para asegurar la demarcación territorial y la integridad de los sujetos indígenas que allí vivían. Estas alianzas nos permiten hablar de una soberanía interdependiente (Cattelino, 2008), basada en contactos con otros sujetos indígenas, políticos brasileños y organismos internacionales. Tercero, Kopenawa buscó que las autoridades brasileñas y sus aliados comprendieran que el territorio no solo debe ser concebido desde el lente de las leyes nacionales, sino desde la propia historia y los saberes Yanomami. De esta manera, la lucha por una soberanía territorial significó también el reclamo por soberanías a nivel epistémico y ontológico. En sus participaciones en el *Programa de Índio*, Kopenawa resaltó las diferencias y complejidades de los saberes tradicionales de su pueblo, explicando cómo las relaciones entre agentes humanos y no-humanos también constituían sus tierras. De esta manera, la exigencia por la demarcación territorial implicaba también la protección y el respeto de los pluriversos Yanomami, es decir, los múltiples mundos y seres vivos que conforman estos territorios. Este último punto nos invita a pensar en una noción de soberanía Yanomami más allá de los estatutos gubernamentales. Como ha indicado Michelle H. Raheja (2015, p. 28): “*it is also critical to imagine sovereignty as much larger, richer, and theoretically more sophisticated than the limited way sovereignty is currently recognized within legal discourses*”. Como comprobaré en las siguientes páginas, las intervenciones radiofónicas de Kopenawa nos exigen pensar también en una soberanía onto-epistémica Yanomami⁴.

Kopenawa usó diversos recursos y soportes para promover las soberanías de su pueblo: hablar portugués, viajar a Europa y Estados Unidos (Elguera, 2016), utilizar tecnologías radiales, audiovisuales o escritas. Participar en el *Programa de Índio*, particularmente, implicó un despliegue de estrategias tales como

establecer redes con otros líderes indígenas, grabar audios en su aldea para enviarlos a São Paulo o adaptar sus conocimientos según los discursos académicos, ecológicos y políticos que comenzaban a reivindicar a las naciones indígenas en aquellos años⁵. Con el objetivo de comprender la lucha territorial de Davi Kopenawa, este trabajo se divide en cuatro segmentos: primero, detallar la importancia del *Programa de Índio* en la defensa de los derechos indígenas entre 1985 y 1991; segundo, determinar cómo los *garimpeiros* fueron agentes de colonización de la República Federal de Brasil, quien impuso su condición de ente soberano para fomentar prácticas extractivistas en las comunidades Yanomami. Posteriormente, explicaré los términos de “soberanía interdependiente” y “onto-epistémica” para entender las concepciones territoriales desde las experiencias y conocimientos de Kopenawa.

2. Programa de Índio: la radio como herramienta de soberanía territorial indígena*

El Núcleo de Cultura de la *União das Nações Indígenas* (UNI), liderado por Ailton Krenak, decidió crear el primer programa de radio dirigido por indígenas en Brasil, llamado *Programa de Índio*. Transmitido a través de las emisoras de la radio de la Universidade de São Paulo (USP), y producido por Angela Maria Pappiani, el *Programa de Índio* desafió los proyectos nacionales de colonización que venían destruyendo las vidas y los territorios nativos. Emitido entre 1985 y 1991, el programa ofrecía un nuevo, y ciertamente más eficaz, soporte tecnológico para diseminar noticias sobre defensas territoriales indígenas alrededor del país. Como estudiante de periodismo, Pappiani fue la productora y encargada de las ediciones de cada transmisión. Como recuerda Pappiani los inicios fueron muy precarios debido a la carencia de un equipo radiofónico, dependiendo además del horario ofrecido por la USP. Debido a esto fue difícil coordinar entrevistas con líderes indígenas que viajaban a la ciudad de São Paulo. Sin embargo, esta situación cambió cuando un periodista austriaco donó una grabadora SONY a la UNI, lo cual permitió que Ailton Krenak pudiese grabar programas dentro de las aldeas que visitaba, reproduciendo luego esa información en el estudio de la USP. Esto permitió una mayor irradiación de las denuncias indígenas, lográndose que otras emisoras como la radio de la Universidade Federal de Itajubá (Minas Gerais) y la radio Kaiowá (Mato Grosso do Sul) también difundieran el *Programa de Índio*.

Asimismo, el Instituto Sedes Sapientiae ofreció una oficina a la UNI para que, desde allí, pudieran grabarse los programas y continuar su proyecto de “*amansar o branco*”, frase acuñada por Ailton Krenak para explicar cómo la UNI buscó producir diálogos con la esfera pública brasileña. La base del programa consistía en un interés por “*levar informação sobre questão indígena para não-indígenas*”, “*ter aliados em todos os setores*”, y “*conversar com o povo brasileiro*” (Pappiani, 2019). Al respecto, el historiador Manuel Coelho Albuquerque (2013, p. 10) anota: “*O programa trazia, acima de tudo, uma intencionalidade educativa: informar, cativar, ganhar afetuosamente Índios e não Índios, convidar os ouvintes para um mergulho no universo indígena, sensibilizá-los pela conversa informal*”. Fue un gesto desafiante educar a los colectivos “brancos”. Se buscaba demostrar que los sujetos indígenas eran dueños de conocimientos y sistemas políticos propios, que eran capaces de cuestionar a autoridades nacionales y defender sus derechos. En estos aspectos reside la importancia del título de esta plataforma radiofónica. Considerando la tradición de violencia que han experimentado las naciones indígenas en Brasil, la expresión “programa de Índio” se refiere a una actividad mal hecha, echada a perder, como si se tratara de una acción realizada de manera torpe y descuidada. Entonces, “Programa de Índio” fue el nombre escogido para confrontar las políticas de la dictadura que durante veintiún años vulneró las vidas y tierras amerindias.

Bajo la administración de Emílio G. Médici, numerosas comunidades sufrieron las consecuencias del proyecto de la BR230 o rodovia Transamazônica en 1972. Construir esta carretera supuso una campaña de exterminio contra numerosas comunidades indígenas. Dichas políticas de aniquilación fueron promovidas por los militares gracias al amparo de instituciones que, en principio, deberían haber protegido los derechos de los pueblos originarios: primero el SPI (*Serviço de Proteção aos Índios*, que funcionó desde 1910 hasta 1967) y luego la FUNAI (*Fundação Nacional do Índio*, creada en 1967)⁶. Debemos mencionar además la creación del reformatorio Krenak en 1969, en donde los sujetos indígenas recluidos eran explotados y

sometidos a diversas torturas. Asimismo, la dictadura promovió el exterminio del pueblo Waimiri Atroari en 1974. Finalmente, el presidente João Baptista Figueiredo, en 1983, firmó la exposición de motivos nº 055 que incentivaba el avance de la industria minera en tierras ancestrales. En contra de esta violencia dictatorial, la UNI enfatizó que los sujetos indígenas tenían derechos y seguían preservando sus identidades; participaban en la esfera pública del país, protestaban, tomaban las calles, viajaban por el mundo; afirmando su empoderamiento político.

La producción del *Programa de Índio* no implicó sólo una interacción con nuevos formatos tecnológicos, sino que expresó un claro interés por una auto-determinación indígena. Se trató entonces de un proyecto radiofónico que desafió lo que Cárcamo-Huechante (2013), para el caso chileno, ha llamado “colonized airwaves”. Es decir, ante el poder de las élites brasileñas que han controlado las tecnologías mediáticas del país, el Programa de Índio no solo hizo audibles demandas ignoradas por otros medios, sino que generó sus propias redes de distribución en diálogo con numerosas aldeias. Asimismo, el *Programa de Índio* usó frecuencias radiofónicas para reproducir prácticas tradicionales que se realizaban -y se realizan- dentro de muchas malocas indígenas en Brasil, tales como el canto de los passarinhos, las ceremonias de los pajés, las reuniones al pie del fuego, las narraciones de profecías y relatos fundacionales. De esta manera, la radio permitía “a possibilidade do uso de outras linguagens na comunicação como as histórias, as narrativas tradicionais, a música, os sons naturais das aldeias” (Pappiani, 2012, p. 111). Pero, sobre todo, la radio permitía difundir, a escala local y nacional, las denuncias contra las invasiones en tierras indígenas. Sobre este punto, Ailton Krenak (2015, p. 247), principal promotor y conductor del programa, señala: “Uma fita cassete num envelope lacrado chegava ao rio Solimões, ao rio Negro, chegava aos ribeirinhos da floresta amazônica na década de 1980”. Así, los programas denunciaron la muerte de Marçal de Souza Tupa'i, las invasiones de empresas mineras en la región del alto río Negro, los conflictos de los Kaingang do Toldo Ximbangué, la masacre Ticuna de 1988, entre otras atrocidades avaladas por el Estado brasileño.

Para entender las relaciones entre tecnologías y luchas indígenas, es importante recordar el trabajo del líder Xavante Mário Juruna. Primer diputado indígena electo en 1982, Juruna puso en entredicho las leyes indigenistas brasileñas. Durante sus días como autoridad nacional, este líder utilizó una grabadora para registrar las declaraciones de sus colegas. Su objetivo era demostrar que los diputados y congresistas mentían. Para él, los políticos brasileños prometían apoyar las reclamaciones indígenas cuando, en realidad, tenían poca o ninguna intención de atender dichas denuncias. Siguiendo el legado de Juruna, los miembros de la UNI aprendieron a usar los protocolos y procedimientos radiales para difundir sus luchas ampliamente. Con ayuda del soporte radiofónico pudieron establecer contactos no sólo con autoridades y ciudadanos brasileños, sino también con otros parientes que vivían en comunidades a las que era difícil tener acceso. De esta manera, la radio forjó una red de distribución “que envolvia funcionários da FUNAI, missionários, leigos, professores, estudiosos, antropólogos, médicos e equipes de saúde” (Pappiani, 2012, p. 115).

Durante sus cinco años en el aire, el *Programa de Índio* examinó muchos aspectos de las culturas indígenas en Brasil, tales como salud, técnicas tradicionales de pesca, música, preservación de lenguas, pajelança, entre otras materias. Sin embargo, considero que la lucha por el reconocimiento de derechos territoriales en la constitución brasileña de 1998 fue uno de los principales temas discutidos en el programa. Así, “Os programas traziam as últimas notícias sobre a participação dos índios na constituinte, acompanhavam e debatiam as propostas contrárias e prejudiciais aos seus direitos” (Albuquerque, 2013, p. 14). Para el movimiento indígena encabezado por la UNI, la defensa de territorios fue una reclamación fundamental. Para la UNI estos espacios no solo eran suelos que debían ser demarcados, sino modos de vida, saberes, tradiciones históricas, ancestralidad y sustento. Analizando las intervenciones públicas de la UNI en la Asamblea Constituyente, el politólogo brasileño Eduardo Lopes Seino (2015, p. 166) señala que estos discursos evidencian “uma semântica coletiva que se agrega por meio da manifestação de injustiças compartilhadas”. Entre esas injusticias destacó, especialmente, la explotación del garimpo. Los miembros de la UNI y el *Programa de Índio* entendieron que esta práctica extractivista no era un evento aislado o furtivo, sino que expresaba los proyectos colonizadores del estado brasileño.

A pesar del tránsito entre dictadura y democracia, las clases dirigentes seguían concibiendo la Amazonia desde una óptica militar, es decir, como una geografía que debía ser explotada para consolidar el progreso del

país. Desde este criterio, las comunidades Yanomami estaban dentro de la jurisdicción de la República Federal de Brasil. En nombre de esta soberanía nacional es que las autoridades brasileñas han justificado el exterminio de poblaciones indígenas, las invasiones de sus tierras, la destrucción de sus ecosistemas. La matriz colonial de la nación brasileña se percibe en la violencia que han sufrido numerosos pueblos originarios, cuyas vidas, territorios y derechos son constantemente amenazados por la imposición de la soberanía nacional. En este sentido, vale la pena recordar estos versos de Julie Dorrico (2021), escritora Macuxi:

Não somos pobres
Fomos empobrecidos
Não somos feios
Fomos embranquecidos
Não somos preguiçosos
Fomos escravizados, tutelados
("Retomada").

3. Soberanía federal y extractivismo

El término “soberanía” tiene una raíz eurocéntrica y ha sido empleado para establecer dominación y jerarquías de poder. En *La Bête et le souverain* (2008), Jacques Derrida (2008, p. 47), analizando la narración bíblica del Génesis, menciona que Adán se convirtió en un ser soberano ya que podía nombrar y clasificar a los animales. Sin embargo, se trataba de una soberanía pre-política, pues no tenía opositor alguno. Frente a este modelo, Derrida (2008, p. 53), siguiendo los planteamientos de Thomas Hobbes, describe la soberanía de los estados modernos. Se trata de una construcción artificial, una máquina con múltiples prótesis que tiene como finalidad administrar la vida de los ciudadanos. Esta concepción de soberanía es la que ha predominado en la fundación y organización de las naciones occidentales. Por este motivo, durante los últimos años, diversos investigadores del área de *Native American Studies* en Estados Unidos vienen debatiendo sobre los límites y alcances del término soberanía. Por ejemplo, Vine Deloria Jr. (académico de la nación Lakota) ha señalado: “*We have to take seriously the fact that our view of nature is definitely different from that of the Europeans*” (Deloria Jr., 1998, p. 28). Asimismo, Gerald (Taiaiake) Alfred (2002, p. 464) sentencia que “*‘sovereignty’ is inappropriate as a political objective for indigenous peoples*”. Por su parte, Joane Barker considera que el concepto de soberanía no implica la autonomía de las naciones indígenas en Estados Unidos, sino que afirma su dependencia. Asimismo, recordando el origen colonial de este concepto, Barker (2005, p. 4) acota: “*Nations certainly put sovereignty to work during the colonization of the Americas and the Pacific to justify -by explanation or denial- the dispossession, enslavement, and genocide of indigenous peoples*”. Por esta misma senda encontramos la propuesta de Audra Simpson (2010), para quien hablar de soberanía indígena significa seguir dentro del sistema colonizador, a la espera de que el gobierno reconozca derechos ancestrales. Para Alfred, Deloria Jr., Barker y Simpson no tendría sentido discutir sobre una soberanía Yanomami cuando el gobierno de Brasil sigue regulando las vidas y tierras indígenas. En contraste con esta línea de investigación, Jessica Cattellino (2008) y Jean Dennison (2017) analizan cómo las naciones Seminole y Osage, respectivamente, construyen sus soberanías a partir de interacciones con otros grupos indígenas, autoridades y entidades económicas. Así, Cattellino acuña el término de “soberanías interdependientes”, mientras que Denisson propone la noción de “soberanías entrelazadas” (*Entangled Sovereignities*). Finalmente, Michelle H. Raheja (2015) nos invita a pensar en una soberanía indígena más allá de los marcos legales, resaltando la importancia de entender proyectos de soberanía desde ángulos culturales, intelectuales y visuales.

Considerando este corpus, propongo que soberanía es un concepto que nos permite entender las formas en que Kopenawa, como sujeto Yanomami, ha concebido y defendido sus territorios, sus prácticas de sociabilidad en las *aldeias* y sus interacciones con diversos sujetos, desde actantes no-humanos hasta líderes mundiales. La búsqueda de soberanías Yanomami desafía el poder de Brasil como ente soberano. En el primer artículo de la constitución brasileña de 1988 leemos: “*A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito*”. Este criterio legitima

la autoridad del estado para clasificar, controlar y exterminar cuerpos, territorios, conocimientos e incluso afectos indígenas. Entonces, escuchar la voz de Kopenawa en el *Programa de Índio* nos invita a problematizar y erosionar las bases eurocéntricas de la soberanía legitimada por la llamada “União”. Al respecto, Audra Simpson (2020, p. 691), en un reciente trabajo, indica que *“‘Sovereignty,’ (...) moves through these different contexts as a philosophical and governing system that is carried in the languages and experiences of people who had and still have political codes and commitments for life”*. Siguiendo a Simpson, un punto clave para entender esta concepción de soberanía es afirmar que sujetos indígenas como los Yanomami tienen sus propios sistemas políticos y modos de ser, los cuales además son diferentes entre los diversos grupos que conforman esa cultura. Entonces, discutir sobre soberanías Yanomami, dentro de la esfera pública brasileña, nos exige reconocer las micro y múltiples soberanías dentro de esa cultura, lo cual contrasta con el ideal monolítico y unitario de la soberanía federal. Sobre estas tensiones entre multiplicidad indígena y totalidad nacional, Alcida Rita Ramos (1993, p. 7) ha indicado:

Yanomami é um termo inventado por brancos para dar conta da totalidade que escapa aos próprios Yanomami que, por sua vez, se vêem a si mesmos ou aos outros como Sanumá, Yanam, Waiká, Xamatari, Yanomam [grupos internos que constituyen lo que conocemos como pueblo Yanomami].

En el contexto brasileño, la política de seguridad nacional fomentada por el gobierno dictatorial de Castelo Branco (Skidmore, 1988, p. 57), las políticas etnocidas de la FUNAI durante la dictadura de Medici (Davis, 1977, p. 76) y el Projeto Calha Norte, aprobado por Sarney en 1985 (Ramos, 1988, pp. 227-288), son casos emblemáticos de la impronta colonial de la soberanía brasileña. En los tres casos, el principal objetivo fue controlar las tierras indígenas de acuerdo a estos argumentos: eran geografías deshabitadas, debían convertirse en centros de desarrollo económico, tenían que ser protegidas de posibles intervenciones extranjeras y ser integradas a la nación. Al respecto, Tracy Devine Guzmán (2013, p. 172) señala: *“the state imperative to protect and expand the frontier of order, progress, and civilization fashions the violence of sovereignty as legitimate, if not inevitable”*. Cuando estas políticas soberanas fueron puestas en discusión, los políticos a favor del extractivismo amazónico argumentaban que la soberanía brasileña era amenazada por intereses internacionales. En 1983, un grupo de intelectuales protestaron contra el proyecto de ley 1179 que promovía la explotación de oro en el área de Surucucus (Roraima), parte de las tierras Yanomami. En respuesta, el diputado Mozarildo Cavalcanti, artífice del proyecto, alertó sobre un *“comandamento alienígena”* dentro de Brasil (CEDI, 1986, p. 128). Para Cavalcanti (1984, p. 2), estos alienígenas, entre quienes incluía a la fotógrafa suiza Claudia Andujar y al padre italiano Carlos Zacchini, buscaban que empresas extranjeras se apropien de las riquezas naturales del país. Ante dicha injerencia internacional, el diputado sostuvo: *“A política indigenista brasileira deve ser tratada e administrada por brasileiros”*.

La ideología autoritaria de los militares, y los políticos a su servicio, determinaba que las tierras indígenas eran propiedad de la nación brasileña, de tal modo que éstas sólo podían ser explotadas por industrias nacionales o concedidas a empresas transnacionales si el gobierno lo autorizaba. Cabe precisar, como demuestra Alcida Rita Ramos (1988), que estas prácticas de violencia no se restringen al periodo dictatorial. Ya en el Código Civil de 1916 se encuentran discursos coloniales que luego se reiteran en el Estatuto do Índio de 1973. El caso más notorio es el tutelaje. Al respecto, recordemos que *“sendo relativamente capazes os índios do Brasil são tutelados. Seu tutor legal é a União e quem exerce a tutela é um órgão federal, a FUNAI”* (Cunha, 1987, p. 28). De hecho, tanto el Código Civil como el Estatuto do Índio afirmaron que los sujetos indígenas eran tutelados por el gobierno, y no tenían ningún tipo de soberanía, no eran dueños de sus tierras y no podían defenderse jurídicamente sin autorización de su tutor⁷.

Por esto, en el programa del 10 de septiembre de 1989, Kopenawa presentaba una grave denuncia en contra de la ineficacia de la FUNAI para proteger las tierras indígenas en Brasil. Kopenawa señaló:

eu sou funcionário da FUNAI, eu conheço a FUNAI, eu trabalho com ele, mais ele não está fazendo nada, ele não está ajudando, ele não está apoiando para os Índios, está só apoiando para os brancos, deixando entrar aos garimpeiros, deixando entrar em nossa terra, deixando tirar nosso ouro.

Este reclamo refleja las contradicciones entre las demandas indígenas y la soberanía federal brasileña. El cuestionamiento de Kopenawa no rechaza las políticas estatales, sino que exige un mejor desempeño de sus funcionarios. Se percibe entonces que la búsqueda por una soberanía Yanomami se basa en promover interacciones y negociaciones con autoridades y leyes brasileñas. Por ejemplo, durante el periodo de la dictadura, la principal preocupación de líderes indígenas, misioneros e intelectuales, no fue exigir el cierre de la FUNAI, sino denunciar su ineficacia para proteger las tierras ancestrales que eran amenazadas por proyectos extractivistas (Green, 2010, p. 282). Exigían que el gobierno cumpliera su rol de administración y protección. Ciertamente, líderes indígenas como Kopenawa transitan entre diálogos y resistencias, de tal modo que se ven obligados a aceptar leyes gubernamentales y, al mismo tiempo, confrontan la historia del racismo y colonialismo estamental en Brasil. Sobre esta relación conflictiva entre soberanías indígenas y eurocéntricas, Circe Sturm (2017, p. 344) anota:

state sovereignty as a repressive force generates various forms of resistance to that sovereignty, including a whole slew of counter sovereignties that exceed its more legal, formal, authorized, recognized, and official version.

Kopenawa también aprovechó la grabación del 10 de septiembre para enfatizar que los Yanomami no querían explotar el oro de sus suelos como afirmaban las autoridades estatales. Por esto enfatizó: *“ele [o governo] diz que nós vamos morrer de fome se fechar o garimpo”*. Posiblemente con estas declaraciones, Kopenawa se refería al general Bayma Denys, jefe del gabinete militar y secretario general del *Conselho de Segurança Nacional*. En su entrevista con Sarney en Brasilia (19 de abril de 1989), Kopenawa fue constantemente interrogado por Denys, quien quería saber si los Yanomami también extraían oro de sus tierras. *“Davi, você está garimpando também?”*, *“Mas não tem gente da sua área garimpando?”*, fueron algunas interrogantes que Denys planteó al líder con un objeto específico: si quedaba demostrado que los Yanomami estaban “garimpando” entonces sus reclamaciones no tendrían ningún valor. La frase *“ele [o governo] diz que nós vamos morrer de fome se fechar o garimpo”* aludía también a Romero Jucá Filho, expresidente de la FUNAI y gobernador de Roraima en 1989. Este político brasileño había incentivado las invasiones de los *garimpeiros* en tierras Yanomami con el objetivo de aumentar el desarrollo económico de Roraima. Incluso, durante su mando en la FUNAI, en agosto de 1987, prohibió la entrada de equipos de salud a los territorios Yanomami, por lo cual numerosas poblaciones murieron de gripe, malaria y complicaciones pulmonares. Por este motivo, Kopenawa resaltó en esta transmisión del *Programa de Índio*: *“ele [Romero Juca] já concordo com os garimpeiros, ele fala que ajuda a gente, mas ele não ajuda, ele está ajudando aos garimpeiros”*. Asimismo, cuestionando las representaciones extractivistas de los territorios indígenas, como si solo fueran terrenos que deben ser explotados, Kopenawa declaró enfáticamente:

o dinheiro não vale nada, para nós Índios não vale, para nós Índios e vale é a terra, para viver, para viver aqui em nossa comunidade. O que eu falo sempre, a terra não fica velho, não acaba, não rasga, não queima, mas dinheiro não, dinheiro é papel, esse dinheiro é importante para ele, para os brancos, para nós não vale nada, para nós vale terra, caça, pesca, rio, floresta, mato, montanha, e tudo o que a gente usa aqui no mato, nossa terra.

Kopenawa utiliza frases como *“dinheiro não vale nada”* o *“dinheiro é papel”* para poner en entredicho los intereses financieros del estado brasileño, para el cual la economía tiene más valor que el derecho a vivir de los Yanomami. En este sentido, es importante entender que las actividades extractivistas de los *garimpeiros* no fueron hechos aislados o manifestaciones de una violencia irracional. Por el contrario, la extracción del *garimpo* fue parte de un sistema económico capitalista a escala global (Tible, 2013). De esta manera, las políticas globales de desarrollo capitalista justificaron el genocidio indígena. Este exterminio fue avalado por el poder ejecutivo, pues así esta entidad podía continuar con sus proyectos de desarrollo económico, disminuir los derechos de poblaciones indígenas y civilizar/integrar esas tierras dentro de la nación brasileña. Así las cosas, los Yanomami sufrieron una destrucción física ejecutada por los *garimpeiros* a escala local, una destrucción legal patrocinada por decretos nacionales, y un proyecto de exterminio global legitimado por las reglas del mercado capitalista. Estas violencias contra la nación Yanomami fueron articuladas por la soberanía nacional. Ejerciendo su poder soberano, el Estado brasileño administró las tierras indígenas,

permitiendo su explotación de acuerdo con agendas económicas a nivel global. Por este motivo, como advirtió Ailton Krenak en el *Programa de Índio* del 17 de enero de 1988, la explotación *garimpeira* fue promovida por la FUNAI, el Ministerio del Interior, y contó con el apoyo de la Companhia Brasileira de Alimentos (COBAL). Como resultado, el Estado dejó de considerar a los *garimpeiros* como invasores, por lo cual, como acota Krenak, “*não foi tomada nenhuma providência do governo para [eles] retirassem de ali*”. Otra evidencia de cómo el estado fomentaba estas invasiones se puede cotejar en la grabación del 4 de septiembre de 1988. Aquí Krenak y Kopenawa dialogan sobre los intereses gubernamentales por crear áreas Yanomami en Roraima. Kopenawa enfatiza que la creación de esas áreas sólo puede beneficiar a las empresas extractivistas. Le escuchamos decir: “*essa floresta nao e floresta dos Índios Yanomami, essa se chama de floresta dos garimpeiros, vai entrar ali, os garimpeiros podem trabalhar, os mineradores (...) eles que vão usar*”. Estas palabras subrayan claramente las diferencias entre la lucha por una soberanía legal indígena y la soberanía del estado brasileño.

4. Soberanías interdependientes

Considerando los viajes y alianzas de Kopenawa dentro y fuera de Brasil, podemos observar que su lucha por las soberanías Yanomami implicó un proceso de negociaciones con numerosos actores sociales. Podemos hablar así de una soberanía “interdependiente”. En el libro *High Stakes* (2008), Jessica Cattelino estudia cómo la nación Seminole ha utilizado la economía de los casinos para producir nuevas relaciones de soberanía con otros colectivos indígenas, autoridades del estado de Florida y el gobierno federal estadounidense. Así, Cattelino propone hablar de “soberanías interdependientes” que buscan construir “*new relationships of obligation, reciprocity, and nondomination between settlers and Native peoples*” (Cattelino, 2008, p. 178). En paralelo con esta propuesta, Jean Dennison (2017, p. 687) concluye, luego de cientos de conversaciones con ciudadanos de la nación Osage, que la soberanía indígena “*must be understood as a practice that further imbricates you with other polities*”. Como los ciudadanos Seminole y Osage, Kopenawa tuvo que producir alianzas con diversas autoridades a escala nacional y global para defender los derechos de su pueblo. En la transmisión del 7 de enero de 1990, el líder Yanomami detalló su constante y arduo trabajo para pactar alianzas en cada viaje. Nos dice: “*não tinha tempo pra andar na rua, eu andei só no serviço, pra onde me chamar eu ia lá, eu encontrar pessoas que queira-me ouvir (...) que é o que vou falar pra ele, isso é o que eu achei*”. Su principal objetivo fue traducir el capital simbólico de su pueblo durante cada encuentro, cada reunión, fortaleciendo su propia agenda y la de su pueblo. Así, Kopenawa remarcó: “*eu fui pra conversar com autoridades dele, porque importante é conhecer autoridade*”. Si bien advirtió que estas autoridades no tenían el poder de intervenir directamente en las decisiones políticas de Brasil, ellas sí podían llamar la atención al Estado, exigiéndole respetar los derechos indígenas. Los viajes produjeron interacciones culturales que traducían afectos, saberes, ontologías y epistemologías, esto es, el capital simbólico Yanomami para audiencias globales. De esta manera, Kopenawa pudo lograr que aquellos líderes pudieran interceder por él en su defensa territorial. El líder indígena destacó cómo cada viaje generaba un intercambio dinámico de hablar y escuchar, lo cual facilitaba producir alianzas a escala nacional y global. En la emisión radial del 23 de abril de 1989, recordando sus viajes a São Paulo y Brasília, él menciona frases como estas: “*Estou encontrando muitos amigos*”, “*Estudantes querem aprender o que o Índio faz*”, “*O criança da cidade quer aprender de nós*”. Es importante aquí advertir que Kopenawa es consciente de las redes que va organizando. Así, una de sus grabaciones finalizaba con estas palabras: “*Então, Krenak, aqui é Davi, seu amigo, estou falando, e ele vai mandar essa fita para você e, favor, colocar no rádio (...) pra escutar minha voz para os outros comunidade*”.

La base de esta interdependencia es la propia organización social de las comunidades Yanomami. De acuerdo con la conversación entre Ailton Krenak y Davi Kopenawa en el *Programa de Índio* del 23 de abril de 1989, los sujetos Yanomami cantan para celebrar el encuentro entre parientes vecinos. Kopenawa detalló que cuando un pariente visita otra *aldeia* es común recibirlo cantando y contando historias toda la noche. Estas actividades configuran una red de encuentros inter-tribales entre las diversas comunidades que conforman esta cultura, fomentando lazos de ayuda mutua y reciprocidad. Considero que esta tradición de contactos interétnicos influyó en la lucha de Kopenawa, en sus modos de producir contactos en Brasil,

Europa y Estados Unidos. En el *Programa de Índio* del 10 de septiembre de 1989, Kopenawa resaltó que sus propios conocimientos y prácticas políticas eran la base de su lucha política ante la esfera pública brasileña. Aquel día, Krenak inició el programa leyendo el fragmento de una carta que Kopenawa había escrito para el presidente Sarney durante su visita a Boa Vista (Roraima). “*Os rios, os peixes, as matas, estão pedindo socorro, mas o governo não está sabendo escutar*”, es el pasaje transmitido. Las palabras de Kopenawa traducían para sus oyentes las interacciones íntimas entre humanos y no-humanos desde la perspectiva Yanomami. A diferencia de las autoridades brasileñas que no podían y tampoco querían oír los reclamos indígenas, Kopenawa escuchaba y nos hace escuchar un coro de sufrimiento que proviene de múltiples agentes no-humanos que habitan las tierras Yanomami. Las invasiones de casi ochenta mil garimpeiros en territorios Yanomami causaban también la agonía de los ríos, los peces y los bosques.

Cuando Krenak termina de leer ese fragmento de la carta, comenzamos a escuchar a Kopenawa. Nos habla desde una cinta de casete que él mismo ha grabado en su *aldeia* y enviado a la oficina del *Programa de Índio* en la ciudad de São Paulo. Este flujo hace plausible hablar de una soberanía interdependiente, que involucra las colaboraciones de numerosos aliados. Primero, él ha sentido el dolor de los no-humanos, su grito de ayuda. Después, ha utilizado una cinta para grabarse a sí mismo y ha enviado su grabación a la capital paulista. Finalmente, la cinta puede ser escuchada gracias a las emisoras de la radio USP. Estamos entonces ante la construcción de una soberanía interétnica. Es decir, Kopenawa puede defender las tierras Yanomami gracias al apoyo de Ailton Krenak, Angela Maria Pappiani y otros miembros del *Programa de Índio*. Mencionemos otro ejemplo de esta soberanía interdependiente. Si comparamos las grabaciones del 24 de julio de 1988 y el 5 de febrero de 1989, podremos percibir cómo diversos actores sociales ayudan a que el mensaje de Kopenawa tenga mayor difusión. Por un lado, escuchamos una conversación entre Krenak y Kopenawa en el programa de 1988. Por otro lado, el audio de 1989 ha sido editado con la finalidad de escuchar únicamente la voz del líder Yanomami. Dicha edición, sin dudas, implicó el involucramiento de otros agentes, quienes buscaron hacer audibles las luchas de este líder indígena por afirmar las soberanías de su pueblo.

5. Soberanías onto-epistémicas

Hablar de una soberanía interdependiente significa también entender las relaciones de Kopenawa con los seres no-humanos que habitan su territorio. Es decir, para defender la soberanía territorial de su pueblo ante el Estado brasileño, Kopenawa ha tenido que interactuar también con espíritus, plantas, animales y sueños. Podemos hablar así de una interdependencia no-humana que fortalece la protección de los territorios Yanomami, entendidos como redes de pluriversos o múltiples existencias⁸. En el *Programa de Índio* del 5 de febrero de 1989, Kopenawa relata su perspectiva ontológica y epistémica sobre la invasión de los *garimpeiros*. En medio de muertes y enfermedades causadas por la “fiebre del oro” en sus tierras, nos dice que los *garimpeiros* “*agora estão invadindo o céu*”. Luego, en referencia a la extracción del oro, señala: “*se não fecha essa fábrica Hutukara vai cair, isso nos chama de Xawara*”. En aras de evitar ese peligro, explica que “*esse pajé que trabalha tão pensando quem tá querendo derrubar o céu*”. Estas declaraciones nos colocan ante una traducción ontológica que remarca la complejidad de los mundos relacionales de la nación Yanomami. Para un radioescucha que no esté familiarizado con el discurso de Kopenawa, su intervención podría parecer hermética. En *A queda do céu*, Kopenawa brinda detalles sobre los conocimientos ancestrales de su pueblo. De acuerdo a este testimonio, los Yanomami consideran que los *garimpeiros*, al perforar y excavar la tierra en busca de oro, producen un humo hirviente que no solo expande epidemias, sino que calienta el cielo, llamado *Hutukara*. Este humo o fumaça que emerge desde las profundidades de la tierra es lo que esta nación conoce como *Xawara* (Kopenawa, 2015, pp. 360-367). En un momento de la transmisión del Programa de Índio, él indica las amenazas de este humo con gran detalle: “[*é um veneno muito perigoso, ele mata o ar, ele mata o mato, ele mata a árvore, fica seco, e até a gente mata; ele mata tudo, o céu a terra (...) o Hutukara vai ir derretendo como plástico*”. Entonces, el *Xawara* no solo produce enfermedades, sino que derrite el cielo, pudiendo producir el fin de la tierra. “*Vai dar um susto, como um avião grande, [o céu] vai cair bem forte. Isso é o que eu estou avisando*”, nos advierte.

El líder Yanomami siguió enfatizando su perspectiva ontológica en la transmisión del 24 de julio de 1988. Ailton Krenak explicó que Kopenawa no tenía un portugués fluido y que, por lo tanto, la riqueza y complejidad de su conocimiento ancestral no podía ser transmitido completamente. Nos dice así:

Davi Yanomami, ele não fala português há muito tempo, ele teve de utilizar da língua portuguesa para expressar esse pensamento, e muitas das imagens que ele usa para contar sobre o relâmpago, sobre os raios, sobre o calor, ele tem que reduzir muito a grandeza do pensamento para utilizar as palavras em português que ele conhece, essa narrativa na língua Yanomami é uma das narrativas mais fantásticas e uma das profecias mais bonitas que a humanidade contemporânea pode ouvir.

El presentador hizo esta observación después de que Kopenawa narrara una profecía llamada “*O buraco no céu*”. La narración se centra en cómo la extracción del *garimpo* va a producir la caída del cielo. Pero ¿la intervención de Kopenawa era imposible de ser entendida sólo debido a la fluidez de la lengua portuguesa? Krenak nunca recalcó la pronunciación de Kopenawa en programas anteriores, aunque este hecho resultaba tangible en cada entrevista. Considero que Krenak hizo esta acotación porque reconocía que en esta oportunidad Kopenawa ya no solo era un líder político que buscaba transmitir información legal, sino que hablaba como un chamán Yanomami que ha viajado hacia el plano ontológico del cielo, y que luego traduce toda la información que percibió sobre la destrucción de la tierra para una audiencia humana, información transmitida por espíritus o *xapiris*. Este es un proceso que he llamado traducción territorial (Elguera 2020 y 2021a). En este programa específico, Kopenawa no trató de relacionarse con la audiencia brasileña mediante patrones de comunicación lingüística, sino que buscó producir interacciones entre diversos regímenes ontológicos, entre los mundos de los Yanomami y los sistemas-mundo modernos. La declaración de Kopenawa sigue siendo compleja y desafiante porque demuestra la existencia de múltiples pluriversos más allá de nuestra comprensión colonial y antropocéntrica del mundo. Al respecto, Julie Dorrico (2018, pp. 146-147) observa que el mensaje de Kopenawa “*é uma crítica às formas de produção e de pensamento que normalizam (...) as políticas de países com caráter ocidentalizadas*”.

Al respecto, es importante mencionar la presencia de los *xapiris* en cada discurso y performance de Kopenawa. Como él explica en su testimonio escrito (“*Os ancestrais animais*”), los *xapiris* son pequeños espíritus que habitan los bosques. Son ellos quienes enseñaron a Kopenawa los cantos, los rituales, la sabiduría de su territorio. Por esto remarca: “*As palavras dos xapiri estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim*” (Kopenawa, 2015, p. 65). El chamán Yanomami se considera a sí mismo un transmisor de las palabras de los *xapiris* durante ceremonias en su comunidad y durante sus viajes internacionales. Al respecto, quiero destacar que Kopenawa compara su performance chamánica con las emisiones de radio. Su comparación se fundamenta en la capacidad de la radio para movilizar sonidos a través de diversas regiones. Igual que las ondas sonoras, el cuerpo del chamán transporta energías o intensidades desde los mundos no-humanos hacia la sociosfera de sus parientes humanos y posibles aliados, estableciendo un ensamblaje de traducciones ontológicas, un proceso que también se percibe en el mundo andino (Elguera 2021b). “*Não se deve pensar que os xamãs cantam por conta própria, à toa. Eles reproduzem os cantos dos xapiri, que penetram um depois do outro em suas orelhas, como em microfones*”, nos explica (Kopenawa, 2013, p. 59). En este sentido, propongo que Kopenawa usó el Programa de Índio -y otros soportes tecnológicos como la fotografía o el vídeo- para diseminar las voces y poderes de estos agentes no-humanos, haciendo que se movilicen, penetren y perduren dentro de espacios no-indígenas. En cada transmisión nosotros, como oyentes



Imagem 1. Intervención artística del artista Jaider Esbell (Macuxi) con diseños de los *xapiris* Yanomami en el Congreso Nacional (Brasília, diciembre, 2020, Archivo ISA).

no-indígenas, escuchamos algo más que su voz, podemos sentir también los sonidos de ese colectivo ontológico que nos habla. Parafraseando una glosa de Peter Gow (2014, p. 305), considero que “*these things [the xapiris] are not spoken about, they speak*”. Los *xapiris*, de esta manera, se convierten en piezas esenciales de la resistencia de Kopenawa, acompañando y estimulando cada una de sus intervenciones políticas. Así, durante cada una de sus presentaciones públicas, en cada uno de sus recorridos transnacionales, los *xapiris* siempre han hablado a través de su cuerpo. Por lo tanto, en cada Programa de Índio en el cual Kopenawa participó, los *xapiris* interactuaron con nosotros, transportándose a través de las ondas radiales e interviniendo en la materialidad de sus defensas territoriales ante el Estado brasileño. La presencia de los *xapiris*, su rol en la defensa de territorios Yanomami, se expande y hace visible hoy en día, como atestiguamos en esta intervención artística del Congreso Nacional, con sede en Brasilia, ocurrida en diciembre de 2020 (Imagen 1). Las luchas de Davi Kopenawa y sus parientes siguen siendo vigentes y urgentes.

6. Conclusiones

Las participaciones de Kopenawa en el *Programa de Índio* trazaron el diseño de soberanías Yanomami a través del uso de tecnologías radiales y conocimientos ancestrales. Sus intervenciones radiofónicas articularon ontologías, epistemologías, negociaciones y resistencias políticas, manifestando la compleja dinámica y concepción de una autodeterminación amerindia, más allá de las políticas de la República Federal de Brasil. Frente al escaso apoyo del entonces presidente José Sarney y la FUNAI para detener las invasiones de los garimpeiros, Kopenawa tuvo que crear redes de solidaridad en Brasil y alrededor del mundo. En este sentido, su lucha por las soberanías Yanomami implicaba la configuración de una soberanía capaz de interactuar con leyes nacionales y producir alianzas interdependientes. Esto puede expresarse claramente en sus viajes, así como también en sus lazos con otros miembros de la UNI. Indudablemente, Kopenawa pudo superar muchas dificultades inherentes a sus luchas territoriales gracias al apoyo de la UNI y el Programa de Índio, especialmente de Ailton Krenak. Así, en cada emisión radiofónica, él tuvo la oportunidad de expandir su lucha, de combatir el exterminio de sus parientes, de detener la usurpación y aniquilación de sus territorios gracias a la solidaridad de diversos actores/aliados sociales.

Las soberanías expresadas en las participaciones radiofónicas de Kopenawa exceden los debates sobre demarcación o legislaciones del indigenismo estatal. ¿La tierra que defiende Kopenawa puede ser reconocida por las leyes nacionales? ¿En qué medida la madre tierra o Urihi en lengua Yanomami, desborda la constreñida representación de las tierras indígenas en la constitución brasileña? Considerando estos aspectos, considero que hablar de soberanías indígenas es una invitación a pensar en pluriversos o múltiples ontologías. Por un lado, Kopenawa resalta su preocupación por dialogar, por construir redes y difundir sus saberes. Pero, por otro lado, él no realiza estas transmisiones para que sus mundos sean “reducidos” o “clasificados” según narrativas de soberanía de los Estados-Nación o políticas globales. Sus mensajes, al mismo tiempo que buscan establecer contactos, ponen de relieve diferencias, distancias, contrastes, conexiones intraducibles a escala cultural y política que las audiencias no-indígenas deben respetar. Solo podremos respetar las soberanías Yanomami si aceptamos que sus prácticas y conocimientos desbordan los discursos coloniales de lo político. Kopenawa no buscó que las leyes estatales gobernarán las vidas y tierras de sus parientes. Su lucha problematiza un sistema gubernamental basado en principios eurocéntricos y antropocéntricos, pero al mismo tiempo estimula contactos interculturales a escala nacional y global. Participando en el *Programa de Índio*, Kopenawa yuxtapone, manipula, reinventa flujos ontológicos y leyes nacionales de acuerdo a las necesidades concretas e históricas de su pueblo. Las luchas de Kopenawa articulan soberanías políticas, interdependientes y onto-epistémicas. Volvamos entonces al inicio de esa carta que Kopenawa mandó a Sarney en 1989: “*Os rios, os peixes, as matas, estão pedindo socorro*”. Son estas existencias, que habitan un plano ontológico no-humano, quienes también impulsan su defensa legal y material de las soberanías Yanomami, confrontando las prácticas de exterminio indígena avaladas por el gobierno brasileño de Jair Bolsonaro.

NOTAS

* Cito las declaraciones de los participantes del programa respetando y tratando de ser fiel a su forma. No obstante, se han hecho ediciones en los segmentos que pudieran causar confusiones en la lectura.

¹ Sarney aprobó las leyes nº 94.606 (07/14/1987) y nº 97.507 (02/13/1989) que legitimaban operaciones extractivistas en los territorios de los Waimiri-Atroari y Yanomami, respectivamente.

² Cuando haga referencia a este libro, voy a citar la edición brasileña, traducida por Beatriz Perrone-Moises y con prefacio de Eduardo Viveiros de Castro. A diferencia de las otras traducciones, este ejemplar incluye una serie de fotografías que enfatizan los viajes y negociaciones de Kopenawa.

³ Las fechas de los programas, cronológicamente, son: 10 de junio de 1986, 22 de febrero de 1987, 10 de febrero de 1988 y 4 de enero de 1990. Finalmente, en 1991, Fernando Collor de Mello declararía la creación del Parque Yanomami.

⁴ Mark Rifkin (2017) propone hablar de una soberanía indígena del tiempo que no se opone radicalmente a la temporalidad de los colonizadores, pero que amplía y problematiza sus marcos jurídicos e históricos.

⁵ El antropólogo francés Napoleon Chagnon publicó un libro titulado *Yanomamö: the fierce people* (1968), el cual tuvo gran acogida entre los especialistas durante décadas (Rabben 2004, 140). Chagnon, que había convivido con este pueblo durante su investigación de campo, forjó estereotipos sobre los Yanomami, caracterizándolos como salvajes, primitivos y, sobre todo, belicosos. En rechazo al trabajo de Chagnon, diversos antropólogos comenzaron a estudiar otros aspectos del sistema cultural Yanomami, tales como rituales, narrativas orales, contactos interétnicos (Ramos, 1995; Borofsky et al., 2005). Así, las declaraciones de Kopenawa pueden entenderse a la luz de narrativas sobre pueblos originarios promovidas por académicos no-indígenas.

⁶ Como recuerda Davis en *Victims of the Miracle* (1977), los trabajadores de la construcción y los mismos representantes de la FUNAI violaban a las mujeres indígenas de la región con total impunidad.

⁷ Durante los años de transición democrática, líderes como Kopenawa, Marco Terena, Ailton Krenak y Álvaro Tukano, entre otros, buscaron revertir esta situación y lucharon por defender las tierras invadidas o explotadas. Sus esfuerzos se vieron reflejados en el artículo No. 231 de la constitución de 1988, que reconocía los derechos de ocupación ancestral de las naciones indígenas. Sin embargo, este reconocimiento no impidió la continuidad de las prácticas extractivistas, los conflictos socioambientales y el dominio de la soberanía federal en el periodo de Sarney.

⁸ Evelyn Martina Schuler Zea (2016), entiende las prácticas chamánicas de Kopenawa como traducciones de ontologías no-humanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, M. C. (2012). Programa de índio: uma ponte sonora e educativa entre a aldeia e a mobilização étnica e política. III Seminário Internacional de História e Historiografia. Fortaleza. Imprensa Universitária UFC, nº 1, 20-21.

Alfred, G. T. (2002). Sovereignty (pp. 460-474). In P. J. Deloria & N. Salisbury (Eds.). *A Companion to American Indian History*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Barker, J. (2005). *Sovereignty Matters: Locations of Contestation and Possibility in Indigenous Struggles for Self-Determination*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Borofsky, R. et al. (2005). *Yanomami: The Fierce Controversy and What We Can Learn from It*. Los Angeles: University of California Press.

Cárcamo-Huechante, L. (2013). Indigenous Interference. Mapuche Use of Radio in Times of Acoustic Colonialism. *Latin American Research Review*, 48, 50-68.

Cattellino, J. (2008). *High Stakes: Florida Seminole gaming and sovereignty*. Durham: Duke University Press.

Cavalcanti, M. (1984). *Pronunciamento feito no pequeno expediente*, em 25/09/1984. Acervo ISA.

Centro Ecumênico de Documentação e Informação. (1986). *Povos indígenas no Brasil* (pp. 85-86). São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

Cunha, M. C. (1987). *Os direitos do Índio. Ensaios e documentos*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Davis, S. (1977). *Victims of the miracle: development and the Indians of Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deloria, V. (1998). Intellectual Self-Determination and Sovereignty: Looking at the Windmills in Our Minds. *Wicazo Sa Review*, 13(1), 25-31.

Dennison, J. (2017). Entangled sovereignties: The Osage Nation's interconnections with governmental and corporate authorities. *American Ethnologist. Journal of the American Ethnological Society*, 44(4), 684-696.

Derrida, J. (2008). *Séminaire: La bête et le souverain*. Paris: Galilée.

Dorrico, J. (2018). A literatura indígena contemporânea brasileira: a oralidade no impresso na obra "A Queda Do Céu: Palavras De Um Xamã Yanomami" de Davi Kopenawa e Bruce Albert. *Revista Língua & Literatura*, 20(36), 132-150.

Dorrico, J. (2021). Retomada. *Latin American Literature Today*, 18. Recuperado el 02 julio, 2021, de <http://www.latinamericanliteraturetoday.org/en/2021/may/retomada-reclaimed-julie-dorrico>.

- Elguera, C. (2016). El viaje como pasaje: movilidad y defensa de lugar en “The Falling Sky”, de Davi Kopenawa. *Amerika*, 14. DOI: <https://doi.org/10.4000/amerika.7158>.
- Elguera, C. (2020a). Ontological Migrations in José María Arguedas’s Tupac Amaru Kamaq Taytanchisman: The Triumph of Runa Migrants Against the Colonial Violence in Lima. *Diálogo*, 23(2), 119-132.
- Elguera, C. (2020b). *Traducciones territoriales: la defensa de territorios indígenas en Perú y en Brasil (1960-2000)*. Tesis Doctoral. The University of Texas at Austin.
- Elguera, C. (2021). “El wamani es wamani”: La lógica relacional no-humana en La agonía de Rasu-Niti de José María Argueda. *Revista Communitas*, 5(10), 27-42.
- Gow, P. (2014). “Listen to me, listen to me, listen to me, listen to me...” A brief commentary on “The falling sky” by Davi Kopenawa and Bruce Albert. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(2), 301-309.
- Green, J. N. (2010). *We Cannot Remain Silent. Opposition to the Brazilian Military Dictatorship in the United States*. Durham: Duke University Press.
- Guzman, T. D. (2013). *Native and National in Brazil: Indigeneity after Independence*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Kopenawa [Yanomami], D. (entrevistado). (24 de julho de 1988). Programa de Índio, 8. Ikoré.
- Kopenawa [Yanomami], D. (entrevistado). (4 de setembro de 1988). Programa de Índio, Prêmio Davi Yanomami. Ikoré.
- Kopenawa [Yanomami], D. (entrevistado). (5 de fevereiro de 1989). Programa de Índio, Pensamento Yanomami. Ikoré.
- Kopenawa [Yanomami], D. (entrevistado). (23 de abril de 1989). Programa de Índio, Audiência com Sarney. Ikoré.
- Kopenawa [Yanomami], D. (entrevistado). (10 de setembro, 1989). Programa de Índio, Davi Yanomami – conflitos. Ikoré.
- Kopenawa [Yanomami], D. (entrevistado). (7 de janeiro de 1990). Programa de Índio, Davi Yanomami na Europa. Ikoré.
- Kopenawa, D. (1989). “A audiência concedida pelo Presidente Sarney”. *Boletim Urihi*, 10. Comissão Pró-Yanomami. Recuperado el 02 julio, 2021, de http://www.proyanomami.org.br/v0904/index.asp?pag=htm&url=/apy/urihi/boletim_10.htm.
- Kopenawa, D. (2013). *The Falling Sky: Words of a Yanomami Shaman*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kopenawa, D. & Albert, B. (2015). *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (presentador). (17 de janeiro de 1988). Programa de Índio, Saúde Yanomami I. Ikoré.
- Krenak, A. (2015). *Encontros*. Rio de Janeiro: Azogue editorial.
- Lyons, R. (2000). Rhetorical Sovereignty: What do American Indians Want from Writing. *College Composition and Communication*, 51(3), 447-468.
- Pappiani, A. M. (2012). Programa de Índio: criando uma ponte sonora entre as culturas” *Revista Novos Olhares*, 1(1), 107-118.
- Pappiani, A. M. (2019, 28 enero). *Comunicación personal*. Programa de Índio. Recuperado el 25 mayo, 2021, de <http://ikore.com.br/programa-de-indio/>.
- Rabben, L. (2004). *Brazil’s Indians and the onslaught of civilization: The Yanomami and The Kayapó*. Seattle: University of Washington Press.
- Ramos, A. R. (1993). *Nações dentro da Nação: Um Desencontro de ideologias*. Brasília: Série Antropologia.
- Ramos, A. R. (1995). *Sanumá Memories: Yanomami Ethnography in Times of Crisis*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Ramos, A. R. (1998). *Indigenism. Ethnic Politics in Brazil*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Rifkin, M. (2017). *Beyond Settler Time. Temporal Sovereignty and Indigenous Self-Determination*. Durham: Duke University Press.
- Raheja, M. H. (2015). Visual sovereignty (pp. 25-33). In S. N. Teves, A. Smith & M. H. Roheja (Eds.). *Native Studies Keywords*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Seino, E. L. (2015). *Projetos de cidadania diferenciada: negros e indígenas na ANC de 1987-88*. Tesis de maestría en Ciencia Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Simpson, A. (2010). Under the Sign of Sovereignty: Certainty, Ambivalence, and Law in Native North America and Indigenous Australia. *Wicazo Sa Review*, 25(2), 107-124.
- Simpson, A. (2020). The Sovereignty of Critique. *The South Atlantic Quarterly*, 119(4), 685-699.
- Skidmore, T. E. (1988). *The Politics of Military Rule in Brazil, 1964-85*. New York: Oxford University Press.
- Sturm, C. (2017). Reflections on the Anthropology of Sovereignty and Settler Colonialism: Lessons from Native North America. *Cultural Anthropology*, 2(3), 340-348.
- Tible, J. (2013). *Marx selvagem*. São Paulo: Annablume.
- Zea, E. M. S. (2016). Tradução como iniciação. *Cadernos de Tradução*, 36(3), 192-212.

AUTORES**Cledir de Araújo
Amaral***cledir.amaral@ifac.
edu.br**Eliane Elicker****

elielicker@gmail.com

**Rafaela Ester
Galisteu da Silva*****rafagalisteu@hotmail.
com**Alessandra Lima
Peres de Oliveira******

alessan.jp@gmail.com

**Tiago Barbosa do
Nascimento*******

ogaiti@gmail.com

**Jeane de Castro
Araújo*******anecastro1995.ac@
gmail.com**Eroína Moreira de
Melo*******

eroinamello@gmail.com

**Oyatagan Levy
Pimenta da
Silva*******oyataganlevy@hotmail.
com**Mônica Pereira
Raulino*******monicaraulino96@
gmail.com**Wilson Nonato
Rabelo Neto*******

wrabelo@hotmail.com

Diagnóstico do esporte e do lazer da Rede Cedes/Acre: aspectos metodológicos do estudo e processos de construção do Centro de Pesquisa

Diagnóstico del deporte y del ocio en la Rede Cedes/Acre: aspectos metodológicos
del estudio y de los procesos de construcción del Centro de Investigación

*Diagnosis of sport and leisure of the Rede Cedes/Acre: network methodological aspects
of the study and construction processes of the Research Center*

RESUMO:

O presente estudo tem o objetivo de relatar o processo de construção e as ações do Centro de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer do Acre, focando na descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa "Diagnóstico do esporte e lazer no estado do Acre". A Rede Cedes possibilita a iniciação científica de acadêmicos e a qualificação e formação de jovens pesquisadores, incentiva a produção acadêmica, realiza eventos científicos, sendo um importante centro de estudos de políticas de esporte e de lazer da região. O Diagnóstico do esporte e lazer foi uma investigação que envolveu 674 estudantes do ensino médio dos campi do Instituto Federal do Acre e do Colégio de Aplicação da Ufac. Destaca-se pelo rigor metodológico durante o planejamento, o processo de preparação da equipe de pesquisa, a construção e validação do instrumento de coleta de dados, a criação do banco de dados, a análise, apresentação e interpretação dos resultados. A implantação da Rede Cedes no Acre é uma conquista para a comunidade local e as ricas experiências decorrentes dos processos de planejamento e execução da pesquisa representaram um importante passo para a produção de conhecimento, úteis para o debate e construção de políticas públicas de esporte e de lazer.

RESUMEN:

El presente estudio tiene el objetivo de relatar el proceso de construcción y las acciones del Centro de Desarrollo del Deporte Recreativo y de Ocio de Acre, centrándose en la descripción de los aspectos metodológicos de la investigación "Diagnóstico del deporte y del ocio en estado de Acre". La Rede Cedes permite la iniciación científica de académicos y la cualificación y formación de jóvenes investigadores, incentiva la producción académica y realiza eventos científicos, siendo un importante centro de estudios de políticas del deporte y el ocio de la región. El Diagnóstico del deporte y el ocio fue una investigación que involucró a 674 estudiantes de secundaria en los campus del Instituto Federal do Acre y del Colégio de Aplicação de la Ufac. Destaca por su rigor metodológico durante la planificación, el proceso de preparación del equipo de investigación, la construcción y validación del instrumento de recogida de datos, la creación de la base de datos y el análisis, presentación e interpretación de los resultados. La implantación de la Red Cedes en Acre es un logro para la comunidad local y las ricas experiencias resultantes de los procesos de planificación y ejecución de la investigación representaron un paso importante hacia la producción de conocimiento, útil para el debate y construcción de políticas públicas de deporte y ocio.

**Ana Paula
Rodrigues de
Oliveira*******

rodriguesoliveira.ap@
gmail.com

**Bruna Ravana
dos Santos
Carvalho*******

bruninha.ravana@gmail.
com

**Danilo Oliveira da
Silva*******

daniloroxx@gmail.com

**Islany Pessoa
Bezerra*******

islanypessoa@gmail.
com

**Matheus Eremith
Carvalho*******

matheuseremith96@
gmail.com

**Adriane Corrêa da
Silva*******

adriane.acs@gmail.com

* Professor do Instituto
Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do
Acre (Ifac, Brasil).

** Professora da
Universidade Federal do
Acre (Ufac, Brasil).

*** Professora assistente
da Universidade Federal
do Acre (Ufac, Brasil).

**** Professora do
Colégio de Aplicação da
Universidade Federal do
Acre (Ufac, Brasil).

ABSTRACT:

This study aims to report the construction process and actions of the Acre's Recreational and Leisure Sports Development Center, focusing on the description of the methodological aspects of the research titled "Diagnosis of sports and leisure in the state of Acre". The Cedes Network enables the scientific initiation of academics and the qualification and training of young researchers, encourages academic production and holds scientific events, being an important center for the study of sports and leisure policies in the region. The diagnosis of sport and leisure was an investigation that involved 674 high school students on the campuses of the Federal Institute of Acre and the College of Application of Ufac. It stands out for its methodological rigor during planning, the process of preparing the research team, the construction and validation of the data collection instrument, the creation of the database, the analysis, presentation and interpretation of the results. The implantation of the Cedes Network in Acre is an achievement for the local community and the rich experiences resulting from the research planning and execution processes represented an important step towards the production of knowledge, useful for the debate and construction of public policies concerning sports and leisure.

**** Professor de
Educação Básica da
Secretaria de Estado de
Educação do Acre (Brasil).

***** Professora da
educação básica da
Secretaria de Estado de
Educação do Acre (Brasil).

***** Professora da
Universidade Federal do
Acre (Ufac).

***** Professor do
Centro Universitário Meta
(Unimeta, Brasil).

***** Profesora da
Secretaria de Estado de
Ed. do Acre (Rede Cedes/
Acre, Brasil).

***** Professor da
Secretaria de Estado de
Educação do Acre (Brasil).

***** Graduada em
Nutrição pelo Centro

Universitário Meta
(Unimeta, Brasil).

***** Graduada
em Nutrição Centro
Universitário Meta
(Unimeta, Brasil).

***** Graduado
em Nutrição Centro
Universitário Meta
(Unimeta, Brasil).

***** Graduada
em Nutrição Centro
Universitário Meta
(Unimeta, Brasil).

***** Graduado
em Nutrição Centro
Universitário Meta
(Unimeta, Brasil).

***** Professora
adjunta da Universidade
Federal do Acre (Ufac,
Brasil).

1. Introdução

Os Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (Rede Cedes) surgiram em 2003 como uma ação programática do extinto Ministério do Esporte, atual Secretaria Especial do Esporte vinculada ao Ministério da Cidadania, que visa fomentar pesquisas em políticas públicas de esporte e lazer a partir de bases metodológicas, centradas nas humanidades, propostas por grupos de pesquisas vinculados a instituições de ensino superior e institutos de pesquisas, constituindo-se em uma importante rede de produção e difusão de conhecimentos do esporte e do lazer.

Concentrada, inicialmente, nos grandes centros de pesquisa do país, a Rede Cedes passou por um importante processo de expansão com a criação do Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer (CDPPEL), em todas as unidades da federação, a partir de 2015.

O processo de criação do CDPPEL do Acre, vinculado à Rede Cedes, teve início em 2015, com a chamada pública de seleção para apoio à estruturação e ao funcionamento dos CDPPEL¹, o que permitiu iniciarmos a mobilização e a sensibilização de pessoas para a implantação do Centro de Pesquisa e, assim, criarmos um polo da Rede Cedes no Acre.

No Acre, a Rede Cedes está sediada na Universidade Federal do Acre (Ufac), instituição proponente. A Rede está estruturada em parceria com mais três instituições de ensino superior: Instituto Federal do Acre (Ifac), Centro Universitário Meta (Unimeta) e União Educacional do Norte (Uninorte); envolve pesquisadores, estudantes e técnicos administrativos do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Educação, Saúde e Lazer², encarregados da realização da primeira pesquisa da Rede Cedes no Acre, a qual teve como seu público-alvo estudantes do ensino médio das instituições federais de ensino, cujo objetivo foi diagnosticar o esporte e o lazer no estado.

Considerando a escola como um espaço privilegiado para a inserção dos jovens nas práticas da cultura corporal (Soares *et al.*, 2013), além de promover a educação para o lazer, nos termos propostos por Marcellino (1996), esse foi o local que escolhemos para investigar os conhecimentos e práticas de esporte e lazer, uma vez que tais elementos são essenciais para adoção de um estilo de vida ativo, prazeroso e saudável.

Entendemos que o levantamento dos conhecimentos e práticas de esportes e de lazer dos estudantes permitirá traçar orientações para políticas públicas voltadas para essa área de conhecimento, bem como indicações de necessidades e tematizações para o seu ensino nos espaços da educação formal.

Assim, neste artigo nos propusemos a relatar o processo de construção e as ações da Rede Cedes Acre, focando na descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa “Diagnóstico do esporte e lazer no estado do Acre”.

2. A Rede Cedes/Acre

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Educação, Saúde e Lazer (Lepef-EdSala), criado em 2007 com o nome Grupo de Estudos e Pesquisas da Cultura Corporal e Comunicação na Amazônia, incorporou em seu escopo de estudo a temática do lazer, sendo estabelecidas parcerias iniciais com redes de pesquisadores de outros estados entre 2014 e 2015, momento em que passou a configurar a nomenclatura atual.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa; políticas públicas; esporte; lazer.

PALABRAS CLAVE

Investigación; políticas públicas; deporte; ocio.

KEYWORDS

Research; public policies; sport; leisure.

Recibido:
13/11/2020

Aceptado:
07/10/2021

A inserção de novos pesquisadores e o estreitamento de parcerias com investigadores de outros grupos de pesquisas resultou em maior atividade ao Lepef-EdSala, e essa mobilização foi crucial para que, em meados de 2015, fosse elaborada uma proposta para a criação e funcionamentos do Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer da Rede Cedes (Brasil, 2015).

A criação da CDPPEL da Rede Cedes no Acre foi formalizada com a aprovação do projeto “Diagnóstico do Esporte e Lazer no Estado do Acre” apresentado à chamada pública, conforme portaria nº 3/ME/SNELIS/ Rede Cedes, de 1º de outubro de 2015. Mas, as ações do Centro tiveram início em 2016, com apoio do Lepef-EdSala/Ufac, ainda sem os recursos aprovados. Somente no dia 15 de fevereiro de 2017 foi realizada a inauguração do CDPPEL da Rede Cedes-Acre da Universidade Federal, depois de muito empenho e dedicação de um grupo de professores/as, estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da Ufac e pesquisadores/as colaboradores/as das instituições parceiras.

Desde sua constituição e funcionamento, a Rede Cedes vem fazendo a diferença na formação inicial e continuada dos profissionais de educação física e público interessado em discutir políticas de esporte e de lazer do Acre. Com produção acadêmica relevante para o estado, a Rede Cedes tem possibilitado a iniciação científica de acadêmicos e a qualificação e formação de jovens pesquisadores, se consolidando como um dos mais importantes centros de estudos de políticas de esporte e de lazer da região.

Muitos foram os trabalhos acadêmicos produzidos, em formato de resumos publicados em anais de congressos, trabalhos de conclusão de curso, artigos e capítulos de livro oriundos de estudos anteriores e decorrentes da realização da pesquisa que apresentaremos adiante, sendo que outros artigos e capítulos de livro estão em fase de elaboração.

Também organizamos e realizamos memoráveis eventos científicos, oportunizando debates profícuos no campo das políticas públicas, envolvendo a educação física, o esporte e o lazer, entre os quais destacamos a realização, em 2017, do I Seminário do Centro e Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas de Esporte e Lazer da Rede Cedes do Acre, I Seminário Regional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Secretaria do Acre, VI Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte (Conceno), e II Seminário Interno Pibid/Educação Física Ufac.

Em 2018 realizamos o II Seminário Rede Cedes/AC, II Seminário Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE/AC), III Seminário Interno Pibid/Educação Física Ufac e VII MaraCAP/CAP-Ufac.

Esses eventos, além de mesas de discussões, palestras, minicursos, oficinas e sessão científica com apresentação de resumos de trabalhos de estudantes do Acre e de estados vizinhos, oportunizaram à formação, tanto relacionada aos conhecimentos socializados, como pela experiência na organização desses importantes seminários e pelas relações de parcerias fortalecidas entre pesquisadores, acadêmicos voluntários e bolsistas da Rede Cedes/Acre e de outras instituições (<https://www.redecedesac.org/eventos>).

Outra importante conquista decorrente das discussões fomentadas pela Rede Cedes do Acre foi a inserção na disciplina de Introdução ao Estudo do Lazer no curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, a qual vem sendo ofertada aos estudantes desde 2017, com foco nas produções da Rede Cedes e tem favorecido o engajamento cada vez maior de estudantes aos projetos e ações desenvolvidos no centro de estudos.

Em 2019, iniciamos o projeto do Centro de Memórias (vinculado ao site da Rede Cedes do Acre) disponível em formato digital, que tem o propósito de registrar e preservar a memória da educação física e do esporte universitário do Acre, além de também ser um espaço próprio para a divulgação das ações da Rede Cedes Acre.

3. O diagnóstico do esporte e lazer: aspectos metodológicos

3.1. Caracterização do estudo

A proposta da pesquisa Diagnóstico do esporte e lazer no Acre surgiu como uma das demandas inseridas no plano de trabalho do processo de implantação do polo da Rede Cedes no estado cujas despesas operacionais foram custeadas pelo Ministério do Esporte; Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, em atenção ao chamamento público 01/2015, publicado no DOU de 20 de julho de 2015. Os resultados das propostas aprovadas para apoio à estruturação e ao funcionamento de “Centros de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer da Rede Cedes estão registrados conforme portaria nº 3/ME/SNELIS/Rede Cedes, de 1º de outubro de 2015. O Termo de Execução Descentralizada (TED) referente à pesquisa está registrado sob o número 56/2015.

Assim, a pesquisa trata de um estudo transversal do tipo descritivo e exploratório, cujo objetivo central foi diagnosticar os saberes e práticas de esporte e de lazer dos estudantes do ensino médio do Acre.

Inicialmente, prevíamos a realização da pesquisa contemplando estudantes de todo o ensino médio público dos 22 municípios do estado. Entretanto, em virtude de atrasos na liberação e cortes dos recursos do projeto, tivemos que redimensionar a abrangência da pesquisa, mas buscando garantir o mínimo de participantes que pudesse evidenciar características de cada regional do estado, uma vez que já não seria possível contemplar todas as cidades e escolas públicas estaduais.

Assim, definimos que a coleta de dados seria nas cidades-sede de cada regional econômica do estado do Acre: Baixo Acre, Alto Acre, Purus, Tarauacá-Envira e Juruá. Mesmo limitando a coleta a um único município por regional, pelas razões citadas (a não disponibilidade de recursos e as condições operacionais e de logística necessárias para suportar a equipe no campo de pesquisa), optamos por realizar o estudo exclusivamente com os estudantes do ensino médio federal do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAP/Ufac) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac) para a coleta de dados.

O Ifac está presente nos municípios das cinco regionais: Xapuri, Rio Branco, Sena Madureira, Tarauacá e Cruzeiro do Sul; porém em Rio Branco, por motivos de alterações no cronograma, não conseguimos efetivar a coleta de dados. Mesmo assim, conseguimos a efetivação da coleta no CAP/Ufac, o que permitiu a identificação das características dos estudantes por regionais.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada à Secretaria Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação, e oferece educação profissional e tecnológica em todas as modalidades e níveis de ensino, abrangendo atualmente desde cursos de formação inicial e continuada à pós-graduação *stricto sensu*, com um curso de mestrado. Entretanto, tem como prioridade a oferta da educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental (Lei n. 11.892, 2008).

E foi exatamente por atuar com estudantes do ensino médio e por abranger as regionais do estado que o Ifac foi definido como campo apropriado para realização da nossa pesquisa. Nesse sentido, todos os estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio foram considerados elegíveis para participar do estudo.

Também definimos o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, situado na capital Rio Branco (CAP/Ufac), que oferece a educação básica - desde a educação infantil ao ensino médio-, sendo este último público, também considerado elegível para o estudo. Assim, a população do estudo da presente pesquisa foi composta pelos estudantes do ensino médio das instituições federais de ensino no Acre.

Embora não tivéssemos a pretensão de produzir estimativas e conclusões inferenciais à população do nosso estudo, facultamos a todos os elegíveis a possibilidade de participar da pesquisa, caso estivessem presentes no momento da coleta de dados. E foi por esse motivo que optamos por não realizar

procedimentos estatísticos de amostragem, cabendo destacar, ainda, o caráter aleatório presente no processo de seleção dos participantes.

Segundo dados de matrícula do ensino médio integrado da Plataforma Nilo Peçanha, o Ifac no ano de 2019 tinha 1.604 estudantes elegíveis para nossa pesquisa (Ministério da Educação, 2020). Já o Colégio de Aplicação tinha 142 alunos no ensino médio, totalizando 1.746 estudantes elegíveis para o estudo.

Entretanto, em virtude de problemas operacionais e por questões de incompatibilidade da programação da pesquisa com as atividades das turmas, não foi possível realizar a coleta de dados no *Campus Rio Branco* do Ifac. Portanto, o universo de estudo compreendeu 1.033 alunos dos *campi* do interior do Ifac (Regionais do Alto Acre, Purus, Tarauacá-Envira e Juruá) e 142 estudantes do CAP/Ufac (Regional do Baixo Acre), perfazendo um total de 1.175 estudantes.

Os critérios de inclusão no estudo foram: estar regularmente matriculado e frequentando as aulas nas unidades de ensino citadas; e residente no estado pelo menos desde o ano de 2019. Foram excluídos do estudo os estudantes que não tinham frequência regular nos três meses anteriores à pesquisa. Foi considerada perda aqueles que não responderam o questionário ou deixaram um módulo inteiro incompleto.

Participaram do estudo 674 estudantes de ambos os sexos, regularmente matriculados no ensino médio do Colégio de Aplicação da Ufac e nos *campi* do interior do Ifac.

3.2. Elaboração e validação do instrumento

Uma vez definidas as características e o público-alvo da pesquisa, os investigadores passaram a discutir o instrumento de coleta de dados, a sua estrutura e elementos essenciais para captar informações necessárias atendendo os objetivos do estudo dentro das condições operacionais disponíveis.

A construção do instrumento de coleta de dados se deu a partir dos pressupostos teóricos que norteiam as concepções de esporte apontadas por Barbanti (2002), Soares *et al.* (2013) e Tubino (2010) e as concepções de Lazer apresentadas por Dumazedier (2002), Marcellino (1996) e Padilha (2006). Além disso, tomamos como referência o instrumento utilizado no “Diagnóstico Nacional do Esporte, Atividade Física e Lazer”, coordenado por Taffarel (2015), gentilmente cedidos à Rede Cedes Acre.

Após a definição dos seus componentes, estruturamos o formulário de questões em módulos temáticos, composto por questões abertas e fechadas. O módulo I foi constituído por 19 questões que visavam a caracterização dos participantes com informações sociodemográficas, ocupacionais e econômicas. O módulo II compreende 46 questões e versa sobre os conhecimentos e práticas de esporte. O módulo III, aborda 22 questões sobre os conhecimentos e práticas do lazer. Além dos conhecimentos e práticas constantes nos módulos II e III, estes também versavam sobre o acesso, as barreiras e as políticas de esporte e de lazer, considerando o contexto local dos investigados.

Reconhecendo a importância de ter um instrumento válido, ou seja, que mensure aquilo que se propõe a medir, recorremos ao processo de validação de conteúdo que tem o objetivo de “averiguar se os itens do instrumento representam adequadamente o constructo em foco” (Monteiro & Da Hora, 2014). Em nosso caso, se o instrumento apreende suficientemente os saberes e práticas de esportes e de lazer, sendo adicionalmente incorporadas informações sobre características sociais e demográficas que permitissem reconhecer elementos extrínsecos ao objeto de estudo, e que estivessem potencialmente a ele relacionados.

Desse modo, a primeira versão do instrumento foi submetida a um painel de especialistas que, independentemente, fizeram análises sobre as questões a partir dos conteúdos propostos a serem investigados, cujas recomendações foram discutidas no grupo de pesquisadores e incorporadas à sua segunda versão.

Destacamos que o painel de especialistas foi composto por professores doutores, com vasta experiência em pesquisas sobre o tema, ligados a instituições federais de cada região do país. Cada especialista, a partir de sua experiência e contexto local, encaminhou, juntamente com um termo de validação, os apontamentos necessários para melhorias no instrumento. Dessa forma, recebemos as contribuições de pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, da região Nordeste; Universidade Federal de Rondônia e Universidade Federal do Pará, da região Norte; Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas, da região Sudeste; e Universidade Federal de Pelotas, da região Sul.

Ressaltamos que os apontamentos do painel de especialistas versavam sobre melhorias na redação, disposição e ordem das questões, mas que em suma o instrumento apresentava adequadamente os itens necessários para avaliação do objeto em questão, carecendo apenas do teste piloto, para a versão final do instrumento ser considerada válida sob a perspectiva da validade de conteúdo, nos termos propostos por Monteiro & Da Hora (2014).

Como o formulário de pesquisa foi construído para ser autopreenchido pelos estudantes participantes do estudo, após a avaliação do painel de especialistas, a segunda versão foi submetida ao teste piloto em duas turmas do ensino médio do Ifac *Campus* Rio Branco.

Essa etapa contou com cerca de 30 estudantes que se voluntariaram. Com o formulário impresso disponível para cada estudante, dispostos numa sala de aula, um dos pesquisadores fez a leitura de cada questão e suas respectivas alternativas, no caso das questões objetivas. Foi facultado aos estudantes que perguntassem quando as questões e/ou alternativas não estivessem suficientemente claras. E, assim, pudemos melhorar a redação das questões/alternativas, substituir termos ou adicionar notas explicativas em algumas questões, de modo que o texto se tornasse compreensível pelo público-alvo do estudo, resultando na versão final do instrumento validado para a coleta de dados.

3.3. Coleta de dados

Após o processo de validação e estabelecimento da versão final do formulário de pesquisa procedemos à programação da coleta de dados. Optamos por iniciar as coletas das regionais mais distantes para as mais próximas da capital Rio Branco, onde a Rede Cedes Acre e seus pesquisadores estão instalados.

Embora tivéssemos obtido a anuência da representação máxima das instituições investigadas (reitorias), os gestores de cada unidade de ensino (*Campi*) foram previamente contatados por nossa equipe, que buscou sensibilizá-los sobre a importância e a necessidade do apoio para a realização da pesquisa, além de discutir um cronograma mais adequado para a instituição e pesquisadores. Também buscamos contatar os professores de Educação Física de cada unidade a fim de que também pudessem colaborar na mobilização dos estudantes, bem como dar suporte na realização da coleta de dados.

Em virtude da necessidade de se obter a concordância dos responsáveis por estudantes menores de idade, a coleta de dados em cada unidade foi de no mínimo três dias. O primeiro dia para a mobilização de todas as turmas elegíveis, em que um representante dos pesquisadores e mais um auxiliar (acadêmico bolsista, membro da Rede Cedes Acre) passavam nas salas de aula apresentando os objetivos da pesquisa, os esclarecimentos e orientações necessárias para a participação do estudo no dia seguinte.

Após cada apresentação era fornecido aos interessados duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser assinado pelo seu responsável legal, caso concordasse com sua participação no estudo, devendo o mesmo apresentar uma via assinada antes da coleta dos dados.

Em cada unidade de ensino um servidor, docente parceiro e ou assistente de aluno designado pelos gestores, acompanhou a equipe de pesquisa e disponibilizou uma sala de aula para a realização da pesquisa. Antes de aplicar o instrumento efetivamente, no segundo dia a equipe de pesquisadores passou em cada sala de aula para recolher os TCLEs.

E no terceiro dia, os participantes de cada turma, previamente “credenciados” mediante entrega do TCLEs assinados pelo seu responsável legal e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale), recebiam dos auxiliares de pesquisa os formulários impressos, ao passo que as orientações gerais sobre o preenchimento eram dadas coletivamente pelo pesquisador, num formato semelhante ao que ocorre em concursos, embora as dúvidas fossem sanadas individualmente.

O preenchimento dos formulários pelos participantes durou em média cerca de 45 minutos. Contudo, um problema que nos deparamos na aplicação do instrumento, especialmente no interior, foi a dificuldade de alguns alunos, quanto à leitura e interpretação das questões e a consequente desmotivação relacionada à quantidade de questões consideradas, por eles, excessivas.

Para além dos dados da pesquisa, tal fato nos possibilita refletir sobre as desigualdades sociais que se manifestam e se reproduzem na escola, um espaço tido como essencial para sua transformação (Bock *et al.*, 2016). Por outro lado, há de se reconhecer que a opção metodológica de autopreenchimento das questões para a coleta de dados não pareceu a mais eficiente, mesmo com o suporte individualizado da equipe de pesquisa aos alunos com dificuldades no momento do preenchimento.

Porém, foi esse suporte e empenho que garantiu a efetividade do processo, uma vez que não dispúnhamos de estrutura logística, operacional e orçamentária para que um número suficiente de pesquisadores e auxiliares estivessem presentes de modo a realizar a coleta de dados na forma de entrevista, dedicando mais tempo em cada local.

Outro importante registro decorrente da experiência que pode servir para o planejamento de futuras pesquisas de campo é a necessária avaliação prévia das condições locais e estruturas mínimas, tais como condições de acesso e suporte nos locais de pesquisa.

Nos *Campi* do Ifac estes fatores representaram o maior desafio que encontramos para a coleta de dados, seja no deslocamento por via terrestre e aérea, da equipe até os municípios com os instrumentos e termos impressos, e ainda, no deslocamento interno dos municípios que não dispunham de serviço adequado de transporte público, visto que os campi se situam distantes do centro, além da dificuldade com hospedagem e alimentação, que também foram fatores preponderantes.

O engajamento de gestores e profissionais atuantes em cada unidade investigada também representa uma importante estratégia para o sucesso do processo de coleta de dados. Tanto o é, que nos locais em que tivemos maior envolvimento dos servidores, com destaque à presença de docentes, houve uma melhor capacidade de mobilização e participação dos estudantes, fato que evidencia a necessidade de legitimação da equipe de pesquisa junto ao público-alvo por aqueles que estão em exercício de funções de liderança, como gestores, técnicos e docentes.

Assim, de acordo com o cronograma que compatibilizasse os interesses dos envolvidos iniciamos a coleta de dados na regional do Purus que tem como referência o município de Cruzeiro do Sul que dá nome ao *Campus* do Ifac.

Em Cruzeiro do Sul nossa equipe se deparou com o primeiro e importante desafio que era a localização do *Campus* do Ifac, situado afastado da cidade, e a insuficiência do transporte público que fazia o trajeto três vezes ao dia, dificultando o deslocamento para aquela unidade, inclusive de servidores e alunos.

Outro obstáculo que interferiu sobremaneira na realização da pesquisa foi o processo de mobilização dos estudantes, que ficou prejudicado em virtude de algumas turmas se encontrarem em atividades práticas de estudo fora da sede ou de terem atividades nos dois turnos sem algum tempo disponível para participar da pesquisa. Ainda assim, dos 303 elegíveis contamos com 74 participantes no estudo em Cruzeiro do Sul.

A coleta de dados na regional Tarauaca/Envira, mesmo com as dificuldades de acesso devido sua localização, que nos pareceu também um fator que leva muitos estudantes a faltarem às aulas. Nossa equipe contou com maior envolvimento de servidores do Ifac *Campus* Tarauacá, que auxiliaram na mobilização das turmas e no controle dos TCLE e Tale, resultando numa participação de 151, entre 238 matriculados.

Em Xapuri, o fator de maior desafio foi encontrar hospedagem na cidade e o deslocamento interno para o campus que fica distante do hotel disponível. Por outro lado, a parceria com o professor de educação física foi determinante para o sucesso desta etapa, resultando em 169 participantes, de 264 estudantes do ensino médio.

Em Sena Madureira, por sua vez, destacamos o acolhimento recebido da comunidade escolar para a realização da pesquisa. Embora a falta de cantina/refeitório para aquisição de alimentos foi um fator que dificultou a realização da pesquisa, pois foi necessário deslocamento interno da equipe do campus para o centro. Somada à longa distância e à dificuldade de transporte urbano, remetendo a equipe ao uso de mototáxi, também o acesso ao Ifac pela BR-364 representa um sério risco à comunidade escolar pela ausência de segurança aos transeuntes. Mesmo assim, obtivemos a participação de 188 estudantes, dentre os 228 elegíveis.

Por razões já apresentadas, em Rio Branco os dados foram coletados somente no Colégio de Aplicação da Ufac, onde obtivemos a participação de 92 alunos, dos 142 matriculados no ensino médio. A pesquisa foi muito bem recebida pela comunidade acadêmica, especialmente por ter uma das pesquisadoras da Rede Cedes Acre como docente e pela sua mobilização junto às turmas participantes, o que permitiu o envolvimento de boa parte dos estudantes.

Após a coleta, os instrumentos foram tabulados e os dados digitados numa planilha do programa Microsoft Office Excel®, sendo os dados de natureza quantitativa posteriormente analisados com uso do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences® (SPSS, versão 22.0) e expressos por meio da estatística descritiva com distribuição de frequências absolutas e relativas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Acre sob o parecer nº 3.777.903, CAAE nº. 19327819.0.0000.5010, seguindo os padrões éticos preconizados pela resolução nº. 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e todos os participantes menores de idade assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) e seus respectivos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4. Resultados gerais da pesquisa

A pesquisa abrangeu 674 estudantes do ensino médio das instituições federais situadas nas cinco regionais do estado do Acre. Os estudantes se caracterizaram pelo maior predomínio do sexo feminino, idade entre 16 e 17 anos, cor da pele parda, inseridas no segundo ano do ensino médio. Verificamos entre os participantes que 14,6% referiram participar da renda familiar e 4,2% afirmaram ter alguma ocupação/trabalho, além das atividades escolares. Mas vale destacar que mais de 50% informaram que seu responsável, chefe de sua família, tinha no mínimo o ensino médio completo de escolaridade e que em sua casa residiam de três a quatro pessoas. Identificamos, ainda, que 2,5% dos escolares assinalaram ter filho/a (Tabela 1).

Na Tabela 2 apresentamos as questões sobre os esportes, em que identificamos que 92,4% dos estudantes secundaristas consideraram o esporte muito importante ou importante, mas somente 58,1% afirmaram praticar algum. A iniciação esportiva aconteceu, para 44%, até os 9 anos de idade, sendo o futebol ou o futsal o primeiro praticado por 65,6%, enquanto o vôlei, o basquete e o handebol analisados juntos foi o primeiro esporte para apenas 16,1% dos estudantes. A corrida, natação e caminhada representaram 7,4% da iniciação esportiva dos participantes da pesquisa.

Ao analisar a prática esportiva atual e primeiro esporte por sexo o teste qui-quadrado de Pearson revelou diferenças estatisticamente significativas para a frequência dos estudantes do sexo masculino enquanto

Tabela 1. Perfil sociodemográfico dos estudantes do ensino médio do Ifac e CAP/Ufac nas cinco regionais do Acre. Brasil, 2019.

VARIÁVEIS*	N (%)	VARIÁVEIS*	N (%)
Regional/Cidade (n = 674)		Participa da renda familiar (n = 638)	
Baixo Acre/Rio Branco	92 (13,4)	Não	545 (85,4)
Alto Acre/Xapuri	169 (25,2)	Sim	93 (14,6)
Purus/Sena Madureira	188 (27,9)	Ocupação/Trabalho (n = 660)	
Tarauacá-Envira/Tarauacá	151 (22,4)	Não	632 (95,8)
Juruá/Cruzeiro do Sul	74 (11,1)	Sim	28 (4,2)
Sexo (n = 660)		Escolaridade do responsável (n = 656)	
Feminino	337 (51,1)	Não alfabetizado/ensino fundamental I incompleto	95 (14,5)
Masculino	323 (48,9)	Ensino fundamental II incompleto	93 (14,2)
Idade (n = 661)		Ensino médio incompleto	107 (16,3)
14 a 15 anos	163 (24,7)	Ensino superior incompleto	155 (23,6)
16 a 17 anos	378 (57,2)	Ensino superior completo	206 (31,4)
18 a 21 anos	120 (18,2)	Número de pessoas com quem reside (n = 628)	
Cor da pele (n = 654)		1 a 2 pessoas	60 (9,6)
Branca	104 (15,9)	3 a 4 pessoas	337 (53,6)
Preta	84 (12,8)	5 a 6 pessoas	177 (28,2)
Parda	446 (68,2)	7 pessoas ou mais	54 (8,6)
Vermelha (indígena)	7 (1,1)	Tem filho (n = 667)	
Amarela (asiático)	13 (2,0)	Não	650 (97,5)
Série/Ano (n = 674)		Sim	17 (2,5)
1º ano	240 (35,6)		
2º ano	254 (37,7)		
3º e 4º ano*	180 (26,7)		

Fonte: Elaborada pelos autores

* Optamos por analisar de maneira agregada às demais turmas dos 3º anos em virtude de alguns cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifac tinham quatro anos de formação (n=55 estudantes).

praticantes atuais, tendo o futebol/futsal, seguido de lutas a escolha do seu primeiro esporte. Enquanto que as estudantes, além de serem em menor número na prática esportiva no momento da pesquisa, apresentaram maior proporção da prática do vôlei/basquete/handebol, seguido de caminhada/corrida como sua primeira prática esportiva (todos com $p < 0,001$). Convém destacar, porém, que ao analisar o nível de importância do esporte não identificamos diferenças estatisticamente significativas entre os sexos masculino e feminino (Gráfico 1).

Tabela 2. Os esportes entre os estudantes do ensino médio do Ifac e CAP/Ufac nas cinco regionais do Acre. Brasil, 2019.

VARIÁVEIS*	N (%)
Nível de importância do esporte (n = 674)	
Muito importante/Importante	623 (92,4)
Indiferente	30 (4,5)
Pouco importante/Nada importante	21 (3,1)
Prática de esporte atual (n = 669)	
Não	280 (41,5)
Sim	389 (58,1)
Idade que iniciou a prática de esporte (n = 617)	
Até 6 anos	114 (18,5)
Entre 7 e 9 anos	160 (25,9)
Entre 10 e 12 anos	228 (37,0)
Entre 13 e 15 anos	99 (16,0)
A partir dos 16 anos	16 (2,6)
Primeiro esporte praticado (n = 620)	
Futebol/Futsal	407 (65,6)
Vôlei/Basquete/Handebol	100 (16,1)
Jogos/Brincadeiras	17 (2,8)
Lutas*	20 (3,2)
Dança/Ginástica	9 (1,5)
Caminhada/Corrida/Natação	46 (7,4)
Outros esportes	21 (3,4)

Fonte: Elaborada pelos autores

*capoeira, jiu-jitsu, muay thai, tae-kwon-do.

Tabela 3 - O lazer entre os estudantes do ensino médio do Ifac e CAP/Ufac nas cinco regionais do Acre. Brasil, 2019.

VARIÁVEIS*	N (%)
Nível de importância do lazer (n = 666)	
Muito importante	478 (71,8)
Importante	178 (26,7)
Indiferente/Pouco importante	10 (1,5)
Reserva tempo para o lazer (n = 657)	
Sempre/Muitas vezes	273 (41,6)
Às vezes	293 (44,5)
Raramente/Nunca	91 (13,9)
Frequência das atividades de lazer (n = 662)	
Até três vezes por mês	231 (34,9)
Uma vez por semana	107 (16,2)
Até três vezes por semana	129 (19,5)
Quatro ou mais vezes por semana	169 (25,5)
Não tenho tempo para o lazer	26 (3,9)
Atividade de lazer escolhida se pudesse praticar (n = 521)	
Descanso	24 (4,6)
Leitura	16 (3,1)
Viagem/Passeio/Atividades sociais	127 (24,4)
Tocar instrumento/Ouvir música	9 (1,7)
Teatro/Cinema/Artes/Atividades culturais	29 (5,5)
Assistir TV	10 (1,9)
Práticas corporais*	288 (55,3)
Jogos eletrônicos/Redes sociais	18 (3,5)

Fonte: Elaborada pelos autores

*esportes, danças, lutas, jogos e brincadeiras, atividades de aventuras e exercícios físicos

Na Tabela 3 estão descritos os resultados sobre o lazer, em que identificamos o elevado nível de importância atribuído ao lazer pelos alunos, sendo que 98,5% consideraram o lazer muito importante ou importante, porém somente 41,6% reservavam tempo para ele sempre ou muitas vezes. Quanto à frequência das atividades de lazer, observamos que mais de 50% dos estudantes realizavam alguma no máximo quatro vezes por mês, ou seja, uma vez por semana, sendo que 3,9% afirmaram não dispor de tempo para o lazer.

Quando perguntados sobre qual a atividade eles praticariam caso tivessem oportunidade, 55,3% indicaram alguma das práticas corporais como esportes, danças, lutas, jogos e brincadeiras, atividades de aventuras e exercícios físicos; e as atividades sociais, passeios e viagens representaram 24,4% das atividades de lazer a serem escolhidas (Tabela 3).

Ao analisar a importância atribuída ao lazer por sexo não observamos diferenças estatisticamente significativas, contudo, mesmo podemos observar que os estudantes do sexo masculino são os que possuem maiores oportunidades de vivência do lazer pois são os que reservam tempo sempre/muitas vezes, enquanto que as do sexo feminino reservam tempo para o lazer em maior proporção às vezes e raramente/nunca ($p=0,001$). Podemos observar, ainda, diferenças nas proporções entre o tipo de atividade de lazer nos sexos, onde os homens são predominantes nas práticas corporais (esportes, jogos e brincadeiras, lutas, danças e ginásticas) e nos jogos eletrônicos/redes sociais, enquanto que as estudantes do sexo feminino optam por atividades menos ativas como viagem/passeio/atividades sociais, teatro/cinema/atividades culturais e leitura, por exemplo ($p<0,001$) (Gráfico 2).

É importante refletir que ao passo que os adolescentes e jovens investigados reconheçam a importância do esporte e do lazer, um percentual muito menor é composto por praticantes atuais de esportes ou que reservam tempo para o lazer, demonstrando a existência de fatores impeditivos para tais vivências. Sendo que ainda se observa a desigualdade de gênero tanto nas práticas esportivas como nas oportunidades e atividades de lazer, reforçando o postulado por Marcellino (1996) que mostra como uma das barreiras do lazer a situação do sexo, em consequência da cultura forjada em nossa sociedade patriarcal e machista que impele às crianças desde a mais tenra idade a atividades típicas de meninos e para as meninas (Pereira, 2019).

Corroborando nossos achados, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar revelou que meninos apresentam maior prevalência de atividades físicas no lazer que as meninas (Ferreira *et al.*, 2018). Isso se dá em virtude da participação feminina nas atividades socialmente construídas como tipicamente masculina, como o futebol/futsal por exemplo, é relativamente recente, uma vez que até 1975 era vigente o Decreto-lei nº 3.199 (1941) que proibia a prática de determinadas práticas esportivas pelas mulheres, portanto, devem ser encaradas como uma forma de resistência (Pereira, 2019; Nepomuceno & Monteiro, 2019).

Ainda sobre a questão de gênero, a análise do caratê e do futsal enquanto programas de lazer identificou que meninos e meninas são educados corporalmente de forma distinta no âmbito esportivo em decorrência de diversos fatores, dentre estes estão a possibilidade de prática por meio de competições, as práticas discursivas de docentes acerca dos fazeres corporais e as formas de contato permitidas e negadas entre discentes e docentes; as vestimentas que ocupam um importante espaço nas construções identitárias e

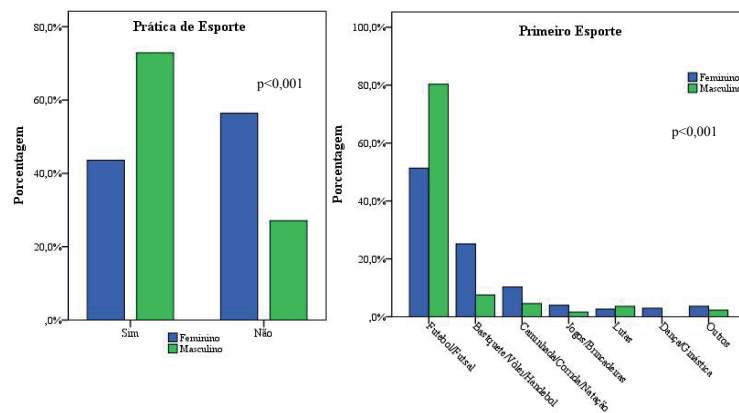


Gráfico 1. Prática e tipo de esporte, por sexo, entre os estudantes do ensino médio do Ifac e CAP/Ufac nas cinco regionais do Acre. Brasil, 2019.

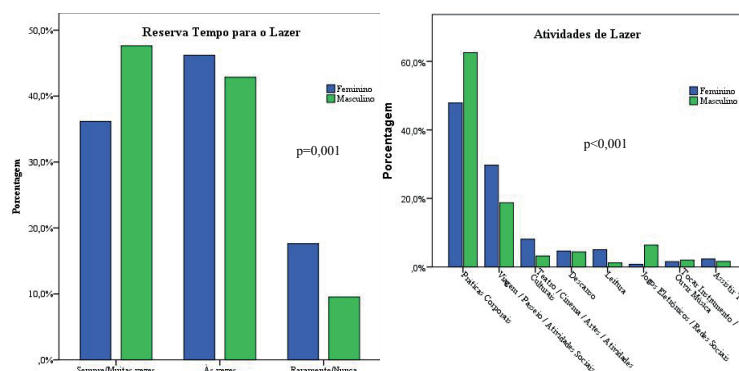


Gráfico 2. Tempo e tipo de atividade de lazer, por sexo, entre os estudantes do ensino médio do Ifac e CAP/Ufac nas cinco regionais do Acre. Brasil, 2019.

educam tanto meninas, quanto meninos corporalmente no âmbito esportivo; e as dinâmicas espaciais, que sublinham hierarquizações e formas de ocupações diferenciadas (Benini Filho, 2017).

Como já apontado por Taffarel (2015), o futebol é o esporte preferido por 59,8% dos brasileiros, sendo praticado por 66,2% dos homens e apenas 19,2% das mulheres. Entretanto, entre os adolescentes estudados em nossa pesquisa o futebol, analisado em conjunto com o futsal, é o primeiro esporte praticado por cerca de 80% dos meninos e mais de 50% das meninas, o que reforça este esporte enquanto fenômeno social e cultural brasileiro muito mais presente entre os estudantes de ambos os sexos no Acre.

É por meio das práticas corporais realizadas na infância e na adolescência que desenvolvemos e aprimoramos nossas habilidades motoras, sendo o fenômeno esportivo, facilmente atrativo para esse público. Tal fato nos permite compreender porque os esportes são a preferência enquanto atividades de lazer, corroborando a definição de lazer a qual incorpora o esporte, uma vez que o sujeito o pratica em seu tempo livre, visando o seu desenvolvimento ou mesmo entretenimento e o toma como uma atividade prazerosa (Marcellino, 1996).

O conceito de esporte no Brasil está atualizado com a evolução conceitual do fenômeno sociocultural esportivo, ao aceitá-lo como direito de todas as pessoas, e com as formas de exercício desse direito – esporte-educação, esporte-lazer e esporte-desempenho (Tubino, 2010). Notamos a grandiosidade do fenômeno esportivo na sociedade contemporânea, uma vez que é um elemento cultural que traz consigo uma bagagem de conhecimentos e valores, que implicam diretamente na formação do cidadão, a partir das vivências que lhe são oportunizadas.

Nesse sentido, advogamos que o Estado deve ser protagonista no suprimento das necessidades de jovens e adolescentes de modo a possibilitar o máximo de vivências de práticas de esporte e de lazer, uma vez que tais necessidades poderiam se enquadrar como “um instrumento necessário à concretização dos direitos de cidadania” (Athayde *et al.*, 2016, p. 495). Para tanto, há a necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam a apropriação dessas práticas sociais (Soares, 2017).

Ao nos aproximarmos da discussão sobre a concretude das políticas públicas de esporte e lazer como direito social, entendemos, então, que elas devem priorizar as necessidades sociais e garantir os princípios de igualdade, equidade e justiça social (Pintos *et al.*, 2016).

5. Conclusão

A criação do Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer do Acre permitiu a inserção do estado no Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e de Lazer, da Rede Cedes, cujo processo iniciado em 2015 representa um marco na área da educação física, esporte e lazer.

A Rede Cedes/Acre tem fomentado discussões, produção, socialização de conhecimentos e, consequentemente, a formação dos envolvidos diretamente – pesquisadores, bolsistas e voluntários –, ao atuar na organização, realização e ou participação de pesquisas e dos vários eventos científicos, bem como tem contribuído com a formação de profissionais e acadêmicos, beneficiados por tais ações que ocorrem desde 2017 a partir da inauguração do centro.

A pesquisa Diagnóstico do Esporte e Lazer no Acre, centrada em estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Acre e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, representa o mais robusto projeto de pesquisa desenvolvido até então pela Rede Cedes do estado. O diagnóstico envolveu estudantes das cinco regionais do Acre e nos proporcionou ricas experiências detalhadas aqui, o que permitirá aos novos pesquisadores da área e de áreas afins conhecer os processos de planejamento de uma pesquisa, bem como as intercorrências inerentes à pesquisa de campo, o que exige daqueles que estão na linha de frente a tomada de decisão mais acertada para não comprometer a validade dos dados e viabilizar a realização do estudo.

Desse modo, destacamos os procedimentos de planejamento das etapas da pesquisa, descrevendo o processo de construção e validação do instrumento de coleta de dados, a seleção dos participantes, a coleta de dados, bem como a criação do banco de dados, passando pela análise, apresentação e interpretação dos resultados gerais da pesquisa.

Novos estudos poderão ser realizados com vistas a considerar análises de políticas públicas de esporte e lazer, assim como o acesso, as barreiras e demais condicionantes para usufruto dos benefícios decorrentes da vivência do esporte e do lazer no estado do Acre nos segmentos e espaços sociais.

NOTAS

¹ Ver no site: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/editalCEDES/retificacaoTermo.pdf>.

² Ver em: diretório de grupos de pesquisa do CNPq - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Educação, Saúde e Lazer (Lepef-EdSala).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Athayde, P., Mascarenhas, F., & Figueiredo, P. O. F. N., & Reis, N. S. (2016). O esporte como direito de cidadania. *Pensar a Prática*, 19(2), 490-501.

Barbanti, V. (2002). *Dicionário de Educação Física e Esporte* (2ª Ed.). Barueri: Manole.

Benini Filho, F. A. (2017). *Educação do corpo na perspectiva de gênero: uma análise de projetos públicos de esporte e lazer*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 31 março, 2021, de <https://shorturl.at/fsKQY>

Bock, A. M. B. et al. (2016). A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In W. M. J. Aguiar, & A. M. B. Bock. *A dimensão subjetiva do processo educacional* (pp. 207-228). São Paulo: Cortez.

Brasil. (2015). *Chamada pública de seleção para apoio à estruturação e ao funcionamento dos "Centros de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer da Rede Cedes"*. Brasília: Ministério dos Esportes. Recuperado de <http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/editalCEDES/editalCEDES2015.pdf>.

Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. (1941). Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Rio de Janeiro. 1941. Recuperado em 31 março, 2001, de https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del3199.htm.

Dumazedier, J. (2002). Lazer: valores residuais ou existenciais? In J. Poirier. (Org.). *História dos costumes: éticas e estéticas* (Cap. IV, pp. 147-222). Lisboa: Estampa.

Ferreira, R. W., Varela, A. R., Monteiro, L. Z., Häfele, C. A., Santos, S. J. dos., Wendt, A., & Silva, I. C. M.. (2018). Desigualdades sociodemográficas na prática de atividade física de lazer e deslocamento ativo para a escola em adolescentes: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2009, 2012 e 2015). *Cadernos De Saúde Pública*, 34(4), e00037917. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00037917>

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília. 2008.

Marcellino, N. C. (1996). *Estudos do Lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados.

Ministério da Educação. (2020). *Plataforma Nilo Peçanha*. Ano Base 2019. Recuperado de <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>.

Monteiro, G. T. R. & Da Hora, H. R. M. (2014). *Pesquisa em saúde pública: como desenvolver e validar instrumentos de coleta de dados*. Curitiba: Apis.

Nepomuceno, L. B., & Monteiro, N. S. (2019, julho). Desigualdades de gênero no esporte: narrativas sobre o lugar da mulher no surfe. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 9(2), 101-116.

Padilha, V. (Org.). (2006). *Dialética do Lazer*. São Paulo: Cortez.

Pereira, J. B. B. (2019). A influência do gênero no lazer: ideologia e práticas. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Recuperado em 31 março, 2021, de <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.1231>.

Pintos, A. E., Pereira, C. C., Salvador, E. S., & Athayde, P. A. (2017). O direito ao esporte e ao lazer no contexto da Política Nacional do Esporte. *Revista Brasileira De Estudos Do Lazer*, 3(1), 38-52.

Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., & Varjal, E. et al. (2013). *Metodologia do ensino de educação física* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez.

Soares, J. M. M. S. (2017, dezembro). Os planos plurianuais (PPA) do governo federal 2008-2015 para o esporte e o lazer: a “fratura esportiva” no PELC. *E-Legis - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, 10, 8-22.

Taffarel, C. N. Z. (Coord.). (2015, junho). *Diagnóstico Nacional do Esporte – DIESPORTE*. Caderno 1. Brasília: Ministério dos Esportes. Recuperado de <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4029772.pdf>.

Tubino, M. J. G. (2010). *Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação*. Maringá: Eduem.

Comunicação não violenta e mídia- educação como propostas inovadoras na interlocução com adolescentes no ambiente escolar, na Amazônia Oriental

Comunicación no violenta y educación mediática como propuestas innovadoras en
el diálogo con adolescentes en el entorno escolar, en la Amazonia Oriental

*Non-violent communication and media-education as innovative proposals in the
dialogue with adolescents in the school environment in the Eastern Amazon*

AUTOR

**Ingrid Gomes
Bassi***

[ingrid.bassi@
unifesspa.edu.br](mailto:ingrid.bassi@unifesspa.edu.br)

* Pós-doutorado
em Educação
pelo programa de
pós-graduação
em Educação da
Universidade Federal de
Tocantins (UFT, Brasil).

RESUMO:

O estudo traz os resultados científicos do projeto de extensão “Educomunicação e não violência: proposta de práticas educacionais associadas à lógica da não violência na escola”, executado no segundo semestre de 2019, com discentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adolfo Soares de Moraes, em Rondon do Pará – na região da Amazônia Oriental. Desenvolvemos a metodologia de observação participante e executamos a produção de oficinas, com a finalidade de produzirmos um jornal digital coletivo. As considerações finais contribuem para a promoção da ação de mídias como uso pedagógico e de consciência de empoderamento na educação e nas práticas de ensino-aprendizagens inovadoras.

RESUMEN:

El estudio recoge los resultados científicos del Proyecto de Extensión “Educomunicación y no violencia: Propuesta de prácticas educacionales asociadas a la lógica de la no violencia en la escuela”, llevado a cabo en el segundo semestre de 2019, con estudiantes de la Escuela Primaria Municipal Adolfo Soares de Moraes, en Rondon do Pará, en la región oriental de la Amazonia. Recurrimos a la metodología de la observación participante y realizamos talleres, con el propósito de elaborar un periódico digital colectivo. Las consideraciones finales contribuyen a la promoción de la acción de los medios como uso pedagógico y a la conciencia del empoderamiento en la educación y en las prácticas innovadoras de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT:

The study brings the scientific results of the Extension Project “Educommunication and No Violence: Proposal of educative practices associated with the logic of non-violence in the School”, carried out in the second semester of 2019, with students from the Adolfo Soares de Moraes Municipal Elementary School, in Rondon do Pará - in the eastern Amazon region. We developed the participant observation methodology and carried out the production of workshops, with the purpose of producing a collective digital newspaper. The final considerations contribute to the promotion of media action as a pedagogical use and awareness of empowerment in education and innovative teaching-learning practices.

1. Introdução

Mas é preciso observar além das suas limitações.
É preciso tentar entender o que ele sente,
Por que seu amor está ficando cada vez mais ausente (...)

A distância o fez perder as esperanças em nós,
E fez-me entender que nem tudo depende só do amor!

Com um tempo, eu percebi que nem tudo depende da expressão de sentimentos.
É necessário buscar compreender a necessidade do companheiro; é necessário o
esclarecimento da sua insegurança.

Moreira e Cangussu (*Jornal Digital Adolfo Notícias*, 2020, p. 02).

No trecho do poema “Controle” das alunas Maria Luísa Silva Moreira e Mariana Amaral Cangussu, o olhar para o cuidado do entendimento do outro em: “esclarecimento da sua insegurança”, reflete a trajetória-guia do projeto de extensão “Educomunicação e não violência: proposta de práticas educacionais associadas à lógica da não violência na escola”¹, iniciado no segundo semestre de 2019, com discentes do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adolfo Soares de Moraes, em Rondon do Pará, interior do sudeste paraense².

O projeto teve início em agosto de 2019 e tem como objetivo o foco em desenvolver com as/os participantes um produto jornalístico com base na comunicação não violenta e à luz da mídia-educação ou educomunicação. Para cumprir essas finalidades teórica-prática-reflexiva no final de cada edição do projeto (uma produção por semestre letivo), esperamos capacitar as/os discentes em agentes multiplicadores, facilitando o diálogo a respeito da mídia-educação e da comunicação não violenta, principalmente entre as/os estudantes; e, com isso, germinar uma ideia alternativa de comunicação conectada à empatia e ao respeito.

E, por que trabalhar esse tema de não violência no ambiente escolar? Os dados atuais sobre violências nas escolas públicas e particulares no país são alarmantes. Segundo dados levantados em reportagem do *El País*, nas últimas duas décadas, houve atos extremos de violência, em nove escolas do Brasil (Jucá, 2019). O mais recente foi o “massacre de Suzano”, que contabilizou dez mortos na cidade de Suzano, região metropolitana de São Paulo.

Somado aos casos de violências nas escolas, observamos cotidianamente o descompasso social de tolerância e respeito, que encontram nas redes sociais digitais as facilidades de protagonismos xenófobos e fortalecedores de discursos de ódio e discriminação.

Em 2015, por exemplo, os cientistas sociais do Facebook publicaram na revista *Science* um estudo que indica a influência da fórmula algorítmica de manipulação dos murais dos usuários da rede. Comprovaram a existência de uma “bolha ideológica”, ou seja, os usuários preferem observar e ter contato com informações e notícias que se identificam e aprovam, ao contrário de interagirem com informações que discordam e/ou são inflexíveis. Esta análise foi realizada com aproximadamente 10 milhões de usuários nos Estados Unidos (EUA) e comprovou que a “bolha ideológica” acontece mais pela empatia do usuário do que em razão da influência do algoritmo da rede digital (Salas, 2017). Contudo é importante destacar o posicionamento

PALAVRAS-CHAVE

Comunicação não violenta; mídia-educação; ensino fundamental; inovação e Amazônia Oriental.

PALABRAS CLAVE

Comunicación no violenta; educación mediática; enseñanza fundamental; innovación y Amazonia Oriental.

KEYWORDS

Non-violent communication; media-education; elementary school; innovation and Eastern Amazon.

Recibido:
31/05/2020

Aceptado:
27/10/2021

econômico-social das tecnologias digitais e as interações e dinâmicas de usuários e redes sociais digitais. Principalmente quando situamos as redes digitais com suas respectivas empresas no mercado financeiro mundial, como por exemplo o Facebook (Machado, 2018).

Os casos de violências nas escolas e as “bolhas ideológicas” nas redes sociais digitais cruzam os sentidos quando pensamos em soluções salutaras para o enfrentamento dessas violências físicas e simbólicas. Por isso, nossa justificativa do projeto e a pesquisa para esse artigo foi pensada na articulação entre a comunicação não violenta, as ferramentas e a pedagogia da mídia-educação, como propostas culturais para a melhor convivência no ambiente escolar, propondo o protagonismo para as/os envolvidas/os, em especial as/os alunas/os.

Para tanto, esse artigo apresenta como método a pesquisa participante (Peruzzo, 2015) para a análise dos encontros do projeto, assim como para compreender os resultados da produção jornalística do Jornal Adolfo Notícias com a interface teórica da mídia-educação e da comunicação não violenta.

2. Referencial metodológico

Para essa pesquisa de extensão utilizamos o referencial da metodologia de pesquisa participante da autora Cicilia Krohling Peruzzo (2015). Esse método foi definido a partir da relação de proximidade das/os pesquisadoras/es com o contexto e momentos investigados. A interação com o ambiente de extensão foi uma das práticas centrais das oficinas e encontros com as turmas do ensino fundamental da Escola Adolfo Soares.

No decorrer das atividades tivemos a convivência com as turmas de discentes, interagindo e compartilhando com os contextos estudados, nas oficinas, nas dinâmicas, nos debates e nos questionários de *feedback*, nos encontros de produção e edição dos textos para o Jornal, além das conversas informais de trocas de saberes e expertises. Também definimos esse método, de pesquisa participante, pelo crédito da metodologia proporcionar assumirmos o papel do outro, a partir do processo de interagir com as expectativas e posicionamentos de vida desses sujeitos ativos e prospectivos diante das situações novas e, por vezes, complexas.

Segundo Krohling Peruzzo (2015, p. 126), os procedimentos para a pesquisa participante dependem das atividades de “co-vivenciar”, “ver as coisas de dentro” e “assumir o papel do outro”. Entretanto, essa proposta não permite ao pesquisador se confundir com os pesquisados e suas histórias de vida, por mais sensíveis e empáticas que as identidades entre sujeito e situação-pesquisada possam ser.

Nesse sentido, a prática da pesquisa participante sugere do pesquisador o papel de fazer parte do grupo investigado, compartilhando as atividades com as/os sujeitos/as, incluindo-se na interação como membra/o na pesquisa. “Trata-se de uma opção que exige muita maturidade intelectual; acentuada capacidade de distanciamento, a fim de não criar vieses de percepção e interpretação - o que não quer dizer neutralidade; e responsabilidade para com o ambiente pesquisado” (Peruzzo, 2015, p. 137). Outro fator de destaque da pesquisa participante, é a transparência de intenções da pesquisa para o grupo pesquisado, bem como da anuência pela equipe ao pesquisador.

Esses processos de inclusão do investigador e no cuidado com a gestão da pesquisa e situação pesquisada foram problematizações pontuais do início ao final das atividades de extensão.

Cicilia Peruzzo também afirma associação da pesquisa participante com indicativos sociais que podem promover transformações no universo social da pesquisa-situação. Explica que na área da Comunicação Social a pesquisa participante apresenta três pontos de finalidades acadêmicas ligadas ao propósito de mudança social. O primeiro está ligado aos processos populares de comunicação, para que estejam mais voltados para o desenvolvimento social. O segundo preocupa-se com as mediações nas atividades de recepção. O terceiro está ligado às soluções de comunicação nos grupos populares e alternativos, assim como propor também melhorias das condições de vida dos grupos pesquisados (Peruzzo, 2015, p. 131).

Nessa experiência de pesquisa de extensão, visualizamos o processo de mediação com as duas turmas de discentes a partir de uma forma próxima, e de confiança entre as partes, gerando os indicativos propositivos na troca de conteúdo entre pesquisador e sujeitos ativos em relação ao ensino aprendizagem. As atividades focaram nos temas da pesquisa: educomunicação (mídia-educação)³, comunicação não violenta e produção jornalística. Esse cenário temático focou na prospecção de melhora do ambiente escolar, do dia a dia dos discentes e da própria comunidade rondonense.

O jornal digital *Adolfo Notícias*⁴, com oito páginas A4, configurou-se como veículo de produção coletiva pelo grupo. Através da dimensão dinâmica do projeto, do teor e do formato definidos pelos participantes de forma autônoma, o jornal caracterizou-se por uma linguagem simples e uma execução dialogada entre as/os envolvidas/os. A função social do protagonismo, com os saberes das/os participantes como forma de educação para o estímulo à liberdade (Freire, 2014), problematizou temas de interesse à comunidade da escola Adolfo e seu contexto. A linguagem e definição de estilos de textos simples, com entrevistas, abertura para proposta artística e coluna de opinião sobre o projeto também são identidades encontradas pelas/os participantes para a deliberação do veículo.

Compreendemos que a liberdade e autonomia em criar formas de comunicação dialogadas à luz da comunicação não violenta e da mídia-educação podem ser pedagogias fomentadoras para melhorar a condição de vida das/os envolvidos, no ambiente escolar e para além dele.

Os resultados da investigação foram socializados para a equipe de discentes, assim como o compartilhamento da atividade de divulgação do Jornal, pela plataforma digital do Facebook (Jornal Digital Adolfo Notícias, 2020), e pelo grupo criado no aplicativo WhatsApp⁵.

2.1. Corpus e descrição das atividades do projeto

No início de agosto de 2019, fomos à Escola Adolfo Soares de Moraes, e conversamos com a diretora Sirley Cabral. Nesse diálogo identificamos a abertura na instituição para executarmos o projeto de extensão. Posteriormente, em reuniões com os integrantes do projeto, definimos as turmas de 9º ano da escola, por serem estudantes de idade média de 14 anos e com maior possibilidade de produção de conteúdo jornalístico.

No início de setembro visitamos duas turmas da escola, uma no período da manhã e outra no período vespertino, e marcamos o primeiro encontro das oficinas para a semana seguinte, no prédio da faculdade do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em Rondon do Pará. Nessa ida à escola, explicamos sobre o projeto, sua ideia central, fases, encontros e produção coletiva de material jornalístico à escolha do grupo. Passamos uma lista para as/os interessadas/os. Das turmas, com média 40 discentes, se atraíram a metade. Outra parte falou que tinha compromissos no contraturno das aulas.

Na semana seguinte, iniciamos efetivamente os encontros na universidade, que fica próxima à escola. Na parte da manhã com as/os alunas/os que estudavam à tarde, e, à tarde com aqueles/aquelas que estudavam na parte da manhã. Nesses encontros estiveram presentes sete discentes. Passamos um documento a ser preenchido pela/o responsável da/o discente-integrante, aceitando a participação dela/e nas atividades na universidade e também autorizando fotos e gravações em vídeo da imagem dessa/e participante sem ônus e restrições, bem como a sua veiculação em quaisquer meios de comunicação para fins de divulgação das atividades do projeto.

Durante esse encontro inicial apresentamos breve exposição sobre tecnologia, seus conceitos e usos atuais, abrindo sempre para perguntas e questões. Logo após, a educomunicação foi apresentada a elas/es, explicando o que é a comunicação aliada à educação. Trabalhamos a ideia do ensino-aprendizagem a partir do olhar crítico das mediações midiáticas, assim como seu uso consciente e propositivo no dia a dia do cenário educacional. A partir daí, formulamos as explicações sobre jornalismo informativo e opinativo, assim, as/os estudantes começaram a pensar e escreveram sobre o que gostariam de propor como notícia.

As reuniões iniciaram em setembro de 2019 e aconteceram semanalmente. No terceiro e quarto encontros expusemos sobre a teoria e prática da comunicação não violenta, e apresentamos questões sobre o tema a cada parte processual do esquema teórico, para facilitar o entendimento e melhor aplicação do conteúdo no nosso cotidiano. Ao longo dessas oficinas, conversamos sobre suas realidades e necessidades de exposição comunicativa. No final foi trabalhado questionário sobre empatia, com perguntas sobre *bullying*⁶, em como agiriam se o sofressem e se já o praticaram com alguém. A entrega foi feita de forma anônima. Essas questões foram importantes para verificarmos se as exposições sobre a comunicação não violenta tiveram alguma intervenção positiva no entendimento prático com situações cotidianas na escola.

Como atividade de casa, as/os participantes ficaram de trazer temas para produzirem notícias no encontro seguinte. Nessa ocasião realizamos uma reunião de pauta, em que todas e todos puderam contribuir com os temas das/os colegas, inclusive indicando fontes de entrevista e pesquisa. No segundo momento desenvolvemos *workshop* com simulação de entrevista com as fontes indicadas, simulando essas entrevistas. Foi dinâmico e construtivo. As turmas foram perdendo medo de perguntar, timidez de errar e se expor em coletivo. Ficou definida em votação a produção do jornal digital *Adolfo Notícias*, consensualmente com as duas turmas.

Nos encontros posteriores, as/os estudantes trouxeram as pautas e começaram a escrevê-las nos computadores do laboratório de informática. Alguns não haviam conseguido realizar as entrevistas ainda, então aproveitaram para sintetizar os temas e encaminhar mais questões na pauta para as entrevistas a serem realizadas durante a semana. Tivemos mais trocas de informações e realinhamos algumas produções.

Nessa parte da produção mais prática do jornal, alguns discentes faltaram e outros pararam de participar do projeto. Fechamos o jornal com seis discentes no período da manhã e cinco no período da tarde.

O jornal *Adolfo Notícias* apresenta oito páginas. Na primeira com fotos dos participantes e um texto breve sobre a justificativa do projeto e seus objetivos. Na segunda página há o poema “Controle”, das discentes Maria Luísa Silva Moreira e Mariana Amaral Cangussu, a coluna editorial da aluna Gislene da Silva Sousa sobre o entendimento de educomunicação e comunicação não violenta e a coluna do expediente institucional.

Na página seguinte há a entrevista com o secretário de obras de Rondon do Pará, João Malcher, para trazer as respostas sobre as questões das condições precárias dos transportes públicos escolares, elaborada pela discente Emanuele Pereira Lima. Abaixo, na mesma página, o estudante Maicom Silva Santos conta uma parte de sua história de vida, a sua jornada para chegar à escola. Como é morador da área rural e a escola Adolfo fica na área central e, portanto, urbana, da cidade, ele conta sua longa travessia para estudar. É um texto informativo com o uso do texto auto narrativo.

Nas páginas 04 e 05 as entrevistas são das bolsistas do projeto, Anna Carolinny Leitão de Oliveira e Vanessa Lopes, que perguntam para as/os participantes como foram suas experiências na execução das entrevistas, produção do texto e troca coletiva nas oficinas iniciais sobre educomunicação e comunicação não violenta. Na página 06 proporcionamos espaço para as fotos dos bastidores do projeto.

Nas páginas 07 e 08 tivemos os textos mais noticiosos, o primeiro do discente Elvis Oliveira Costa sobre a atual estrutura escolar da única escola do ensino médio da cidade de Rondon do Pará, Dionísio Bentes de Carvalho. As notícias seguintes falam sobre o *bullying* na escola Adolfo Soares de Moraes, temática sistematicamente trabalhada nas oficinas do Projeto. Essa notícia foi produzida pelas discentes Yasmim Andrade, Ludmila Andrade e Sabrina Meirelles. A última notícia, apresentada pelos discentes Vitor Manuel e Lucas Araújo, o tema é “jovens nas redes sociais” digitais, entrevistam inclusive um especialista em psicologia sobre o tema nobre, no dia a dia das sociedades contemporâneas.

No mês de dezembro de 2019, encerramos as atividades com o grupo. Entregamos os certificados e no início do período letivo de 2020, iríamos marcar uma data para distribuir o Jornal na Escola Adolfo. Conseguimos a publicação de alguns exemplares na Faculdade e para as/os participantes, impressão na gráfica do grupo

empresarial Correio, em Marabá. Contudo, essa agenda ficou adiada em razão da pandemia do novo coronavírus no Brasil e no mundo.

3. Referencial teórico

Para essa discussão, compartilhamos dos referenciais teóricos de mídia-educação (Fantin, 2006), educomunicação (Soares, s.d.) e comunicação não violenta (Rosenberg, 2006). As teorias embasaram os processos de pré-projeto de extensão, as oficinas semanais e as produções-orientações do Jornal Adolfo Notícias.

A pesquisadora Monica Fantin (2006) trabalha o conceito de mídia-educação em duas áreas de saber: práxis e a reflexão teórica que alicerça e guia essa práxis. “como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com objetivos, metodologias e avaliação)” (Fantin, 2006, p. 37). Nesse sentido, a mídia-educação tenta reaproximar os processos culturais, o desenvolvimento para a cidadania com a educação, pois compreende o valor simbólico das mídias no dia a dia escolar e extra escola e o papel decisivo da educação nessas mediações pedagógicas. Nessa perspectiva a prática educativa é também prática comunicativa.

A mídia-educação compreende a função de gerar

capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também (Fantin, 2006, p. 31).

Para tanto, o conceito de mídia-educação traz o pressuposto de que a educação quando trabalhada para as mídias, por meio do letramento crítico, ela pode ocupar a condição de voltar-se para a cidadania, sendo instrumento prático e pedagógico em democratizar as oportunidades de acesso ao saber, fato que colabora para a diminuição das desigualdades sociais. Por isso, iniciamos a/o participante do projeto de extensão a estar atento a esse letramento crítico e ao mesmo tempo possibilitamos a instrumentalização do campo da educação e comunicação para as produções próprias e coletiva, do material produzido.

Nesse sentido, o que Fantin (2006, p. 39) expõe e, elucida como base teórica utilizada nesse projeto, é que educarmos para a cidadania tende a favorecer a afirmação pelas/os envolvidas/os-participantes de pertencimento ao local, além de visionar cenários de maior interação com as alteridades presentes, assim como “desenvolver identidades múltiplas e complexas”, situações comuns na sociedade contemporânea.

Em paralelo, o pesquisador Ismar de Oliveira Soares, do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, investiga e orienta o tema da educomunicação como campo próprio e disciplina singular.

Para Soares (s.d. b, p. 1) a educomunicação requer ações que integrem “às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação”, fazendo cumprir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no sentido de alunos/as envolvidos/as com essa prática observarem os meios de comunicação como proposta crítica, de construção e de ressignificação de como estar em sociedade, essencialmente para serem agentes transformadores de onde falam.

Soares (s.d. a, p. 4) vai além e historicamente pontua a educomunicação como novo espaço desde os anos noventa, como campo interdiscursivo e interdisciplinar de intervenção social. Nesse sentido, Soares (s.d. a) aponta a cidadania como principal enlace das experiências no campo formal das escolas e nas esferas extra-escolares, como em movimentos populares, sociais e outros coletivos e organizações.

O processo de se comunicar no ambiente escolar ganha qualidade e se fortalece com a participação dos agentes escolares, pelo fato desse “ecossistema comunicativo” (Soares, s.d. b, pp. 1-2) ser implantado e produzido entre alunos/as, direção, professores/as e outros profissionais, principalmente ao trazerem temas

e saberes comunitários e de correlação participativa com assuntos de interesse entre todas essas partes do processo de comunicação.

A implantação da filosofia e método da educomunicação, portanto, nas escolas, tende a melhorar a qualidade da comunicação das ações educativas, por isso a inserção de rádio escolas, jornais, blogs, sites, jornais murais, fanzines, programas de TVs e até canais de TVs próprios.

Outro fator, a partir dessas perspectivas de mídia-educação e educomunicação, é o amparo da teoria e prática da comunicação não violenta como outra forma de linguagem, entendimento e resposta na produção jornalística aos discentes do projeto. Diante das sociedades atuais visualizamos formas culturais e mesmo desenhos sistemáticos do mundo do jornalismo, que se baseiam em alicerces de julgamentos, reafirmações de rótulos, potencializações de preconceitos e outros desdobramentos simplificadores do processo de produção do jornalismo (Gomes, 2014).

Focamos, com o processo de comunicação não violenta, problematizar alternativa salutar na maneira de gestar os processos comunicativos. Assim, atrelamos a/o participante ativa/o na educação para às mídias à luz da comunicação não violenta.

O psicólogo Rosenberg (2006, p. 19) propõe um quadro de como o ser humano deveria se relacionar uns com os outros, cuja base está na ideia de ouvir e expressar-se à luz da comunicação não violenta, na sigla: CNV. Promete nesse processo ouvir o outro com empatia e respeito, descobertas próprias e autoconhecimento profundo.

À medida que a CNV substitui nossos velhos padrões de defesa, recuo ou ataque diante de julgamentos e críticas, vamos percebendo a nós e aos outros, assim como nossas intenções e relacionamentos, por um enfoque novo. A resistência, a postura defensiva e as reações violentas são minimizadas. Quando nos concentramos em tornar mais claro o que o outro está observando, sentindo e necessitando em vez de diagnosticar e julgar, descobrimos a profundidade de nossa própria compaixão (Rosenberg, 2006, p. 22).

O quadro é baseado em quatro passos, o que o teórico e empirista Rosenberg chama de componentes: “1 - observação; 2 - sentimento; 3 - necessidades e 4 - pedido” (Rosenberg, 2006, p. 25). Observar o que está de fato ocorrendo naquela situação específica, perguntando para si, o que os interlocutores estão dizendo ou fazendo que seja um processo enriquecedor ou não para as vidas relacionadas à situação, incluindo-se na pergunta. Para o autor, o interessante é articular a resposta sem elaborar julgamento ou avaliação (Rosenberg, 2006, p. 25).

Posteriormente, diagnosticar qual ou quais os sentimentos acionados naquela observação, como sentir-se magoado, humilhado, com raiva, alegre, assustado, com medo, agradecido, fortalecido entre outros. No segundo passo, facilita resolver conflitos permitir-se expressar emoções, identificando-as, mesmo que para isso seja consequência torna-se mais vulnerável. A verdade nessa conexão aproxima o eu do outro para um nós (Rosenberg, 2006, p. 76).

No terceiro ponto sugere-se reconhecer “quais de nossas necessidades estão ligadas aos sentimentos que identificamos aí” (Rosenberg, 2006, p. 25). Neste momento também acontece um processo de análise; a descoberta dos sentimentos é o início para detectar as necessidades, por vezes, escondidas nos sentimentos. “O que os outros dizem e fazem pode ser o estímulo, mas nunca a causa de nossos sentimentos”. O exercício diante uma mensagem negativa pode ser culpar a si próprio; culpar os outros; identificar seus próprios sentimentos e necessidades; ou ainda perceber os sentimentos e necessidades à sombra da mensagem negativa da outra pessoa. O desafio é aproximar os sentimentos das necessidades, assim o outro tenderá a ser mais compassivo (Rosenberg, 2006, p. 95).

E, no último passo, desenvolver um pedido singular, bem específico, no sentido de focar a outra pessoa o que esteja querendo, com clareza e com o cuidado para o pedido ser formulado com base no enriquecimento das vidas envolvidas, numa linguagem de “ações positivas” (Rosenberg, 2006, p. 12).

Ao expor os pedidos, verbalmente, nessa teoria e ação propositiva, as conversas tornam-se ampliadas. Por exemplo, numa situação em que se quer saber dos pensamentos do ouvinte sobre algo, propõe: “Gostaria que você me dissesse se prevê que minha proposta terá sucesso e, caso contrário, o que você acha que pode impedir seu sucesso”, ao invés da posição: “Gostaria que você me dissesse o que acha do que acabei de dizer”. Na lógica da comunicação não violenta a especificidade do pedido encaminha os pensamentos os quais gostaria de saber da outra pessoa (Rosenberg, 2006, p. 115-116).

Mídia-educação e comunicação não violenta foram as diretrizes teórico, reflexiva e prática nos diálogos, oficinas, conversas, questionários e entrevistas do Projeto. Portanto a discussão desse artigo traz essas teorias brevemente descritas para o olhar analítico do produto final do projeto, o Jornal Adolfo Notícias.

4. Resultados e Discussão

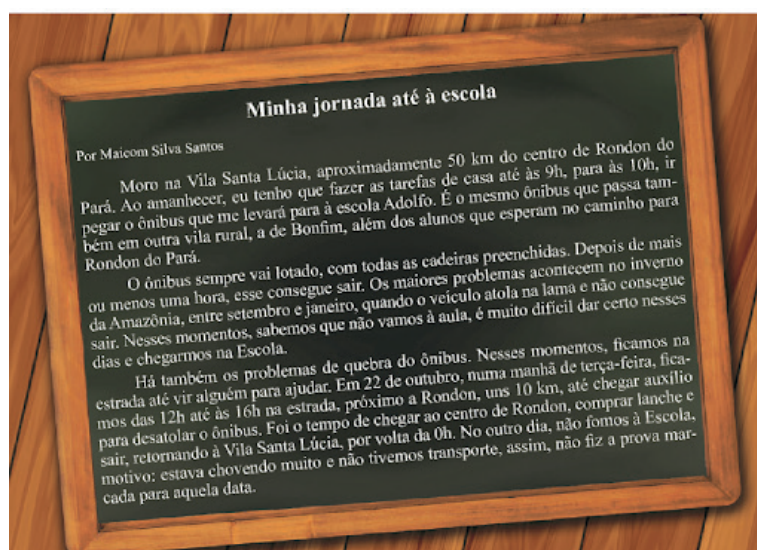
Como resultados as/os participantes realizaram as pautas jornalísticas, conduziram as entrevistas, escreveram as transcrições, apuraram as informações e produziram os textos.

No texto narrativo do discente Maicom Silva Santos, “Minha jornada até à escola”, no Quadro ilustrativo 1, o autor conta sua jornada como morador da área rural de Rondon do Pará, para ir estudar diariamente na área urbana. São 50 km até à escola, na maior parte do trecho, a travessia é por vias de terra e o ônibus escolar é precário. Acontece frequentemente seu atraso na aula ou o não comparecimento, em decorrência desses fatores externos a sua vontade em estudar.

Visualizamos na narrativa do discente a crítica social em sua história, e pelo fato dessa narração ser sistematizada em texto, ser publicada e poder ser acessada por diferentes agentes, ganha espaço e visibilidade para além do contexto da classe de estudantes e colegas de turma. Não há julgamentos no texto e a própria narrativa toca e humaniza a história.

O papel da mídia-educação correlaciona-se com a visibilidade narrada de Maicom. A função social do texto auto narrativo sobre histórias que importam para nossas comunidades, produzem a proximidade do fato denunciado com o contexto cultural da informação (Bassi, 2019a). Um sentido é sabermos da precarização do transporte escolar, o outro é o protagonismo do agente nesse cenário, viabilizar a informação, com sua linguagem e gerência no processo de produção do informado.

Na notícia “Estrutura escolar do Dionísio Bentes de Carvalho” (Quadro ilustrativo 2), produzida pelo aluno Elvis Oliveira Costa, também visualizamos a apuração dos fatos, agora desenvolvida pelo repórter-estudante. Na checagem com a atual diretora da escola, conversando com fontes primárias (de alunas e alunos) e



Quadro ilustrativo 1. Texto narrativo do discente Maicom Silva Santos, do 9º ano da Escola Adolfo. Fonte: Jornal Digital Adolfo Notícias (2020, p. 3).

visitando a futura escola em que estuda atualmente. Há o interesse de Elvis e da turma para saberem melhor da “futura escola”, sabendo que é a única do Ensino Médio da cidade.

A forma como Elvis conduziu as entrevistas, e conseguiu trazer ao texto de forma resumida as histórias, com o cuidado do que foi coletado na apuração e transcrições, colabora para o uso da técnica da mídia-educação, como instrumento e ensino aprendizagem. Assim como a linguagem propositiva sobre o tema, no alicerce da comunicação não violenta, proporcionam a afirmação de que é possível escrever sobre questões sociais, e de investigações, por meio do respeito às fontes envolvidas.

Na notícia sobre o tema do *bullying* na Escola Adolfo (Quadro ilustrativo 3), as repórteres-estudantes, Sabrina Meirelles, Ludmila Andrade e Yasmim Andrade conseguem sintetizar a questão debatida ao longo do semestre no projeto. Quando as turmas estavam em maior número, no começo das oficinas, a temática sobre rótulos, preconceitos, falta de respeito com o outro, eram falas recorrentes pelas/os estudantes. Chegamos a aplicar um questionário também para compreendermos melhor como foi a recepção sobre a empatia e comunicação não violenta nas turmas, a respeito da interface com o bullying, de forma anônima. Tivemos respostas de todas/os presentes. Alguns indicaram que já praticaram desrespeito com alguém no ambiente escolar, ou foram omissos diante desses casos, já a maior parte afirma ter sofrido *bullying*.

Para as repórteres-estudantes da notícia foi mais difícil encontrarem as fontes de entrevista sobre o assunto, mas conseguiram colegas que foram agredidos verbalmente para contarem suas histórias.

A notícia é curta, contudo é entrevistado as fontes primárias sobre o tema e fica o aviso do problema da agressão na escola e arredores. São temas complexos como esse em que o papel da mídia-educação promete problematizar, dando acesso a eles e principalmente oportunizando o direito de tentarmos reverter esse quadro de violências. A diversidade é um direito assegurado para a humanidade, portanto, a cidadania amadurece no alinhamento sistemático com essas pluralidades de ser e agir em sociedades, e a violência, como o bullying, inibe a expressão pela vida de muitas pessoas, dentre elas, adolescentes que precisam de mediações críticas e emancipatórias sobre seus direitos e garantias.

Como vimos, a comunicação não violenta requer enfrentamento, mas a partir de uma resposta em que respeite os outros envolvidos. Sendo assim, ganham os interlocutores da narrativa, com a comunicação eficiente, aquela que enfrenta criticamente a violência, com o uso de instrumentos e metodologias assertivas e de alteridade (Bassi, 2019a).

Na notícia sobre os usuários mais jovens nas redes sociais digitais (Quadro ilustrativo 4), produzida pelos repórteres-estudantes, Vitor Manuel e Lucas Araújo, percebemos a outra preocupação das turmas, o uso excessivo dos celulares pelos adolescentes e a entrada permanente deles nas redes sociais digitais. Verificaram a fronteira tênue entre vícios nesse espaço virtual e no manuseio dos dispositivos. Conseguiram falar com uma profissional na área de psicologia, para conversarem sobre esses possíveis problemas.

Estrutura escolar do Dionísio Bentes de Carvalho

Por: Elvis Oliveira Costa



Elvis e Adriana, diretora da escola Dionísio. Foto: Ingrid Gomes Bassi

Dionísio Bentes de Carvalho é a única escola de Ensino Médio de Rondon do Pará, que é uma cidade com uma população de aproximadamente 52 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019. Em 2018, teve 1.312 matriculados no Ensino Médio, ou seja, esse número representa o total de estudantes nessa unidade escolar.

Atualmente, o Dionísio se encontra com pichações e patrimô-

nios danificados. Segundo Maylaine Dias Costa, ex-aluna, atualmente discente da Unifesspa no curso de Administração, explica: “porque é uma escola pública os alunos acabam pensando que não é de ninguém, então eles acabam pichando”. Também afirma que os estudantes podem agir dessa forma por não existir punição e denúncia por parte da direção da escola.

Adriana Andrade de Oliveira, a diretora do Dionísio, explica: “O nosso regimento escolar prevê

que qualquer tipo de depredação à escola é falta grave, aqui por exemplo: se a gente identifica algum aluno fazendo qualquer tipo de depredação, escrevendo nas paredes da escola, automaticamente ele é encaminhado para Coordenação Pedagógica. É feito uma ocorrência, nesse caso, é uma falta grave e aí ele é chamado para pintar a escola”. Também completa: “Essas depredações acontecem nas surdinas. A única vez que eu encontrei uma aluna, no turno da tarde pichando, ela escreveu ‘meu timão’, eu a fiz limpar, ela foi lá na cozinha, pegou a bucha e lavou. Depois ela pichou a própria camiseta, com o nome ‘meu timão’.

A Diretora esclarece que a última reforma ocorrida no Dionísio aconteceu em 2012 e iniciou-se uma em outubro de 2017, começando pela quadra de esportes.

Quase todos os adolescentes de Rondon do Pará passam pelo Dionísio, então, precisa-se cuidar e preservar essa escola para os futuros alunos.

Quadro ilustrativo 2. Texto informativo do discente Elvis Oliveira Costa, do 9º ano da Escola Adolfo. Fonte: Jornal Digital Adolfo Notícias (2020, p. 7).

Também verificaram que muitos colegas já preferem o uso do celular para entrar nas redes sociais digitais, do que desenvolverem outras atividades e experiências fora desses ambientes. São questões apontadas e inicialmente problematizadas, é uma notícia de alerta. A mídia-educação no uso das técnicas com reflexão sobre suas práxis, colaborou aos estudantes realizarem as atividades de entrevista, checagem, transcrições e texto. A dupla conseguiu explorar o tema comum para os colegas da Adolfo, trazendo as questões para o ambiente escolar, elucidando para as/os leitoras/es o cuidado na gestão de celulares e outros dispositivos, e a frequência nas redes sociais digitais com as suas performances na escola, no entendimento das aulas, na convivência com colegas e nos resultados avaliativos.

5. Considerações Finais

No compartilhamento com as turmas do projeto de extensão, compreendemos fazer parte de desdobramentos reflexivos e práticos sobre comunicação não violenta e mídia-educação. A consciência pelas/os participantes do seu papel na construção da comunicação e na interação do ensino-aprendizagem com seus pares e fontes externas, como psicóloga, secretário de obras, motorista, professor entre outros, permitiu incentivarmos formações educacionais e culturais para o desenvolvimento social mais humano e atento.

As possibilidades salutaras de ações e experiências voltadas para a constituição da cidadania, nas comunidades do nosso entorno, de onde falamos e agimos diretamente, a Amazônia oriental, requerem letramento crítico e posição de protagonismo, encaminhamentos que tentamos direcionar no projeto.

Nesse local também temos que lutar por melhorias de qualidade de vida e de direitos. Nossos adolescentes apresentam demandas singulares, de problemas familiares graves, dificuldades financeiras entre seus responsáveis, falta de incentivo e perspectiva em continuar estudando, desigualdades socioambientais, como falta de saneamento básico, insuficiência nas estruturas para atendimento à saúde, baixa atividade

Bullying na escola Adolfo Soares de Moraes

Por: Yasmin Andrade, Ludmila Andrade, Sabrina Meirelles

O *bullying* nas escolas era visto como brincadeiras de crianças, impaciências bobas e até brincadeiras normais, como por exemplo, colocar apelidos em colegas. Recentemente, as escolas e famílias têm percebido que esse tipo de brincadeira é grave e que precisam ser tomadas providências. Assim, entende-se que essa prática é sim uma disfunção crônica do ambiente escolar e pode gerar vários tipos de problemas tanto para o agressor quanto para quem sofreu esse tipo de agressão.

O estudante Mario Felipe



Imagem: Canva

relata que já sofreu *bullying*. "As pessoas me chamavam de cabeçaço (pelo tamanho da minha cabeça) me chamavam de cearense; eu acho que é pelo fato de cearense

ser associado a cabeça grande", mas ele não levava a sério: "Eu não deixava subir para cabeça e levava na brincadeira".

O estudante Lucas Araújo também diz que já sofreu essa agressão. "Na época eu tinha 8 anos, sofria *bullying* através dos meus primos que o praticavam contra mim e, aos 12 anos, sofria por conta do meu cabelo, isso pela sociedade e pelos outros". Na época Araújo sentiu raiva, mas hoje se desfez dela: "Superei faz um tempo, deixei o rancor de lado e isso já se esfriou".

7

Quadro ilustrativo 3. Texto informativo das discentes Yasmin Andrade, Ludmila Andrade e Sabrina Meirelles, as três do 9º ano da Escola Adolfo. Fonte: Jornal Digital Adolfo Notícias (2020, p. 7).

Adolfo Notícias

Por: Vitor Manuel e Lucas Araújo

Nos dias atuais, os jovens têm acesso facilmente aos aparelhos eletrônicos, como computadores e *smartphones*. Na maioria das vezes esse uso é excessivo e, a partir desse comportamento, passam a mudar seus hábitos e o modo como observam o mundo, podendo causar sérios riscos à saúde, tais como problemas de ansiedade e até depressão. Não que seja errado utilizar esses aparelhos, até porque é um instrumento de trabalho e tudo fica mais fácil com eles, seja numa pesquisa da escola, comunicar-se com alguém, enviar um e-mail, entre outros usos cotidianos, mas tem que ser usado com equilíbrio, nada exagerado, a ponto de perder a noção do tempo, por exemplo.

Os jovens de hoje já nascem conectados às redes sociais e são movidos por *likes*, compartilhamentos e publicações. Alguns até se conectam por popularidade, esquecendo da sua vida social presencial e acabam tendo pouco contato com sua família, pois se tornam dependentes do uso dos seus *smartphones*. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, há 138 milhões de brasileiros que possuem esses móveis e essa perspectiva tende a aumentar cada vez que os anos passam.

O celular deve ser usado com

Jovens nas redes sociais



Imagem: Pexels

cautela e limites. De acordo com a estudante Gabrielle Santos, "O uso de celular é legal, mas o uso em excesso pode causar um vício. Então, nos tornamos dependentes do aparelho".

O uso do *smartphone* pode nos trazer malefícios sociais e psicológicos. Segundo a psicóloga Neyla Barreto, "A gente acaba se desaprendendo como falar com as pessoas ao vivo, que a gente está tão acostumado ao 'estar no celular' que acabamos perdendo as habilidades sociais".

A estudante Anna Luiza Rigoni concorda e ainda diz que o vício causa desinteresse em outras atividades: "Você fica muito viciado no celular e acaba não querendo mais saber de nada". Enquanto que o aluno Leonardo Silva também afirma que o uso excessivo pode atrapalhar na sala de aula: "Se você faz o bom uso não atrapalha muito; agora, se faz muito uso, aí vai lhe atrapalhar no desenvolvimento. Se você usar o Facebook, WhatsApp, no horário de aula vai atrapalhar, suas notas serão outras".

Quadro ilustrativo 3. Texto informativo das discentes Yasmin Andrade, Ludmila Andrade e Sabrina Meirelles, as três do 9º ano da Escola Adolfo. Fonte: Jornal Digital Adolfo Notícias (2020, p. 8).

no papel político local e poucas ou nulas áreas de lazer e convivência social. Todos esses fatores problematizam ainda mais a necessidade do agir da mídia-educação com o protagonismo da alteridade da comunicação não violenta, para a constituição de um lugar mais respeitoso à diversidade e garantidor de direitos e cidadania.

Como expectativas, pretendemos compartilhar ao longo dos próximos semestres com mais agentes, constituir redes e estruturas que possam dar continuidade ao projeto, incluindo mais profissionais da Escola e outro/as colegas da própria comunidade de Rondon do Pará. Assim como, termos mais parcerias locais para viabilização e publicização dos conteúdos e produtos jornalísticos extra escola. Horizontes possíveis e caminhos graduais: esse é o propósito!

NOTAS

¹ Participantes do Projeto: Ingrid Gomes Bassi - coordenadora do Projeto e professora de Jornalismo da UNIFESSPA; Vinícius Leite Alcântara - técnico do ICSA/ UNIFESSPA; Marta Cardoso de Andrade - professora de Comunicação; Jax Nildo Aragão Pinto - professor de Jornalismo da UNIFESSPA; Ricardo Tavares D'Almeida - discente do Curso de Jornalismo da UNIFESSPA; Adeildes Silva Santos - Professora da Rede Municipal do Município de Rondon do Pará e técnica pedagógica no setor de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Rondon do Pará/SEMED; Anna Carolinny Leitão de Oliveira - discente do Curso de Jornalismo da UNIFESSPA; e Vanessa Lopes - discente do Curso de Jornalismo da UNIFESSPA. Equipe de alunas e alunos da Escola E.M.E.F. Adolfo Soares de Moraes: Elvis Oliveira Costa, Emanuele Pereira Lima, Gislene da Silva Sousa, Igor Santos Souza Correa, Lucas Araujo Nascimento, Ludmila da Silva Andrade, Maicom Silva Santos, Maria Luísa Silva Moreira, Mariana Amaral Cangussu, Sabrina Meireles Almeida, Vitor Manuel Carvalho Assunção e Yasmim Andrade Silva.

² A cidade de onde falamos, Rondon do Pará, fez em 2019, 37 anos de emancipação política, apresenta população estimada em 2017 pelo IBGE, de 50.925 habitantes, e insere-se na microrregião de Paragominas. Rondon faz fronteira com o Maranhão, nas cidades de Itinga e Açailândia e a cidade mais populosa do sudeste paraense, Marabá.

³ Os conceitos de mídia-educação (Fantin, 2006) e educação (Soares, s.d.) serão usados neste artigo e estudo como complementares. Há pequenas pontuações diferentes nas definições pelos autores citados, mas estas não interferem nos resultados do estudo analisado e também não é do interesse da autora deste artigo tentar definir ou trazer à discussão essas fronteiras conceituais.

⁴ Jornal digital Adolfo Notícias. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/3383451291695919/?ref=bookmarks>.

⁵ Quando as atividades presenciais voltarem na cidade, na escola e na faculdade, iremos retomar ao momento de socialização pela equipe do projeto com as/os discentes na Escola Adolfo, com a apresentação do jornal para a escola, num evento público e com a entrega formal dos jornais que conseguimos imprimir.

⁶ Atualmente, segundo a lei n. 13.185 (2015), a qual estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, define o *bullying* como ato de violência e também propõe observar esses atos como prática sistemática, tanto da violência física como da psicológica, além de enquadrar outras atitudes de intimidação, como a humilhação ou a discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassi, I. G. (2019a). Epistemological path of narratives for peace. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1235-1250.

Bassi, I. G. (2019b). Propostas Assertivas de Comunicação para a Transformação Social (pp. 623-640). In F. Henriques, P. Calvo, L. de L. Ito, R. Longhi, L. A. Ogando, & M. Martinez (orgs.). *Gênero, notícia e transformação social*. Aveiro: Ria Editorial.

Bassi, I. G. (2019c). Grupo de Mídia Full Jazz e Revista Vida Simples: Interface com a alteridade. In A. Versuti, C. Escudero, C. Mier, C. Assis, C. M. A., J. Santinello, L. de L. Ito, & R. Longhi (orgs.). *Meios e Transformação social*. Aveiro: Ria Editorial.

Bauman, Z., & Bordon, C. (2014). *State of Crisis*. Cambridge: Polity Press.

Binyan, L. (1993, set.-out.). Enxerto de civilizações. Nenhuma cultura é uma ilha. *Foreign Affairs*, 72(4), 152-154.

Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil/ Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.

Freire, P. (2015). *Educação como prática da liberdade* (36ª Ed.). São Paulo: Paz & Terra.

Gomes, I. (2014). The coverage of Islam - marginalized and moralizing narratives. Intercom: *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37(1), 71-89. <https://dx.doi.org/10.1590/S1809-58442014000100004>.

Jucá, B. (2019). *Protagonismo dos alunos, uma chave para reduzir a violência escolar*. Recuperado em 30 maio de 2020, de https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/18/politica/1552944709_703384.html.

Jornal Digital Adolfo Notícias (2020). Recuperado em 30 maio de 2020, de <https://www.facebook.com/groups/3383451291695919/?ref=bookmarks>.

Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015. (2015). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm.

Machado, D. F. (2018, junho). Mediações algorítmicas: o poder de modulação dos algoritmos do Facebook. *Parágrafo*, 6(1), 43-55.

Muller, J. M. (2007). *O princípio da não-violência. Uma trajetória filosófica*. São Paulo: Palas Athena.

Peruzzo, C. M. K. (2015). Observação participante e pesquisa-ação. In A. Barros & J. Duarte (orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 125-145). São Paulo: Atlas.

Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não-violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record.

Salas, J. (2017). *Usuários transformam seus muros no Facebook em 'bolhas' ideológicas*. Recuperado em 30 maio, 2020, Recuperado de: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/06/tecnologia/1430934202_446201.html?rel=mas.

Soares, I. de O. (s.d. a). *Uma educação para a cidadania*. Recuperado em 10 agosto de 2021, de <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>.

Soares, I. de O. (s.d. b). *Mas, afinal, o que educomunicação?* Recuperado em 10 agosto de 2021, de <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>.

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e Cultura Moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (9ª Ed.). Petrópolis-RJ: Editora Vozes.

Sobre las vías de una montaña rusa: narrativa familiar sobre los problemas asociados al consumo de drogas desde una perspectiva situada

Nos trilhos de uma montanha russa: narrativa familiar sobre os problemas
associados ao uso de drogas a partir de uma perspectiva situada

*On the tracks of a roller coaster: family narrative of the problems
associated with drug use from a situated perspective*

AUTORES

**Camila Cristina
de Oliveira
Rodrigues***

psicologacamila
rodrigues@gmail.com

**Maria Pilar
Albertín Carbò****

pilar.albertin@udg.edu

Silvio Yasui***

silvioyasui@gmail.
com

**Sergio Resende
Carvalho******

2srcarvalho@gmail.
com

* Doctora en Psicología
por la Universitat
Autònoma de Barcelona
(UAB, España) y la
Universidade Estadual
Paulista (Unesp, Brasil).

RESUMEN:

Este artículo pretende comprender cómo se produce la demanda dirigida a la justicia por hospitalización psiquiátrica obligatoria hecha por familias que tienen miembros que hacen un uso problemático de las drogas. Para ello se discute el proceso de investigación realizado con una joven que solicitó este tipo de hospitalización para su madre que, actualmente, es consumidora de crack. Con base en la experimentación e implicación con el campo de estudio, se realizó un trabajo de observación participante y entrevistas con madre e hija. El material fue procesado a partir de la producción de narrativas. Se constató que el discurso de las drogas encubre una fragilidad de los lazos comunitarios modernos, indicando un escenario de inestabilidad en los contextos sociales, culturales y políticos brasileños. En este sentido, las demandas judiciales de hospitalización psiquiátrica, como estrategia para enfrentar el fenómeno de las drogas en la sociedad, revelan la necesidad de revisar la política de drogas y promover un tipo de asistencia más amplio a las personas, especialmente, las que sufren múltiples procesos de exclusión que incluye cuestiones de género y la atención de su red social de proximidad.

RESUMO:

Este artigo procura compreender como se tem produzido o pedido de internação psiquiátrica compulsória feito por famílias que possuem membros que fazem uso problemático de drogas. Para isso, é discutido o processo de pesquisa feito com uma jovem que solicitou esse tipo de hospitalização para sua mãe, que atualmente é usuária de crack. Com base na experimentação e implicação com o campo de estudo, foi realizado um trabalho de observação participante e entrevistas com mãe e filha. O material coletado no trabalho de campo foi processado a partir da produção de narrativas. Constatou-se que o discurso das drogas oculta uma fragilidade dos modernos laços comunitários, indicando um cenário de instabilidade nos contextos sociais, culturais e políticos brasileiros. Nesse sentido, os pedidos judiciais de internação compulsória, como estratégia para enfrentar o fenômeno das drogas na sociedade, revelam a necessidade de rever a política de drogas e promover um atendimento mais abrangente principalmente àquelas pessoas que sofrem múltiplos processos de exclusão, incluindo um trabalho voltado para questões de gênero e o atendimento a sua rede social de proximidade.

**** Profesora doctora**
de la Facultad de
Psicología de la
Universitat de Girona
(UDG, España).

***** Profesor libre**
docente de la Facultad
de Psicología de la
Universidade Estadual
Paulista (Campus de
Assis, Unesp, Brasil).

****** Profesor libre**
docente de la Facultad
de Ciencias Médicas
de la Universidade de
Campinas (Unicamp,
Brasil).

ABSTRACT:

This article seeks to understand how the request for compulsory psychiatric hospitalization made by families who have members who are problematic drug users has been produced. For this, the research process done with a young woman who requested this type of hospitalization for her mother, who is currently a crack user, is discussed. Based on the experimentation and implication with the field of study, participant observation and interviews with mother and daughter were conducted. The material collected in the fieldwork was processed from the production of narratives. It was found that the drug discourse hides a fragility of modern community ties, indicating a scenario of instability in the Brazilian social, cultural, and political contexts. In this sense, the judicial requests for compulsory internment, as a strategy to face the drug phenomenon in society, reveal the need to review the drug policy and promote a more comprehensive care, especially to those people who suffer multiple processes of exclusion, including a work focused on gender issues and the care to their social network of proximity.

Sempre se trata de liberar a vida onde ela está prisioneira.
Gilles Deleuze e Félix Guattari

1. Introducción: las familias y los problemas asociados al consumo de drogas

Los datos recopilados en esta investigación indican que la mayoría de las hospitalizaciones psiquiátricas obligatorias fueron solicitadas a la justicia brasileña por los familiares de personas que hacen un uso problemático del alcohol y otras drogas (Rodrigues, 2017). Considerando este resultado, el artículo pretende analizar este dato, buscando comprender las razones por las cuales los miembros de las familias de las personas consumidoras de drogas prefieren demandar este tipo de tratamiento a incentivarlos a adherirse a los tratamientos ofertados por los servicios comunitarios de la red de atención psicosocial existente en la mayoría de los municipios brasileños.

Otras investigaciones indicaron que la actitud del familiar hacia su pariente es uno de los factores determinantes de las solicitudes de hospitalización psiquiátrica en el país (Tsu, 1993; Pereira, 2003). En estos estudios, se observó que las justificaciones para las solicitudes de hospitalización se basaban más en las condiciones materiales y subjetivas de los familiares, que creían ser incapaces de cuidar de las personas con problemas mentales, que en las condiciones psiquiátricas de las personas. Otro factor presentado fue que los grandes centros urbanos están más marcados por frágiles vínculos interpersonales y comunitarios, que no colaboran con las familias en el cuidado de las personas con problemas mentales.

Tales consideraciones también se verificaron en los casos encontrados en este estudio, destacando la relevancia de esa problemática, así como la necesidad de desarrollar nuevos tipos de intervenciones y políticas de salud mental que comprendan estas particularidades en el trabajo con drogas (Rodrigues, 2017). Además, pensamos que sería necesario explorar con más amplitud la influencia de la dimensión y participación familiar tanto en el proceso de enfermedad, como en el cuidado ofrecido por los servicios de salud mental.

En el presente artículo, abordamos la perspectiva de las familias a partir de los protagonistas de estos fenómenos para buscar la producción de sentidos y significados situados. Presentamos un análisis desde la construcción de narrativas producidas a partir del contacto establecido con el caso emblemático de una joven llamada Janina que solicitó una hospitalización psiquiátrica obligatoria para su madre.

La madre, llamada Ana, había sido hospitalizada por orden judicial, y tuvo muchas hospitalizaciones psiquiátricas, anteriores y posteriores, por consumo de drogas asociado con otros diagnósticos de trastorno mental que nunca se han definido completamente.

1.1. Las solicitudes de hospitalización psiquiátrica obligatorias

En Brasil, la hospitalización psiquiátrica obligatoria, establecida por tiempo “indefinido y en un centro correccional apropiado”, fue una de las primeras medidas estatales para reprimir el consumo de drogas y data de la década de 1920. En 1930, la postura prohibicionista y la criminalización del uso de drogas se hicieron más evidentes con la publicación de la Ley de Inspección de Narcóticos (Decreto-Ley nº 891, de 1938) que, en 1940, se incorporó al Código Penal brasileño a través del artículo 281 (Alves, 2009).

PALABRAS CLAVE

Salud mental;
política sobre
drogas; familia.

PALAVRAS-CHAVE

Saúde mental;
política de drogas;
família.

KEYWORDS

Mental health;
drug policy;
family.

Recibido:
30/05/2020

Aceptado:
12/11/2021

Según Foucault (2013), el riesgo de muerte y el peligro de matar son dos aspectos del discurso criminal que fueron recuperados por el trabajo de la psiquiatría. Este discurso articuló y contribuyó a la formación de un régimen involuntario que permitió que la psiquiatría se convirtiera, no solo en una técnica de corrección, sino también en un procedimiento para restaurar una especie de “justicia de las familias”.

Podemos encontrar en el discurso actual de las familias de personas consumidoras de drogas elementos que reproducen esta misma construcción discursiva señalada por Foucault. Es decir, las familias se movilizan en busca de hospitalizaciones para sus miembros basándose en los riesgos y aferrándose al hilo de esperanza de que esta acción pueda intervenir en el peligro al que creen que están sometidos sus familiares.

A partir de la formación de este discurso se puede reflexionar cómo el riesgo y el peligro articulan todo un sistema de inseguridad y amenazas que tiene cada vez más fuerza en el campo social. Así que, escapar de ello, parece una tarea poco probable en la sociedad moderna y, menos aún, para la mayoría de las familias brasileñas que viven diferentes procesos de desigualdad social (Ruiz & Marques, 2015).

Al relacionar estas consideraciones teóricas con la demanda persistente de las familias brasileñas de hospitalizaciones psiquiátricas obligatorias, se busca reconocer la complejidad del problema abordado y ampliar la mirada del fenómeno, incluyendo otros elementos que permanecían invisibles (Ruiz & Marques, 2015).

2. Cartografías y producciones narrativas como método

La metodología elegida para esta investigación se basa en la genealogía y la cartografía (Foucault, 2012a; Foucault, 2012b; Rolnik & Guattari, 1996). El método genealógico busca conectar situaciones relacionadas con el campo de investigación para encontrar elementos ignorados por los sujetos que a menudo son silenciados por la producción de ciertas verdades.

Uno de los propósitos de este tipo de investigación es problematizar los estereotipos y etiquetas que borran las heterogeneidades de ciertas prácticas sociales, destacando las singularidades y pequeñas verdades que se ven ensombrecidas por ciertos procesos históricos (Deleuze, 2006).

Muchos investigadores e investigadoras de la actualidad han discutido esta perspectiva metodológica desde la noción de cartografía acuñada por Deleuze y Guattari (Rolnik & Guattari, 1996). El trabajo de investigación cartográfica intenta no limitarse a los modelos metodológicos previamente establecidos y cree que las intensidades y singularidades se manifiestan durante este contacto que se establecen con los campos de estudio.

Los acontecimientos que ocurren a lo largo de la investigación indican la construcción de las herramientas necesarias para la preparación de las próximas etapas y sus rutas de análisis (Passos, Kastrup & Escocia, 2010). Para llevar a cabo esta investigación, hemos utilizado la observación participante, el diario de campo, las entrevistas y la producción de narrativas.

A su vez, la discusión de las narrativas fue considerada como un dispositivo de análisis, es decir, una estrategia para mostrar y expresar al lector algo sobre las hospitalizaciones psiquiátricas obligatorias desde el discurso de los sujetos involucrados en estos procesos (Passos & Barros, 2010).

En relación con las personas entrevistadas, es importante destacar que fueron seleccionadas tras una etapa previa de estudio de los registros existentes en los dos hospitales donde los usuarios y usuarias de salud mental eran hospitalizados obligatoriamente en la ciudad de Campinas (São Paulo, Brasil).

Actualmente, uno de ellos, aquí lo llamaremos Hospital de Salud Mental, que se dedicaba exclusivamente a la atención de la crisis de Salud Mental fue cerrado, quedando únicamente las hospitalizaciones en el

Hospital General, donde la salud mental comparte espacio con otras especialidades médicas.

A partir de este mapeo inicial, donde identificamos 44 casos, se buscó en la red comunitaria de salud mental las personas que aún estaban en tratamiento y que se ofrecieron a darnos una entrevista sobre su experiencia personal de internación psiquiátrica obligatoria. El caso presentado en este artículo fue uno de los más emblemáticos, ya que Ana fue la paciente que pasó más tiempo en internación obligatoria. Su proceso de alta también implicó una serie de dificultades tanto para el equipo del hospital, como para la paciente y su familia.

La construcción del vínculo establecido entre Ana y la investigadora se hizo inicialmente con el apoyo del equipo que acompañaba a la paciente, tanto en el servicio comunitario, como en el Hospital de Salud Mental donde se encontraba nuevamente internada al momento de las entrevistas.

Como Ana pronto mostró confianza con la investigadora, los encuentros se realizaron sólo entre Ana y la investigadora y ocurrieron semanalmente a lo largo de un mes. Estas reuniones duraron alrededor de una hora y las grabaciones se realizaron sólo cuando la paciente las autorizaba. Los otros datos fueron registrados por la investigadora en el diario de campo con el fin de guardar informaciones relevantes que no habían sido grabadas.

Ya la entrevista con Janina, la hija que pidió la hospitalización al juez, se desarrolló en un encuentro que duró dos horas y que fue grabado. Además de esta entrevista, la investigadora la acompañó en algunas de las visitas que hizo ella a su madre durante esta hospitalización, las cuales quedaron registradas en el diario de campo.

Con este material, se elaboró un texto en el que se intentó producir una trama narrativa coparticipada, que buscaba valorar la mirada de las participantes, su experiencia y los aprendizajes adquiridos sobre el tema del estudio. El análisis de las narrativas se construyó por medio de un proceso de reflexión que pasó por la problematización de las ideas iniciales de la investigadora sobre el fenómeno estudiado y se articuló con un conocimiento crítico y situado de la realidad (Foucault, 1990; Haraway, 1995).

La construcción de las categorías analíticas que orientaron la presentación de los resultados del estudio partieron de una selección de extractos de las narrativas que expresan los principales temas encontrados en la investigación, y que fueron articulados con elementos teóricos extraídos de otros estudios. Según Guarderas (2014, p. 82), “la intención de las producciones narrativas es crear nuevos sentidos mediante las articulaciones”.

Así, el abordaje narrativo contribuye a que se presenten y discutan nuevas comprensiones sobre las experiencias de las familias, valorando a través de ellas las singularidades, y problematizando perspectivas contrastantes que buscan juzgar, más que comprender, los problemas.

3. Algunos impactos de la hospitalización obligatoria: ¿Qué cuentan el Hospital, Janina y Ana sobre esta experiencia?

Presentar las perspectivas familiares sobre los problemas asociados al consumo de drogas desde un ejercicio genealógico implica examinar los múltiples discursos que sustentan nuestras concepciones sobre las drogas y las hospitalizaciones obligatorias en la actualidad. También es un ejercicio cartográfico en la medida en que se busca comprender las formas en que estas concepciones cambian y se transforman en función de los contextos en los que se analizan.

El trabajo inicial realizado a partir de la historia de hospitalización obligatoria de las personas consumidoras de drogas permitió constatar que la queja de los familiares fue el principal detonante de este tipo de hospitalización. Todavía hay que considerar que estas “solicitudes de ayuda” de las familias se cruzan con relaciones de poder y de regulación producidas por las instituciones y los aparatos estatales.

También se percibió que las hospitalizaciones obligatorias están atravesadas por diferentes discursos

y verdades, no existiendo un único tipo de hospitalización obligatoria, ya que las instituciones de salud y justicia hacen diferentes interpretaciones sobre lo que cada institución puede o no hacer. Así que, de acuerdo con el servicio que se investiga, las hospitalizaciones obligatorias se producen de manera distinta.

Se pudo notar, por ejemplo, que, en el caso del Hospital de Salud Mental, la institución vivía la determinación judicial como una forma de poder judicial más incisiva, interpretada como un acto que implicaba la asistencia obligatoria y la presentación de una solicitud de autorización judicial, antes del cumplimiento de todas las decisiones médicas tomadas en relación con el caso judicializado.

Ya en el Hospital General, la determinación judicial de internación se interpretaba como una obligación de asistencia, pero otras decisiones como las estrategias de cuidado o el alta se entendían como responsabilidad exclusiva del poder médico.

En el caso de la hospitalización obligatoria de Ana en el Hospital de Salud Mental, la responsabilidad del alta se produjo por la decisión del juez. La comunicación entre el equipo del hospital y el juez se hizo a través de informes.

En los registros del hospital, encontramos una serie de estos informes archivados donde el equipo presentaba su valoración del estado de salud de Ana y su recomendación de alta. También había informes donde el equipo señalaba dificultades en el seguimiento del caso asociado al retraso de las respuestas judiciales. Otro punto se refiere al comportamiento de Ana durante el proceso de alta. En los expedientes a los que tuvimos acceso, supimos que Ana tuvo varias crisis e intentos de suicidio en este momento.

En las entrevistas, Ana cuenta que ella misma vivió su proceso de alta de una manera muy conflictiva, ya que a veces tenía expectativas de construir una vida fuera del hospital, en la que pudiera tener casa y trabajo, a veces quería vivir con sus hijas, y otras veces expresó sentirse incapaz de vivir fuera del marco institucional que le ofrecía el hospital.

En los informes, el equipo del hospital también apunta que ellos creían que la familia estaba tratando de retrasar el alta de Ana y que decidieron entonces advertir al juez y pedirle una postura clara con relación a la actitud familiar. Janina, por su parte, describe en la entrevista que vivió el proceso de alta como mucha presión y exigencia sobre ella. La falta de preparación para gestionar esta situación la llevó a tener insomnio, ataques de ansiedad y a arrepentirse de haber realizado la solicitud de internación obligatoria de su madre.

Durante este período, Janina comenzó el tratamiento con un psiquiatra y psicólogo, también pasó a tomar medicamentos y decidió que evitaría involucrarse nuevamente en las hospitalizaciones de su madre. Tras su alta, Ana se fue a vivir en una habitación alquilada por su familia y al día siguiente desapareció, permaneciendo muchos meses sin tener contacto con sus hijas. Desde entonces vive en la calle, intensificó el uso de crack y tiene un seguimiento irregular en un servicio comunitario de salud mental, donde eventualmente pide ayuda para alejarse de la calle y cuidar de su salud.

Como se puede notar, la hospitalización obligatoria determina una supresión de la libertad de los usuarios y usuarias de drogas y de su capacidad de elegir si quieren ser tratados o no, produciendo un sistema normativo que legitima que estas personas tienen menos derechos sociales que otras (Pontes, Meza & Bicalho, 2015).

Esta mirada sobre las hospitalizaciones obligatorias nos permite señalar cómo los discursos médico y judicial intentan definir y juzgar a las personas consumidoras y sus familias, generando un modo de sujeción a las normas que sirven como base para la producción de ciertos tipos de subjetividades.

Butler (1990) señala que las personas percibidas como transgresoras por la sociedad tienen una vulnerabilidad muy particular, ya que están sujetas a cierto tipo de regulaciones que las entienden como ajenas a la inteligibilidad de los seres humanos en general. Así, podemos decir que las hospitalizaciones obligatorias en la actualidad son una respuesta normativa producida por un conjunto de instituciones y

aparatos estatales y sociales utilizados, la mayor parte del tiempo, para obligar a los sujetos a tener ciertos tipos de respuesta (Azevedo & Souza, 2017).

Desde la perspectiva cartográfica, por lo tanto, habría que preguntarse si no sería posible liberarse de esta forma de lidiar con el problema de las personas consumidoras y sus familias, abriendo espacios para la producción de territorios menos imponentes entre familias, instituciones, usuarios y usuarias de drogas.

4. El otro lado de la hospitalización obligatoria: 'la historia de mi madre es una gran montaña rusa y refleja quién soy hoy'

Hablar de la dimensión relacional establecida entre las familias y las personas consumidoras de drogas es algo muy difícil y genera un gran malestar. La entrevista con Janina se desarrolló casi sin intervenciones, pues ella hablaba de un modo ininterrumpido, como si no pudiera hacer pausas para reflexionar sobre las situaciones que estaba describiendo.

Del diario de campo, se recogen algunas de las primeras impresiones con Janina: "me pareció una persona decidida y práctica posiblemente por todo a lo que se había enfrentado a lo largo de su vida. Tenía veinte y seis años y trabajaba en una gran inmobiliaria de la ciudad" (Rodrigues, 2017). En el transcurso de la entrevista, Janina indica que hablar de los vínculos entre la familia y la persona consumidora suscita muchas resistencias y evitación y quizás por estas razones, algunos de los familiares rechazaron participar en la investigación" (Rodrigues, 2017).

Estas relaciones también están constituidas por muchas pérdidas afectivas y daños emocionales que remiten a situaciones difíciles de ser gestionadas, además de provocar sufrimiento, miedo e inhibiciones. Janina explicó que creció en un ambiente lleno de inestabilidades y sorpresas con las cuales no estaba preparada para lidiar.

El sufrimiento se produjo como respuesta a una serie de conflictos relacionados con los desacuerdos y transgresiones de los pactos de convivencia familiar provocados por el comportamiento de su madre. Este factor también fue destacado por otros estudios y apunta a la necesidad de que se juzgue menos las dificultades de las familias, pues también son sujetos que necesitan soporte y ayuda (Pereira, 2003).

A história da minha mãe é uma grande montanha-russa e minha irmã e eu somos herdeiras dela. Eu sou uma montanha-russa muito grande, minha irmã também é uma montanha-russa. Você não imagina como é terrível para mim essa situação da minha mãe (Janina).

La frustración que estas relaciones suscitan en las personas contribuye a que los vínculos se constituyan de manera muy frágil, pudiéndose romper por situaciones aparentemente banales. Es importante reconocer que las familias tienen un ideal y deseos respecto a su pariente que, tras verse frustrados, se pierden casi completamente. Así, otro aspecto importante se refiere al duelo que las familias tienen que hacer sobre las expectativas que tenían para con sus parientes.

acho que minha irmã e eu tivemos a melhor versão da minha mãe, que foi a mãe dedicada vinte e quatro horas para as filhas. Mas, com a separação, esse cenário mudou (...). Eu tinha 12 anos quando meus pais se separaram. Fomos morar com minha mãe, mas logo ela começou a mudar com a gente. Às vezes ela sumia, outras vezes ficava animada, outras brigava e batia na gente. Um dia nós discutimos e ela mandou eu ir morar com minha avó (Janina).

En este proceso, las familias intentan protegerse de la frustración diluyendo la dimensión humana del pariente y construyendo una memoria de los fallos de la persona que, poco a poco, se convierte en una persona extraña para ellos. En este proceso se olvida la existencia de la persona consumidora como un sujeto que tiene defectos y cualidades, estableciendo una distancia afectiva que genera una separación entre ellas.

Algumas pessoas entendem que estas coisas que minha mãe faz tem a ver com a doença dela e que

ela não faz por mal. Mas, a família da minha mãe, por exemplo, acha que ela faz tudo de propósito! (...) Na internação compulsória tive problemas com a família toda quando fui pedir que a visitassem, eles não a viam há anos, a família dela a vê como a causa de todos os seus males (Janina).

Las rupturas en el vínculo entre las personas consumidoras y sus familias es un acontecimiento muy corriente y los efectos de esa separación entre sus miembros son vividos como una experiencia muy traumática y dolorosa, asociada muchas veces a conflictos personales y/o interpersonales, además de problemáticas físicas y mentales. En estos casos, las familias apuntan al dolor y al miedo a enfermar como una de las razones que las hacen sentirse incapaces de hacerse cargo del cuidado de sus parientes.

A história da vida da minha mãe reflete quem eu sou hoje: às vezes covarde, às vezes vítima. Estou sempre procurando algo, nunca me sinto feliz, pois há essa cena de destruição da minha mãe. Eu disse a ela: Mãe, você percebe que se você pudesse se curar eu ficaria feliz? Ela começou a chorar. Eu tive que continuar minha vida. Então, acho que minha irmã e eu somos um milagre. Tive muitas chances de fazer uma besteira, mas minha irmã e eu queremos ser o oposto de minha mãe (Janina).

Como se puede notar el distanciamiento entre la familia y el miembro que consume drogas está mezclado con sentimientos de culpa y vergüenza. En tales casos, es crucial reconocer que incluso las solicitudes de hospitalización representan una petición de ayuda para ellos mismos y no se limitan a la persona que usa drogas. En este sentido, es fundamental reconocer que esta problemática debe ser analizada en un sentido relacional (Borras, Colle & Magrí, 2000).

Quando procurei o juiz estava desesperada. Era dezembro e o Natal se aproximava. Às vezes eu encontrava minha mãe vagando pelas ruas. Já não sabia mais o que fazer. Ela estava 'pele e osso' e nunca nos escondeu o que estava fazendo. Sabíamos que estava usando crack. Foi então que uma amiga me falou sobre a internação compulsória. Até então eu nem sabia que existia esse tipo de internação (Janina).

Aunque hay una serie de dificultades, se nota que las familias son capaces de deducir que las drogas no fueron el único problema de sus parientes. Además de esto, la narrativa demuestra que diferentes tipos de sustancias psicoactivas engendran diferentes interferencias en los vínculos sociales de las personas que usan drogas. Por lo tanto, no es posible generalizar el daño generado por el consumo de drogas, hay siempre que considerar el contexto, los sujetos y las diferentes sustancias (Grup Igia, 2000).

Minha mãe sempre teve problemas, acho que desde criança. Ela sempre foi uma pessoa compulsiva. Ela é uma pessoa diferente com cada pessoa com quem convive. Estou muito convencida de que as drogas deixaram minha mãe sem-teto, sem relacionamentos e sem funções, mas não foram o único problema de minha mãe. Na fase entre a maconha e a cocaína, ainda tínhamos, bom ou ruim, algum contato com ela. Mas desde que começou a usar crack foi o caos (Janina).

Según Koga & Furegato (2008), no es posible construir un proyecto de rehabilitación sólo para un miembro de una familia que se encuentra desasistida, es necesario también una mayor implicación y ampliación de los cuidados a la red familiar. En los casos de las personas que hacen uso de drogas, conocer y trabajar desde la dinámica familiar y la singularidad de las personas es fundamental.

4.1. Los familiares de sexo femenino en el tratamiento de las personas consumidoras de drogas

En el caso de que la persona sea una mujer, el proceso se muestra aún más excluyente, ya que en el imaginario social siempre se espera que la mujer desempeñe el papel de responsable de la familia, ejerciendo una función de cuidadora. Se sabe que en general son las mujeres las que asumen los cuidados de sus parientes que tienen problemas mentales y/o consumen drogas.

Este papel es vivido por Ana (la madre de Janina) con culpabilidad, al no cuidar de sí misma y no cuidar de

sus hijas, que la necesitaban. Ya Janina lo experimenta con ambivalencia, oscilando entre distanciarse de su madre y quererla, creciendo en ella un desánimo y pesadumbre frente a la imposibilidad de que su madre cambie su condición de enferma y su estado de persona usuaria de drogas (Pereira, 2003).

Dos meus 12 aos 18 anos, uma das minhas maiores lembranças é de internar minha mãe em hospitais. Quando eu tinha dezoito anos, meu presente de aniversário foi assinar uma internação para minha mãe. Ao longo desse tempo acredito que tenham ocorrido mais de 20 internações (Janina).

Por otro lado, también en las mujeres consumidoras de drogas se notan procesos de discriminación social y familiar diferentes a los de los hombres consumidores, ya que se las exige responsabilidades frente a las que ellas demuestran sentirse incapaces o no dispuestas a cumplir. Otras investigaciones también apuntan que las mujeres consumidoras son aún más silenciadas y olvidadas por la sociedad (Avilés, 2010).

tem familiares que têm resistência até para aceitar que tem alguém assim na família. Eu já fui muito preconceituosa. Tem gente que ajuda, tem gente que rejeita, gente que se paralisa, se suicida, desiste de tudo. Com o meu tratamento, entendi que tinha que cuidar da minha vida e aceitar receber ajuda. É fundamental fazer algo que faz você se sentir bem (Janina).

La dimensión relacional de estas mujeres con sus familias también presenta distinciones, pues muchas de ellas optan por alejarse y vivir de manera solitaria. Son mujeres que traen consigo las marcas de una experiencia existencial de intenso aislamiento social. No reconocen que fueron abandonadas y atribuyen su soledad a su propia falta de responsabilidad, debido a que no fueron capaces de corresponder a las expectativas y demandas de su familia.

Um dia conversando com a equipe que cuida da minha mãe, eles me falaram que minha mãe sabe o quanto ela pode usar e é por isso que ela sobreviveu até hoje. Ela não bebe e quando vai a lugares usar drogas minha mãe fica sempre sozinha. De alguma forma, isso a protege (Janina).

Se cree que es a través de un análisis crítico de diferentes dispositivos de poder que podemos encontrar otras formas de comprender estos sucesos. Así el género como dispositivo estratégico también ayuda a reconocer el proceso de producción de ciertas distinciones entre las subjetividades y de un tipo de regulación, siempre situado, de las relaciones de poder establecidas entre sus diferentes categorías.

Desde el dispositivo de género podemos considerar que las discriminaciones vividas por las personas consumidoras de drogas no se producen de forma homogénea en todos los contextos. Muchas investigadoras han apuntado que, en el caso de las mujeres consumidoras de drogas, hay que considerar la existencia de diferentes procesos de exclusión y violencia (Avilés, 2010).

De otra parte, según Butler (1990), las categorías de hombre y mujer dejan fuera un espacio abyecto e invisible en que se repudia a aquellos que subvierten o no se adecuan a tal ordenación discursiva y práctica. De la misma forma, Preciado destaca que:

Bajo la aparente neutralidad y universalidad del término <<mujer>> se ocultan una multiplicidad de vectores de producción de subjetividad: en términos de raza, de clase, de sexualidad, de edad, de diferencia corporal, geopolítica, etc. (...) el sujeto del feminismo es inevitablemente excéntrico, no coincide con <<las mujeres>>, sino que se presenta como una fuerza de desplazamiento, como una práctica de transformación de la subjetividad (Preciado, 2008, p. 83).

En este sentido, el enfoque interseccional (Méndez, 2012) ayuda a comprender cómo cada vivencia de una persona consumidora y su familia es atravesada por una interrelación de organizadores sociales que no puede ser reducida a una única causa como la droga, pues los impactos interseccionales son siempre múltiples y se entrelazan componiendo formas de opresión y resistencia únicas.

Cuestionar las interpretaciones estereotipadas y criminalizadas tradicionalmente hegemónicas en este campo, abre nuevas perspectivas de estudio e intervención pública frente al problema del uso de drogas que consideren la complejidad y diversidad de los colectivos involucrados, así como sus experiencias y necesidades.

De acuerdo con Deleuze & Guattari (1992), la familia es un territorio móvil que se encuentra en constante mutación. Para estos autores, el territorio es un tipo de subjetivación cerrada sobre sí misma en la cual una serie de comportamientos e inversiones se van a organizar en forma de proyectos y representaciones. Los territorios pueden ser fijos o móviles y siempre contienen vectores de desterritorialización y reterritorialización que son movimientos por los cuales es posible, respectivamente, abandonar y construir nuevos territorios.

Es importante apuntar que las familias buscan soluciones a sus problemas. Así, el movimiento de desterritorialización emprendido por Janina pasa por un ejercicio de intentar romper con el territorio existente y crear otro territorio en la relación con su madre.

Ya el movimiento del Estado y de las instituciones se establece por medio de un proceso de desterritorialización y sobrecodificación que intenta estandarizar los movimientos de los sujetos, organizando cuerpos y enunciados en formas preestablecidas y fijas, controlando los movimientos de reterritorialización a través de su conversión en territorios normalizados y disciplinados.

Además, es necesario reconocer que nuestra comprensión de las drogas se construye sobre una base ideológica que busca definir las drogas de manera determinista e impide analizar las especificidades de esta relación a partir de casos particulares. Es necesario abrir horizontes conceptuales sobre el tema, así se podría hacer un uso rizomático de las drogas y pensar en las drogas como una relación que los hombres y mujeres establecen con diferentes sustancias de diferentes formas y en diferentes momentos de la vida y de la historia.

Según Deleuze & Guattari (1995), el rizoma no tiene un punto de orden fijo, cualquier punto se puede conectar con otro.

En un rizoma (...) cada línea no apunta necesariamente a un rasgo lingüístico: los vínculos semióticos de cualquier tipo están conectados con modos de codificación muy diferentes, vínculos biológicos, políticos, económicos, etc. (Deleuze & Guattari, 1995, pp. 25-26).

Problematizar las relaciones de poder y las normas que marcan las relaciones de los hombres y mujeres con las drogas es muy importante, ya que este campo podría incluso ser utilizado como dispositivo de construcción de soluciones más emancipadoras. Desde este punto de vista se puede decir que el tratamiento ofrecido a las personas consumidoras y sus familias también debería caminar en el sentido de generar efectos rizomáticos sobre los sujetos y la sociedad.

5. Análisis narrativo: las drogas y el abandono social

Una respuesta efectiva de intervención tendría que considerar los múltiples aspectos que atraviesa esta problemática para no caer en el riesgo de reproducir prácticas disciplinarias, punitivas o iatrogénicas, como ocurre con la gran mayoría de las internaciones psiquiátricas, que acaban por generar un frustrante ciclo de fracasos en las familias y en las personas consumidoras de drogas al crear un ambiente artificial que los sujetos no son capaces de sostener después de su término.

La hospitalización obligatoria por orden judicial, en este sentido, es parte de un diagrama que consiste en una triple relación entre Estado-Familia-Droga que actualiza los engranajes de un continuo médico-judicial construido para consolidar el régimen de normalización usado para justificar las intervenciones sobre el cuerpo de las personas consumidoras de drogas (Foucault, 2002).

Sin embargo, un contacto más cercano con las personas consumidoras de drogas revela que su contexto

de vida implica problemas grandes y más difíciles de resolver que el consumo de drogas, que la droga *per se*, se convierte en una cuestión que debe ser relativizada en el tratamiento (Coelho & Oliveira, 2014).

Por mais incrível que pareça minha mãe não tem doenças físicas. Ela se expôs a todos os tipos de riscos por mais de quinze anos e não tem absolutamente nada! Embora eu ainda espero vê-la recuperada, na sua casinha, cada vez que ela tem uma recaída, parece que a droga está ganhando a vida dela (Janina).

En la solicitud de hospitalización hecha por Janina se destaca cómo la judicialización y la medicalización están involucradas en esta red de poder que busca regir el comportamiento, no solo dictando leyes, sino imprimiendo reglas obligatorias que, cuando se transgreden, desencadenan una serie de dispositivos e instituciones que apoyan al gobierno para restablecerlas. Janina se da cuenta de esto cuando el peso de la orden judicial que se había impuesto a su madre obligándola a la hospitalización se transfiere a ella, exigiendo que asuma la responsabilidad de cuidar a su madre.

Houve uma forte pressão do juiz em relação a mim e minha irmã de que tínhamos a obrigação de cuidar da minha mãe e nossa total incapacidade de poder ter essa responsabilidade. O juiz nos disse: "Você tem responsabilidade e vai deixar sua mãe na rua?" Eu me senti péssima. Minha culpa era tão grande que não conseguia dormir (Janina).

Por otro lado, esta articulación médico-judicial no revela sólo la insistencia de procesos de control y dominación social, sino también la incapacidad y fracaso por parte del Estado, con respecto a su efectivo potencial, para promover una respuesta de cuidado a los problemas expresados por esta población. Así las personas consumidoras representan para sus familias algo como una especie de "irrupción en el espacio social de un cuerpo individual (...) que, devorando los signos, asusta y causa angustia en nuestro ser cultural" (Peixoto Junior, 2010, p. 246).

A realidade é que minha mãe não tem um papel na família e pior, ela não tem mais um papel no mundo. Ela teria que construir novos papéis, mas ela não consegue manter um relacionamento mínimo. A realidade da minha mãe é muito dura, ela ficou dois anos internada e quando ela saiu ninguém da família queria recebê-la. Ela sabe disso e isso é cruel! (Janina).

Está claro que el proceso de organización social de las familias ha experimentado diversas transformaciones a lo largo de los años, tanto en su dinámica de funcionamiento como en los roles desempeñados por sus miembros. Autores como Castel (1994), Donzelot (1980) y Deleuze (1980) consideran que tanto la producción como los cambios en la organización familiar están relacionados con un proceso de ascenso del Estado que ha asumido el papel de garantizar la protección social.

Según estos autores, con esta acción, el Estado debilitó otras redes de protección social que han sido reemplazadas gradualmente por instituciones administradas por él. Este proceso de transformación social estuvo marcado también por un cambio en el propio funcionamiento de las familias que fueron, cada vez más, organizadas en núcleos que facilitaron su privatización.

A partir de esta reconfiguración, se constituyó la organización de un "núcleo familiar" restringido al régimen conyugal. Sin embargo, a medida que el organismo comunitario comenzó a declinar, la sociedad pasó a necesitar y a demandar al Estado y a las instituciones, el desempeño de la función realizada anteriormente por las redes de proximidad.

Más recientemente, otros cambios políticos y económicos han influido incluso en la formación de la familia, generando otras transformaciones marcadas por la inestabilidad y fragilidad en la dinámica y la organización de la familia nuclear. Estos fenómenos coinciden aún con un contexto en que las familias pasan a ser cada vez más dependientes de instituciones acopladas al Estado y ampliamente patologizadas y judicializadas.

Las medidas de vigilancia, control y disciplina establecidas por medio de los procesos de medicalización y judicialización de las familias son frecuentemente justificadas por los fallos en la creación de una red de seguridad y protección entre sus miembros. Además de esto, se puede verificar también el crecimiento de un discurso de apelación de las propias familias al Estado para obtener ayuda para sus “miembros desajustados” a los patrones sociales vigentes.

El proceso de investigación mostró que las solicitudes de hospitalización psiquiátrica por orden judicial tienen que ver con una especie de reparación ofrecida por el Estado a las familias. “Quando minha mãe foi internada foi um alívio. Senti que ia poder respirar um pouco porque sabia que estavam cuidando dela” (Janina).

En el caso brasileño, Souza (2012, 2016) explica que la gran mayoría de la población está marcada por un “abandono social” que condena directamente a algunas clases a la marginalidad. Y esto porque, en Brasil, el proceso de urbanización e industrialización se produjo simultáneamente al proceso de liberación de las personas esclavizadas, que no tuvieron ningún apoyo o ayuda tras esta medida. Estos brasileños y brasileñas “*libertos y libertas*” fueron abandonados a su propia suerte y constituyeron una clase empobrecida y explotada que, además del color de la piel, formaron un grupo social de “descalificados”, sin condiciones emocionales y morales de responder a las exigencias sociales y laborales de la nueva sociedad brasileña (Rolnik, 2018). Para el autor, no se puede olvidar que la herencia familiar es también una herencia de clase, así que cada clase posee su socialización familiar típica compuesta de presupuestos emocionales y morales. Estos presupuestos contribuyen a definir una posición social que confiere al ciudadano una condición de dignidad o indignidad social.

En este sentido, se defiende que gran parte de los brasileños y brasileñas consumidoras de drogas como el crack son incapaces de actuar en el entorno social que los rodea y sus comportamientos autodestructivos reflejan una rebelión silenciosa contra la violencia vivida en este proceso de abandono. Por lo tanto, la capacidad de articular y planificar el futuro es un privilegio de clase en Brasil, así que el movimiento de las personas consumidoras de drogas, en muchos casos, expresa un intento de escapar de una vida sin sentido ni perspectivas.

Não é a malignidade da droga, portanto, que cria a prisão do vício, mas o abandono afetivo e social (...). A raiva e o ressentimento do abandono e da humilhação cotidiana podem se transformar, por exemplo, em “indignação” política e servir de motivação para uma vida com sentido de missão ainda que pobre materialmente. Mas essa transformação também exige pressupostos cognitivos e emocionais que são escassos nas classes populares. Mais ainda entre os que estamos chamando de desqualificados. Nestes casos, para muitos, a reação é dirigida contra si mesmo e o uso da droga é uma tentativa desesperada de fugir de um cotidiano intragável (Souza, 2016 p. 37).

De la misma manera que la liberación de los esclavos y esclavas de Brasil no garantizó ningún soporte a esta población, que fue abandonada conforme nos apunta Souza (2012), hoy la liberación conquistada por la Reforma Psiquiátrica (Amarante, 2007; Rosa, 2013), con relación al derecho a un tratamiento en libertad en Brasil, no ha sido suficiente para garantizar cuidados más amplios a las redes relacionales y familiares que podrían dar soporte a las personas que hacen un uso problemático de drogas (Souza & Carvalho, 2012).

Así las personas consumidoras de drogas también son herederas de este abandono histórico, que marca a una parte de la sociedad brasileña y no les posibilita condiciones materiales y subjetivas para que puedan cuidar y acoger a los miembros de su familia que sufren con problemas relacionados al uso de drogas.

6. Reflexiones finales

A partir del discurso presentado se desprenden las siguientes ideas. La primera tiene que ver con el hecho de que muchas familias todavía no entienden que la deshospitalización es un movimiento para luchar por

la libertad, los derechos y la ciudadanía de las personas que hacen un uso problemático de drogas y/o con problemas mentales.

Es decir, las familias cuando se sienten abrumadas por el sufrimiento que a menudo las atraviesa apelan a las hospitalizaciones y poco reconocen el proceso de exclusión social y la iatrogenia que éstas suelen producir en la vida de los mismos. Por lo tanto, al exigir la hospitalización de su pariente al juez, el miembro de la familia a menudo se coloca en una posición de reclamar un derecho para sí mismo, un cuidado para sí mismo ante el Estado.

En este sentido, teniendo en cuenta la crisis y la fragilidad que están afectando no solo a las personas que usan drogas, sino también a sus familias, es fundamental construir un análisis crítico de las hospitalizaciones psiquiátricas obligatorias realizadas por medio de una orden judicial. Además, se debe considerar que la hospitalización obligatoria no aporta una respuesta efectiva de cambio en el estado de las personas consumidoras, del mismo modo que no ayuda a las familias a responsabilizarse más de sus miembros, pues las mismas no están preparadas para hacerlo.

Se necesita mucha invención y creatividad por parte de las políticas, servicios y profesionales de salud mental en la búsqueda de acciones e intervenciones más complejas, que impriman una idea de cuidado más amplio que alcance una red mayor, y no únicamente a las personas usuarias.

Otro punto importante de reflexión es el debate sobre el lugar social y político del cuerpo femenino en la sociedad. Hay que pensar que, cuando se propone un cuidado a este cuerpo, se está interviniendo en un cuerpo que en diferentes momentos de la historia ha sido sometido a distintas formas de control y dominación, a diferencia de los hombres.

Janina y su madre representan “estos cuerpos” que circulan en nuestra sociedad. Son seres que se han aventurado en una existencia absolutamente única, negando muchos de los papeles y expectativas depositadas sobre ellas. Vidas que ejemplifican ciertos territorios existenciales que expresan fenómenos de nuestro tiempo como la normalización del patriarcado, que define los estándares masculinos como normales y segrega y clasifica todas las diferencias como anormales.

En el caso de Ana, encontramos un cuerpo femenino que causa angustia, al mismo tiempo que fascina por su singularidad y subversión. Ya Janina es un cuerpo mirado por algunas personas como la hija que abandonó a su madre en las calles, a la vez que para otras es una referencia que incluso ayuda y orienta a las familias que están pasando por los mismos problemas que ella.

Ana y Janina son ejemplos de una subjetividad siempre provisional aliada con el devenir femenino. Son una producción que seguramente también tiene mucho que enseñarnos sobre el factor de humanidad implícito en la feminidad, principalmente porque rompen con ciertos estándares contruidos a respecto de las mujeres.

Por lo tanto, se destaca la necesidad de revisar las políticas de drogas en Brasil, aunque los movimientos de la Reforma Psiquiátrica y Antiprohibicionista han contribuido a problematizar los altos costes y la baja resolutivez de las prácticas de hospitalización obligatorias y a denunciar sus efectos de etiquetamiento, violencia y exclusión social, esto no ha sido suficiente para emprender cambios efectivos en la sociedad.

Por fin, es preciso fortalecer las propuestas de atención psicosocial e incluir las perspectivas de género en sus prácticas para avanzar en la producción de un cuidado basado en los derechos humanos, en la libertad y respecto a las personas que hacen uso problemático de drogas, garantizando su expansión y cualificación.

AGRAECIMIENTO

Dedicamos esta publicación a los Centros de Atención Psicosocial Alcohol y otras Drogas (CAPS ad) de la ciudad de Campinas/ SP - Brasil, en particular al CAPS ad Independência y al CAPS ad Reviver.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amarante, P. D. (2007). *Saúde mental e atenção psicossocial*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Alves, V. S. (2009). Modelos de atenção à saúde de usuários de álcool e outras drogas: discursos políticos, saberes e práticas. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(11), 2309-2319.

Avilés, N. R. (2010). La mirada de género en el abordaje de los usos y abusos de drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 35(3), 269-272.

Azevedo, A. O. & Souza, T. P. (2017) Internação compulsória de pessoas em uso de drogas e a Contra Reforma Psiquiátrica Brasileira. *Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]*, 27 (3), 491-510. Recuperado el 31 enero, 2021, de <https://doi.org/10.1590/S0103-7331201700030000>.

Borras, T., Colle, X., & Magrí N. (2000). Dimensión Relacional. In Grup Igia. *Contextos, sujetos y drogas. Un manual sobre drogodependencias*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona y FAD.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Londres: Routledge.

Castel, R. (1994). Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In A. Lancetti. (Org.). *Saúde e loucura 4: grupos e coletivos*. (21-48). São Paulo: Hucitec.

Coelho, I. & Oliveira, M. H. B. (2014). Internação compulsória e crack: um desserviço à saúde pública. *Saúde em debate*, 38 (101). Recuperado el 31 enero, 2021, de <https://www.scielo.org/article/sdeb/2014.v38n101/359-367/pt/>.

Deleuze, G. (1980). A ascensão do social. In J. Donzelot. *A polícia das famílias*. (pp. 5-11). Rio de Janeiro: Graal.

Deleuze, G. (2006). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia II*. Rio de Janeiro: 34.

Donzelot, J. (1980). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1990). O que é a crítica? Crítica e aufklärung. Conferência proferida em 27 de maio de 1978. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 32(2), 35-63. Recuperado el 31 enero, 2021, de www.filoesco.unb.br/foucault.

Foucault, M. (2002). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.

Foucault, M. (2012a). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (2012b). As regularidades discursivas. *A arqueologia do saber*. (pp. 23-91). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Foucault, M. (2013). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.

Guarderas, P. (2014). La violencia de género en la intervención psicosocial en Quito: tejiendo narrativas para construir nuevos sentidos. *Athenea Digital*, 14(3), 79-103. Recuperado el 31 enero, 2021, de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1269>.

Grup Igia (2000). *Contextos, sujetos y drogas*. Un manual sobre drogodependencias. Barcelona: Ajuntament de Barcelona y FAD.

Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. (pp. 251-311). Madrid: Cátedra.

Koga, M. & Furegato, A. R. (2008). Convivência com a pessoa esquizofrênica: sobrecarga familiar. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 1(1), 75-80. Recuperado el 31 enero, 2021, de <https://doi.org/10.4025/cienccuidsaude.v1i1.5656>.

Méndez, R. L. P. (2012). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). (2010). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

Passos, E. & Barros, R. B. de (2010). Por uma política da narratividade. In E. Passos, V. Kastrup & L. Escóssia. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

Peixoto Junior, C. A. (2010). Sobre corpos e monstros: algumas reflexões contemporâneas a partir da filosofia da diferença. *Psicologia em estudo*, 15(1), 179-187.

Pereira, M. A. O. (2003). Representação da doença mental pela família do paciente. *Interface*, 7(12), 71-82. Recuperado el 31 enero, 2021, de <https://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a05.pdf>.

Pontes, A. K., Meza, A. P. S., & Bicalho, P. P. G. de (2015). Ciência e política das drogas: as controvérsias em torno das políticas públicas de internação compulsória. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(4), 1433-1450. Recuperado el 31 enero, 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4518/451844506018>.

Preciado, P. B. (2008). *Testo yonqui*. España: España.
 Rodrigues, C. C. O. (2017). *Uma genealogia dos anormais na contemporaneidade: ensaios sobre alguns processos de judicialização que atravessam a Rede de Atenção Psicossocial*. Dissertação de mestrado em Saúde Coletiva, Faculdade de Ciências Médicas da

UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

Rolnik, S. & Guattari, F. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.

Rosa, A. C. (2013). *A atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na Saúde Coletiva*. São Paulo: UNESP.

Ruiz, V. R. R. & Marques, H. R. (2015). A internação compulsória e suas variáveis: reflexões éticas e socioculturais no tratamento e reinserção do paciente na sociedade. *Revista Psicologia e Saúde*, 7(1), 1-8. Recuperado el 31 enero, 2021, de <https://www.pssa.ucdb.br/pssa/article/view/396/496>.

Souza, J. (2012). *A construção social da subcidadania*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Souza, J. (Org.). (2016). *Crack e exclusão social*. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.

Souza, T. P. & Carvalho, S. R. (2012). Reduzindo danos e ampliando a clínica: desafios para a garantia do acesso universal e confrontos com a internação compulsória. *Revista Polis e Psique*, 2, 37-58. Recuperado el 31 enero, 2021, de <https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/40319/25628>.

Tsu, T. (1993). *A internação psiquiátrica e o drama dos familiares*. São Paulo: EDUSP.

Alforrias em Machado de Assis: perspectivas bíblicas

Manumisión en Machado de Assis: perspectivas bíblicas

Manumission in Machado de Assis: biblical perspectives

AUTOR

Paulo Sérgio de Proença*

pproenca@unilab.edu.br

* Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab, Brasil).

RESUMO:

No Brasil, alforrias foram praticadas de forma generalizada. Isso não impediu que fosse o último país a abolir a escravidão. Em páginas de Machado de Assis, principalmente em crônicas e romances, encontramos significativas menções a elas, para criticar a falsa generosidade do sistema, com evocação às Escrituras, que foram referência crítica. Ao escritor não escapam as manobras dos senhores no que diz respeito à dimensão jurídica das alforrias, seja para elaborar, seja para burlar leis. Resultados indicam que a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885) foram, na prática, uma grande alforria geral com cláusulas condicionais, como era comum nessa prática.

RESUMEN:

En Brasil, la manumisión se practicaba de manera generalizada. Esto no impidió que fuera el último país del mundo en abolir la esclavitud. En las páginas de Machado de Assis, principalmente en crónicas y novelas, encontramos referencias significativas a ella, para criticar la falsa generosidad del sistema, con evocación de las Escrituras, que fueron una referencia crítica. Al escritor no se le escapan las maniobras de los señores en lo que respecta a la dimensión jurídica de la manumisión, ya sea para elaborar o para eludir las leyes. La Ley del Vientre Libre (1871) y la Ley de los Sexagenarios (1885) fueron, en la práctica, una gran manumisión general con cláusulas condicionales, como era común en esta práctica.

ABSTRACT:

In Brazil, manumission occurred in a widespread manner. This did not prevent it from being the last country to abolish slavery. In pages of Machado de Assis, mainly in chronicles and novels, we find significant references to them, to criticize the false generosity of the system, with evocation to the Scriptures, which were a critical reference. The writer does not escape the maneuvers of the lords regarding the legal dimension of manumission, either to elaborate or to circumvent laws. The Free Womb Law (1871) and the Sexagenarian Law (1885) were, in practice, a great general manumission with conditional clauses, as was common in this practice.

1. Introdução

A escravidão tem sido estudada em seus diversos aspectos por diferentes pontos de vista teóricos. A alforria não foi esquecida, como componente importante do sistema servil; dela se ocupam historiadores, sociólogos, antropólogos e profissionais da área de Letras e do Direito, de modo quase exaustivo. Apesar disso, ainda não há, parece, apontamentos a respeito da convergência entre a aplicação e o alcance de alforrias em escritos de Machado de Assis (crônicas e romances) - em perspectiva bíblica.

Sabe-se que Machado usava muito a Bíblia; e que recorrentes foram as menções à escravidão em seus escritos, apesar de ainda haver quem ache o contrário, como se isso fosse possível a um escritor na segunda metade do século XIX. Assim, este trabalho vai se ocupar da representação da alforria em excertos machadianos, nas quais há algum vínculo, direto ou indireto, com a Bíblia.

Para a finalidade, serão consultados pesquisadores e críticos que se ocupam do tema: Chalhoub (2003, 2011) como historiador estuda a escravidão a partir dos textos machadianos. Como ele, Duarte (2007), do ponto de vista da literatura, desmonta a tese do absenteísmo de Machado quanto à escravidão - e mais: diz que Machado nunca negou sua origem afrodescendente. Proença (2011) aponta a recorrência dos escritos bíblicos na literatura machadiana. Campello (2018) estuda o aparato jurídico que regulou a escravidão no Brasil.

Alforrias tiveram papel ambíguo; incitavam os escravizados ao sonho de liberdade, mas reforçavam o sistema: apesar de alforriar muito, o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, com apoio no princípio bíblico da benevolência. E isso não escapou a Machado.

Será tratada em primeiro lugar a alforria, sua importância e papel no sistema escravista do Brasil na segunda metade do século XIX; em seguida, serão apontadas ocorrências bíblicas significativas nos escritos de Machado de Assis que têm conexão com alforrias.

2. Alforria: alcance e significado

As alforrias inseriram complexas ocorrências novas para o sistema, com exigências diversas e necessidade de intervenção do aparato jurídico do país.

Alforria é um “termo de origem árabe e equivale a libertar” (Paiva, 2018, p. 93). Estava prevista na legislação, desde as *Ordenações Filipinas*¹, que dispuseram o tema no capítulo referente a doações. Esse tipo de cessação da escravidão ocorria na plena vigência do sistema; segundo Perdigão Malheiro, jurista do Império que escreveu alentado material sobre o tema, a libertação da servidão poderia ocorrer em três casos: “1.º pela morte natural do escravo; 2.º pela manumissão ou alforria; 3.º por disposição da lei” (Malheiro, 2008, p. 76).

A manumissão era a declaração pela qual o senhor manifestava a intenção de alforriar, segundo disposição legal:

Podia ser concedida solenemente ou não, direta ou indiretamente, expressamente, tacitamente ou de maneira presumida, por certidão entre vivos ou por ato de última vontade, de próprio punho ou diante de tabelião, com ou sem certidão passada (Campello, 2018, p. 138).

PALAVRAS-CHAVE

Escravidão;
alforrias; Machado
de Assis; Bíblia.

PALABRAS CLAVE

Esclavitud;
manumisión;
Machado de Assis;
Bíblia.

KEYWORDS

Slavery;
manumission;
Machado de Assis;
Bible.

Recibido:
19/05/2020

Aceptado:
14/06/2021

As cartas de liberdade ou cartas de alforria juridicamente formavam a prova da manumissão; por sua natureza, eram registradas em cartório e só a partir disso escravizados ficavam juridicamente livres. Normalmente negociadas entre as partes eram, quase sempre, resultado de “obediência e fidelidade, submissão, mas também sedução, afeto e confiança mútua foram aspectos valorizados no cotidiano escravista urbano e resultaram em concessões” (Paiva, 2018, p. 95).

As alforrias tinham certa ambiguidade; primeiro, porque a escravização era negação da liberdade (que alforrias devolviam, contrariando o princípio servil); segundo, porque a expectativa de liberdade servia para atenuar tensões e tornar suportáveis os efeitos perversos da brutal violência física e simbólica necessária à manutenção do sistema, para reforço à privação da liberdade. Alforrias representavam o fio da navalha entre a escravização e a liberdade e produziram expectativa e muito mais frustração entre escravizados.

A escravidão era morte social e com ela cessavam as grandes motivações de natureza psicológica e pessoal². Isso pode ser sintetizado numa palavra: honra, principalmente quando o meio de escravização era a guerra, na qual ocorria “desonra tão grande que tinha a capacidade de estigmatizar não só o prisioneiro feito cativo, como também toda sua descendência nascida sob o jugo da escravidão” (Soares, 2009, p. 3)³. Como a honra era valor maior do que a própria vida, a escravidão portava o estigma da desonra, acompanhada do desenraizamento social, da falta de prestígio da vida pessoal.

Disso deriva também a importância da alforria:

A desonra do cativo só poderia ser superada a partir da manumissão. Logo, se o ato de escravizar correspondia à tomada da vida de alguém, a alforria equivalia simbolicamente ao seu reverso, isto é, à concessão ou à criação da vida (Soares, 2009, p. 5).

Se antes os escravos eram socialmente mortos, a situação mudava com a alforria, com a qual ocorria uma espécie de ressurreição simbólica.

Esse ato jurídico era concessão exclusiva do senhor, consequência do poder absoluto de que dispunha sobre a vida de seus escravizados. E sabia-se extrair disso o máximo proveito, a fim de que a expectativa de liberdade pudesse fazer mais dóceis seus escravizados, controlar a tensão própria do sistema e impedir insurreições.

Goldschmidt (2010) analisa a configuração formal de alforrias, principalmente os motivos de senhores e senhoras para a concessão e as condições mais frequentes impostas aos alforriados para obtenção de liberdade. A historiadora conclui que à alforria poderiam estar vinculadas várias exigências, das quais a mais frequente era prestar serviços até a morte do senhor e isso poderia acontecer mesmo que fosse pago o preço referente ao valor venal do escravizado (Goldschmidt, 2010, p. 120). Vários casos são listados, dos quais registramos este, que impõe excessivas condições, considerado o tempo que os escravizados serviram:

Dona Francisca Maria Xavier de Matos planejou sua vida de maneira a ser servida por quatro gerações de mulheres do seu plantel. Ao alforriar Ana Maria, e juntamente seu marido e seus filhos Tomásia e Caetano, explicou: o fazia “pelos bons serviços que os ditos me tem feito”. Não se esqueceu de enaltecer a dedicação que recebeu da “defunta mãe” e os cuidados dispensados pela avó de Ana: “me alimentou com seu leite quando fui criança”. Mesmo assim, impôs: “com condição porém que me servirão todos como escravos até a minha morte” (Goldschmidt, 2010, p. 119).

Indesejáveis foram os desdobramentos jurídicos provocados pela situação ambígua das concessões com cláusula de prestação de serviço até a morte do senhor ou senhora; a tensão se instala entre o momento da concessão e o momento futuro de liberdade e na diferente compreensão do fato por parte dos escravizados e dos senhores.

Mesmo depois de alforriados, ex-escravizados sentiam-se moralmente vinculados a seus antigos senhores e eram cooptados para exercer funções de feitores e capitães-do-mato (Soares, 2009). A alforria nem sempre representava conquista definitiva da liberdade nem que haviam cessado anteriores obrigações.

Outro aspecto que merece ser considerado é o contraponto de natureza antropológica apresentado por Márcio Soares (s/d) às interpretações que consideram a alforria um mecanismo de pouca ou nenhuma operacionalidade, pelo fato de a maioria desses instrumentos terem sido produzidos com cláusulas condicionais, o que inviabilizava e até impedia o efetivo gozo de liberdade por parte dos favorecidos. Apesar dessa restrição, pesquisas sobre a escravidão no Brasil têm apontado que escravizados foram de fato agentes sociais efetivos para a conquista da liberdade e alforrias ocorreram mais por efeito de luta e conquista do que ato de benemerência de senhores.

Aqui entra o contraponto de Soares, para quem a alforria era dádiva, inclusive as compradas⁴. O conceito de dádiva é emprestado da Antropologia, particularmente de Marcel Mauss e projeta o fenômeno para o campo das trocas nas sociedades, desde as antigas:

a dádiva estabelece uma diferença de status entre doador e donatário que instaura ou reforça hierarquias, uma vez que quem recebe fica em dívida (ou conforme o caso, numa situação de dependência) para com o doador (Soares, s.d., p. 1).

Sob esse ponto de vista, a prática da oferta e recebimento de dons é socialmente regulada e reforça relação de dependência entre as partes, conforme as convenções em jogo. Além disso, obrigações formais se estabelecem e quem oferece determinado dom, mesmo depois desse ato, continua a ter direitos sobre a benesse concedida e sobre o beneficiário; o benfeitor, assim, usufrui certas vantagens, delas não se desligando:

por meio dos dons as pessoas se ligam, relações pessoais se estabelecem, pessoas se comprometem e a coisa dada (no caso, a alforria) é a garantia do seu compromisso, abrindo um círculo de obrigações mútuas. A alforria era, portanto, derivada de um acordo moral entre as partes e pressupunha a continuidade do mesmo após a efetivação da dádiva (Soares, s.d., pp. 6-7).

Em qualquer caso, a prerrogativa de conceder a liberdade era exclusiva dos senhores. Por isso, era possível entender as condições para a doação, inclusive a possibilidade de revogação delas, pois “não ocorria uma alienação completa entre o doador e a coisa dada” (Soares, s.d., p. 2). Isso provocava situações nas quais senhores, mesmo depois de mortos, continuavam a interferir na vida dos beneficiários de alforrias e de herdeiros.

Entendida como dom, a alforria era fundamental na manutenção de hierarquias sociais, nas quais se reforçava o poder senhorial, porque isso ampliava o círculo de sua clientela, o poder e o prestígio social. Segundo essa perspectiva, ofertar um dom é mostrar superioridade, ocupar mais elevada posição social; por outro lado, aceitar dons (com ou sem retribuição) significa ocupar posição subalterna e conformar-se com o papel de servidor. O rito social que tem por centro o dom fortalece a posição, sempre, com reforço às dissimetrias sociais.

Aos senhores não fugia a intenção de prolongar laços de dependência e de prestação de serviços, pois a muitos libertos eram atribuídas atividades como a de feitores e capitães do mato. Assim, os libertos continuavam, de alguma forma, tendo o novo status vinculado ao anterior. Outro aspecto a ser considerado era o fato de que uma sociedade escravista vive sob intensos e constantes conflitos e tensões e, por isso mesmo, possuir relações com eventuais protetores era fator que atenuava a constante vulnerabilidade a que escravizados estavam expostos.

Escravizados, por certo, tinham expectativa de, como alforriados, ocupar lugar de maior prestígio e ter compreensíveis anseios de vida em liberdade, “desde que se entenda que se tratava de uma liberdade – leia-se margem de autonomia – que lhes era possível dentro de uma sociedade profundamente hierarquizada” (Soares, s.d., p. 7).

Libertos, uma vez que tinham direitos restituídos, podiam ter escravos, o que dava prestígio: “Os viajantes que percorreram o Brasil na época são unânimes em afirmar que o mais humilde dos homens, assim que dispunha de algum capital, comprava um escravo” (Costa, 2010, p. 25). Para Paiva (2018, p. 99), “parte significativa do contingente de libertos urbanos tornou-se senhora de escravos, os quais (...) se libertaram por meio das mesmas estratégias escolhidas por seus senhores forros”.

Alforrias pagas não invalidavam o fato de que, para ambas as partes “a transação não deixava de ser oferta de um dom em gratidão à livre e espontânea decisão senhorial de alforriar” (Soares, s.d., p. 10). Até eventual revogação, prevista em lei, dependia de caprichos do senhor e reforçava a ideia de dom ao confirmar os direitos do doador sobre a coisa dada⁵.

Embora seja interessante alternativa teórica, considerar a alforria como dom em nada altera a relação entre senhor e escravizado; e, mais: a partir desse ponto de vista, chega-se à conclusão de que a instituição da escravidão era afirmada:

quanto mais um escravo reconhecesse a autoridade senhorial e estivesse afastado do desenraizamento inicial produzido pelo apresamento e pelo tráfico, maiores eram suas chances de alforria (...). E na medida em que os forros e seus descendentes conseguiam alcançar a condição de senhores de escravos - engrossando o expressivo contingente de pequenos proprietários - a legitimidade social da escravidão era reforçada (Soares, s.d., p. 12).

Compreendida ou não como dom, alforrias eram mecanismo de afirmação do sistema e do poder senhorial.

A partir dessas considerações, pode-se admitir que a Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários foram alforrias condicionais outorgadas pelo Estado brasileiro.

Promulgada em 28 de setembro de 1871, a Lei nº 2.040 foi precedida de grandes discussões e controvérsias no parlamento, dados os interesses em jogo. Representou um passo - curto e tímido - para o começo do fim da escravidão, por ter sido um golpe no coração do poder até então inviolável dos senhores, que decidiam a vida e a morte de seus escravizados. A partir dela, o escravo passou a não depender mais da vontade do senhor para ter acesso à alforria, porque foram assegurados direitos diversos.

A lei suscitou debates intensos. Seus opositores defendiam o direito à propriedade, garantido na Constituição; para eles, o projeto era uma intromissão do governo na atividade privada. Como o filho da mãe escravizada pertencia ao senhor, dar liberdade a ele era atentado à propriedade, com consequente ruína de senhores e agitação entre os escravos. Alguns diziam que o projeto era de inspiração comunista e criaria duas classes nas senzalas. Segundo Costa (2010, p. 53), José de Alencar dizia que o projeto transformaria a família escrava em antro de discórdia: “Senhores, não defendo aqui unicamente os interesses da classe proprietária, defendo sobretudo essa raça infeliz que se quer sacrificar”. Para o escritor cearense, escravocrata, escravizados precisavam ser preparados para a liberdade; alguns chegavam a dizer que a situação deles era preferível à do trabalhador livre.

Esta é a ementa da mencionada lei (1871):

Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos.

O artigo primeiro reza que as crianças ficariam com o senhor até a idade de oito anos; findo esse prazo, poderiam ser entregues ao Estado mediante ressarcimento ou poderia o senhor usufruir dos serviços da criança até que completasse 21 anos. Isso correspondia, na prática, à alforria condicional, já difundida nesse tipo de concessão.

Importante modificação introduzida pela lei foi a possibilidade de escravizados ou associações com fins específicos constituírem pecúlio para compra de alforrias. O artigo terceiro previa que seriam “anualmente libertados em cada província do Império tantos escravos quantos corresponderem à quota anualmente disponível do fundo destinado para a emancipação”.

Foram mais diretamente beneficiados nesse aspecto os escravos de ganho, os quais tinham autonomia relativa, podendo acumular algum pecúlio, ainda que sob autorização de seu senhor. No entanto, Mattoso (2001) calcula que para um escravo nessas condições, o tempo médio para acumular recursos suficientes para comprar sua alforria era de dez anos. Apesar disso, a possibilidade foi importante porque antes o escravizado não podia construir patrimônio e “tudo o que eventualmente pudesse adquirir ou acumular pertencia ao senhor” (Malheiro, 2008, p. 48).

Por essas e por outras medidas, a lei deu cidadania jurídica a escravizados, que passaram a ter direito de herança no caso de falecimento de ascendentes ou cônjuge, conforme o disposto no § 1º do artigo 4º. Contudo, apesar desses avanços significativos, “a Lei do Ventre Livre não obstante tenha, em princípio, como conteúdo o Direito Material, ela acabou por abarcar e incluir o Direito Consuetudinário em sua efetivação” (Sant’ana & Santos, 2020, p. 172). Em outras palavras: esse instrumento jurídico incorporou práticas socialmente aceitas. Por isso tudo, esse diploma legal pode ser entendido como sendo, na prática, uma alforria condicional patrocinada pelo Estado, principalmente quanto à permanência dos alforriados na prestação de serviços até os 21 anos de idade.

Outra lei, de nº 3270, promulgada em 28 de setembro de 1885, conhecida como Lei dos Sexagenários, atendeu apenas os interesses dos senhores; para os escravizados, teve pouco efeito prático, pois libertava escravos que, por causa da idade avançada (considerada inclusive a expectativa de vida da época), não dispunham mais de energia para o trabalho⁶. Foi, isso sim, alívio econômico para os senhores, pois os desobrigava de cuidar de idosos que os tinham servido. Apesar disso, a Lei dos Sexagenários provocou grande resistência dos senhores de escravos.

Essa lei também incorporou a força consuetudinária, procedimento semelhante ao utilizado em cartas de alforrias condicionais, o que pode ser observado no artigo 3º, §10:

São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta lei, ficando, porém, *obrigados a título de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos* (grifos do autor)⁷.

Incorporavam-se nas leis procedimentos que eram corriqueiros no que diz respeito à concessão de liberdade a escravizados; com isso, preservavam-se os direitos da classe senhorial.

3. As alforrias em Machado de Assis a partir de alusões bíblicas

A ficção machadiana produz, em jogo intertextual, diálogo frutífero com a tradição literária; Merquior (1998, p. 36) reconhece que “Machado realmente cita com abundância, é o campeão de citações na literatura brasileira”⁸. As trocas linguísticas são constitutivas da linguagem humana, dada a centralidade do diálogo (troca) como a única possibilidade de vida das interações humanas (Bakhtin, 2000). A Bíblia participa desse processo de forma produtiva nos escritos machadianos para, principalmente, criticar a sociedade cristã escravista.

Machado incorporou em sua soberba produção literária o que de mais significativo tinha sido produzido na literatura ocidental até o século XIX, o que é amplamente reconhecido pela tradição crítica. No prólogo das *Memórias póstumas* são citados alguns autores que serviram de modelo literário. As suas citações não tinham a finalidade de exibir erudição; eram filtradas e tratadas com liberdade; alguns trechos bíblicos foram alvo de paródia, como o “Sermão do Monte”, de *Mateus* 5-7 que se tornou “O sermão do Diabo”, na pena do escritor.

A concessão de alforrias podia em muitos casos estar ligada a alguma dimensão de piedade. Matheus (2018) reconhece que a tradição cristã pode ter motivado em algum grau a concessão de alforrias⁹, de que o uso de termos como “graça” nesses documentos é indício. Em datas religiosas, como o Natal, eram concedidas, como gestos de piedade. As alforrias “de pia”, administradas no batismo, muitas vezes pelos próprios pais brancos, eram outra iniciativa que não escondiam essas motivações. Em comemorações aniversárias essa prática “piedosa” também era usada.

Mas - poderíamos perguntar - se essas alforrias tinham algum tipo de constrangimento religioso, por que então não acabar como o sistema servil, que contrariava ou deveria contrariar consciências? Simplesmente porque o ganho econômico e simbólico da escravidão para os senhores era maior do que a piedade que pudessem ter.

Apesar dessa dimensão religiosa, a associação da concessão de alforrias a excertos das Escrituras por Machado tem a finalidade de mostrar o descompasso entre o ideal da prescrição bíblica e a prática observada. Assim, os casos apontados a seguir servem menos a expansões de natureza filosófica ou religiosa e mais como meio de crítica aberta à sociedade carioca daquele tempo.

Arelada à dimensão religiosa encontra-se a Bíblia, que não é tratada como manual de piedade por Machado, mas como Literatura - e a partir dela produzir efeitos críticos à sociedade do tempo.

A literatura, aqui, é entendida em contraposição à religião. A religião estatui verdades sobre a realidade do passado, do presente e do futuro e, nesse caso, a Bíblia é a palavra divina revelada que sustenta doutrinas inquestionáveis. A literatura não reivindica ser a verdade e se ocupa do sonho, da fantasia, do que poderia ser. Aproximações há entre os temas de que se ocupam esses dois tipos de produção como a morte, o sofrimento, o drama humano de existir. A Bíblia é também para Machado fonte de motivos literários produtivos (*tópoi*), inspirados em eventos e personagens, como se pode atestar em vários escritos machadianos, dos quais citam-se os contos “Na Arca: três capítulos inéditos do Gênesis”, “Adão e Eva”, “A igreja do Diabo”; o romance *Esaú e Jacó* e as personagens Pedro e Paulo que têm inspiração bíblica (há muitas outras ocorrências; ficam essas a título de exemplo). Servem elas de crítica quase sempre adaptadas ao contexto literário e social em que aparecem.

O escritor conhecia muito bem a Bíblia e em sua juventude, iniciante na carreira de escritor e de jornalista, árduo defensor liberal, travou polêmica com o periódico católico *A Cruz*, a propósito da divulgação de atos de caridade; estava em jogo a interpretação de um trecho do “Evangelho de Mateus”. Esse episódio marcaria sua trajetória de cronista e escritor. A partir daí ele utilizaria a expressão “coisas da mão direita”, inspirada na Bíblia, como referência crítica à falsa benemerência para tirar disso algum proveito.

A passagem em questão está registrada no conhecido Sermão do Monte, que recomenda o anonimato quando se pratica ato beneficente:

Quando, pois, deres esmola, não toques trombeta diante de ti, como fazem os hipócritas, nas sinagogas e nas ruas, para serem glorificados pelos homens. Em verdade vos digo que eles já receberam a recompensa. Tu, porém, ao dares a esmola, ignore a tua mão esquerda o que faz a tua mão direita; para que a tua esmola fique em secreto; e teu Pai, que vê em secreto, te recompensará (Evangelho de Mateus, 6, 2-4)¹⁰.

A figura da mão direita apareceria com razoável recorrência em seus escritos para denunciar a falsa benemerência dos senhores e de eventuais aproveitadores que alforriavam escravos para que seus nomes aparecessem impressos nas gazetas.

Exemplo disso pode ser identificado na crônica de 25 de julho de 1864; com apenas 25 anos, o jovem Machado denunciava, de forma irônica, a benemerência ansiosa por publicidade, sustentada na desgraça alheia. A cena reporta-se a um leilão de escravos¹¹ (Assis, 2008b, p. 148):

Na fileira dos infelizes que estavam ali de mistura com os móveis, havia uma pobre criancinha abrindo olhos espantados e ignorantes para todos. Todos foram atraídos pela tenra idade e triste singeleza da pequena. Entre outros, notei um indivíduo que, mais curioso que compadecido, conjecturava a meia voz o preço por que se venderia aquele semovente.

É preciso prestar muita atenção aos detalhes poucos com que a cena é retratada: “fileira dos infelizes”, “pobre criancinha”, “olhos espantados e ignorantes”, “triste singeleza”. Há termos crus que configuram a reificação da criança, como “mistura com os móveis”, “semovente”.

Alheio a sofrimento, dor e tristeza, um indivíduo, “mais curioso que compadecido”, depois de saber que o interlocutor-narrador era jornalista, promove duelo acirrado com os competidores para arrebatar a “pequena desgraadinha”; com isso, atingiu-se preço alto no leilão. O indivíduo curioso foi o comprador; não perdeu tempo; dizendo em alto e bom som: “é para a liberdade!”, ao que outro competidor interessado retruca: “eu tinha a mesma intenção”; na conversa há o acréscimo do pedido seguinte, feito pelo vencedor do leilão: “Não vá agora dizer lá na folha que eu pratiquei este ato de caridade”. O narrador diz que faria menção ao texto do Evangelho (a mão direita); a caridade evangélica é lembrada de forma irônica para indicar o contraditório das ações humanas.

Machado viveu num período de difusão e consolidação da imprensa no Brasil e escreveu diversas séries para diferentes periódicos, na segunda metade do século XIX. Nessa época, ter o nome registrado nas gazetas e vinculado a obras de caridade deveria ser a glória para pessoas e instituições. Isso pode ser reconhecido na sede de nomeada das *Memórias póstumas* e é, sintomaticamente, a *causa mortis* de Brás Cubas; ele queria a satisfação de ver o seu nome em letra de imprensa e divulgado por todos os cantos.

Treze anos depois, em 15 de junho de 1877, Machado volta o tema da caridade evangélica, também vinculada a uma alforria. Mostra-se o narrador admirado com o “anonimato” de um benfeitor, que age em consonância com a “caridade nas gazetilhas”, o que inspirou um amigo do cronista (Assis, 2008b, p. 367):

Tinha ele uma escrava de 65 anos, que já lhe havia dado a ganhar sete ou oito vezes o custo. Fez anos e lembrou-se de libertar a escrava (...) de graça. De graça! Já isto é gentil. Ora, como só a mão direita soube do caso (a esquerda ignorou-o), travou da pena, molhou-a no tinteiro e escreveu uma notícia singela para os jornais indicando o fato, o nome da preta, o seu nome, o motivo do benefício, e este único comentário: “Ações desta merecem todo o louvor das almas bem formadas”.
Coisas da mão direita!

O trecho se encerra com menção à mão direita, recuperando a lição do Evangelho, que recomenda não fazer publicidade das boas ações. A crônica escancara a falsa benemerência dos senhores que, a pretexto de favorecerem escravos com a liberdade, tiram proveito da situação, com a intenção de publicação da “generosidade”. Com efeito, libertar uma escrava de 65 anos é lançá-la ao desamparo, depois de ter dado ao senhor um ganho de “sete ou oito vezes o custo”. Machado, de certa forma, escrevendo oito anos antes da Lei dos Sexagenários, antecipa, em leitura crítica da escravidão, a hipocrisia que seria consignada em documentos legais. Com efeito, alforriar escravizados com 60 anos, e exigir ainda mais três de serviço compulsório a título de indenização, era hipocrisia e insensibilidade perversa.

Onze anos depois, em crônica de 1º de junho de 1888, logo após a Abolição, o cronista realça a hipocrisia dos que procuraram auferir vantagens do processo social que culminou na libertação dos escravizados. O narrador menciona que alguns reclamam não ter os seus nomes nas comemorações da Abolição:

Estando há dias a almoçar com alguns amigos, percebi que alguma coisa os amargurava (...) com um modo delicado, perguntei o que é que tinham. Calaram-se; eu, como manda a boa criação, calei-me também e falei de outra coisa.

Um dos convivas confessou que no meio das festas abolicionistas não aparecia o seu nome, outro que era o dele que não aparecia, outro que era o dele, e todos que os deles. Aqui é que eu quisera

ser um homem malcriado. O menos que diria a todos, é que eles tanto trabalharam para a abolição dos escravos como para a destruição de Nínive, ou para a morte de Sócrates (Assis, 2008b, p. 817).

O trecho reforça ideias recorrentes em produções machadianas; diz respeito ao descaramento da sede de nomeada, à tensão entre o público e o privado, à contradição entre o ser e o parecer, o que foi tratado a partir do princípio bíblico da mão direita.

O escritor carioca lamenta o fato de a Lei do Ventre Livre não produzir os efeitos esperados. Como demonstrado por Chalhoub (2003) e por Magalhães Jr. (1981), Machado acompanhou a aplicação da Lei do Ventre Livre quando ocupava alto posto no Ministério da Agricultura e teve atuação firme em defesa da liberdade. Machado fez de seu posto, como funcionário público, uma trincheira contra o sistema. Em 1º de outubro de 1876 comenta o fundo de emancipação criado pela Lei. Sob o pseudônimo bíblico Manassés, na crônica dizia que escravos não corriam mais da polícia, mas para a polícia, conscientes das possibilidades abertas pela lei. O cronista ironizava os lamentos dos senhores: que chorassem na cama, que é lugar mais quente:

Um homem do meu conhecimento suspira pelo azorrague.

— Hoje os escravos estão altanados, costuma ele dizer. Se a gente dá uma sova num, há logo quem intervenha e até chame a polícia. Bons tempos os que lá vão!

Eu ainda me lembro quando a gente via passar um preto escorrendo em sangue, e dizia: “Anda diabo, não estás assim pelo que eu fiz!”

— Hoje...

E o homem solta um suspiro, tão de dentro, tão do coração... que faz cortar o dito. Le pauvre homme! (Assis, 2008b, pp. 325-326).

O narrador celebra a Lei, na crônica: “A lei de 28 de setembro fez agora cinco anos. Deus lhe dê vida e saúde! Esta lei foi um grande passo na nossa vida. Se tivesse vindo uns trinta anos antes estávamos em outras condições”. Esse lamento se projeta para o pequeno número de libertos e deseja que esse número fosse multiplicado (Assis, 2008b, p. 325):

De interesse geral é o fundo da emancipação, pelo qual se acham libertados em alguns municípios 230 escravos. Só em alguns municípios! Esperemos que o número será grande quando a libertação estiver feita em todo o império.

Em cinco anos, tinham sido libertados somente 230 escravizados, num total de 1.500.00 aproximadamente. Daí o lamento do cronista. A Lei do Ventre Livre, em muitos aspectos, foi mais uma “para inglês ver”.

A força da ideologia da escravidão aparece quando o ex-escravizado Prudêncio protagoniza cena impressionante no capítulo “O vergalho” das *Memórias póstumas*. Adulto, alforriado pelo pai de Brás, aplica em público os mesmos maus tratos recebidos do menino Brás a outro cativo que comprara, reproduzindo a violência. Convém observar uma passagem, tocante: um preto que vergalhava outro, que gemia somente pedindo perdão. Prudêncio reproduzia inclusive os termos de que fora vítima na infância: “Cala a boca, besta! replicava o vergalho” (Assis, 2008a, p. 696).

Impressionado com a cena, Brás para e reconhece o “seu” moleque; pergunta se aquele preto era propriedade dele, pede que o ex-escravo agora senhor perdoe o seu escravizado, ao que Prudêncio responde: “Pois não, nhonhô. Nhonhô manda, não pede” (Assis, 2008a, p. 696).

Seria anacrônico exigir repúdio à escravidão e demonstração de consciência de classe. Prudêncio reproduz comportamentos e valores vigentes que davam, naquele meio social, o direito de agir daquela forma. Alforriados reforçavam o sistema. De fato, “O menino é o pai do homem”: este é o título do capítulo que narra as diabruras do menino Brás Cubas; a pedagogia da escravidão, aplicada no ambiente doméstico, agora se aloja na dimensão pública, sob aprovação geral, demonstrando a capacidade de condicionamento das mentes pela ideologia da servidão.

Prudêncio, conhecendo o funcionamento social baseado na hierarquia e na violência, tomou precauções segundo as regras em vigor. Para Faoro (1976)¹², tal atitude resgatava a cidadania, pela violência, em meio social sustentado pela violência, física e simbólica. Prudêncio estava consagrando, na dimensão pública, sua recente ascensão.

Contudo, já alforriado, Prudêncio não goza do mesmo estatuto de Brás; continua acatando ordens do antigo dono, que tinha feito dele saco de pancadas. Negras e negros nessa condição continuavam a ser tratados de modo servil, pois o liberto “continuará a dever obediência, humildade e fidelidade aos poderosos (...) Como o irmão escravo, o liberto deverá trabalhar e fazê-lo nos ofícios e serviços reservados aos grupos sociais inferiores” (Mattoso, 1988, p. 206).

Isso mostra a condição de alforriados no Brasil; eram cidadãos de segunda classe, apesar de libertos. Eis o que também diz Faoro, a propósito dessa condição:

A liberdade (...) não emancipa o escravo. Mas há grande diferença entre o escravo e o liberto. O liberto adquire a condição, embora mínima e limitada, de transferir os agravos recebidos, as pancadas sofridas, a outrem. A alforria significa uma ascensão social: galgado o primeiro degrau, o homem sai da condição de saco de afrontas, para o qual não há a possibilidade de reação. A liberdade se identifica com o status na sociedade, acrescido do arbítrio de castigar, repreender e punir. O liberto adquire a faculdade de ser mau – faculdade que a escravidão lhe negava (Faoro, 1976, p. 337).

A capacidade e a possibilidade de ser violento e mau - é isso que iguala pretos e brancos. É esse o cimento da humanidade de ambos. Libertar é dar o direito de alguém ser mau. O preto pode, ele também, reagir e se proteger. Machado leu a realidade social de seu tempo, representando o efetivo valor que a alforria tinha para o sistema cativo e para os seus beneficiários.

Outra ocorrência significativa aparece na crônica de 19 de maio de 1888. A peça tem vínculos diretos com a escravidão, mais precisamente com a libertação, evocando, de forma sutil, princípios bíblicos acionados pela esperteza dos que queriam contabilizar vantagens públicas de benemerência à custa de escravizados, acirrada à medida que a abolição passou a ser vista como iminente.

A crônica é composta com fina ironia; o narrador, dono de escravizado, assume tom ambíguo e contraditório, próprio da classe senhorial. A senha está na abertura:

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto (...) toda a história desta Lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote (Assis, 2008b, p. 811).

Essa caracterização inicial, feita pelo narrador, o desmascara, porque a abolição já tinha sido prevista, era favas contadas (não há profeta “depois do gato morto”). Querendo tirar vantagens da situação, o narrador organiza um jantar (banquete, segundo amigos) para tornar pública a decisão. Cinco pessoas compareceram, mas noticiou-se que foram trinta e três (alusão à idade de Cristo), para dar ao evento um aspecto simbólico. Isso é significativo, pois sugere que o narrador, com seu ato, estava seguindo e sendo fiel aos ensinamentos de Cristo, quando o que ocorria era justamente o contrário.

O “banquete” motiva a alusão: trata-se da eucaristia, que é também uma refeição, especial e simbólica, de valor sacramental. A eucaristia é a versão cristã da páscoa dos hebreus. A morte pascal de Cristo é vicária, para libertar os homens do pecado. Essa noção de morte vicária de Jesus é inspirada na narrativa do livro do Êxodo, em que, na libertação dos hebreus, houve a morte dos primogênitos do Egito, também comemorada com uma ceia, tanto por judeus quanto por cristãos. Importa, aqui, notar os laços simbólicos que remetem à ideia de libertação. Durante o jantar, o narrador toma a palavra:

declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado (Assis, 2008b, p. 811).

Se as ideias de Cristo datavam já de dezoito séculos, por que só então o narrador restituía a liberdade ao escravizado? Se a liberdade era um dom de Deus “que os homens não podiam roubar sem pecado”, por que ele tinha escravizados? Essas contradições são evidenciadas pelo próprio narrador. Elas são reveladoras de um mundo senhorial mal assentado ideologicamente, sustentado pelos valores do cristianismo e professado apenas no âmbito do parecer. Restituir a liberdade tem o efeito de confissão de um crime, em combinação com o final do trecho transcrito: “a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado” (Assis, 2008b, p. 811; Proença, 2011).

Depois de alforriado, Pancrácio foi contratado por salário mensal¹³. A mudança na relação econômica não acabava com a dependência nem com a exploração, que foi historicamente ampliada para além da Abolição, para o tempo do trabalho assalariado, para a manutenção dos privilégios da classe senhorial. Para Gledson (1986, p. 124),

a Abolição é relativa: libertando os escravos, não se faz mais do que libertá-los para o mercado de trabalho, no qual serão contratados e demitidos e, sem dúvida, receberão salários miseráveis – numa situação dessas em que a liberdade conduz a outra forma de submissão dos fracos aos fortes (...) Machado, entre ironias e “pilhérias”, traz à atenção do leitor algo essencial. A abolição não é um movimento da escuridão para a luz, mas a simples passagem de um relacionamento econômico e social opressivo para outro.

Não se alterou a relação, principalmente no emprego da violência, física e verbal: continuavam os pontapés e puxões de orelhas, tratamento por besta¹⁴ e filho do Diabo. A engenhosidade da narração escancara a perversidade do narrador, que supõe poder haver qualquer sensação de alegria em alguém ser escravizado e vítima de violência física, ainda mais um “molecote”.

A criação da expectativa de acúmulo não foi esquecida. O narrador sugere que o pequeno ordenado de “seis mil-réis” deveria crescer, pois é de grão em grão que a galinha enche o papo: “Tu vales muito mais que uma galinha”:

O despótico escravocrata naturaliza a miséria salarial, o arbítrio e a violência, aproximando o trabalhador do mundo animal, aludido no galináceo, e o ritmo do aumento de seu salário à lenta deglutição da ave. Naturalizando o agudo conflito social, o patriarca repõe a ideologia da resignação, manifesta desprezo pela condição do trabalhador e se desobriga de sua responsabilidade pela perpetuação da barbárie (Alves, 2016, p. 216).

A crônica termina por alinhar o descaramento do narrador:

os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela¹⁵, dizendo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do Céu (Assis, 2008b, p. 812).

Alforrias nas condições dessa crônica também são retratadas no *Memorial de Aires*, com uma diferença: foram objeto do orgulho ferido dos senhores, que não aceitavam a interferência da coroa no domínio da propriedade privada. O ranço do barão de Santa-Pia foi dirigido contra o governo, quando percebeu que seria inevitável a Lei Áurea. Não pôde se conter, explodindo em demonstração de afirmação pessoal e de classe, ciente de novos tempos contrários à sua vontade; findou por alforriar todos os seus escravizados: “Quero deixar provado que julgo o ato do governo uma espoliação, por intervir no exercício de um direito que só pertence ao proprietário, e do qual uso com perda minha, porque assim

o quero e posso” (Assis, 2008a, p. 1248). Nem nesse caso alforrias resultaram de espírito humanitário, mas de ranço pela perda de poder senhorial.

4. Conclusão

Machado de Assis foi observador atento de seu povo e de seu tempo. Dentre outros méritos de sua complexa produção literária, pode-se apontar a denúncia corajosa contra a escravidão, em refinada configuração literária.

Quanto à alforria, ele percebeu os interesses em jogo - um jogo desigual e injusto, em que sempre os mais fracos perdem. A possibilidade de liberdade contemplou uns poucos, ainda que de forma limitada e condicional; contudo, na prática, serviu para controle de insatisfação e de insurreição por parte dos escravizados, o que resultou em reforço ao sistema.

Nas menções bíblicas indicadas, sobretudo na crônica de 19 de maio de 1888, há crítica direta ao duplo das conveniências sociais, que interferem na prática religiosa: por um lado, a prescrição bíblica de liberdade e de anonimato das boas ações, conforme indica o *Evangelho de Mateus*; por outro, a escravidão e a ânsia por publicidade de benemerência interesseira. As alforrias não foram motivadas por sentimento humanitário de solidariedade a escravizados, mas por intenção de ganhos pessoais simbólicos. Machado desmascara, a partir da Bíblia, essa hipocrisia social, essa incompatibilidade entre o ser e o parecer.

Peças legais incorporaram o que era de fato praticado em alforrias, a ponto de a Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários poderem ser compreendidas como variante de alforria condicional. Nessa categoria bem poderia entrar a Lei Áurea, uma alforria geral, com a condição de que não incomodasse o Estado brasileiro (nem seus prepostos) que, depois de sugar as energias e as vidas de milhões de escravizados para construir a riqueza da nação, os joga na vala do desamparo e do desprezo.

NOTAS

¹ As *Ordenações Filipinas* eram o código jurídico que teve vigência em Portugal e nas colônias. No Brasil, mesmo depois da independência continuou a ser adotado para a regulação jurídica da nação. Remonta ao domínio espanhol sobre Portugal (1580-1640).

² Perdigão Malheiro reconhece que quando o ser humano, reduzido à condição de coisa e sujeito ao domínio ou propriedade de outro, é tido por morto, por ter seus direitos sequestrados; há “exclusão dos escravos da comunhão política, dos cargos públicos, do exercício de qualquer direito de semelhante ordem, de qualquer participação da soberania nacional e do poder público” (Malheiro, 2008, p. 16).

³ Não matar cativos de guerra e aprisioná-los, desde que não representassem ameaça, era muito mais vantajoso para os vencedores e não representava ato de clemência.

⁴ Para Chalhoub (2011, p. 150) alforrias foram sobretudo resultado da resistência de escravizados, que “não esbarravam apenas na avareza dos herdeiros, mas no próprio pacto de classe que garantia a continuidade da escravidão: a defesa do princípio da propriedade privada”.

⁵ Para Chalhoub, contudo, “a possibilidade de revogação [da alforria] seria um forte reforço à ideologia da relação entre senhores e escravos como caracterizada por paternalismo, dependência e subordinação, traços que não se esgotariam com a ocorrência da alforria” (Chalhoub, 2011, p. 169).

⁶ Chiavenato (2010, p. 115) registra que “com o fim da vida útil eram abandonados à própria sorte. No geral seus senhores os alforriavam para não sustentá-los”. Oliveira & Bortolucci (2016) acrescentam que o alcance da lei foi limitado também pelo fato de que havia poucos escravizados com idade avançada.

⁷ Tanto os procedimentos adotados pela Lei do Ventre Livre quanto os da Lei dos Sexagenários podem ser mais bem compreendidos se considerarmos que os legisladores eram em sua maioria senhores de escravos; assim, não era difícil aprovar matérias de interesse direto desses proprietários.

⁸ É relevante essa característica machadiana. Marta de Senna criou e coordena um portal de busca e identificação de citações na obra machadiana, que contempla citações bíblicas (https://machadodeassis.net/dtb_index.asp). Contudo, devido a eventuais disfarces linguísticos e literários, nem sempre é possível identificar alusões à Bíblia, ficando ao encargo do leitor a percepção do vínculo intertextual.

⁹ Chalhoub (2011, p. 151) registra, a propósito: “Imagine que uma senhora já idosa e um pouco adoentada, temendo arder para sempre no fogo do inferno após a morte, decida realizar ‘um ato digno da ‘Religião de Cristo’: ela concede a carta de alforria à escrava que mais lhe vem dando assistência durante a enfermidade,

com a condição de a negra permanecer a seu lado até o último de seus dias”.

¹⁰ A tradução é a de João Ferreira de Almeida, versão Nova Almeida Atualizada, publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil, baseada em manuscritos gregos. A que Machado utilizou é a do Padre Figueiredo, feita a partir da *Vulgata* latina. Jobim (2001) relaciona essa Bíblia ao inventariar a biblioteca do escritor.

¹¹ A venda de escravos por meio de pregão, em leilões, com exibição pública deles seria proibida pelo Decreto n. 1695, de 15 de setembro de 1869 (Campello, 2018).

¹² Raymundo Faoro analisa a obra machadiana sob perspectiva sociológica; para ele, o sistema paira sobre os destinos individuais, explica tudo, controla revoltas: “A ordem social absorve, para subsistir, o grotesco e o cruel, a piedade e a solidariedade. Cedem a ela todas as considerações humanas, sob o pressuposto não declarado de que ela era necessária diante dela o homem é impotente” (Faoro, 1976, p. 362).

¹³ Para se ter uma referência do valor desse salário, Gledson (2008, p. 111) indica que uma camisa normal custa “uns 3 mil reis”. Pancrácio, livre, poderia comprar duas camisas, depois de trabalhar um mês.

¹⁴ Segundo Duarte (2007, p. 276), “o tratamento dado ao afrodescendente passa pelo suplício e pela animalização, revestindo a cena de forte sentido alegórico: o negro é posto de quatro, é o animal sobre o qual o branco monta. O jogo infantil nada tem de inocente e mimetiza a posição de cada um na estrutura vigente na sociedade”.

¹⁵ Nisso reside a contradição do narrador, pois a crônica começa assim: “Eu pertenço a uma família de profetas *après coup*, *post factum*, depois do gato morto”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A *Sancta Biblia*. (1821). (A. P. de Figueiredo, Trad.). Londres.
- Assis, M. de. (2008a). *Obra completa em quatro volumes* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Assis, M. de. (2008b). *Obra completa em quatro volumes* (Vol. 4). Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. (1871). Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Rio de Janeiro. 1871. Recuperado em 19 abril de 2020, de <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidoventre.pdf>.
- Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. (1885). Regula a extinção gradual do elemento servil. Rio de Janeiro. 1885. Recuperado em 20 abril de 2020, de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Hist%C3%B3ricos-Brasileiros/lei-dos-sexagenarios.html>.
- Campello, A. B. (2018). *Manual jurídico da escravidão: império do Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Chalhoub, S. (2003). *Machado de Assis historiador*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Chalhoub, S. (2011). *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Chiavenato, J. J. (2012). *O negro no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Costa, V. (2010). *A abolição*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cunha, C. A. (2016). Apresentação: crônica de Machado de Assis de 19 de maio de 1888. *Teresa: Revista de Literatura Brasileira*, nº 17.
- Duarte, E. A. (org.) (2007). *Machado de Assis afrodescendente*. Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Pallas; Crisálida.
- Evangelho de Mateus. (s.d.). In *A Bíblia Sagrada*. (J. F. de Almeida, trad.). Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil. Recuperado em 31 março de 2018, de <http://www.sbb.org.br/conteudo-interativo/pesquisa-da-biblia/>.
- Faoro, R. (1976). *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Gledson, J. (2008). Introdução e notas. In M. de Assis. *Bons dias!* Campinas: Editora Unicamp.
- Goldschmidt, E. R. (2010, jul.). A carta de alforria na conquista da liberdade, 33(50). Recuperado em 11 abril de 2020, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v33n50/v33n50a13.pdf>.
- Jobim, J. L. (2001). *A biblioteca de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Top Books.
- Magalhães Jr., R. (1981). *Vida e obra de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL/MEC.
- Malheiro, A. M. P. (2008). *A escravidão no Brasil* (vol. I). Rio de Janeiro: eBookLibris. Recuperado em 17 abril de 2020, de <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/malheiros1.html>.
- Matheus, M. S. (2018). A produção da liberdade no Brasil escravista (século XIX). *História*, 37. Recuperado em 20 abril de 2020, de <http://www.scielo.br/pdf/his/v37/1980-4369-his-37-e2018025.pdf>.
- Merquior, J. G. (1998). Machado em perspectiva. In A. C. Sechin, J. M. G. Almeida, & R. M. e Souza (Org.). *Machado de Assis, uma revisão* (pp. 33-45). Rio de Janeiro: In-Fólio.
- Oliveira, J. D., & Bortolucci, M. A. P. C. B. (2016). Liberdade “sob condição”: as cartas de alforria em São Carlos do Pinhal às vésperas da Abolição. In A. L. C. S. Pires et al. *Da escravidão e da liberdade: processos, biografias e experiências da Abolição em perspectiva transnacional*. Cruz das Almas; Belo Horizonte: Edufrb; Fino Traço.
- Paiva, E. F. (2018). Alforrias. In L. M. Schwarcz, & F. dos S. Gomes (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Proença, P. S. (2011). *Sob o signo de Caim: o uso da Bíblia por Machado de Assis*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Sant’ana, V. O. N., & Santos, J. V. (2020). Evidências da Lei do Ventre Livre em cartas de alforria baianas do século XIX. In *VIII Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos* (pp. 171-177). Recuperado em 20 abril de 2020, de <http://anais.uesb.br/index.php/periodicos-uesb-br-spel/article/viewFile/4161/3882>.
- Soares, M. S. (2009). “Para Nunca Mais Ser Chamado ao Cativo”: escravidão, desonra e poder no ato da alforria. In *4º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Recuperado em 13 abril de 2020, de <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/marciosoares.pdf>.
- Soares, M. S. (s.d.). *Prêmio e retribuição: a dívida da alforria e o governo dos escravos na América portuguesa (capitania da Paraíba do Sul, 1750-1830)*. Recuperado em 9 abril de 2020, de http://www4.fe.uc.pt/aphes31/abstract/3e_4_abstract.pdf.

A influência indígena na formação da nacionalidade brasileira: uma reflexão em torno da abordagem indigenista de Manoel Bomfim

La influencia indígena en la formación de la nacionalidad brasileña:
una reflexión sobre el abordaje indigenista de Manoel Bomfim

*The indigenous influence in the formation of Brazilian nationality:
a reflection around Manoel Bomfim's indigenous approach*

AUTORES

José Geraldo dos Santos*

geraldojgs@hotmail.com

Patrick Silva dos Santos**

patrickds@id.uff.br

* Doutor em História pelo programa de pós-graduação em História da Universidade Salgado de Oliveira (Univero, Brasil).

** Doutorando em Sociologia pelo programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense (UFF, Brasil).

RESUMO:

Propomos neste artigo analisar como se deu o protagonismo indígena na formação da identidade nacional brasileira a partir das formulações do médico, psicólogo e professor sergipano, Manoel José do Bomfim (1868-1932) nos seus livros de maturidade intelectual que foram escritos e publicados nos anos 1920 e início de 1930, a trilogia – *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História* (1930) e *O Brasil Nação* (1931). Notamos que a centralidade indígena na formação identitária nacional residiria na ampliação da língua portuguesa (falada no Brasil), no manejo com a agricultura, na culinária, na cordialidade etc. Contudo, percebemos que mesmo havendo na perspectiva de Bomfim uma tentativa de evidenciar a importância dos povos originários desta terra enquanto um agente ativo na construção do que veio a ser o brasileiro e não um agente secundário, todavia é problemática a ausência do conflito e dos sucessivos massacres/extermínios impetrados contra as variadas populações indígenas residentes aqui desde os primeiros séculos da colonização portuguesa. Destarte, este trabalho tem sua análise centrada metodologicamente em uma orientação de pesquisa de natureza histórico-sociológica, por entendermos ser o melhor instrumento para entender a importância indígena neste importante intelectual do pensamento social brasileiro.

RESUMEN:

En este artículo nos proponemos analizar cómo se produjo el protagonismo indígena en la formación de la identidad nacional brasileña a partir de las formulaciones del médico, psicólogo y profesor de Sergipe, Manoel José do Bomfim (1868-1932) en sus libros de madurez intelectual que fueron escritos y publicados en los años 1920 y principios de 1930. Partimos de una revisión bibliográfica de su trilogía: *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História* (1930) y *O Brasil Nação* (1931). Notamos que la centralidad indígena en la formación de la identidad nacional residiría en la expansión de la lengua portuguesa (hablada en Brasil), en la habilidad con la agricultura, en la cocina, en la cordialidad, etc. Con todo, notamos que, incluso existiendo en la perspectiva de Bomfim un intento de destacar la importancia de los pueblos originarios de esta tierra en cuanto agente activo – y no secundario – en la construcción de lo que llegó a ser el brasileño, todavía es problemática la ausencia del conflicto y de las sucesivas masacres/extermínios perpetrados contra las varias poblaciones indígenas que habitaban aquí desde los primeros siglos de la colonización portuguesa. Así, este trabajo centra su análisis metodológicamente en una investigación de naturaleza

histórico-sociológica, por entender que se trata del mejor instrumento para comprender la importancia indígena en este destacado intelectual del pensamiento social brasileño.

ABSTRACT:

In this article we propose to analyze how the indigenous protagonism in the formation of the Brazilian national identity occurred from the formulations of the physician, psychologist and professor from Sergipe, Manoel José do Bomfim (1868-1932), in his books of intellectual maturity, which were written and published in the 1920s and early 1930s. Based on a bibliographic review of his trilogy - *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História* (1930) and *O Brasil Nação* (1931), we note that the centrality of the indigenous in the formation of national identity would reside in the expansion of the Portuguese language (spoken in Brazil), in the management of agriculture, cuisine, cordiality, etc. However, we realize that even though there is in Bomfim's perspective an attempt to highlight the importance of the original peoples of this land as an active agent in the construction of what came to be the Brazilian, and not a secondary agent, the absence of conflict and successive massacres/exterminations perpetrated against the various indigenous populations residing here since the first centuries of Portuguese colonization is problematic. Thus, this work has its analysis methodologically centered on a research orientation of historical-sociological nature, for we understand it to be the best instrument to understand the indigenous importance in this renowned intellectual of Brazilian social thought.

1. Introdução

Manoel José do Bomfim nasceu em 1868, em Aracaju, na então província de Sergipe, e veio a falecer no ano de 1932, no estado do Rio de Janeiro. Bomfim realizou seus estudos de medicina nas duas únicas instituições de ensino brasileiras ligadas aos cursos médicos, tendo ingressado em 1886 na Faculdade de Medicina da Bahia e dois anos mais tarde transferiu-se para a Faculdade do Rio de Janeiro, onde se formou em 1890, defendendo a Tese das *Nephritis*. Manoel Bomfim se notabilizou por sua atuação na área da educação e da Psicologia na Primeira República, tendo ocupado diversos cargos de importância nesses dois campos. Em 1896, foi nomeado, pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida, subdiretor do *Pedagogium*¹.

Em 1902, Bomfim foi comissionado pela Prefeitura do Distrito Federal para ir à França aprofundar seus conhecimentos em psicologia. Ele estudou Psicologia com Toulouse, Binet, Janet e Georges Dumas na Sorbonne (Medeiros, 1935; Alves Filho, 1979; Penna, 1992; Gontijo, 2003; Gil, 2016). O objetivo da viagem de Bomfim à Paris era conhecer os “Estudos Experimentais sobre a Inteligência” (Penna, 1992, p. 12) desenvolvidos por Binet e se certificar sobre a dinâmica dos laboratórios de Psicologia Experimental dos mestres franceses. Os estudos psicológicos com Binet, Toulouse, Janet e Dumas, possibilitaram a Manoel Bomfim criar o primeiro laboratório de Psicologia Experimental do Brasil em 1906 no *Pedagogium* (Medeiros, 1935, p. 160; Bastos, 2002, p. 309).

Foi em sua produção histórico-sociológica da maturidade que Manoel Bomfim se dedicou a analisar o papel dos povos nativos na formação da nacionalidade brasileira. Em 1929, seria publicado o primeiro dos trabalhos desta trilogia sobre a gênese e o desenvolvimento da sociedade brasileira, *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*; no ano seguinte *O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política* e em 1931 foi publicado em dois volumes *O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira*. Em *O Brasil na América*, primeiro livro da trilogia, Manoel Bomfim valorizou mais a reflexão sobre a importância das populações indígenas na formação da nacionalidade brasileira.

Todavia, o que nos interessa neste artigo é a reflexão de Manoel Bomfim acerca do protagonismo indígena no processo de construção da identidade nacional brasileira, não cabendo aqui análises diversas de muitos dos temas que permearam o debate sociocultural da Primeira República, no qual o psicólogo e professor do *Pedagogium* foi um de seus agentes ativos e como muitos, também se preocupou com tais questões. Em suma, são as teses indigenistas deste intelectual que se configuram o objeto central de exposição e reflexão neste artigo.

Dito isto, metodologicamente a análise deste trabalho centrou-se em instrumental de pesquisa de natureza histórico-sociológica, pois em nossa concepção parece ser o melhor caminho analítico para o trato com este objeto. A perspectiva metodológica histórico-sociológica pode ser compreendida aqui, na verdade, como um esforço de uma sociologia histórica, seguindo o indicativo de Lucien Goldmann (1993) em torno da importância de vincular sociologia e história como meio de obter um maior alcance analítico de um determinado fenômeno social. Logo, aqui, a dimensão histórica representa um alicerce para o exercício sociológico proposto no texto.

2. Breve introdução da abordagem indigenista em Manoel Bomfim

Foi em *O Brasil na América* que Manoel Bomfim (1997) desenvolveu uma tese singular sobre o papel desempenhado pelos indígenas brasileiros na formação de nossa nacionalidade, sobretudo nos dois primeiros séculos da colonização do Brasil pelos portugueses. Bomfim

PALAVRAS-CHAVE

Manoel Bomfim; índios; protagonismo; identidade nacional; pensamento social brasileiro.

PALABRAS CLAVE

Manoel Bomfim; índios; protagonismo; identidad nacional; pensamiento social brasileño.

KEYWORDS

Manoel Bomfim; Indians; protagonism; national identity; Brazilian social thought.

Recibido:
19/05/2020

Aceptado:
15/11/2021

formulou sua tese sobre o protagonismo do índio na formação da nacionalidade brasileira, baseando-se em frei Vicente do Salvador, padre Antônio Vieira, Gonçalves Dias, Jean de Léry, Robert Southey, Henry Koster, Auguste Saint-Hilaire, Ferdinand Denis e General Couto de Magalhães. Frei Vicente do Salvador que teve seu livro *História do Brasil 1500-1627* publicado pelos esforços de Capistrano de Abreu. Bomfim dedicou *O Brasil na América - caracterização da formação brasileira* ao piedoso frade franciscano baiano. Na dedicatória feita por Manoel Bomfim em seu livro inaugural da trilogia sobre a sociedade brasileira está assim – “à memória de Frei Vicente do Salvador, primeiro definidor da tradição brasileira” (Bomfim, 1997, p. 8). Frei Vicente do Salvador foi importante fonte utilizada por Bomfim em seu singular livro sobre a historiografia indígena.

O padre Antônio Vieira também figura como outra fonte de valor neste livro indigenista de Bomfim. Gonçalves Dias e sua gramática indígena tiveram grande peso em suas teorizações sobre o influxo das línguas indígenas no português falado no Brasil. O pastor calvinista Jean de Léry ajudou a estruturar a narrativa historiográfica bomfiniana acerca da espontaneidade e da ternura das mulheres indígenas. O poeta e historiador inglês Robert Southey foi utilizado como contraponto ao modo de historicizar os indígenas de Francisco Adolfo Varnhagen. Bomfim entendia a *História do Brasil* de Southey como uma obra historiográfica mais pujante e preciosa para a valorização da História Brasileira. Auguste Saint-Hilaire e Ferdinand Denis foram vistos por Bomfim em seus livros histórico-sociológicos como “uma espécie de anjos protetores dos indígenas brasileiros”, em especial ao tratamento dispensado por esses cientistas franceses aos índios botocudos². Bomfim apanhou nos escritos do infelizmente Henry Koster a essência da alma indígena. Já o general Couto de Magalhães também embasou os estudos realizados por Manoel Bomfim sobre a influência do tupi-guarani na formação do léxico nacional.

Começamos a desenvolver a temática indígena em Manoel Bomfim com a seguinte indagação: quando teve início o interesse do autor pela história dos indígenas brasileiros? Ronaldo Conde Aguiar (2000) identifica a gênese do interesse de Manoel Bomfim pela temática indígena nos seus tempos de oficial médico da polícia do Rio de Janeiro. Ele discorre sobre a expedição sanitária ao Baixo Rio Doce e as marcas deixadas em Bomfim por este encontro com os índios botocudos nos grotões de Minas Gerais à época de sua atuação como médico-cirurgião da polícia carioca. Ronaldo Conde Aguiar seguiu as pistas deixadas por Edgard Roquette-Pinto, Humberto de Campos e Gilberto Freyre sobre a paixão de Bomfim acerca do *modus vivendi* dos povos indígenas e de seu influxo no modo de ser de muitas populações brasileiras espalhadas pelo Norte do Brasil chegando até ao Espírito Santo. Para Humberto de Campos, destacado membro da Academia Brasileira de Letras, “Manuel Bomfim tem ideias especiais e apaixonadas sobre a nossa formação étnica, e a da nação, como entidade política” (Campos, 1954, p. 101).

Ronaldo Conde Aguiar que fez uma densa biografia sociológica sobre Manoel Bomfim ratificou a assertiva de Roquette-Pinto acerca do valor do livro *O Brasil na América*. Aguiar, na obra *O Rebelde Esquecido – tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*, esmiuçou a gênese do interesse do pensador social sergipano pela história indígena. Segundo este autor,

Manoel Bomfim permaneceu por dois anos nas fileiras da Brigada. Em março de 1891, integrou uma expedição militar que percorreu o baixo rio Doce, buscando verificar in loco a situação dos índios botocudos, os quais, a partir da desativação dos aldeamentos, vagavam a esmo pela mata. (...) o contato com os botocudos, índios indomáveis e orgulhosos, nada mais fez que aumentar a sua admiração e respeito pelos indígenas - sentimentos que Bomfim deixaria registrado nos seus livros, principalmente nos livros de maturidade, em belas e densas páginas. (...) O certo, porém, é que Bomfim, a partir da excursão ao rio Doce, passou a estudar minuciosamente a história dos índios brasileiros, formulando ideias inovativas acerca da sua participação na formação histórica do Brasil (Aguiar, 2000, p. 152; 159).

Seguindo a indicação de Ronaldo Conde Aguiar, o início do interesse de Manoel Bomfim sobre a história dos índios brasileiros situa-se nos contatos que ele teve com os índios botocudos nos sertões de Minas à época de seu tempo de oficial da polícia fluminense, na última década do século XIX. Bomfim conheceu os botocudos e se encantou com a sua bravura, apesar de toda a perseguição sofrida por estes nativos

desde os tempos imemoriais³. Sobre o massacre desses índios através da guerra justa decretada pelo príncipe Dom João, regente do trono português em razão da demência de sua mãe, a rainha Maria, citamos a antropóloga Berta Gleizer Ribeiro:

os Botocudo e Puri-Coroado. Os dois últimos tinham sido alvo de “guerra justa” e escravização, no começo do século XIX. Leis criminosas, abolidas desde o século anterior, eram reeditadas: as cartas régias de D. João VI de 1808 e 1809. Mais tarde, essa faixa de mata ubérrima foi destinada ao cultivo de algodão, fumo e café por colonos europeus, tidos como gente de “boa raça”, melhor que índios, mamelucos, negros e mulatos (Ribeiro, 2001, p. 75).

Os botocudos⁴ fazem parte do grande grupo de nações indígenas chamadas genericamente de Tapuias - deve-se ressaltar ainda que as descrições mais sistemáticas sobre os grupos do interior, classificados de “Tapuia, só aparecem a partir do momento em que foram contactados, quando interesse já decrescera e a qualidade das observações é menos consistente” (Paraíso, 2014, p. 37). Essa designação dos índios brasileiros em dois grandes grupos - Tupi e Tapuia - foi feita pelos primeiros cronistas que se ocuparam do conhecimento da língua dos indígenas daqui e dos estudos acerca dessas populações nativas. Essa divisão dos índios brasileiros em Tapuia e Tupi vigorou por muito tempo e serviu para distinguir os grupos aborígenes do litoral e os grupos indígenas do interior (Ribeiro, 2001).

O juízo que Manoel Bomfim fez dos botocudos acerca de sua coragem e bravura assemelha-se à impressão deixada por Ferdinand Denis (1980) sobre estes índios dos grotões de Minas Gerais. Também a constatação da miséria e da indigência dos índios botocudos por Bomfim em março de 1891, se bem que agravada, confirmava-se com as condições de vida desses indígenas percebidas pelo francês Denis, décadas antes. A essa época, os botocudos sofriam as consequências da expansão das fronteiras agrícolas para o centro do território mineiro.

Os botocudos foram tidos no Brasil, durante muito tempo, como um dos povos indígenas mais atrasados e violentos de que se tem notícia. Isto lhes valeu uma caçada implacável e a reedição das antigas leis coloniais com o fito de escravização/destruição de sua gente. No imaginário da população brasileira de então ficou a imagem de que os botocudos eram índios ferozes e desumanos que atacavam os seus inimigos implacavelmente, sem ter piedade dos seus adversários. Esta visão preconceituosa acerca dos botocudos advogou em causa das futuras perseguições a esses índios bravos que, no dizer de Ferdinand Denis (1980), amavam com tanta intensidade os seus domínios de Mata Atlântica.

A abordagem da história indígena por Manoel Bomfim, desde a chegada dos portugueses ao Brasil no final do século XV até as três primeiras décadas do século XX, diferiu radicalmente dos estudos históricos feitos por alguns historiadores conservadores e até de intelectuais progressistas do século XIX e do início do século XX, porquanto este autor acabou “transformando o índio no ator principal, junto com o português e o índio nesse sentido” (Bahia, Menasche & Zanini, 2015, p. 139). Bomfim ao estudar os índios brasileiros, sobretudo em dois livros da trilogia sobre a formação da sociedade brasileira e *A América latina: males de origem*, fez duras críticas à concepção historiográfica de Francisco Adolfo Varnhagen e de Von Martius sobre os nativos de nosso país. Para ele, esses historiadores negaram o papel importante desempenhado pelos índios na formação de nossa brasilidade, e ainda atribuíram falta de coesão aos indígenas e desavenças em nosso corpo social durante o período da colonização do Brasil pelos portugueses. Bomfim criticou Varnhagen por atribuir ao colonizador português todos os méritos da formação de nossa nacionalidade e de insistir na tese do papel quase nulo desempenhado pelos indígenas em nossa brasilidade. Manoel Bomfim afirmou que

podemos apurar, assim, os fatos, e verificar os resultados, sem ir ao excesso, que é o erro de Varnhagen, quando, para dar razão ao português, e consagrá-lo sempre como fator exclusivo de nossa formação, atribui ao pobre índio todas as causas de desavença, ao mesmo tempo em que dá como proceder a geral dos colonos esse empenho de proteção, confessado pelas autoridades. Se tanto fora verdade, não seria preciso a política vigilante da metrópole; não teriam havido as porfiadas lutas do Norte, nem haveria mérito na obra dos jesuítas, a quem esse historiador nega muito de sua benemerência consagrada (Bomfim, 1997, p. 134).

Bomfim não concordou com a abordagem que Varnhagen fez do papel desempenhado pelos indígenas no processo de formação da nacionalidade brasileira. O autor foi um dos críticos mais ácidos da historiografia de Varnhagen e de seus seguidores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), referindo-se a este com palavras ríspidas - “historiador mercenário, todo ele se revela no como trata os patriotas pernambucanos de 1817” (Bomfim, 2013, p. 126).

Francisco Adolfo Varnhagen (1975), em sua *História Geral do Brasil*, inicia sua caracterização dos povos indígenas e seus modos de vida copiando os escritos de Frei Vicente do Salvador. Segundo Capistrano de Abreu, Varnhagen teve acesso aos escritos historiográficos de Frei Vicente do Salvador em Portugal e o historiador-nobre teria se apropriado de algumas passagens do livro do frade baiano. Capistrano, assim, se referiu ao contato de Varnhagen com a obra de Frei Vicente do Salvador:

Bem podia tê-lo desvendado o ilustre Varnhagen, que deparou a obra na Torre do Tombo, desde 1872 pouco mais ou menos, quando revelou a existência do exemplar da Prosopopéia de Bento Teixeira, até então considerada perdida. Já em 1874 no posfácio à segunda edição da *História das Lutas* refere-se a fatos que recentemente apurava relativos ao petiguar Zorobabé e à expedição de Pêro Coelho de Souza ao Ceará. Na segunda edição da *História Geral* repetiu estas novidades e forneceu outras, as mais das vezes sem indicar-lhes a procedência, uma escudando-se no dizer de um escritor antigo, pag. 379, outra, pag. 393, recorrendo à pouco transparente de F. V. do S. Isto no primeiro volume (Abreu, 1959, s/p, apud, Salvador, 1965, p. 9, grifos do autor).

Bomfim teve um grande apreço pela historiografia de Capistrano de Abreu, entretanto ele divergiu bastante do historiador cearense quanto ao valor e à ideologia subjacente na obra historiográfica do Visconde de Porto Seguro. Em dois livros de sua trilogia sobre a formação da sociedade brasileira (*O Brasil na América* e *O Brasil na História*), Bomfim fez críticas cáusticas ao modo de Varnhagen e seus seguidores no IHGB historiarem o Brasil. Percebemos que Bomfim foi um historiador que viu positivamente a organização social dos povos indígenas, opondo-se assim à historiografia indigenista de Francisco Adolfo Varnhagen. Indo mais além, podemos asseverar que a concepção historiográfica nortista de Bomfim nega toda a historiografia do Visconde de Porto Seguro e seus seguidores, como Joaquim Manuel de Macedo, Pereira da Silva e Manuel de Oliveira Lima, no tocante aos indígenas e às revoluções nortistas – pernambucanas de 1817 e 1824 e a Conjuração Baiana.

Varnhagen viu negativamente o indígena e seu modo de viver, bem como suas instituições sociais. Ele enalteceu os feitos portugueses na colonização e depreciou, sempre que pôde, o modo de vida e as culturas indígenas. Citamos alguns fragmentos de sua *História Geral do Brasil* acerca dos indígenas brasileiros:

vejamos até onde alcançavam as ideias religiosas e jurisprudência dos Tupis; e quais eram os seus usos bons e maus. (...) Podemos dizer que a única crença forte e radicada que tinham era a da obrigação de se vingarem dos estranhos que ofendiam a qualquer da sua alcateia. Este espírito de vingança levado ao excesso constituía a sua verdadeira fé. – Era o ódio excessivo contra os inimigos o principal estímulo que os conduzia até à antropofagia, facto que, segundo alguns historiadores, se dava igualmente no velho Continente, entre os Citas, dos quais pareciam proceder. (...) A antropofagia não era, pois, motivada pela gula, senão algumas vezes por aberração; era-o pelo prazer que sentiam na desafronta, cujos efeitos faziam extensivos a todas as gerações (Varnhagen, 1975, p. 43).

Sabemos que Bomfim ao lançar sua *Opus Magnum* em 1905 teria desdenhado um convite para fazer parte dos quadros do IHGB. Desde os tempos imemoriais que o Instituto Histórico cindiu-se em dois grupos - um liderado por Varnhagen, defensor de uma centralidade lusitana que ignorava a contribuição dos outros grupos étnicos que constituíram a nacionalidade brasileira; e o outro grupo de intelectuais, que era capitaneado por Gonçalves de Magalhães (1811-1882) e Gonçalves Dias (1823-1864), que advogava em defesa da valorização dos povos indígenas e de suas culturas. Gonçalves de Magalhães e Gonçalves Dias, representantes destacados do romantismo no Brasil, foram expoentes do indianismo brasileiro, contrapondo-se à Varnhagen, Pereira da Silva e Joaquim Manuel de Macedo no IHGB.

Os autores românticos ligados ao indianismo se espelharam no “mito do bom selvagem” de Montaigne (2010), Jean-Jacques Rousseau (1999) etc., e buscaram no índio e em suas instituições sociais um passado glorioso de uma nação recém-liberta do jugo metropolitano europeu. O indianismo conjugou a exaltação das qualidades naturais dos povos originários do Brasil com um nacionalismo ufanista, fruto da imaginação criativa de alguns poetas românticos, sendo o mulato Antônio Gonçalves Dias o maior expoente indianista. Há de ressaltar os profícuos estudos sobre a cultura indígena feito pelo poeta maranhense sob os auspícios do IHGB e do Estado brasileiro.

Bomfim em *O Brasil Nação* (1931), o último e mais eclético livro de sua trilogia, trata de História do Brasil, Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Literatura Brasileira. Nesse livro denso e polígrafo, Manoel Bomfim, entre tantos temas, também discorreu sobre o romantismo brasileiro, destacando seu influxo sobre as gentes do Brasil e, por conseguinte, alavancando um patriotismo que ia muito além das façanhas dos Braganças, mas que se inspirou em coisas e instituições brasileiríssimas. Para Bomfim,

toda a política dera naquela pulhice, nutrida de mentiras, e cujo ambiente mental são os longos poemas oficiais, bafio em que se enlevava o mecenismo imperial. Por fora desse mecenismo, ao contrário dele, fazem-se os verdadeiros cantores da alma brasileira – Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Alencar, Varela, Castro Alves, Machado de Assis... Falam diretamente aos corações, e incorporam de pronto os sentimentos da nação, em contraste com o regime que a anula. Por isso mesmo, a influência dessa poesia é a dissolução das instituições em que se enfeixara o mesmo regime – escravidão e monarquia (Bomfim, 1998, p. 345).

Manoel Bomfim em sua análise da poesia romântica brasileira deu um grande destaque ao ícone do indianismo brasileiro, o infortunado poeta Antônio Gonçalves Dias. Ressaltamos aqui que Bomfim elaborou uma concepção historiográfica indigenista tendo em mente que havia um hiato entre a arte indianista dos poetas românticos e sua historiografia indigenista. Afirmamos que este intelectual nortista, ao historiar os indígenas e suas instituições socioculturais e relativizar os conceitos de civilização e de barbárie, aproximou-se de Franz Boas.

Manoel Bomfim colocou o indígena brasileiro como um dos protagonistas do processo de formação da nossa sociedade. Ele, inicialmente, lançou mão de cronistas e historiadores do período colonial, como Jean de Léry (1951) e Frei Vicente do Salvador (1965)⁵, considerado nosso primeiro historiador, segundo a visão historiográfica do mestre e psicólogo do Pedagogium. E Bomfim acentuou que na historiografia do Frei Vicente do Salvador, “o índio é citado no mesmo tom que o branco e, por ela, verificamos que a sua influência foi decisiva” (Bomfim, 1997, p. 137). Em *O Brasil na América - Caracterização da Formação Brasileira*, Bomfim consagrou densas páginas sobre a história dos indígenas brasileiros e suas culturas. Aqui analisou com profundidade a relevância do indígena na formação de nossa brasilidade. Para Bomfim,

De tudo isto, resultou que o índio é, para a nação brasileira, um fator essencialmente importante, de certo modo decisivo, sem correspondência na formação dos outros povos americanos. (...) só o Brasil se tornou um povo, com capacidade de nação, é que houve, aqui, qualquer coisa, em vida, além do português, e que foi essencial para o êxito da empresa. Só pode ter sido o outro elemento humano, esse gentio, não desmoralizado como o mísero africano transplantado, esse gentio, que fornecendo o trabalho, dando a experiência da terra, nem por isso se desobrigava de ser autônomo e forte (Bomfim, 1997, p. 108).

Humberto de Campos (1954) foi um dos primeiros literatos a ponderar a respeito da visão de Bomfim sobre os indígenas brasileiros. Como crítico literário, que se preocupou mais em conhecer a essência das obras sem se deter em minúcias, assim se pronunciou com relação à abordagem indigenista de Manoel Bomfim:

E faz, então, a apologia do índio, do aborígene, da sua eficiência na formação da nacionalidade que se vai formar, e conclui: (...) Uma raça decadente, inútil, não daria esses grandes capitães que se chamaram Martim Afonso (Araribóia) e Felipe Camarão (Poti), tão temidos e respeitados por franceses e holandeses, e que causavam espanto aos próprios portugueses, seus aliados (Campos, 1954, p. 100).

Após Gilberto Freyre (1981, p. 96) ter rotulado Bomfim de “indianófilo até a raiz dos cabelos”, e, seguindo na mesma linha de raciocínio do acadêmico Humberto de Campos (1954) que entendeu este autor como apologista do indígena brasileiro. Escrevia Antônio Candido (2004) no mesmo teor crítico sobre o indigenismo do professor sergipano. Para este autor, *O Brasil na América - caracterização da formação brasileira* é um livro que faz apologia ao índio brasileiro e pulveriza as teses antirracistas de Manoel Bomfim no que concerne ao papel desempenhado pelo negro na formação da nacionalidade brasileira. Na avaliação de Antônio Candido (2004), Bomfim renunciou à radicalidade de sua crítica ao racismo científico europeu⁶, por justamente colocar o indígena acima do negro no que se refere ao papel desempenhado na formação da sociedade brasileira nos três primeiros séculos da colonização portuguesa:

no livro *O Brasil na América* (1929), onde mantém a análise radical da independência, mas atenua a avaliação da mestiçagem, ao minimizar a presença do africano na constituição racial do Brasil, exagerando a do índio (Candido, 2004, p. 154).

Manoel Bomfim debruçou-se sobre a história dos nossos índios e das suas culturas, reiterando a importância deles na constituição da sociedade brasileira. Apontou a influência indígena em vários setores da sociedade colonial, destacando seu papel fundamental na formação do povo brasileiro, que pelo número ínfimo de reinóis aqui nos tempos iniciais da colonização não pôde a coroa portuguesa prescindir dos laços de sangue entre os seus e as mulheres indígenas. Darcy Ribeiro (2004) elucida esta questão posta por Bomfim em 1929, no livro *O Brasil na América – caracterização da formação brasileira*, ao afirmar que

A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o cunhadismo, velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo (Ribeiro, 2004, p. 81).

Para Manoel Bomfim, “desde o primeiro momento, o colono traz para as suas carícias a índia” e “atenuam-se as prevenções, abrandam-se os corações, em face de uma prole que não distingue os cuidados da mãe cabocla, dos apelos do pai branco” (Bomfim, 1997, p. 117). Aqui este autor indicou esses laços de sangue entre o português e a índia que Darcy Ribeiro (2004) reiterou em sua antropologia da civilização brasileira.

Bomfim, em diálogo com historiadores lusitanos, contraria, por exemplo, as assertivas de Oliveira Martins (1921) com relação ao papel dos portugueses como povoadores do Brasil. Para o autor de *O Brasil na América* faltava gente a Portugal para ter conseguido o povoamento do vasto território brasileiro. Está escrito nos livros de Manoel Bomfim que o índio foi o fator humano importantíssimo para a formação do Brasil. A respeito da querela com os autores portugueses sobre o povoamento do Brasil, Bomfim concluiu que:

Falta razão ao português, Sr. Alberto de Oliveira, quando alega, de português para o Brasil: “Nós o povoamos...” Não. Portugal colonizou o Brasil, mas não poderia ter sido o seu verdadeiro povoador, porque lhe faltava matéria prima - gente, na proporção necessária. Em verdade, na população do Brasil que em 22 se destacou de Portugal, a dose de sangue português era inferior, certamente, a 30% (Bomfim, 1997, p. 115).

Neste ponto, a tese bomfiniana sobre o êxito da colonização do Brasil dialoga com a historiografia de Capistrano de Abreu que realçou a importância da mestiçagem para o sucesso da colonização portuguesa do Brasil. Bomfim e Capistrano de Abreu confluem em suas análises sobre a colonização do Brasil por Portugal, contudo esses dois historiadores nortistas se distanciam ao analisarem as culturas e os modos de ser dos indígenas. Bomfim viu encanto, alegria e cordialidade nos indígenas. Já a visão de Capistrano de Abreu não era tão otimista quanto ao modo de ser do indígena brasileiro - “o negro trouxe uma nota alegre ao lado do português taciturno e do índio sorumbático. As suas danças lascivas, toleradas a princípio, tornaram-se instituição nacional” (Abreu, 2000, p. 48).

3. O protagonismo indígena na formação da nacionalidade brasileira segundo as formulações de Manoel Bomfim

Manoel Bomfim, ao dissertar sobre o papel desempenhado pelo indígena no processo de desenvolvimento da nacionalidade brasileira, evidenciou sua influência na formação de um léxico característico do Brasil. A língua foi indicada por ele como uma das principais influências indígenas em nossa formação nacional. Certamente a densidade da língua tupi impressionou os autores que estudaram os povos indígenas. A respeito da importância e da riqueza da língua tupi, vários cronistas e historiadores se pronunciaram desde a época colonial. Gonçalves Dias (2013) que a partir de seus trabalhos de etnografia chegou a elaborar um dicionário da língua geral em 1858, *Diccionario Lingua Tupy, chamada Lingua Geral dos indigenas do Brazil*, referiu-se ao valor da língua tupi, comparando-a com as línguas dos antigos gregos e dos romanos. Para o autor,

A língua tupi, chamada vulgarmente língua geral, tinha uma gramática que pelo bem ordenado de cada uma de suas partes mereceu de ser comparada à grega e à latina: demonstra mais hábito de reflexão do que o encontramos no povo que a falava; abunda, como bem nota Martins, em expressões que indicam certa familiaridade com as considerações metafísicas, concepções abstratas, a ponto de bastar para exprimir e explicar as verdades e os mistérios da mais espiritual de todas as religiões, do cristianismo; e reina em toda tal ordem, tal método que alguém disse já que os tupis não estavam em estado de a ter formado. Se não o estavam, e já o tinham feito, a consequência é que depois disso haviam decaído (Dias, 2013, p. 194).

E ainda sobre o valor da língua tupi-guarani nos reportamos a outra importante fonte de Manoel Bomfim, o intelectual José Vieira Couto de Magalhães (1975). Este estudioso da história e das culturas indígenas do Brasil exaltou as qualidades da língua geral, afirmando que pelo lado da perfeição são admiráveis suas formas gramaticais, embora em mais de um ponto embrionárias. São, contudo, “tão engenhosas que, na opinião de quantos a estudaram, pode ser comparada às mais célebres” (Magalhães, 1975, p. 28). As palavras do general Couto de Magalhães acerca da língua tupi estão respaldadas nos anos de estudos *in loco* feitos por ele em comunidades indígenas e em suas pesquisas linguísticas que culminaram com a elaboração de uma gramática da citada língua.

Manoel Bomfim apontou a incorporação de milhares de vocábulos do tupi-guarani à língua portuguesa falada no Brasil. Ele afirmou que no primeiro século da colonização portuguesa do Brasil que a língua falada por grande parte da população era a indígena. Para Bomfim, “durante o primeiro século da vida colonial, a língua geral do gentio, espalhada pela massa do povo, era mais usada por ele que o próprio português” (Bomfim, 1997, p. 110). Em suas assertivas sobre a influência do tupi-guarani até os dias de hoje, enumerou uma série de vocábulos que dão nomes a estados brasileiros, relevos e rios daqui. Bomfim percebeu que

até hoje, o nosso falar guarda efeitos do que eles nos ensinaram na sua língua, e os guardará eternamente. Sem contar, mesmo, com as freqüentes designações topográficas desde os nomes de Estados, serras, grandes cursos d’água... Ceará, Pará... Itabaiana... Araguaia... até os acidentes mínimos Ipanema, Imbuí, Carioca, Maracanã... mesmo não os incluindo, a esses termos, são milhares de palavras do idioma tupi guardadas no nosso uso (Bomfim, 1997, p. 110).

Dentre as constatações que Bomfim fez sobre a relevância da língua tupi-guarani em nosso falar atual, chamou-nos atenção os nomes dos seres naturais do Brasil dados pelos indígenas daqui que persistem até os dias atuais em nosso léxico. Até os animais conhecidos no país e em Portugal, como o tatu, que era chamado de armadilo pelos portugueses, acabou prevalecendo o nome indígena. E Bomfim mostrou que o termo lusitano, popularizado em outras línguas europeias, era tido em nosso país como se fosse vocábulo estrangeiro, pois ninguém o empregava por aqui. Para o autor,

na extensão e riqueza desta natureza viva, quase todos os seres naturais são conhecidos nos nomes dados por eles, os indígenas: juriti, cambucá, maracujá, capivara, siri, cutia, caju, jurubeba, pacova, manacá... Muitos desses termos impuseram-se aos dois povos, e são de tal modo imperiosos no

vernáculo, que fazem esquecer, para os não prevenidos, a sua origem: tatu, peroba, jibóia, sabiá, embira, cupim, mandioca, cipó, tapioca, caju, mingau, canjica, capim, goiaba, toca... (Bomfim, 1997, p. 110).

E sintetizando os escritos de Manoel Bomfim sobre o influxo do indígena brasileiro na formação da língua nacional, não poderíamos deixar de referir ao modo enfático que ele se pronunciou com referência à abundância de vocábulos tupis-guaranis presentes em nosso léxico. Para Bomfim, o falar do brasileiro era muito peculiar e distinguia-se bastante do vernáculo português por ter incorporado milhares de palavras da língua indígena⁷. Segundo o autor, não era “exagero admitir que, tudo computado, o léxico brasileiro, contém de três a quatro mil palavras filiadas ao tupi-guarani. Uma tal injeção de termos diz muito bem o largo contato que tivemos com o indígena” (Bomfim, 1997, p. 112).

Bomfim também ponderou sobre os modos como os índios produziam sua sobrevivência que acabaram por condicionar o *modus vivendi* do colonizador português em terras brasileiras. Apoiou-se em Frei Vicente Salvador (1965) e Robert Southey (1981), indicando a apropriação das técnicas agrícolas indígenas pelos portugueses nos primeiros tempos da colonização do território brasileiro⁸. Destarte, a agricultura tupi possibilitou ao colonizador português as rações alimentares necessárias à sua sobrevivência orgânica. Exemplo disso foi a farinha de mandioca que se tornou um alimento indispensável à dieta alimentar dos brasileiros e estrangeiros que viveram aqui desde os primórdios da colonização – é o fato de ter sido adaptada, “para alimento nacional brasileiro, a farinha de mandioca, a mesma farinha que o índio usava como base do seu sustento” (Bomfim, 1997, p. 115). Bomfim mostrou em *O Brasil na América* a importância da agricultura tupi para o êxito da empresa colonizadora lusa. Para Bomfim,

Dos tupis, aproveitaram os portugueses, não só os mantimentos imediatos, como sementes e a mesma prática agrícola: a derruba, queimada e coivara, ainda em uso na nossa lavoura arcaica, eram do gentio selvagem, nas mesmas formas de agora. (...) Abundantemente agrícolas, os tupis, tão sedentários já eram, que as suas edificações nunca duravam menos de quatro anos. Junte-se, agora, à boa experiência da terra, a excelência da escolha das povoações (Bomfim, 1997, pp. 151-152).

Manoel Bomfim mostrou amiúde em *O Brasil na América* a influência indígena no modo de sobrevivência e de adaptação dos portugueses que aqui chegaram aos primeiros tempos da colonização. Ele insistiu, inclusive, em sua tarefa intelectual de mostrar a importância econômica da agricultura tupi. Apoiou-se insistentemente em Frei Vicente Salvador, Robert Southey e Gonçalves Dias, e em cronistas, como Jean de Léry, Hans Staden e Fernão Cardim, sobre o modo de lavar a terra do gentio e a importância dos produtos agrícolas originados dessa labuta comunitária. Bomfim indicou em certa passagem do mencionado livro que antes mesmo da colonização do Brasil por Portugal já havia um comércio de produtos agrícolas com os franceses, assíduos frequentadores do litoral nortista nos Quinhentos – “eram os produtos dessa lavoura que completavam as cargas das naus francesas” (Bomfim, 1997, p. 151).

Bomfim não deixou de mostrar em seus livros histórico-sociológicos a influência indígena no modo de ser dos brasileiros, sobretudo ele salientou o influxo do gentio na formação da “alma brasileira”, um conjunto de características socioculturais inerentes aos brasileiros, em especial aos nortistas. A alma brasileira, a que Manoel Bomfim se refere, também pode ser entendida como espírito nacional, um conjunto de características socioculturais que exprime o modo de ser do brasileiro. Giralda Seyferth (2015) também analisou o conceito de alma brasileira de Bomfim que, segundo ela, tem grande peso da cultura indígena. Para Seyferth, quando Manoel Bomfim fala em alma brasileira, “Ele está falando do espírito nacional, da ideia de espírito nacional” (Bahia, Menasche, & Zanini, 2015, p. 139).

Ao falar da influência indígena no desenvolvimento da alma brasileira, Bomfim estava, sim, esboçando tipificar o caráter brasileiro a partir de uma herança não só portuguesa e africana, mas, sobretudo, dos distintos povos nativos que foram amalgamados no processo de instituição desta nação. Enfatizou as características comportamentais da população nortista que teria incorporado muito mais do modo de ser do indígena do que lusitano. Este autor afirmou que os povoados nortistas se assemelhavam mais às aldeias

indígenas do que às portuguesas. Para ele, “um povoado daquele sertão é, nas possibilidades de hoje, a aldeia do antigo gentio e, não, uma aldeia de Portugal” (Bomfim, 1997, p. 109).

Segundo Manoel Bomfim, a cordialidade do povo brasileiro, em especial a do nortista, vinha da forte presença que os indígenas tiveram na composição étnica da população brasileira, desde o início da colonização até os séculos XVIII e XIX. Ele viu a cordialidade do brasileiro a partir dos sentimentos deixados pelos índios no seio das camadas populares daqui. O que denota da leitura deste autor, em *O Brasil na América - caracterização da formação brasileira* é mais uma influência deixada pelos povos indígenas na formação da nacionalidade brasileira. Segundo Bomfim, “é um ressumar surdo, do temperamento do índio, infundindo-se em mentalidades novas, para dar-lhes caráter próprio” (Bomfim, 1997, p. 109-110).

Em verdade, o que podemos perceber quanto ao conceito de homem cordial de Sérgio Buarque de Holanda é certa diferença com a noção homônima de Manoel Bomfim, desenvolvido mais de uma década antes. Buarque de Holanda ao desenvolver posteriormente o conceito de homem cordial se valeu da sociologia e da historiografia alemãs. Sérgio Buarque de Holanda atribuiu ao escritor paulista Ribeiro do Couto o emprego da expressão homem cordial pela primeira vez, fazendo referência ao brasileiro, como portador de várias virtudes, em especial, hospitalidade, generosidade, amabilidade, ternura (Holanda, 2014, p. 204). Ribeiro do Couto usou a expressão homem cordial em uma correspondência ao escritor-diplomata Alfonso Reyes em seu periódico *Monterrey*⁹ que circulou no Brasil de 1930 a 1936. Contudo, cabe questionar se Sérgio Buarque de Holanda não conheceu nem tampouco leu *O Brasil na América – caracterização da formação brasileira*, escrito em 1926 e publicado pela primeira vez em 1929. Foi neste livro que Manoel Bomfim usou a expressão “homem cordial” e desenvolveu o conceito a respeito desta, indicando a influência indígena no modo de ser do brasileiro.

No entanto, tal referência a estes aspectos da cordialidade empregados por Ribeiro do Couto pouco possui significância ao que o conceito de homem cordial de Buarque de Holanda nos informa, pois o homem cordial é um tipo ideal que necessariamente não tem como traço a bondade. Conceitualmente, não é disso que se trata, mas da busca por relações pessoais e afetivas nas mais variadas esferas sociais. Este caráter na esfera política cria o problema da penetração patrimonialista, ou seja, a falta de distinção entre os domínios da esfera pública e da esfera privada, nesta perspectiva, ambas as esferas são fortemente marcadas por relações pessoais, de simpatia e afetividade. Dito isto, fica claro que o homem cordial formulado posteriormente por Holanda tem uma conotação em alguma medida negativa (se comparada ao emprego psicológico dado ao termo, por Bomfim), pois representaria, no limite, a inadequação às estruturas sociais e burocráticas modernas, cujo traço marcante seriam as relações impessoais, ora o que Manoel Bomfim está propondo em sua noção de cordialidade seria um caráter psicológico positivo herdado por nós brasileiros por meio do modo de ser e agir das populações nativas originárias.

O peso dado ao indígena na composição étnica da população brasileira, sobretudo nos primeiros séculos da colonização portuguesa é um elemento bastante claro no texto de Manoel Bomfim, pois esta representaria, segundo ele, a singularidade do Brasil face aos outros países latino-americanos a ligação por meio dos laços de amizade e de sangue estabelecidos entre os índios e os colonizadores portugueses. Após todo exposto, podemos aferir que na perspectiva de Manoel Bomfim não foram somente os portugueses e os negros desumanamente aqui escravizados que constituíram os elementos populacionais responsáveis pela formação da nacionalidade brasileira. Os povos nativos da terra tiveram, na perspectiva de Bomfim, sua contribuição inquestionável e visível nesta matéria: no peculiar português falado no Brasil, na culinária, nas palavras do autor - na alma brasileira, no jeito de ser brasileiro.

4. Uma análise crítica em relação ao indigenismo bomfimniano (à guisa de conclusão)

Ao estudarmos a forma como Manoel Bomfim refletiu historicamente em relação ao indígena na formação da nacionalidade brasileira percebemos algumas ambiguidades deste autor. Uma delas é a de que não houve

extermínio dos índios pelos colonizadores portugueses. Em algumas fontes que Bomfim utilizou, percebe-se que chegaram à outra conclusão distante da negação do massacre desses povos. Os massacres dos índios tamoiós por Mem de Sá, terceiro governador geral do Brasil e Antônio Salema, quarto governador geral e governador do Brasil Meridional de 1574 a 1577, e as perseguições cruéis de várias nações indígenas desde o século XVI até o XIX, como os aimorés, caetés, potiguaras, cariris e os chamados índios bravos do “Sertão do Leste”, botocudos, puris e coroados contradizem as afirmações de Manoel Bomfim quanto à tese de que não houve extermínio de parte considerável das nações indígenas brasileiras.

A negação do extermínio dos povos indígenas na obra de Manoel Bomfim se insere no contexto de tentar contribuir com o debate da identidade nacional. Perdendo isso de vista, torna-se difícil entender as motivações que o levaram a formulação de tais teses e, por exemplo, até mesmo o abandono da perspectiva de integração latino-americana contida em *A América Latina: males de origem* (1905) e a adoção de uma perspectiva nacionalista em sua trilogia dos anos 1920-30. Neste sentido, a negação do extermínio indígena pode ser lida como uma estratégia de tornar viável a construção de uma determinada vertente da identidade nacional brasileira.

Como salientou Anne-Marie Thiesse (1999, 2001) a nacionalidade é uma identidade, na medida em que seu processo de formação consiste no determinar o patrimônio comum de cada nação e, por conseguinte, na difusão de seu culto. Ora, neste processo de criação nacional inventariar as heranças comuns pouco importa, pois muitas das vezes essa herança comum inexistente, ou seja, neste caso era preciso inventar tal herança comum que viabiliza a construção de um sentimento nacional de pertencimento a uma comunidade, cujo passado prestigioso poderia operar como um elemento de coesão social e não de dissidência. Portanto, a nação é uma invenção que deve trazer em seu núcleo um conjunto de elementos simbólicos e materiais mediados linearmente, sendo que um passado é muitas das vezes inventado e/ou caricato. No caso brasileiro, tomemos, por exemplo, o *Mito das Três Raças*. Assim sugere Renato Ortiz:

A ideologia do Brasil-cadinho relata a epopeia das três raças que se fundem nos laboratórios das selvas tropicais. Como nas sociedades primitivas, ela é um mito cosmológico, e conta a origem do moderno Estado brasileiro, ponto de partida de toda uma cosmogonia que antecede a própria realidade. Sabemos em Antropologia que os mitos tendem a se apresentar como eternos, imutáveis, o que de uma certa forma se adequa ao tipo de sociedade em que são produzidos. [Logo o] mito das três raças é neste sentido exemplar, ele não somente encobre os conflitos raciais como possibilita a todos de se reconhecerem como nacionais (Ortiz, 1994, p. 38; 44).

No entanto, como sustentou José Luiz Fiorin (2009) as identidades culturais são construídas por meio de diferentes princípios, entre eles estão: o princípio da exclusão e o da participação, responsáveis por criarem dois grandes regimes de funcionamento cultural, sendo o mais importante para a discussão deste texto: o da exclusão operado pelo regime da triagem. Em uma cultura da triagem há um aspecto descontínuo expresso na restrição à circulação cultural, podendo ser: pequena ou nula “desacelerada pela presença do exclusivo e do excluído. É uma cultura do interdito” (Fiorin, 2009, p. 118).

As primeiras décadas do século XX foi um momento de grande debate acerca da construção identitária em torno da miscigenação, que adquire centralidade em nossa cultura. Em verdade, é preciso notar que a mistura não era indiscriminada, pois sempre existem certos sistemas que não são aceitos dentro dela (Bosi, 1978; Ortiz, 1994; Thiesse, 2001; Fiorin, 2009). Dito em outras palavras:

A cultura brasileira euforizou de tal modo a mistura que passou a considerar inexistentes as camadas reais da semiose onde opera o princípio da exclusão: por exemplo, nas relações raciais, de gênero, de orientação sexual etc. A identidade autodescrita do brasileiro é sempre a que é criada pelo princípio da participação, da mistura. Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um “jeitinho”. Ocultam-se o preconceito, a violência que perpassa as relações cotidianas etc. Enfim, esconde-se o que opera sob o princípio da triagem (Fiorin, 2009, p. 124).

Portanto é em meio a este conjunto de questões e problemas relacionados aos debates dos anos 1920-30 que deve ser analisada a perspectiva bomfimniana de negação do massacre dos povos indígenas, algo que, diga-se de passagem, é evidenciado em seu trabalho de 1905. Ora, como em 1905 havia a descrição do massacre de forma clara e isso desaparece nos anos 20 e 30? Tal processo pode ser compreendido se lido por meio da noção de triagem, pois como se poderia forjar uma identidade harmônica e coesa mediada sob o signo da violência e opressão? No limite, tornar claro tais relações implicaria em inviabilizar sua participação no debate público-intelectual de seu tempo.

Da leitura precipitada das primeiras páginas de *O Brasil na América* pode se constatar que Manoel Bomfim viu os indígenas como portadores de uma cultura primitiva e que seriam povos inferiores, mas ao avançarmos na leitura desse livro, constatamos um autor em sua plena maturidade intelectual que antecipou algumas discussões da antropologia cultural - como, por exemplo, a discussão do que vem a ser a civilização ocidental e o que quer dizer ser homem civilizado. Ele propôs em algumas passagens de *O Brasil na América* rediscutir o conceito de civilização (Bomfim, 1997).

Aqui, em páginas avançadas do livro *O Brasil na América*, Bomfim revisou sua visão sobre as culturas indígenas e reconheceu o valor dos saberes indígenas que foram aplicados em suas porfias pela sobrevivência em relação dialética com a natureza, denotando harmonia entre os brasis e o meio ambiente. Para Bomfim,

o comunismo em que vivia o índio será, talvez, avesso a esse progresso à ocidental - o progresso de riqueza, de requintes, de exaltação pessoal e, por isso mesmo, de desigualdades e injustiças. Mas, com isso, não é nesse ocidentalismo que se faz a plena expansão de humanidade, porque tanto seria perigo para o regime dos privilégios dominantes. E prosseguimos nesse regime de civilização. E buscamos dele o que é avidez de ambição pessoal, para ver acumularam-se os sofrimentos da maioria, as queixas, os ódios, e todo esse fermentar inumano em que se contorcem as cultas sociedades modernas, incompatíveis com a verdadeira felicidade, pois que os aquinhoados da fortuna resolvem os desejos em saciedade, decepção, ou tédio, e todos os outros os afogam em despeito, ódio, desespero (Bomfim, 1997, pp. 146-147).

A reflexão de Manoel Bomfim sobre a civilização ocidental e as ditas sociedades primitivas brasileiras denota o inculcamento e o processamento das ideias de Kropótkin, Engels, Kautsky, Lênin e de Jaurés¹⁰. Essas leituras de autores com um viés anarquista e marxista influenciaram Manoel Bomfim em suas análises da formação da sociedade brasileira em uma perspectiva distinta da corrente intelectual hegemônica - era, segundo Giralda Seyferth (2015), alguém que não estava dentro do mainstream, da corrente principal. Até porque ele caminhava numa perspectiva similar ao sociólogo francês Gabriel Tarde, que também tinha suas relações raciais, mas principalmente com “Engels, Jaurés, Lenin - o Lenin que estava bem dentro dessa coisa do Marx, além do próprio Marx” (Bahia, Menasche, & Zanini, 2015, p. 131).

Manoel Bomfim em sua época elaborou uma reflexão crítica ao colocar em questão os pilares da relação civilização *versus* barbárie, declinando de uma visão etnocêntrica de que os índios seriam atrasados e inferiores. O autor, conscientemente, superou o eurocentrismo ao questionar o modelo de desenvolvimento da civilização ocidental em contraponto ao comunismo dos povos indígenas da época colonial. Em alguma medida, ele amadureceu neste aspecto a sua análise acerca da relação entre civilizado e primitivo, rompendo aos poucos em sua trajetória intelectual com a visão de que o europeu foi o elemento superior da formação de nossa nacionalidade. Bomfim reviu (ora, avançando; ora, retrocedendo) em *O Brasil na América* muitas de suas análises e assertivas feitas em *A América Latina: males de origem* acerca dos índios e dos negros e de seus papéis desempenhados na formação de nossa nacionalidade.

Contudo, nos parece problemático apontar um suposto deslocamento do antirracismo de Manoel Bomfim, antes estabelecido em *A América Latina: males de origem* supostamente operada em seus livros histórico-sociológicos de maturidade. A nosso ver, o que há de fato é uma ampliação temática da qual o elemento indígena passa a ter uma relevância em determinados processos, o que em tese não inviabiliza o protagonismo do negro

e do português na formação da nacionalidade brasileira, uma vez que, invariavelmente somos o resultado da junção em maior grau das relações estabelecidas entre esses três agentes fundamentais para a formação social e cultural brasileira. Então, não se trata de deixar de lado o antirracismo de suas formulações feitas no fim do século XIX, tornadas públicas na primeira década do século XX, mas sim, uma escolha consciente de dar voz a um agente em muito apagado socialmente, todavia de protagonismo notável no desenvolvimento da identidade brasileira. Tal perspectiva o posicionou junto a um pequeno grupo de intelectuais que no início do século XX rejeitaram as teses deterministas. Como descreveu Gilberto Freyre:

Tais preconceitos (arianizantes) foram gerais no Brasil intelectual de 1900: envolveram às vezes o próprio Sílvio Romero, cuja vida de guerrilheiro de idéias está cheia de contradições. Só uma exceção se impõe de modo absoluto: a de Alberto Tôres, o primeiro, entre nós, a citar o Professor Franz Boas e suas pesquisas sobre raças transplantadas. Outra exceção: a de Manuel Bomfim, turvado, entretanto, nos seus vários estudos, por uma como mística indianista ou indianófila semelhante à de José de Vasconcellos, no México (Freyre, 1944, p. 41, apud, Bosi, 1978, p. 352).

Todavia, prossegue Alfredo Bosi (1978) a apontar que a referência de Gilberto Freyre à xenofobia de Manoel Bomfim veio a se tornar um lugar comum dos intérpretes críticos ao espaço que o médico sergipano legou ao nativo da terra em seus textos. No entanto, para outros como Dante Moreira Leite (1976), por exemplo, no lugar da xenofobia, o que houve de fato foi à materialização de um nacionalismo apaixonado por parte de Manoel Bomfim, que o levou a entender com maior lucidez que seus contemporâneos às origens colonialistas das mais variadas expressões do preconceito racial, que assim como o negro, os povos indígenas também eram vítimas. De certa forma, a própria maneira que Freyre descreve o “indianismo” de Bomfim na citação acima é um bom indicativo das disputas que este autor teve de travar para defender seus postulados.

Em outras palavras, ainda que existam problemas no que concerne às formulações indigenistas de Manoel Bomfim em certos pontos, já devidamente explicitados anteriormente, faz-se necessária esta reflexão, num momento que após diversos embates sociais no ponto de vista das ideias e, por conseguinte, passados para as arenas das disputas políticas e na sociedade civil. Num momento em que observamos retrocessos em relação às salvaguardas aos povos originários desta terra. Faz-se necessário em meio aos abusos impetrados institucionalmente pelo Estado brasileiro em relação ao respeito devido a estes em suas terras, ao afrouxamento da legislação que tem propiciado informalmente a invasão de suas terras para o desmatamento desenfreado das já combalidas matas nativas.

Concluimos, que em um contexto, em que diversos “cidadãos de bem” legitimam o discurso odioso de um desgoverno que sugere que os direitos indígenas se contrapõem aos interesses nacionais. Neste cenário, a importância da análise bomfiniana é apresentar a questão de maneira diametralmente oposta, isto é, ao invés de avessos aos interesses nacionais, ou seja, parte do problema. Pelo contrário, os nativos dessa terra residem em cada um de nós – na nossa língua, nas nomeações de nossas praias favoritas, na nossa culinária, na nossa alma brasileira, como sustentava este professor. Logo, o descaso institucional com relação às populações indígenas é um descaso contra todos nós, negros ou brancos; caboclos ou mulatos. No fim, poderíamos nos indagar – neste momento se o indigenismo bomfiniano serve para algo? Serve para encorajar a ampliação de novas investigações que tenham por mote central repensar o lugar dos povos indígenas no pensamento social brasileiro.

NOTAS

¹ Fundado no ano de 1890, por meio do decreto n. 667, de 16/08/1890, lavrado por Benjamin Constant, o *Pedagogium* foi uma instituição educacional, que inicialmente funcionou na Rua Visconde do Rio Branco, 13, no centro da cidade do Rio de Janeiro - RJ. No ano de 1897, foi transferido para a Rua do Passeio, 66, também no centro da cidade, onde funcionou até seu fechamento, em 1919. Joaquim José de Menezes Vieira (1890 a 1897) e Manoel Bomfim, entre os anos de 1897 a 1906 e de 1910 até 1919 foram diretores desta instituição. As motivações que deram origem ao *Pedagogium* não estavam desconectadas do ideal de modernidade e progresso nacional. Sua criação teve como inspiração outros museus pedagógicos, como: o Museu de educação de Stuttgart, Alemanha (1851); o Museu South Kensington, Inglaterra (1857); o Museu educacional de Toronto, Canadá (1854); o Museu pedagógico de Berlim, Alemanha (1876) e tantos outros. Aqui no Brasil, a ideia para a sua fundação se deu em 1882, por meio do famoso parecer de Rui Barbosa em relação ao projeto de reforma do ensino de Rodolfo Dantas. Contudo, Manoel Bomfim foi quem ocupou por mais tempo a diretoria, permanecendo de 1897, com alguns períodos de afastamento por ocupar a diretoria de instrução Pública do Distrito Federal, até o ano de seu fechamento, 1919 (Bastos, 2002; Penna, 1992; Mignot, 2013).

² Os índios botocudos estão intimamente ligados ao despertar do interesse de Manoel Bomfim pela elaboração de historiografia indigenista (Aguiar, 2000).

³ Cf. A perseguição aos índios botocudos foi intensificada com a estada de D. João VI e da corte portuguesa no Rio de Janeiro a partir de 1808 (Ribeiro, 2001).

⁴ Cf. como informa-nos a pesquisadora Michele de Barcelos Agostinho (2016), a nomenclatura Botocudo é um termo genérico e pejorativo inventado pelos colonizadores. Referia-se aos indígenas de diversas filiações linguísticas não tupi localizados no sul da Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais e que usavam como ornato os botoques (discos de madeira) labiais e auriculares.

⁵ Frei Vicente do Salvador (1564-1636), natural da Bahia, é considerado o nosso primeiro historiador, autor do livro "História do Brasil 1500 – 1627, cujos manuscritos inéditos foram encontrados pelo historiador cearense Capistrano de Abreu na Biblioteca Nacional quase trezentos anos após ter sido escrito pelo ilustre monge franciscano do período colonial brasileiro". Capistrano de Abreu publicou o livro em 1889.

⁶ Cf. Lilia Schwarcz (1993) afirma que muitos dos intelectuais que tiveram atuação nas faculdades brasileiras nos séculos XIX e no início do século XX tinham no seu fazer ciência uma espécie de espelho das teorias racialistas do continente europeu, assim, reproduzindo em seus estudos sobre a gênese do povo brasileiro os estigmas e preconceitos em relação à miscigenação dessa população. Muitos "homens de ciência" brasileiros, dos fins do século XIX e início

do século XX atuaram como publicistas das teorias deterministas europeias que justificavam as ações perpetradas pelos imperialismos europeus e norte-americanos, além de auxiliar, em última análise, a difundir uma concepção pessimista sobre o presente e o futuro brasileiro e dos demais países da América do Sul. Já em O inimigo do século: um estudo sobre Arthur de Gobineau (1816 – 1882), a socióloga Helga Gahyva (2012) mostrou que os ideais de sociedade do intelectual francês Arthur de Gobineau, "pai do racismo científico" visavam à manutenção de um modelo hierárquico em que o diferenciador seriam as características raciais dos povos. Assim, Gayva compreende que os modelos deterministas de Gobineau mascaram a crítica ao "novo" mundo que o autor vê surgindo na França, pautado nos ideais de igualdade e levando a ruína uma sociedade aristocrática de outrora. Entretanto, um dos dados relevantes dessa pesquisa é referente aos debates implícitos, isso porque, Gobineau em todas as suas formulações traz como pano de fundo uma tentativa desesperada de manutenção do status de sangue da aristocracia francesa, tanto que as analogias trazidas por Gahyva com relação às diferenças entre as três raças imutáveis segundo Gobineau possuem seus correspondentes dentro da sociedade francesa: a) o branco teria como correspondente a aristocracia; b) o índio, a burguesia e c) o negro, a plebe/camponês.

⁷ Sobre a língua indígena e o falar dos brasileiros, Arthur Neiva, em seus estudos de etnologia brasileira, também percebeu a influência dos nossos nativos no desenvolvimento da língua nacional e fez assertivas e constatações semelhantes ao linguista Manoel Bomfim com relação ao falar popular do Brasil. Neiva (1940), em seus *Estudos da língua nacional*, corroborou os escritos de Bomfim sobre o influxo do tupi-guarani no léxico brasileiro.

⁸ Cf. Não há pretensão, aqui, em questionar se as técnicas agrícolas indígenas eram rudimentares ou não, posto que a antropologia cultural já superasse essa discussão estéril e etnocêntrica. Portanto não "podemos falar de inferioridade técnica das sociedades primitivas: elas demonstram uma capacidade de satisfazer as suas necessidades pelo menos igual àquela de que se orgulha a sociedade industrial e técnica" (Clastres, 1988, p. 85).

⁹ "o periódico Monterrey, editado pelo escritor mexicano Alfonso Reyes no período em que atuou como embaixador de seu país no Brasil, entre 1930 e 1936" (Dias, 2014, p. 1).

¹⁰ Jean Léon Jaurés (1859 - 1914), intelectual marxista francês muito popular entre os trabalhadores franceses em fins do século XIX e início do XX, que Manoel Bomfim conheceu em sua estada em Paris quando estudava no Instituto de Psicologia Experimental, da Sorbonne, com Alfred Binet e Georges Dumas, no ano de 1902.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. C. (1976). *Ensaio e Estudos* (3ª série). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Abreu, J. C. (2000). *Capítulos de História Colonial*. São Paulo: Publifolha.
- Agostinho, M. B. (2016, novembro 18). A Exibição Humana na Exposição Antropológica Brasileira de 1882: os indígenas do Brasil sob o olhar cientificista no Museu Nacional. In *Anais eletrônicos do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia de Florianópolis*, Florianópolis, SC.
- Aguiar, R. C. (2000). *O Rebelde Esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: ANPOCS/Topbooks.
- Alves Filho, A. (1979). *Pensamento Social no Brasil – Manoel Bomfim um ensaísta esquecido*. Rio de Janeiro: Achiamê.
- Bahia, J., Menasche, R., & Zanini, M. (2015). *Pensamento social no Brasil por Giralda Seyferth: notas de aula*. Porto Alegre: Letra & vida.
- Bastos, M. H. C. (2002). *Pro pátria laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848 – 1897)*. Bragança Paulista: Editora Universidade de São Francisco.
- Boas, F. (2010). *A mente do ser humano primitivo*. Petrópolis: Vozes.
- Bomfim, L. P. (1993). Pequena biografia de Manoel Bomfim. In Bomfim, M. *América Latina males de Origem* (3a ed.). Rio de Janeiro: Topbooks.
- Bomfim, M. (1905). *A América Latina: males de origem*. Paris: H. Garnier.
- Bomfim, M. (1997). *O Brasil na América – caracterização da formação brasileira* (2a ed.). Rio de Janeiro: Topbooks.
- Bomfim, M. (1998). *O Brasil nação* (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Bomfim, M. (2013). *O Brasil na História: Deturpação das tradições, degradação política*. (2ª Ed.). Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: Topbooks/PUCMINAS.
- Bosi, A. (1978). *História concisa da literatura brasileira* (2a ed.). São Paulo: Cultrix.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Botelho, A. & Schwarcz, L. M. (Orgs.). (2009). *Um enigma chamado Brasil 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Campos, H. (1954). *Diário secreto* (vol. I). Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro.
- Candido, A. (2004). *Recortes* (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.
- Clastres, P. (1988). *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Denis, F. (1980). *Brasil*. Coleção Reconquista do Brasil. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/USP.
- Dias, A. G. (2013). *Brasil e Oceania*. Coleção Nordeste. Fortaleza: Armazém da Cultura.
- Dias, N. V. (2014). O México revolucionário em Monterrey: o correio literário de Alfonso Reyes muito além do personalismo (1930-1936). In *Anais do XI Encontro Internacional da ANPHLAC*, Rio de Janeiro, RJ.
- Fiorin, J. L. (2009). A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana*, 1(1), 115-126.
- Florence, H. (1948) *Viagem Fluvial do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829*. São Paulo: Melhoramentos.
- Freyre, G. (1981). *Casa-Grande & Senzala* (21ª Ed.). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio.
- Gahyva, H. (2012). *O inimigo do século: um estudo sobre Arthur de Gobineau (1816 – 1882)*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ.
- Gil, M. A. (2016). *Modernidades extremas Textos y prácticas literarias en América Latina Francisco Bilbao, Manuel Gonzáles Prada, Manuel Ugarte y Manoel Bomfim*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Goldmann, L. (1993). *Ciências Humanas e Filosofia: o que é a Sociologia?* Rio de Janeiro: Bertrand Russel.
- Gomes, A. C. (2009). *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentum.
- Gontijo, R. (2003). Manoel Bomfim o “pensador da história” na Primeira República In *Revista brasileira de História*. V.23. N.45. São Paulo.
- Gontijo, R. (2010). *Manoel Bomfim*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana.
- Gontijo, R. (2013). *O velho vaqueano Capistrano de Abreu (1853-1927): memória, historiografia e escrita de si*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora.
- Guimarães, M. L. S. (2010) *Livro de Fontes da Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Holanda, S. B. (2011). *Escritos coligidos – livro I – 1920-1949*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/ Unesp.
- Holanda, S. B. (2014). *Raízes do Brasil*. (26ª Ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

- Koster, H. (1978). *Viagens ao Nordeste do Brasil*. Coleção Pernambucana. V.17. Recife: Secretaria de educação e Cultura-PE.
- Las Casas, F. B. (s/d). *Brevíssima relação da destruição das Índias - O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América espanhola*. Rio de Janeiro: L & PM Editores.
- Leite, D. M. (1976). *O caráter nacional brasileiro* (3ª Ed.). São Paulo: Livraria Pioneira.
- Léry, J. (1951). *Viagem à terra do Brasil*. São Paulo: Livraria Martins.
- Magalhães, J. V. C. (1975). *O selvagem*. Edição comemorativa do centenário da 1ª edição. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/USP.
- Martins, J. P. O. (1921). *Raças humanas e a civilização primitiva* (vol. 1 e 2). Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira.
- Medeiros, M. (1935). *Ideas, homens & facto*. Rio de Janeiro: Calvino Filho Editor.
- Montaigne, M. de. (2010). *Os Ensaios: uma seleção*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Naxara, M. R. C. (1998). *Estrangeiro em sua própria terra: representações do brasileiro 1870/1920*. São Paulo: Annablume.
- Neiva, A. (1940). *Estudos da língua nacional*. Coleção Brasileira. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Ortiz, R. (1994). *Cultura brasileira e identidade nacional*. (4a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Paraíso, M. H. B. (2014). *O tempo da dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos sertões leste*. Salvador: UFBA.
- Penna, A. G. (1992). *História da psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago.
- Quitiliano, A. (2003). *A guerra dos tamoios*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Rangel, J. A. F. (2010). *Edgard Roquette-Pinto*. Coleção Educadores - MEC. Recife: Editora Massangana/Fundação Joaquim Nabuco.
- Ribeiro, B. (1987). *O índio na cultura brasileira: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO.
- Ribeiro, B. (2001). *O índio na história do Brasil*. (10a ed.). São Paulo: Global Editora.
- Ribeiro, D. (1978). *Estudos de antropologia da civilização: os brasileiros - teoria do Brasil*. (3ª Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, D. (1986). *América Latina: a pátria grande*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Ribeiro, D. (1993). Manoel Bomfim, o antropólogo In Bomfim, M. *América Latina: males de origem* (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Topbooks.
- Ribeiro, D. (2004). *O povo brasileiro - a formação e o sentido do Brasil* (2a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Rousseau, J.-J. (1999). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martins Fontes.
- Saint-Hilaire, A. (1974). *Viagem ao Espírito Santo e Rio Doce*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/USP.
- Salvador, F. V. (1965). *História do Brasil - 1500-1627*. São Paulo: Melhoramentos.
- Santos, J. G. (2020). *O Brasil indígena e mestiço de Manoel Bomfim*. Curitiba: Editora CRV.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930*. São Paulo: Companhia das letras.
- Sodré, N. W. (1967). *O que se deve ler para conhecer o Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Souza, R. L. (2018). *Pensamento Social Brasileiro de Euclides da Cunha a Oswald de Andrade*. São Paulo: Alameda Casa Editorial.
- Southey, R. (1981). *História do Brasil* (Vols. I, II e III). Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/USP.
- Sussekind, F., & Ventura, R. (1984). *História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. São Paulo: Moderna.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII-XX siècle*. Paris: Editions du Seuil.
- Thiesse, A.-M. (2001). *Ficções criadoras: as identidades nacionais*. Anos 90, n. 15, 7-23.
- Varnhagen, F. A. (1975). *História Geral do Brasil* (Vols. I, II, III, IV e V). São Paulo: Melhoramentos.

Políticas públicas e o planejamento energético na Amazônia: análise das convergências e divergências entre o Plano Nacional de Energia e o Plano Amazônia Sustentável

Políticas públicas y planificación energética en la Amazonia: análisis de las convergencias y divergencias entre el Plan Nacional de Energía y el Plan Amazónico Sostenible

Public policies and energy planning in the Amazon: analysis of convergences and divergences between the National Energy Plan and the Sustainable Amazon Plan

AUTORES

Julyana Pereira Simas*

julyana.psimas@gmail.com

André Luís Assunção de Farias**

andre2016.farias@gmail.com

* Doutora em Energia, pela Universidade Federal do ABC.

** Doutor em Desenvolvimento Socioambiental, pela Universidade Federal do Pará.

RESUMO:

O presente artigo buscou problematizar a política energética nacional implementada na Amazônia, região dotada de peculiaridades socioambientais, com o objetivo principal de compreender como o governo articula interesses tão díspares em um mesmo território, por meio de planos em setores estratégicos, como o Energético e o de Desenvolvimento Regional. Para isso, foi realizada uma avaliação do Plano Amazônia Sustentável (2008) e do Plano Nacional de Energia (2007), com base no modelo proposto por Subirats, Knoepfel, Larrue e Varonne (2008), que busca aliar o ciclo de políticas públicas a uma análise transversal dos atores envolvidos na elaboração da política, dos recursos por eles mobilizados, bem como das diferentes instituições. As políticas públicas nacionais continuam sendo replicadas, sem que sejam consideradas as diversidades de cada região, sobretudo, na Amazônia. Nesse cenário, foi possível perceber a falta de integração entre os atores governamentais, traduzindo uma deficiência nas redes de interações que formam o espaço da política pública. Na prática, a sobreposição de interesses é que irá determinar a efetividade de cada política pública, como demonstrou a análise dos planos aqui apresentados. Para garantir a articulação entre as políticas públicas é preciso respeitar os limites locais e consolidar as propostas de desenvolvimento, de forma territorial. Com a finalidade de corroborar as análises, foi realizado um estudo de campo com a produção de dendê na região amazônica, por incentivo do Plano Nacional de Produção e Uso do Biodiesel, política esta que apresenta o entroncamento das políticas públicas das esferas ambiental e energética.

RESUMEN:

El presente artículo busca problematizar la política energética nacional implementada en la Amazonia, una región dotada de peculiaridades socioambientales, con el objetivo principal de responder cómo el gobierno articula intereses tan dispares en el mismo territorio, a través de planes en sectores estratégicos, como el Energético y el Desarrollo Regional. Para ello, se realizó una evaluación del Plan Amazonia Sostenible (2008) y del Plan Nacional de Energía (2007), con base en el modelo propuesto por Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne (2008), que busca vincular el ciclo de políticas públicas a un análisis transversal de los actores implicados en la elaboración de la política, de los recursos por ellos movilizados, así como de las diferentes instituciones. Las políticas públicas nacionales continúan siendo replicadas, sin que sean consideradas las diversidades de

cada región, sobre todo, en la Amazonia. En ese escenario, fue posible percibir la falta de integración entre los actores gubernamentales, traduciendo una deficiencia en las redes de interacciones que forman el espacio de la política pública. En la práctica, la superposición de intereses será la que determine la efectividad de cada política pública, como demostró el análisis de los planes aquí presentados. Para garantizar la articulación entre las políticas públicas es preciso respetar los límites locales y consolidar las propuestas de desarrollo, de forma territorial. Con la finalidad de corroborar los análisis, se realizó un estudio de campo con la producción de dendê en la región amazónica, por incentivo del Plan Nacional de Producción y Uso del Biodiesel, política esta que presenta la intersección de las políticas públicas de las esferas ambiental y energética.

ABSTRACT:

This article seeks to problematize the national energy policy implemented in the Amazon, a region endowed with socio-environmental peculiarities, with the main objective of understanding how the government articulates such disparate interests in the same territory, through plans in strategic sectors, such as Energy and Regional Development. To this end, an evaluation of the Sustainable Amazon Plan (2008) and the National Energy Plan (2007) was carried out, based on the model proposed by Subirats, Knoepfel, Larrue and Varonne (2008), which seeks to combine the public policy cycle with a transversal analysis of the actors involved in policy making, the resources mobilized by them, as well as the different institutions. National public policies continue to be replicated, without considering the diversities of each region, especially in the Amazon. In this scenario, it was possible to perceive the lack of integration among governmental actors, translating into a deficiency in the networks of interactions that form the public policy space. In practice, the overlapping of interests is what will determine the effectiveness of each public policy, as demonstrated by the analysis of the plans presented here. To guarantee the articulation among public policies it is necessary to respect the local limits and consolidate the development proposals, in a territorial way. In order to corroborate the analyses, a field study was carried out with the production of palm oil in the Amazon region, through the incentive of the National Plan for Biodiesel Production and Use, a policy that presents the junction of public policies in the environmental and energy spheres.

1. Introdução

Desde a primeira crise do petróleo, na década de 1970, o Brasil tem buscado investir em alternativas energéticas capazes de reduzir a dependência dos combustíveis fósseis, o que resultou em uma matriz considerada limpa, baseada, sobretudo, em grandes hidrelétricas. A região amazônica tem contribuído com esse potencial, a exemplo das usinas de Tucuruí e, mais recentemente, a de Belo Monte, alvo de fortes controvérsias. Com o objetivo principal de atender os interesses nacionais, poucos benefícios foram estendidos às populações locais, a despeito de significativos impactos socioambientais gerados.

Com base nesse cenário, torna-se urgente discutir a política energética do país em seu reatamento regional na Amazônia a partir da problematização de duas políticas públicas do governo brasileiro, consubstanciadas em mecanismos de planejamento: o Plano Nacional de Energia (PNE 2007) e o Plano Amazônia Sustentável (PAS 2008).

Com isso, espera-se contribuir com o acúmulo científico sobre política energética e política regional, relacionando diferentes mecanismos de planejamento que se cruzam num mesmo território, no caso da Amazônia, palco de profundas desigualdades sociais, políticas e econômicas, inseridas em um contexto de abundante riqueza natural e cultural.

Reside, nesse ponto, a principal motivação do estudo, expressa pelo seguinte questionamento: Como o governo nacional articula interesses tão díspares em um mesmo território, por meio de planos em setores estratégicos, como o Energético e o de Desenvolvimento Regional?

Para entender essa problemática, o artigo encontra-se dividido em três partes principais, tendo início com o referencial teórico, baseado no ciclo de políticas públicas, como modelo de análise para avaliação do PNE 2030 e do PAS, destacando-se os papéis dos atores, dos recursos por eles mobilizados e das diferentes instituições envolvidas, como propõem Subirats, Knoepfel, Larrue e Varonne (2008). A metodologia, apresentada na segunda seção, se baseia em extensa análise documental sobre as referidas políticas, além de entrevistas com sujeitos-chave das instituições que se envolveram na construção dos instrumentos de planejamento e no estudo de caso realizado com unidades produtivas de dendê na Amazônia. A terceira sessão apresenta os resultados obtidos a partir da análise crítica do PAS, do PNE 2030 e no Plano Nacional de Produção e Uso do Biodiesel (PNPB). Por fim, são feitas as conclusões acerca da pesquisa realizada.

2. Abordagem teórica

Dentre os diferentes modelos de análise, o ciclo de políticas públicas se caracteriza por diferentes fases, desde o surgimento do problema social, até a etapa de avaliação dos resultados da política implantada, como demonstra o quadro 1.

Subirats *et al.* (2008) defendem que a perspectiva cíclica possibilita a retroalimentação, ao longo de todo o processo de construção da política pública, bem como permite identificar os atores envolvidos em cada uma das etapas, o que reduz a complexidade de análise. É possível investigar, inclusive, as relações de poder, as redes políticas e sociais, assim como as práticas político-administrativas adotadas (Frey, 2000). Os autores apontam, contudo, para alguns limites dessa abordagem (Subirats *et al.*, 2008), a começar pelo caráter descritivo do modelo, que pode, eventualmente, não ser apropriado, uma vez que o desenvolvimento da política nem sempre segue a ordem cronológica das diferentes etapas estabelecidas. Da mesma forma, as

PALAVRAS-CHAVE

Amazônia;
políticas-públicas;
desenvolvimento
regional;
planejamento
energético.

PALABRAS CLAVE

Amazonia;
políticas públicas;
desarrollo
regional;
planificación
energética.

KEYWORDS

Amazon; public-
policies; regional
development;
energy planning.

Recibido:
16/05/2020

Aceptado:
14/06/2021

Quadro 1 - Etapas do Ciclo de Políticas Públicas.

ETAPA	FUNÇÃO
1. Surgimento dos problemas	Identificação e definição dos problemas e suas possíveis causas.
2. Inclusão na agenda	Seleção dos problemas emergentes. Reconhecimento do problema como objeto político.
3. Formulação e decisão do programa	Definição das soluções cabíveis aos problemas identificados. Escolha dos instrumentos de ação.
4. Implementação da política	Aplicação das soluções selecionadas.
5. Avaliação da política	Avaliação sobre a eficiência da política implementada, em relação ao problema identificado inicialmente.

Fonte: Adaptado de Subirats *et al.* (2008).

ligações identificadas entre as etapas podem não ocorrer na prática. Não obstante, Subirats *et al.* (2008) lembram que a análise é centrada na ação estatal, ao invés do contexto social e que a análise sequencial pode impedir a consideração de incompletude do ciclo ou, até mesmo, de ciclos paralelos.

Diante dos limites apresentados, Subirats *et al.* (2008) propõem um modelo pautado na perspectiva sequencial aliado a uma análise “transversal”, com base nas interações entre os atores, seus recursos e as instituições, denominados elementos chaves. A proposta é iniciar a análise pelos “atores”, a partir do contexto das administrações públicas, de modo a compreender as formas de interação entre o Estado e a sociedade civil, para, em seguida, avaliar as influências exercidas pelas “instituições” no comportamento dos atores e, por fim, investigar quais os “recursos” mobilizados pelos atores, na busca pela consolidação dos seus interesses.

A análise tem início, portanto, a partir do momento em que os atores passam a desempenhar um papel na arena política, intervindo, direta ou indiretamente, em defesa dos seus interesses, podendo apresentar diferentes graus de organização, de acordo com a capacidade de construir coalizões e mobilizar recursos. Nesse ponto, é importante ressaltar que existem três grupos principais de atores envolvidos em uma determinada política pública: a) autoridades político-administrativas; b) grupos-objetivo, que incluem atores privados, cuja conduta é responsável, de maneira direta ou indireta, pela causa do problema público a ser resolvido e c) beneficiários finais, que incluem os atores privados, beneficiados com a adoção da política pública.

A interação entre os atores públicos e privados recebe influência dos recursos disponíveis, que se encontram distribuídos de forma desigual entre os atores nas diferentes etapas da política, e das regras institucionais, que podem tanto representar oportunidades de participação e colaboração, como servir de obstáculo, limitando a atuação dos atores.

É importante considerar não somente os recursos financeiros, mas, inclusive, aqueles relacionados a tempo, informação e consenso, lembrando que o peso relativo de cada recurso varia de acordo com a política pública em análise. O que vai determinar a eficiência ou os limites, portanto, é a combinação estratégica dos diferentes recursos, estabelecidos em torno dos interesses de cada ator (Subirats *et al.*, 2008).

As ações e condutas dos atores sofrem também influência de regras e normas institucionais, que devem ser investigadas, de modo a identificar os interesses individuais e coletivos envolvidos. Segundo Elinor Ostrom (2005), as instituições são compostas por regras, responsáveis por guiar os atores, reduzindo, portanto, a incerteza nas interações. O objetivo, de acordo com a perspectiva apresentada por Subirats *et al.* (2008) consiste não em delimitar todas as regras institucionais existentes, mas aquelas a que recorrem os atores envolvidos em determinada política pública, com a finalidade de representar os seus interesses.

3. Metodologia

A metodologia da pesquisa baseou-se prioritariamente em pesquisa qualitativa, constituída de revisões bibliográficas, análises documentais e entrevistas com atores chaves, que efetivamente participaram da formulação das políticas públicas aqui avaliadas.

A análise crítica do Plano Amazônia Sustentável e do Plano Nacional de Energia 2030 teve como base o modelo proposto por Subirats *et al.* (2008), no qual a perspectiva cíclica da política pública é associada a uma análise transversal dos atores envolvidos, dos recursos por eles mobilizados, bem como da influência exercida pelas instituições. Assim, buscou-se compreender as principais ações, deficiências e estratégias políticas, nas diferentes etapas de construção de ambas as políticas.

Os procedimentos metodológicos empregados na análise crítica do Plano Nacional de Energia 2030 incluíram pesquisas bibliográficas e entrevistas acadêmicas, realizadas com o Secretário de Planejamento Energético, Altino Ventura Filho¹, e com o Superintendente de Estudos Econômicos e Energéticos, da Empresa de Pesquisa Energética na ocasião, Ricardo Gorini² (Simas, 2015).

Além da análise documental acerca do Plano Amazônia Sustentável (PAS), também fora realizada entrevista com o Professor André Luis Assunção de Farias³ (Simas, 2015), do Núcleo de Meio Ambiente da Universidade Federal do Pará, pesquisador de temas pertinentes à Amazônia e com experiência política de expressiva relevância, tendo acompanhado o processo de elaboração e implementação do Plano, estando tudo documentado nos anexos da tese (Simas, 2015).

Por fim, o artigo apresenta um estudo de campo, realizado com unidades produtivas de dendê para a produção de biodiesel, no município de Tomé-Açu. Com o objetivo de avaliar a implementação da Política Nacional de Produção e Uso do Biodiesel, o estudo contou com entrevistas, realizadas com os principais atores envolvidos, bem como com observação de campo, sendo todos os dados sistematizados na tese de Simas (2015).

4. Resultados e discussão

Essa seção tem como objetivo apresentar as políticas públicas - Plano Amazônia Sustentável e Plano Nacional de Energia 2030, bem como as respectivas análises, refletidas a partir da abordagem adaptada do ciclo de políticas públicas, proposta por Subirats *et al.* (2008).

4.1. Plano Nacional de Energia 2030

Desenvolvido em 2007, pelo Ministério de Minas e Energia, em conjunto com a Empresa de Pesquisa Energética, o Plano Nacional de Energia (PNE) - 2030 representa um instrumento de planejamento, com o objetivo de orientar estrategicamente a expansão energética. Inserido no contexto do Novo Modelo Institucional do Setor, o relatório engajou-se na relação entre os diversos agentes e instituições e na melhoria da qualidade do suprimento energético do país, com o desafio de estimular a competição e novos investimentos (Brasil, 2007).

Reconhecido pelo governo como um documento inédito na ocasião, o PNE 2030 permitiu estimar a demanda e a oferta energética para um período de 25 anos, representando, junto com a Matriz Energética Nacional (MEN), a principal ferramenta de planejamento estratégico do setor.

O Plano Nacional de Energia 2030 foi desenvolvido com base no Ciclo de Planejamento Energético Integrado, que consiste em um processo recursivo, onde as políticas e diretrizes orientam os estudos e pesquisas que irão nortear o desenvolvimento do setor energético nacional. Os estudos e pesquisas que compõem o PNE 2030 foram elaborados pela Empresa de Pesquisa Energética (EPE)⁴, sob coordenação da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Energético (SPE)⁵. De acordo com a metodologia empregada, a base dos estudos se divide

em quatro grupos principais: Módulo Macroeconômico, responsável pela formulação de cenários a longo prazo para a economia mundial e nacional; Módulos da Demanda e da Oferta, que compreendem as projeções do consumo final de energia e a formulação de alternativas para a expansão da oferta, respectivamente, e o Módulo dos Estudos Finais, que contempla a integração dos estudos anteriores, de modo a reavaliar as projeções iniciais, com base em aspectos políticos, institucionais e de segurança energética (Brasil, 2007).

Os estudos também contaram com a colaboração de atores não governamentais, entre os quais se destacam especialistas em diferentes áreas, responsáveis por colaborar com a elaboração das notas técnicas que compõem o PNE e dão subsídio para a tomada de decisão. Cada especialista envolvido nos estudos representa sua respectiva instituição de origem e, portanto, seus interesses, contribuindo para compreender o cenário em que o Plano foi elaborado.

Finalizada a elaboração das notas técnicas, os resultados foram apresentados em seminários públicos, realizados com o intuito de estender a discussão à sociedade, envolvendo a participação de centros de pesquisa, universidades e entidades organizadas do setor energético.

O Plano ressalta que o caráter estratégico em que se baseiam os estudos e pesquisas demanda uma coordenação integrada, que deve ser atribuída ao Estado. Convém observar que a concepção e a implementação de políticas públicas para o setor energético são responsabilidade do Ministério de Minas e Energia, que, por sua vez, deve seguir as diretrizes do Conselho Nacional de Políticas Energéticas (CNPE)⁶, órgão vinculado à Presidência da República.

Uma vez apresentada a metodologia utilizada e os principais atores sociais envolvidos, se faz importante delimitar o cenário econômico utilizado como referência, bem como as projeções realizadas para atender o crescimento da demanda energética para o período estimado.

Com uma expansão demográfica prevista em 53 milhões de pessoas e projeções de crescimento do PIB a uma taxa anual média de 4,1%, ao ano, o Plano estimou um aumento na demanda *per capita* de energia de 1,19 para 2,33 tep/habitante.ano. Ainda segundo as estimativas realizadas, o consumo final de energia deverá passar de 165 milhões de tep, verificado em 2005, para valores entre 309 e 474 milhões de tep em 2030, enquanto o consumo total de energia elétrica foi estimado em 1.083,4 TWh para o mesmo ano, sendo esperado uma redução de 5% nessa demanda, passando a estimativa para 1.030,1 TWh (Brasil, 2007).

De acordo com a estratégia definida no PNE 2030, a oferta interna de energia deverá contar com maior participação de produtos da cana, gás natural e outras renováveis, além de uma pequena, porém, maior participação de urânio. Em contrapartida, deve haver uma acentuada redução da participação do petróleo e derivados, passando de 38,7% para 28%, e de lenha e carvão vegetal, de 13% para 5,5%. Pouca mudança é prevista em relação à oferta interna proveniente do carvão mineral e das hidrelétricas.

Em dezembro de 2020, o Ministério de Minas e Energia aprovou o Plano Nacional de Energia 2050, também elaborado pela Empresa de Pesquisa Energética (Brasil, 2020). Com uma sessão voltada a apresentar as principais mudanças em relação ao PNE 2030, foram destacadas “alterações significativas” no cenário nacional e internacional, que geraram impacto no setor energético, como as limitações para o aproveitamento do potencial hidrelétrico na matriz nacional; o acidente de Fukushima e o consequente respaldo no desenvolvimento da energia nuclear, além do forte ganho de competitividade obtido pela energia solar fotovoltaica e pela energia eólica. Além de todas as variáveis inerentes ao campo da geopolítica, vale destacar o contexto da pandemia do coronavírus, cujos impactos sociais e econômicos repercutem diretamente nas projeções da demanda por energia, nos próximos anos.

No PNE 2050, os governos continuam como atores principais, mas é reconhecida uma maior importância aos demais atores, como empresas transnacionais e movimentos globais da sociedade civil, nas tomadas de decisão - vide influência de iniciativas globais, como o Acordo de Paris e as Metas de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Com base em um ambiente econômico, político e social de maior estabilidade, é previsto um crescimento médio do PIB em 3,1% ao ano, entre 2016 e 2050, enquanto a taxa de crescimento populacional deve ser de apenas 0,3% ao ano, mantendo a tendência de redução observada recentemente. Já em relação ao consumo final de energia, o mesmo cenário econômico indica um crescimento médio de 2,2% ao ano, devendo alcançar o patamar de 562 milhões de tep em 2050, enquanto as projeções indicam um consumo de energia elétrica de 2.100 TWh para o mesmo ano.

Para atender esse crescimento, o PNE 2050 manteve o indicativo de aproveitamento do potencial hídrico, mesmo com a maior parte ainda não explorada, localizada na região norte do país, o que implica em sensibilidades socioambientais, reconhecidas pelos desenvolvedores da política. A energia eólica, por sua vez, ganhou mais destaque, desde o cenário projetado no PNE 2030, uma vez que se tornou a quarta maior fonte geradora de energia, em 2018. As perspectivas delimitadas no PNE 2050 apontam, portanto, para um crescimento na participação da energia eólica, bem como da energia fotovoltaica, em razão da tendência de evolução na competitividade das mesmas. As projeções de aumento na participação da bioenergia ganharam ainda mais força, a partir da implementação da Política Nacional de Biocombustíveis (RenovaBio), que entrou em vigor em 2020.

Considerando o surgimento do problema como uma das mais importantes etapas do Ciclo da Política Pública, em que é possível identificar, de forma clara, os possíveis conflitos de agenda e disputas de poder, a análise do Plano Nacional de Energia 2030 tem início a partir do momento em que a necessidade de planejar o setor energético nacional, a longo prazo, foi reconhecida como um problema público a ser resolvido. Ora, se o Plano é pioneiro nesse aspecto, quais foram os fatores determinantes para incluir o debate na agenda política?

O setor de energia brasileiro tem vivenciado transformações importantes ao longo da história, a exemplo da regulamentação do setor em 1934, além da criação de empresas públicas de energia, da ampliação da capacidade instalada, com grandes obras de geração hidrelétrica, expansão da malha de transmissão, criação do Ministério de Minas e Energia e do amplo processo de privatização do setor de energia, ocorrido na década de 1990 (Cuberos, 2008).

A despeito dessas transformações no setor, o crescimento da demanda de energia elétrica superou a capacidade interna instalada, o que gerou um déficit na oferta de energia no ano de 2001, resultando no episódio popularmente conhecido como “apagão”. Essa crise no fornecimento de energia evidenciou não somente a escassez de chuvas, que na época afetou um sistema predominantemente baseado em hidrelétricas, mas, inclusive, a falta de planejamento do setor energético brasileiro.

Em 2004, é aprovado o Novo Modelo Institucional do Setor, com a finalidade de garantir a segurança no suprimento de energia, promover a modicidade tarifária e a inserção social a partir de programas responsáveis por universalizar o acesso, como o Luz para Todos⁷. Convém destacar, nesse contexto, o Programa de Aceleração do Crescimento, do governo federal, instituído em 2007, caracterizando um cenário desenvolvimentista, em busca do crescimento econômico, cuja expansão da oferta energética é alicerce fundamental. O planejamento passa, então, a ser prioridade e adquire forma através do Plano Decenal de Expansão de Energia Elétrica, considerado um marco para o setor. Entretanto, a necessidade de planejar a longo prazo, de modo a garantir a segurança no fornecimento, com base em uma matriz energética limpa e diversificada, foi fator determinante para a inclusão do Plano Nacional de Energia para o horizonte de 2030, na agenda política do país.

Uma vez reconhecido o problema como objeto político, inicia-se a etapa de formulação da política, responsável por delimitar as ações e as diretrizes mais adequadas. Conforme já descrito, os estudos que dão sustento ao PNE 2030 foram desenvolvidos pela Empresa de Pesquisa Energética, com o apoio de especialistas e pesquisadores de diferentes instituições, pelo qual tem início a análise dessa etapa da política, uma vez que esta deve permanecer ligada aos grupos de interesses e às inter-relações entre os atores e as instituições (Muller & Surel, 2004; Subirats *et al.*, 2008).

Nesse sentido, é possível identificar instituições, cujos interesses residem justamente na consolidação da respectiva fonte energética como alternativa viável para o cenário dos próximos 25 anos, o que evidencia a predominância do viés econômico em que os estudos foram conduzidos. No caso dos recursos hídricos, por exemplo, as principais contribuições provêm de especialistas que representam importantes usinas, entre elas, a Itaipú Binacional, Eletrobrás e Furnas Centrais Elétricas. Os próprios formuladores da política reconhecem que, apesar de alguns estudos terem exigido o envolvimento de equipes multidisciplinares, a partir de consultorias especializadas e uma diversidade de técnicos, outros mais específicos, porém, “foram conduzidos por iniciativa de interessados” (Brasil, 2007, p. 21), a exemplo da Petrobras, principal condutora dos estudos na área de petróleo.

Em contrapartida, não fora apontada a participação de nenhuma instituição responsável por incluir as variáveis socioambientais nos estudos estratégicos de prospecção energética. Os seminários públicos, realizados no intuito de estender a discussão à sociedade, também pouco contribuíram nesse sentido, visto que foram conduzidos após a conclusão dos estudos, não havendo, inclusive, nenhum seminário específico para o tema.

Não obstante, segundo Ventura Filho (Simas, 2015), os convites para os seminários foram feitos de forma direcionada a universidades e entidades relacionadas à área energética, não sendo divulgados para toda a sociedade, o que reduz significativamente o envolvimento de atores, a partir dos seus múltiplos interesses. Vale destacar que a participação do Ministério de Meio Ambiente se restringiu aos seminários públicos, não contribuindo, efetivamente, com a elaboração do PNE 2030. A variável socioambiental foi tratada, portanto, de “modo transversal”, tornando a análise meramente superficial, sem o devido aprofundamento necessário para a definição das fontes de energia que devem compor a matriz (Simas, 2015).

A implementação do Plano Nacional de Energia se concretizou a partir da observação das suas diretrizes pelas demais políticas públicas do setor, atuando, dessa forma, como orientação para os demais planos e para os diversos programas energéticos nacionais. Além do Plano Nacional de Energia 2050, Ricardo Gorini, defende o caráter avaliativo dos Planos Decenais de Expansão da Energia Elétrica, uma vez que, baseados no PNE, são atualizados anualmente e permitem rever estratégias, de acordo com as mudanças nos cenários socioeconômico e energético do país (Simas, 2015). O quadro 3 sistematiza as etapas de

Quadro 2 - Atores envolvidos na elaboração do PNE 2030 e suas principais atribuições.

ATORES	PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES
Governamentais	Conselho Nacional de Política Energética (CNPE)
	Ministério de Minas e Energia (MME)
	Empresa de Pesquisa Energética (EPE)
	Centro de Pesquisa Energética (Cepel)
	Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Energético (SPE)
Não-Governamentais	Centros de pesquisa e Universidades
	Especialistas

Fonte: Simas (2015).

Quadro 3. Etapas de construção do PNE 2030, de acordo com o Ciclo de Políticas Públicas.

ETAPA	PRINCIPAIS DETERMINANTES
1. Surgimento do problema	Problemas com o fornecimento de energia frente à expansão da demanda interna.
2. Inclusão na agenda	Necessidade de planejar a expansão do setor a longo prazo.
3. Formulação e decisão do programa	Estudos de levantamento e projeções realizados com o apoio de especialistas, com viés predominantemente econômico.
4. Implementação da política	Concretizada a partir da observação das suas diretrizes pelas demais políticas públicas do setor, atuando, dessa forma, como orientação para os demais planos e diversos programas energéticos nacionais.
5. Avaliação da política	A partir dos Planos Decenais de Expansão da Energia Elétrica, que revisam as estratégias de acordo com mudanças nos cenários socioeconômicos e energético do país; Elaboração do Plano Nacional de Energia 2050, através de medidas de avaliação dos resultados obtidos no PNE 2030.

Fonte: Simas (2015).

formulação do PNE 2030, com base no Ciclo de Políticas Públicas.

4.2. Plano Amazônia Sustentável

O Plano Amazônia Sustentável (PAS) incide em um conjunto estratégico de diretrizes para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Com base na valorização do patrimônio natural da região, o Plano buscou viabilizar atividades econômicas capazes de gerar emprego e renda, de forma compatível com o uso dos recursos naturais. Desenvolvido a partir de um Termo de Cooperação entre o então presidente da República e os governadores da região, o Plano contou com a participação de uma Comissão Interministerial e de representantes de diversos segmentos da sociedade amazônica, sendo publicado em maio de 2008 (Brasil, 2008).

O novo padrão de desenvolvimento proposto pelo PAS implica abandonar a antiga visão do meio ambiente como um entrave ao crescimento econômico e aderir a um modelo sustentável para a Amazônia, redutor das desigualdades regionais. O documento traz como pressuposto fundamental, a responsabilidade do Estado em induzir o crescimento econômico das regiões menos favorecidas e evidencia, dessa forma, a importância da presença do governo na região, garantindo uma efetiva governabilidade sobre os movimentos de ocupação, o adequado uso do território e dos recursos, bem como a provisão de serviços públicos essenciais, entre eles, saúde, educação e habitação (Brasil, 2008).

Para dar base à elaboração das diretrizes, o PAS apresentou um diagnóstico da infraestrutura regional e da situação demográfica, econômica e produtiva da região Amazônica, sendo importante destacar algumas questões-chaves para a real compreensão do cenário em que o Plano se encontrava inserido. Em relação ao crescimento demográfico, o Plano ressaltou a concentração urbana de aproximadamente 70% da população e a acentuação do processo migratório inter-regional, em decorrência da concentração fundiária, da exaustão de recursos naturais e da expansão das atividades agropecuárias. Foram observadas condições precárias no abastecimento de água, saneamento básico e no gerenciamento de resíduos sólidos, além de reduzida capacidade de geração de empregos, consequência da carência de políticas públicas na região, que não acompanham o rápido processo de urbanização, como confirmam os indicadores sociais da Amazônia, que se mantêm sempre abaixo da média nacional (Brasil, 2008, p. 29).

O desempenho econômico da Amazônia, determinado, sobretudo, pelo complexo dos Carajás, pela Zona Franca de Manaus e pelo agronegócio, se dá com base na exploração predatória dos recursos naturais, não havendo incentivos para a formação de mercados para os serviços ambientais ou para produtos oriundos

do patrimônio biológico. Predomina a percepção da Amazônia como fronteira aberta de recursos, onde são desmatadas novas áreas, ao passo que outras são abandonadas de forma subutilizadas ou degradadas; onde o mercado de terra é dominado por latifúndios e onde a grilagem é reconhecida a forma de apropriação de terra mais disseminada (Brasil, 2008).

No tocante à energia, é preciso destacar que a região possui a menor cobertura de domicílios atendidos com energia elétrica do Brasil e ainda depende fortemente do óleo diesel, que além de caro, pode gerar sérios impactos ambientais. A geração hidrelétrica, proveniente, em sua maior parte, da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, atende duas grandes indústrias locais, dos setores mineral e metalúrgico, e parte da região Nordeste, restando apenas 30% para o consumo residencial, comercial e de demais indústrias da região amazônica. O Plano ressalta a necessidade de investimentos na geração de alternativas locais descentralizadas, em novas linhas de transmissão e alerta para o risco de uma expansão desordenada da bioenergia, destacando a importância do zoneamento ecológico-econômico para a região (Brasil, 2008).

Em contrapartida à crescente visibilidade, o planejamento regional da Amazônia, ocorrido na segunda metade do século XX, representou uma simples transferência da política nacional para a região, sem que fossem consideradas as peculiaridades e as diversidades regionais, o que gerou grandes perdas locais, além da degradação dos recursos naturais (Becker, 2009). A ausência de um planejamento adequado, aliada aos grandes conflitos de interesses, evidencia a carência de políticas públicas capazes de promover o desenvolvimento regional endógeno, a partir do aproveitamento das potencialidades socioeconômicas da Amazônia.

Baseado nesse contexto, o Plano Amazônia Sustentável surge justamente com o desafio de se apropriar das especificidades regionais e propor um novo rumo para o desenvolvimento da região:

Assim, o PAS surge com o desafio de evitar que o cumprimento de metas nacionais seja meramente transferido para a Amazônia, sem levar em conta suas especificidades e sem internalizar os benefícios gerados ao país, tal como foi feito no passado. Mudar este paradigma é condição necessária para o sucesso das ações estruturantes do desenvolvimento regional (Brasil, 2008, p. 8).

O problema adquiriu força para ser reconhecido como objeto político a partir da união de diferentes atores sociais, que buscaram pautar as questões relevantes e, então, planejar o desenvolvimento sustentável para a Amazônia. Através de uma articulação política dos Estados no ano de 2002, o tema foi acolhido pelo governo do, então, presidente Luis Inácio Lula da Silva e entrou finalmente para a agenda política do país (Simas, 2015).

De acordo com relatos obtidos na entrevista com Farias (Simas, 2015), o modelo participativo foi um dos instrumentos de ação mais importantes adotados na formulação do Plano. Com base nessa metodologia, governos estaduais, bem como diferentes movimentos sociais, seringueiros, ribeirinhos, entre outros, engajados com a proposta de um novo modelo para o desenvolvimento da região, exerceram efetiva participação nos debates, sendo parte de suas demandas incorporadas ao PAS. A proposta de um novo modelo, pautado na valorização dos povos e na cultura da Amazônia, torna o PAS uma política pública pioneira em seus intentos (Simas, 2015).

Farias avalia a etapa de elaboração da política, portanto, como um grande esforço realizado na tentativa de incluir os diferentes anseios dos povos da Amazônia, mas alerta para a ausência dos municípios e do setor produtivo nos debates. Muito embora já houvesse conhecimento de parte dos anseios deste setor, é evidente a necessidade de ainda estender a discussão e a participação política na região - como concorda o diretor da organização Amigos da Terra - Amazônia Brasileira, Roberto Smeraldi (apud Leitão, 2009), ao considerar que o Plano não foi discutido da forma como era previsto, colocando em risco sua legitimidade.

Na avaliação de Farias (Simas, 2015), no entanto, o Plano não chegou a ser efetivamente implementado. Por consequência, as políticas públicas municipais, estaduais e federais permanecem alheias às diretrizes indicadas pelo PAS. A implantação do Plano Amazônia Sustentável em articulação com os demais planos e programas do governo e, como base de orientação para as demais políticas públicas da região, representa,

Quadro 4. Atores envolvidos na elaboração do PAS e suas principais atribuições.

ATORES	PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES
Governamentais	Ministério do Meio Ambiente Formular e implementar o PAS, de forma a promover a recuperação do meio ambiente e o uso sustentável dos recursos naturais
	Ministério da Integração Nacional Articular o PAS com os objetivos de redução das desigualdades regionais, da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR)
	Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão da Casa Civil Compatibilizar o processo de elaboração do PAS com o de planejamento participativo do PPA 2004-2007
	Secretarias estaduais de Planejamento e Meio Ambiente Elaboração de propostas para o desenvolvimento sustentável dos estados
Não-Governamentais	Centros de Pesquisa, Universidades e sociedade civil Contribuir com a elaboração do Plano, através de ações participativas, como pesquisa científica, propostas e indagações
	Pescadores, ribeirinhos, sindicatos, agricultores familiares e demais representantes da sociedade Contribuir com a elaboração do Plano, através de ações participativas, como reivindicações sociais

Fonte: Simas (2015).

sem dúvida, um dos mais importantes desafios, quando se analisa o ciclo da política pública. Cientes, os formuladores do PAS reconhecem como “condição necessária” para garantir o alcance das diretrizes estipuladas, a implementação de ações de desenvolvimento em uma perspectiva territorial, adequadas às diferentes realidades regionais.

Além da perspectiva territorial, Farias (Simas, 2015) ressalta como medida estratégica essencial, a “internalização” das diretrizes do PAS, pelos mecanismos de desenvolvimento regional, de instituições, como o Banco da Amazônia e a SUDAM, o que não tem ocorrido na prática, evidenciando que o Plano não se confirmou como vetor de orientação para o planejamento da região (Simas, 2015).

Na opinião de Souza e Filippi (2010), o Plano Amazônia Sustentável legitima o processo de integração nacional, através de um modelo de desenvolvimento baseado na “vocalização agrícola e de exploração mineral” (Souza & Filippi, 2010). Vale Madeira (2014) compartilha da mesma visão, ao considerar que o PAS integra o “modelo de inserção competitiva”, pelo qual se basearam os programas desenvolvimentistas para a região, entre a década de 1990 e os anos 2000, não havendo nenhuma ruptura drástica, portanto, com os modelos anteriores.

A etapa de avaliação da política pública se encontra comprometida, visto que poucas são as iniciativas políticas voltadas para a discussão dos resultados e a reformulação das diretrizes, de modo a incluir novas vozes ao debate ou novas estratégias de implementação. No ano de 2010, houve uma primeira tentativa, através do seminário “Assuntos Estratégicos da Amazônia”, realizado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República em parceria com o Ministério de Meio Ambiente, mas que não resultou em uma nova versão do Plano, até o momento (“O”Eco, 2010). Na ocasião, tanto a ministra do meio ambiente, Isabela Teixeira, como o ministro da Secretaria reconheceram a necessidade de conferir um caráter mais operacional ao Plano. Além disso, defendeu-se a importância de uma política de conhecimento da Amazônia, a partir dos saberes tradicionais dos povos da região, bem como de atividades de pesquisa e monitoramento, em busca de novas estratégias de planejamento.

A ausência de mecanismos de fiscalização ou de monitoramento, que pudessem garantir a efetividade do

Quadro 5. Etapas de construção do PAS, de acordo com o Ciclo de Políticas Públicas.

ETAPA	PRINCIPAIS DETERMINANTES
1. Surgimento do problema	Carência de um planejamento regional adequado às peculiaridades da região.
2. Inclusão na agenda	União de diferentes atores sociais, que sistematizaram as questões relevantes para planejar o desenvolvimento sustentável da Amazônia.
3. Formulação e decisão do programa	Modelo participativo, através da inclusão dos anseios dos povos da Amazônia em direção a um novo modelo de desenvolvimento para a região.
4. Implementação da política	Apesar de implementada a política, a aplicação das soluções não se concretizou, na prática, pois o PAS não atua de fato como uma política pública de orientação para o desenvolvimento da região.
5. Avaliação da política	Poucas iniciativas políticas voltadas para a discussão dos resultados e a reformulação das diretrizes, de modo a incluir novas vozes ao debate ou novas estratégias de implementação do Plano Amazônia Sustentável.

Fonte: Simas (2015).

Plano como uma política estratégica de orientação corrobora, dessa forma, as críticas de Oliveira (2013) a respeito do ideal fechamento do ciclo, comprometido pela falta de processos avaliativos das políticas públicas.

Para finalizar a análise crítica apresentada, as etapas de formulação do PAS, baseadas no Ciclo das Políticas Públicas, são sistematizadas no quadro a seguir.

4.3. Estudo de campo

Com o objetivo de identificar na prática, as formas de articulação entre as políticas públicas das esferas energética e ambiental na Amazônia, Simas (2015) realizou um estudo de campo com a produção de biodiesel, a partir do dendê no município de Tomé-Açu, estado do Pará em 2014. A escolha do objeto partiu do pressuposto que o Plano Nacional de Energia 2030 deveria atuar como base estratégica para o Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel (PNPB), bem como o Plano Amazônia Sustentável deveria fornecer diretrizes para a produção do dendê na região amazônica.

Com base na metodologia proposta por Subirats *et al.* (2008), o estudo se debruçou sobre a etapa de implementação do PNPB, com o objetivo de mapear os atores, seus recursos e instituições, o que permitiu evidenciar ou relativizar os pontos de convergência e divergência identificados a partir da análise realizada entre o Plano Amazônia Sustentável e o Plano Nacional de Energia 2030. Para dar início à análise, são apresentados, no quadro a seguir, os principais determinantes envolvidos em cada uma das etapas de construção do PNPB, de acordo com o Ciclo de Políticas Públicas.

O estudo contou com observação de campo e entrevistas realizadas com dois dos principais atores envolvidos na implementação da referida política, sendo eles, os agricultores familiares e as empresas produtoras de biodiesel.

Os agricultores familiares demonstraram um poder de coalizão significativo, porém menor que o poder representado pelas empresas, visto que a sua capacidade de mobilizar recursos é inferior. Além disso, existe certo grau de dependência em relação à empresa, uma vez que os agricultores precisam dos contratos para efetivar a sua inserção no mercado de biodiesel e garantir, assim, a compra do dendê, a assistência técnica e as diretrizes para o financiamento com o banco. Por outro lado, as medidas estipuladas pelo governo, como o Selo Combustível Social (SCS), estimulam a relação de parceria da empresa com os agricultores familiares. Ambos os atores intervêm na política, influenciados pelas normas institucionais a que estão submetidos. A terra, a mão de obra e o tempo para dedicar à agricultura representam os principais recursos disponíveis

Quadro 6. Etapas de construção do PNPB, de acordo com o Ciclo de Políticas Públicas.

ETAPA	PRINCIPAIS DETERMINANTES
1. Surgimento do problema	A identificação do problema tem início com a busca pela segurança energética nacional, pela redução da dependência por combustíveis fósseis e pela emergência de inclusão social de pequenos agricultores familiares.
2. Inclusão na agenda	Os custos relativos à importação do óleo diesel, que representa atualmente o principal derivado de petróleo consumido no Brasil, estimulou a inclusão do biodiesel na agenda política. Além do viés econômico, as questões ambientais, sobretudo, relacionadas às mudanças climáticas, também influenciaram a inclusão.
3. Formulação e decisão do programa	Instrumentos governamentais de incentivo à produção e à inserção social na cadeia produtiva representam a principal estratégia de formulação do PNPB.
4. Implementação da política	A implementação do PNPB se efetivou através dos percentuais mínimos obrigatórios de mistura ao óleo diesel convencional. A cadeia produtiva da soja, já estruturada no país, também contribuiu para efetivar a implementação da política.
5. Avaliação da política	De acordo com as avaliações feitas ao Programa, a criação de um novo mercado para o biodiesel se demonstrou eficiente. No entanto, o desempenho social se encontra abaixo do esperado, até o momento.

Fonte: Simas (2015).

pelos agricultores familiares, em defesa dos seus interesses. Os mesmos são influenciados diretamente pelo mercado de biodiesel, responsável por determinar as regras para a produção e comercialização do dendê, dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e dos Agricultores Familiares, além da Secretaria de Agricultura do município, que atua na orientação das questões ligadas à agricultura.

As empresas também recebem influência das regras impostas pelo mercado de biodiesel, assim como do governo, através dos mecanismos que estimulam a produção e a inserção social, entre eles o SCS. Com uma capacidade maior para mobilizar recursos, as empresas contam principalmente com o dinheiro, empregado para subsidiar os custos envolvidos na produção de dendê e a tecnologia, que garante o conhecimento acerca do modelo produtivo, recursos estes utilizados para consolidar seus interesses e estabelecer a relação de parceria com os agricultores familiares (Figura 1).

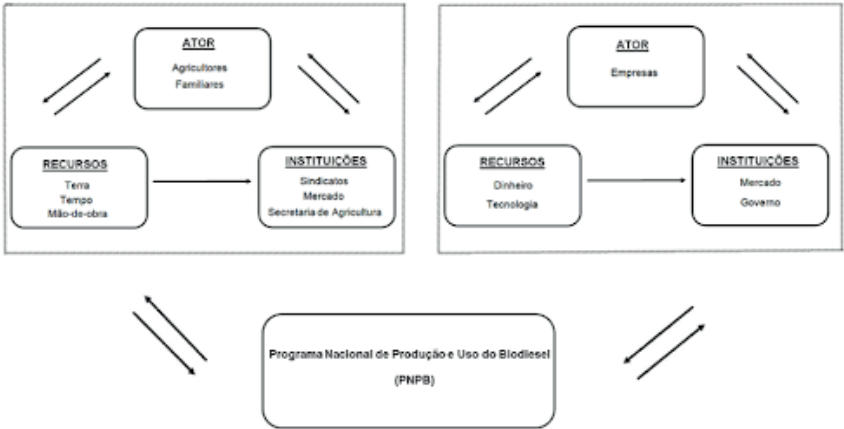


Figura 1. Atores, recursos e instituições envolvidos na produção de biodiesel a partir do dendê, na Amazônia. Fonte: Simas (2015).

Os mecanismos governamentais, portanto, garantem a inserção dos pequenos agricultores familiares na cadeia produtiva do dendê. Embora a inclusão social represente uma diretriz fundamental do Plano Amazônia Sustentável, o mesmo não exerce influência direta, ou seja, não atua como uma política pública de orientação ao PNPB, como deveria. Se o PAS atuasse, de fato, como uma política pública de orientação para o desenvolvimento da região, seria possível mitigar problemas, como os conflitos em torno dos recursos naturais, bem como seria possível implantar uma política de conscientização, em que a terra não seria vista apenas como fronteira de recursos, inclusive pelos próprios agricultores familiares.

Mais uma vez, Bertha Becker (2009) tem razão ao afirmar que os interesses de preservação não prevalecem a nível local. Aqui, também cabe a crítica em relação ao termo “desenvolvimento sustentável”, utilizado pelo Plano. A falta de uma definição clara e de uma estratégia bem definida para atingir a sustentabilidade talvez tenha contribuído para o cenário desfavorável à efetiva implementação do PAS.

Por fim, vale ressaltar que o estudo de caso também comprovou a falta de interação entre os atores sociais envolvidos na etapa de implementação do PNPB, bem como a ausência da participação da sociedade e das secretarias de meio ambiente do Estado e do município, na política energética.

5. Conclusões e implicações políticas

Uma vez realizada a análise crítica do Plano Nacional de Energia 2030 e do Plano Amazônia Sustentável, essa seção consiste em identificar quais as principais convergências e divergências existentes entre ambas as políticas públicas. Considerando a relação de interdependência entre a área ambiental e a área energética no atual contexto mundial, não é possível pensar a política pública, senão de forma integrada e articulada.

Em relação às convergências, elas parecem se concentrar na retórica da sustentabilidade adotada por cada um dos planos. No caso do PNE, é priorizada a expansão energética, com base no desenvolvimento sustentável, através do aumento da participação das energias renováveis na matriz energética nacional. O PAS busca, a começar pelo título, o desenvolvimento sustentável a partir do aproveitamento racional dos recursos renováveis, de modo a gerar emprego e renda às comunidades locais e reduzir as desigualdades sociais. Dessa maneira, uma análise restrita ao conteúdo descrito na apresentação da política pode levar à conclusão que há a possibilidade de conciliar os objetivos estipulados por ambos os planos, em direção a um modelo de desenvolvimento para a Amazônia, capaz de contribuir com o planejamento energético nacional, de forma a gerar benefícios sociais e ambientais para a região. Entretanto, deve-se atentar para as estratégias estabelecidas para atender os objetivos, que, muitas vezes, divergem da retórica estabelecida. Em uma das diretrizes elaboradas pelo PAS, é indicada a promoção da produção de biocombustíveis a partir do aproveitamento econômico de áreas já degradadas, por exemplo, o que é compatível com a meta de expansão da participação dos biocombustíveis, pelo Plano Nacional de Energia. Já no caso das hidrelétricas, o consenso não é tão óbvio entre os Planos, vide o conflito institucional acerca da construção da UHE-Belo Monte.

As principais divergências entre os Planos se concentram na metodologia de elaboração da política, em virtude do grau de envolvimento dos diferentes atores sociais. Se a análise da política pública deve se concentrar no estudo dos indivíduos e dos grupos de interesses, como defendem Muller e Surel (2004) ou, nas palavras de Subirats *et al.* (2008), a partir das inter-relações entre atores públicos e privados, nada mais justo que concentrar a análise das principais divergências existentes nas relações sociais, responsáveis por influenciar o resultado e o conteúdo da política.

A participação da sociedade na elaboração de ambos os Planos se deu de forma bastante distinta. No caso do PNE, a participação social foi mais restrita, uma vez que os seminários públicos, que representavam o único meio pelo qual a sociedade poderia exercer sua contribuição, foram limitados a um público previamente selecionado, entre acadêmicos e profissionais da área energética. E ainda assim, não é possível presumir a efetiva contribuição destes atores, pois, segundo o Plano, “uma parte relevante” do material apresentado e discutido nos seminários fora incorporada, “quando aplicáveis”, às notas técnicas, que compõem o PNE,

o que além de subjetivo, representa uma etapa seguinte à elaboração dos estudos, ou seja, os seminários públicos tinham um caráter muito mais informativo que verdadeiramente inclusivo. Enquanto no PAS, a etapa de elaboração contou com a participação de diferentes atores sociais, representantes de importantes segmentos da Amazônia brasileira, como seringueiros, ribeirinhos e agricultores familiares (Simas, 2015).

Além da sociedade, é preciso identificar a contribuição dos diferentes atores governamentais no processo de construção de cada plano e o resultado da atuação de cada um deles. Um dos aspectos mais importantes, quando se trata de uma política pública na dimensão proposta pelo PAS, é adequar a integração dos diferentes ministérios do governo para garantir a sua efetiva implementação, em conformidade com as demais políticas públicas. Apesar de constarem como colaboradores na elaboração do plano, não é possível identificar a participação dos diferentes Ministérios envolvidos, salvo o trabalho de coordenação, executado pelos Ministérios do Planejamento e Orçamento, do Meio Ambiente e da Integração. O mesmo ocorre com o Plano Nacional de Energia 2030, cuja elaboração é de responsabilidade exclusiva do Ministério de Minas e Energia, não envolvendo nem mesmo a contribuição do Ministério de Meio Ambiente (Simas, 2015). Conduzir o planejamento energético a longo prazo, a partir da potencialidade dos diferentes territórios, sem a efetiva colaboração do MMA, significa não considerar, na devida profundidade, as diversas variáveis socioambientais envolvidas.

A crítica feita por Bertha Becker (2009), em relação à mera transferência de políticas públicas nacionais para a região, se mantém aplicável à realidade da região, uma vez que pouca coisa mudou nesse sentido, desde o início do desenvolvimento regional da Amazônia. As políticas públicas continuam sendo replicadas, sem que sejam consideradas as diversidades características locais. O Plano Nacional de Energia, formulado com o objetivo de planejar a expansão do setor para o país, considera a Amazônia a partir de uma perspectiva de fronteira de recursos, sendo ignoradas as especificidades regionais. A partir da publicação do Plano Amazônia Sustentável em 2008, as diretrizes para um novo modelo de desenvolvimento para a região poderiam ser incorporadas ou consideradas pelo PNE, a fim de delimitar um Plano de Energia direcionado para a Amazônia. No entanto, não houve nenhuma iniciativa por parte do MME nessa direção, ao mesmo tempo em que a implementação do PAS não se efetivou na prática, como defende Farias (Simas, 2015), ou seja, apesar do caráter inovador, em relação aos planos anteriores de desenvolvimento para a região, nenhuma mudança foi alcançada para a Amazônia.

A falta de integração entre os próprios atores governamentais reflete uma deficiência nas redes de interações que formam o espaço da política pública. Como resultado, se estabelece uma desarticulação entre as diversas políticas públicas, federais, estaduais e municipais, o que significa que, na prática, uma política pública pode predominar em relação a outra e anular seus possíveis efeitos. É possível avaliar, nesse sentido, que a sobreposição de interesses é responsável por determinar a efetividade de cada política pública, o que parece sustentar, em grande parte, as divergências existentes entre o Plano Nacional de Energia 2030 e o Plano Amazônia Sustentável.

O estudo de campo realizado com a cadeia produtiva de dendê na região amazônica demonstrou que a implementação do Plano Amazônia Sustentável não se efetivou, uma vez que não atua como uma política de orientação, bem como corroborou a falta de interação entre os atores envolvidos no desenvolvimento da política pública, prevalecendo os interesses e os mecanismos provenientes da esfera energética. Baseado, então, neste cenário, qual seria a estratégia capaz de garantir a consolidação e articulação entre as políticas públicas?

De acordo com Delgado, Bonnal, Leite, Kato e Faria (2007), é necessário pensar as políticas públicas “territorialmente”, de forma a consolidar propostas de desenvolvimento, respeitando os limites locais. Para isso, os autores defendem que o conceito de território deve envolver “um conjunto de relações, disputas e interesses”, não havendo um único território, mas “territórios sobrepostos conforme os objetivos para os quais os mesmos são definidos” (Delgado *et al*, 2007, p. 59).

As diferentes visões de território pelas políticas públicas colaboram com a elaboração de propostas desarticuladas ou “pulverizadas”, evidenciando a necessidade de ações estruturantes, em direção ao ordenamento territorial, que, apesar de ainda enfrentar desafios no Brasil, traz consigo a capacidade de

promover a articulação entre as políticas públicas, bem como a articulação entre os atores sociais, conforme defendem Delgado *et al* (2007).

O desafio atual, na opinião dos autores, consiste, dessa forma, em viabilizar as formas de articulação do Estado e da sociedade civil, em busca por processos sustentáveis de desenvolvimento local ou territorial, o que facilita a articulação e reduz, portanto, as divergências entre as diferentes políticas públicas. “É justamente na base local/territorial que se dá, efetivamente, o processo de articulação de políticas” (Delgado *et al*, 2007, p. 62).

O recém publicado Plano Nacional de Energia 2050 atualizou as prospecções para a oferta e demanda de energia, frente às mudanças no cenário político e econômico, porém, nada mudou em relação ao desenvolvimento da política pública, que permaneceu restrita ao Ministério de Minas e Energia, sem qualquer envolvimento de demais Ministérios, a exemplo do Ministério de Meio Ambiente, cuja participação seria de fundamental importância. Ainda seguindo o mesmo padrão da sua versão anterior - objeto de análise do presente artigo - o PNE 2050 não considerou as divergências regionais do país, o que significa assumir que a política será aplicada na região Amazônica, a despeito das peculiaridades socioambientais locais.

Ainda que o cenário aponte para o crescente desmatamento na região nos últimos anos, não foi identificada nenhuma iniciativa de atualização ou substituição do Plano Amazônia Sustentável. Torna-se evidente a carência de planos de desenvolvimento para a Amazônia que se diferencie dos padrões historicamente apresentados, onde são sistematizadas as vontades “de comandos exógenos aos lugares para onde foram planejados”, de modo que os usos do território não sejam explorados com a exclusividade de atender os interesses de investidores estrangeiros (Nahum, 2019).

Em estudo mais recente no município de Moju, Nahum e Santos (2018) também ressaltam a importância de avaliar a expansão da dendeicultura, em uma perspectiva territorial, como uma forma de apontar para a ausência de políticas de Estado, capazes de proporcionar alternativas aos agricultores familiares e ao desenvolvimento rural da Amazônia. A partir do caso do dendê, os autores criticam a tradição política que subordina a região ao mercado externo, sob o mito do desenvolvimento qualificado como sustentável, regional, sem questionar quem usufrui das riquezas geradas.

Os estudos de caso relacionados ao dendê na região amazônica evidenciam, portanto, a falta de uma política pública orientada para a região, como seria a proposta do Plano Amazônia Sustentável, o que possibilitaria a implantação de demais políticas públicas, que efetivamente considerassem as peculiaridades socioambientais da Amazônia.

NOTAS

¹ Entrevista realizada em 3 de março de 2015, via telefone (Simas, 2015).

² Entrevista realizada em 10 de março de 2015, via telefone (Simas, 2015).

³ Entrevista realizada em 17 de dezembro de 2014, via telefone (Simas, 2015).

⁴ Criada em 2004 pela lei nº 10.847, trata-se de uma empresa pública, vinculada ao Ministério de Minas e Energia, cuja finalidade consiste no desenvolvimento de estudos e pesquisas destinadas a subsidiar o planejamento do setor energético nacional.

⁵ A Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Energético é responsável por desenvolver ações estruturantes de longo prazo para a implementação de políticas setoriais. Ademais, coordena a elaboração e implementação dos instrumentos de planejamento energético.

⁶ Criado pela lei nº 9.478 de 1997, na condição de órgão de assessoramento do Presidente da República, destinado à formulação de políticas e diretrizes energéticas.

⁷ Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Luz para Todos, instituído pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 4.873, de 11 de novembro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becker, B. (2009). *Amazônia: Geopolítica na Virada do III Milênio*. Rio de Janeiro: Garamond.

Brasil. (2003). *Modelo Institucional do Setor Elétrico*. Brasília: Ministério de Minas e Energia.

Brasil. (2007). *Plano Nacional de Energia 2030*. Brasília: Ministério de Minas e Energia; Empresa de Pesquisa Energética.

Brasil. (2008). *Plano Amazônia Sustentável: Diretrizes para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia Brasileira*. Brasília: Presidência da República; Ministério do Meio Ambiente.

Brasil. (2020). Ministério de Minas e Energia, Empresa de Pesquisa Energética (2020). *Plano Nacional de Energia 2050*. Ministério de Minas e Energia; Empresa de Pesquisa Energética.

Cuberos, F. L. (2008). *Novo Modelo Institucional do Setor Elétrico Brasileiro: Análise dos Mecanismos de Mitigação de Riscos de Mercado das Distribuidoras*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Delgado, N. G., Bonnal, P., Leite, S. P., Kato, K. & Faria, D. A. (2007). *Desenvolvimento Territorial: Articulação de Políticas Públicas e Atores Sociais*. Rio de Janeiro: IICA - OPPA/CPDA; UFRRJ.

Frey, K. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática das análises de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21.

Leitão, K. O. (2009). *A dimensão territorial do Programa de Aceleração do Crescimento: um estudo sobre o PAC no estado do Pará e o lugar que ele reserva à Amazônia no desenvolvimento do país*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Muller, P. & Surel, Y. (2004). *A análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT.

Nahum, J. S. (2019). Espaço e política: a representação da Amazônia nos planos de desenvolvimento. In A. C. O. COUTO, T. V. SANTOS & W. O. RIBEIRO. *Amazônia. Fronteiras, grandes projetos e movimentos sociais*. Belém: EDUEPA.

Nahum, J. S. & Santos, C. B. (2018). Agricultura familiar e dendeicultura no município de Moju, na Amazônia Paraense. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 27(1), 50-66.

"O'Eco. (2010, outubro 16). *Desafios para uma Amazônia sustentável*. Recuperado de <https://oeco.org.br/reportagens/24458-desafios-para-uma-amazonia-sustentavel/>.

Oliveira, V. E. (2013). As fases do processo de políticas públicas. In V. Marchetti (Org.). *Políticas públicas em debate*. São Bernardo do Campo: MP Editora.

Ostrom, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton: Princeton University Press.

Simas, J. P. (2015). *Energia e Políticas Públicas: Análise das convergências e divergências entre o Plano Amazônia Sustentável e o Plano Nacional de Energia 2030 - Estudo de caso do dendê na Amazônia*. Tese de doutorado, Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, Brasil.

Souza, A. L. & Filippi, E. E. (2010). O Programa Amazônia Sustentável: novas e velhas estratégias de inserção continental. *Amazônia: Ci. & Desenv.*, 6(11).

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Analisis, Maquetación.

Protagonismos femininos no Brasil: resistências e práxis entre os séculos XIX e XXI

Protagonismos femeninos en Brasil: resistencias y práxis entre los siglos XIX y XXI

Female Protagonisms in Brazil: resistance and practices between XIX and XXI centuries

AUTORES

Angela Virginia Brito Ximenes*
angelaximenes67@gmail.com

Fernanda Léo Flôres**
fernanda.ledo@ufba.br

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti***
vanessa.cavalcanti@ufba.br

* Doutoranda em Estudos Feministas da Universidade de Coimbra (Portugal).

** Doutoranda em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, Brasil).

*** Investigadora pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal).

RESUMO:

No tempo presente e na contemporaneidade, protagonismos e bandeiras foram matizadas como expressão de movimento de mulheres e em agendas específicas. Trazer uma análise histórica a partir de dimensões políticas, econômicas e sociais dos séculos XIX e XXI no que se refere às mulheres é o objetivo deste artigo. Com abordagem qualitativa, base historiográfica e revisão de literatura, enfatizamos o aporte teórico dialético-histórico, com ênfase nas categorias resistências, protagonismos e práxis dentro da ação e movimento de mulheres e feministas que projetaram mudanças no status quo e nas agendas de políticas públicas específicas nacionais. Enveredar pelas ações militantes de brasileiras que enfrentam a vida política descreve contextos e processos intensos dos dois últimos séculos. Em especial, ressaltando ainda que, a princípio, os vínculos eram mais fortes quanto à questão do trabalho, depois ganhando caráter mais político e fundamentado.

RESUMEN:

En el mundo contemporáneo y en el tiempo presente, se matizan protagonismos y banderas como expresión del movimiento de mujeres y en agendas específicas. El objetivo de este artículo es realizar un análisis histórico desde las dimensiones política, económica y social de los siglos XIX y XXI en relación a la mujer. Con un abordaje cualitativo, base historiográfica y revisión de la literatura disponible, enfatizamos el aporte teórico dialéctico-histórico, con énfasis en las categorías de resistencia, protagonismo y práxis dentro de la acción y movimiento de mujeres y feministas que proyectaron cambios en el status quo y en las agendas de políticas públicas específicas nacionales. Participar de la vida política y de acciones militantes de mujeres brasileñas describe contextos y procesos intensos de los dos últimos siglos. Especialmente, analizando que, en un primer momento, los vínculos eran más fuertes sobre la cuestión del trabajo, adquiriendo luego un carácter más político y fundamentado.

ABSTRACT:

Currently and in contemporary times, protagonisms and flags have been nuanced as expressions of the women's movement and in specific agendas. The objective of this article is to bring a historical analysis from the political, economic and social dimensions of the 19th and 21st centuries, as far as women are concerned. With a qualitative approach, historiographical basis, and literature review, we emphasize the dialectical-historical theoretical contribution, with emphasis on the categories of resistance, protagonism, and praxis within the action and movement of women and feminists who projected changes in the status quo and in specific national public policy agendas. Going through the militant actions of Brazilian women facing political life describes intense contexts and processes of the last two centuries. In particular, it is also pointed out that, at first, the links were stronger regarding the labor issue, then they gained a more political and well-founded character.

“E para que não se percam os passos das mulheres é necessário que se continue buscando- e se encontre- outros fatos, outras datas, outras figuras, outras lutas”.

Ana Montenegro, 1985, p. 11.

1. Percorrendo História e histórias

Em pleno alvorecer do “longo” século XIX, processos contemporâneos intensificam as eras das revoluções, do capital e dos impérios (Hobsbawm, 2012a, 2012b, 2012c), já anunciam marcadores para almejar práticas para obtenção de liberdade e de justiça social: a consciência de classes, juntamente com a organização e o desenvolvimento de movimentos sociais, “hierarquicamente determinados pelas relações de poder”, sejam de caráter político e econômico (Sen, 2011, 2017). Entretanto, também encobriram silêncios e exclusões profundas. Movimentos internacionais e contextos de transformações constantes compõem o panorama temporal escolhido.

Na marcha bi-secular observam-se processos consubstanciados pela incorporação paradoxal e contraditória, para além da lentidão temporal de efetivar-se, no que se refere à inclusão de grupos específicos nesta cruzada insurrecional e de resistências, em destaque os invisíveis sujeitos femininos. Os nomeados “excluídos da História” - esquecidos na historiografia mais tradicional e conservadora, registrados para além de fontes oficiais - estando atrelados às esferas do trabalho e de movimentos sociais no período. São mulheres, prisioneiros e operários (Perrot, 2008).

Podemos estabelecer recortes através de testemunhos e investigações sobre o papel e as relações que as mulheres foram definindo ao longo da História contemporânea e do tempo presente. Em que pese os silêncios históricos de vozes e identidades feministas que ecoaram sobre o apagamento de importantes experiências, há constantemente a necessidades de “combates da História” (Febvre, 2011) e de escovar a História a contrapelo (Benjamin, 2014), evidenciando participação e contributos das mulheres.

As mulheres foram deixadas na sombra da História. O desenvolvimento da Antropologia e a ênfase dada à família, a afirmação das “Mentalidades”, mais atenta ao cotidiano, ao privado e ao individual, contribuíram para as fazer sair dessa sombra. E mais ainda o movimento das próprias mulheres e as interrogações que suscitou. “Donde viemos? Para onde vamos?”, pensavam elas; e dentro e fora das Universidades levaram a cabo investigações para encontrarem vestígios das antepassadas e, sobretudo, para compreenderem as raízes da dominação que suportavam e as relações entre sexos através do espaço e do tempo (Duby & Perrot, 2013, p. 7).

Não somente uma historiografia para descortinar documentos, registros e análises sobre mulheres, mas epistemologias feministas revelaram sujeitos protagonistas, militantes e resistentes, eixo central desse artigo. Essa nova historiografia exigiu revisão na produção e circulação de conhecimento interdisciplinar e abriu vertentes historiográficas que vasculhou fontes, problemas de investigação, e objetos de estudos.

As mulheres foram colocadas no centro referencial, empreendendo mais do que algumas manifestações reivindicatórias; construíram, mesmo que na contramão, caminhos em busca de autonomia e real transformação em suas condições de vida e de trabalho. Passaram, efetivamente, de sujeitos excluídos a sujeitos imprescindíveis para fomentar várias frentes de inserção social.

PALAVRAS-CHAVE

Mulheres; história contemporânea e do tempo presente; resistências; trabalho; política.

PALABRAS CLAVE

Mujeres; historia contemporánea y del tiempo presente; resistencias; trabajo; política.

KEYWORDS

Women; contemporary and present time history; resistances; work; politics.

Recibido:
21/09/2020

Aceptado:
07/10/2021

2. Das reivindicantes às resistentes d'além mar

O processo emancipatório e de conquistas de direitos (dimensões políticas, civis, econômicas e sociais) específicos para mulheres não deve ser observado e interpretado como uma consequência natural, evolutiva e simplificada. A complexidade, os movimentos transitórios e as intensidades componentes da realidade social contemplam o delinear de longa duração também sinalizam para a urgência e a necessidade de tomar a conscientização - de e para si - como sujeitos da própria história e de um determinado momento experimentado coletivamente.

No decorrer desse processo praticamente criam-se dicotomias de classe, sendo detectado elemento crucial de tensões. Afinal, parte da população, em contexto ocidental e especialmente na consolidação dos impérios europeus, foi deliberadamente subalternizada e excluída, tanto em suas ações quanto no fomento e na organização de relações de produção e de trabalho.

No entanto, a cronologia contemporânea traz já assinalados momentos de resistência e de tomada de consciência por parte das mulheres, seja através de pequenas causas e localidades, seja em grandes e concretas ações revolucionárias como veremos a seguir (Cavalcanti, 2013, p. 1).

Precursoras do feminismo na Europa, Olympe de Gouges (1748-1793) e Mary Wollstonecraft (1759-1797), produziram textos audaciosos em defesa da vida, da cidadania e da democracia. A primeira, representante na luta revolucionária francesa, redigiu a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” (1791). Em meio a um cenário em que os lemas de liberdade, igualdade e fraternidade não se estendiam amplamente às mulheres, Wollstonecraft publicou artigos emblemáticos e promotores de construção de uma teoria política feminista. Sua escrita ganha o título de “Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher” (1792), servindo como fonte de inspiração às sufragistas no século seguinte. Seu trabalho consistiu em um dos primeiros argumentos escritos sobre os valores estabelecidos pela sociedade de sua época, que por si só também já se matizavam como atos políticos.

Após essa inauguração, a tendência incorporada em outros textos frisava a luta pelo voto e pelo início da “insurreição feminista”. Nas declarações de Harriet Taylor Mill (1804-1858) houve reconhecimento e influência a partir da obra *A emancipação das mulheres* (1851), seguido pela obra *A subordinação das mulheres* (1869), escrito com seu marido. Fruto ainda de uma onda revolucionária mais extensa que se alastrava pela Europa, a Revolução Industrial reconduziu à ideia de produção e divisão de trabalho, conferindo às mulheres a ocupação do trabalho doméstico e reprodutivo, além de determinar o espaço público e o trabalho remunerado para os homens (Mill, 2015; Tong, 2009).

Territórios e papéis, além da separação de funções entre as atividades públicas e privadas salientavam o processo de divisão sexual do trabalho. Desde relações metropolitanas quanto coloniais, essa expressão atingirá consequências de longa duração, chegando a tópicos vistos em nosso tempo (apesar de fortes pressões e avanços) tais como diferenças salariais, não ocupação de determinados cargos e postos, discriminações de classe, raça/etnia/cor, escolaridade, além de determinismos no processo de contratação, ascensão e hierarquização dentro de algumas instituições. As mudanças sociais e culturais foram determinantes e nas conjunturas de ondas revolucionárias denotavam alterações nas experiências relacionais “a ponto de torná-las irreconhecíveis (...) destruindo estilos de vida, deixando-os livres para descobrir ou criar outros novos, se soubessem ou pudessem. Contudo, raramente lhes indicou como fazê-lo” (Hobsbawm, 2012a, p. 82).

Em nível global, o século XIX marcou momento decisivo em relação aos movimentos sociais, com destaque aqueles contrários à expansão da ideologia liberal. Estão enquadrados movimentos com abordagem feminista, antiescravista e de cunho político, cujos elementos basilares e constitutivos apresentaram forte tendência a promover debates sobre cidadania representativa, em primeira instância. Destarte, a ampliação para construção de cidadania social será incorporada nas bandeiras de grupos excluídos e nas resistências frente às condições precárias extremadas, tanto na vida quanto nas redes laborais e experiências políticas.

3. Rumo ao sufrágio: sem representação não haverá porvir

De escritoras reivindicantes às sufragistas que ocuparam as ruas, a ação foi relevante na exigência pelo sufrágio para mulheres, abrindo expressões e manifestações relativas especificamente ao campo político e às decisões de caráter coletivo. Não obstante as lutas e as bandeiras desfraldadas, os dois séculos aqui analisados são caracterizados pela incorporação de mulheres na dimensão pública sempre se configurou de forma lenta, subalternizando experiências e acesso nas instâncias públicas (Spivak, 2010). Por isso, um dos objetivos desse artigo é “trazer à tona”, distanciando de contextos coloniais e tomando como ponto de partida experiências de várias mulheres intelectuais e militantes, incluindo contextos e territórios geográficos, políticos e simbólicos que não costumávamos considerar, anteriormente, como associados a esta realidade.

Emergir biografias de mulheres que incitaram lutas no contexto brasileiro desde o século XIX, portanto, é a composição sequencial. As pistas podem ser encontradas na lápide de Leolinda Figueiredo Daltro (1859-1935), onde estão inscritas conquistas: “precursora do verdadeiro feminismo pátrio”. Foi uma das pioneiras sufragistas e fundadora do Partido Republicano Feminino, em 1910, além de três jornais dedicados às temáticas (Karawejczyk, 2014).

Em 1885, o direito ao voto feminino foi pleiteado pela primeira vez no Brasil pela cirurgiã-dentista gaúcha Isabel de Sousa Matos. Com base na lei imperial nº 3.029 de 9 de janeiro de 1881, conhecida como Lei Saraiva, que declarava como eleitoras as portadoras de títulos científicos, a cirurgiã-dentista conquistou o direito ao voto na segunda instância judicial. No entanto, Isabel não chegou a exercer o direito em razão das novas mudanças legais e interpretativas com os primórdios republicanos (Ceva & Schumacher, 2015).

Com o advento da Constituição Republicana de 1891, a proibição ao voto feminino não estava expressa no texto legal. No entanto, a interpretação jurídica masculina relegava às mulheres subalternidade em sua condição de “relativamente incapazes” para o ato de votar e os interesses pessoais deveriam estar representados através das vozes dos seus maridos - esses, capazes, para o mundo civil e político. Para que as mulheres pudessem exercer seus direitos como eleitoras no país, um longo caminho repleto de altos e baixos foi percorrido.

A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), fundada no Rio de Janeiro em agosto de 1922, centrava-se na luta por igualdade jurídica entre mulheres e homens, com destaque ao pleito eleitoral. As sufragistas brasileiras da FBPF eram lideradas pela feminista Bertha Lutz, intelectual brasileira e ativista para a conquista ao voto feminino. Teve valiosa participação na luta pela educação, proteção à maternidade, à infância e na inserção dos direitos das mulheres no mercado de trabalho (Cavalcanti, 2007).

O Decreto nº 21.076, de 24 de janeiro de 1932, editado durante o governo Vargas, instituiu o Código Eleitoral Brasileiro. Tornou-se o primeiro documento legal a trazer expressamente previsto o voto feminino. Dentro da FBPF e com liderança de Bertha Lutz, as sufragistas almejavam e conseguiram colocar Almerinda Farias Gama como representante das causas femininas na Assembleia Constituinte de 1933. Destarte, introduziram pautas específicas e inserção na elaboração da nova Carta Constitucional, promulgada em 1934 (Brazil & Schumacher, 2000).

Mesmo antes da legalização do voto feminino, seja no Código Eleitoral de 1932, seja na Constituição de 1934, duas brasileiras se destacaram por romper as limitações impostas ao solicitarem seus registros eleitorais em 1927: Júlia Alves Barbosa e Celina Guimarães Viana, ambas professoras (Ceva & Schumacher, 2015; Soihet, 2012, 2013).

Ao alegar que a proibição ao voto feminino contrariava o disposto no art. 70 da Constituição de 1891, vigente na época, outra voz defendeu o sufrágio: Maria Ernestina Carneiro Santiago Manso Pereira, conhecida por Mietta Santiago. Como advogada, impetrou mandado de segurança (1928) e adquiriu o direito eleitoral para votar e disputar candidatura como deputada federal. Tal atuação jurídica abriu caminho para que o Partido Republicano do Rio Grande do Norte elegeisse a primeira prefeita do país: Alzira Soriano. Eleita pela cidade de Lages, Alzira tornou-se a primeira prefeita da história da América Latina (Ceva & Schumacher, 2015).

Ao obter, em 25 de novembro de 1927, parecer favorável da justiça para o seu alistamento, Celina Guimarães Viana, professora da Escola Normal de Mossoró, município do estado do Rio Grande do Norte, tornou-se a primeira eleitora do Brasil. Pioneira em esfera local, nacional e no contexto latino-americano, incentivou outras mulheres a percorrerem o mesmo caminho e muitas delas computaram seus votos nas eleições de 5 de abril de 1928.

4. Já votamos? E agora? Permanecem lutas e conquistas

Um projeto envolvendo eixo básico da trilogia revolucionária - a igualdade entre mulheres e homens - foi incorporado em discursos, práxis e nas ideias divulgadas nesse período. “Apesar dos avanços a passos largos que quase todos os países procuram incorporar tanto em suas ações públicas e quanto diretamente apreciadas pela sociedade civil” (Cavalcanti, 2013, p. 6), muitos também foram os retrocessos e, com recorte temporal dos últimos cinquenta anos, percebidos em várias etapas da história e da política brasileiras.

Para consolidação e criação de instituições e base democrática, o cerne de discursos e ações promovidos internamente nos movimentos sociais que ocupam o território nacional veiculam, concomitantemente, ideais por igualdade e Estado de direito. A meta era não haver restrições, mas sim expansão do exercício efetivo de direitos (sejam civis, políticos, econômicos e socioculturais). Qualquer ação de combate, atentando para agendas internacionais, à discriminação e à desigualdade foram colocadas em pauta, garantindo, sobremaneira, a promoção e resguardo de direitos humanos e fundamentais, inscritos na Constituição Federal.

Se democracia e igualdade se confundem (deixando as premissas reais e teóricas já estudadas anteriormente da concepção de cidadania de representação, cidadania de direito e cidadania social), como eliminar a discriminação? Essa é uma questão fundamental em face do cenário brasileiro, de forte padrão discriminatório, seja como referência ao gênero, raça ou classe. Ainda mais quando a temática versa sobre questões de mulheres, torna-se evidente a constatação de que, embora representem mais da metade da população nacional (Sen, 2017), sua participação nas esferas decisórias ainda esteja muito longe do desejável (Cavalcanti, 2013, p. 8).

Seguindo essa vertente, tópicos relativos às comunidades negras, quilombolas, tradicionais e ribeirinhas - cuja representatividade demográfica é grande - enfrenta-se um dos paradoxos do acesso à justiça e à cidadania. Por isso, ampliar a diversidade para promover igualdade assinala para uma atenção maior àqueles grupos vulnerabilizados, excluídos historicamente, agem em duas frentes: movimentos organizados e atenção internacional através de planos de ações, conferências e recomendações no direito internacional, vinculados à ONU, para incentivar e acompanhar ações de desenvolvimento e crescimento socioeconômico. A finalidade última se traduz na inclusão de eixos nos planos nacionais, em políticas públicas e legislação especializada. Isso resulta, no mínimo, em estimular, promover e garantir justiça social. Neste sentido, as tomadas de decisão perpassam combates e proibição veementes em relação às ações discriminatórias e quaisquer “processos violadores ou que estejam enquadrados nas violências sobrepostas” (Cavalcanti, 2018). Ademais, corroborando com ações consistentes e eficazes, com a experiência em tempos pandêmicos - de forte matiz econômico, político e sanitário - recobram as urgências e as emergências de políticas especializadas e atentas não a minorias, mas grupos em suas particularidades e interseccionalidades.

As interfaces que compõem as relações sociais são complexas e exigem um olhar sobre a História do tempo presente, sobremaneira no contexto brasileiro, que avizinhava consolidação de uma democracia possível e que já marcava meio século. Entretanto, em conjunturas de crises estruturais do capital e da necessidade de reconhecimento de identidades, na mesma medida que aparecem avanços na composição, nas letras jurídicas, ações instituições baseadas em movimentos sociais, observam-se paradoxos nesse campo. A impressão de via de mão dupla caracteriza, portanto, idas e retrocessos imensos, com destaque ao esvaziamento da legislação conquistada e apagamento relativos às políticas públicas, processualmente elaboradas e construídas por movimentos feministas em coadunação com

outras mobilizações democráticas. Deste modo, o processo de “democratização” brasileira, retrata ainda fragilidades, inconsistências e dicotomias.

Dentro das instituições democráticas contemporâneas, o sistema de cotas obriga a participação mínima de mulheres no que se refere às decisões políticas. Também pode ser observado no Artigo 4º da CEDAW quando assinala que os Estados-membro podem adotar

medidas especiais de caráter temporário destinados a acelerar a igualdade de fato entre o homem e a mulher não se considerará discriminação na forma definida nesta Convenção, mas de nenhuma maneira implicará, como consequência, a manutenção de normas desiguais ou separadas; essas medidas cessarão quando os objetivos de igualdade de oportunidade e tratamento houverem sido alcançados.

No parágrafo 2º, continua o texto, são destinadas a proteger a maternidade. Neste sentido, as ações afirmativas devem ser colocadas em vigor enquanto houver discriminação, auxiliando o processo de conquista de direitos. Ademais, tais medidas permanecem ao longo do processo de ajuste de desvantagens.

Desde a década de 1990, o Brasil tem buscado formas de corrigir o problema de sub-representatividade das mulheres com a criação de regras eleitorais que visam a aumentar a quantidade de mulheres candidatas e eleitas em eleições proporcionais, isto é, aquelas para as casas legislativas (Câmara Municipal, Assembleia Estadual e Congresso Nacional) (Matos, 2011, 2015).

A lei federal nº 9100, de 1995, direcionando atenção para ações afirmativas relativas a tal situação de desvantagem e desigualdade, foi tida como avanço no incentivo à integração de candidaturas e garantias frente à participação igualitária de mulheres, ademais, de abrir atuações em diversas esferas do poder. Nomeada como “Lei das Cotas”, tinha já alguma iniciativa fomentada em contextos latino-americanos como Argentina, Paraguai e Uruguai. No caso nacional, a legislação eleitoral ganha arremates específicos e exige o mínimo de candidaturas femininas em torno de 20%. Isso advinha do propósito regulamentador de que, praticamente entre os anos 1920 e 1980, organizações de mulheres e de viés feministas se manifestavam e pleiteavam esse ingresso, mesmo com maioria demográfica populacional, a sugestão era de cumprimento básico para almejar tal objetivo.

Foram inúmeras tentativas e ações incentivadoras, ganhando até campanha nacional cujo lema era “mulheres sem medo do poder”. Exemplo de projeto que reunia instituições governamentais, além de não-governamentais e apoio amplo das eleitas e da formação já ocupante de assentos nas duas casas que compõem o Congresso Nacional. Foi uma estratégia essencial e trazia como substrato caráter suprapartidário. O incentivo direto à integração tanto de quadros quanto de instâncias de decisão dentro e nos partidos políticos do período também foram elementos básicos da campanha. A ideia era de filiação ampla de grande percentual de candidaturas femininas para chegarem ao poder. Isso também implicava num movimento já desde as convenções partidárias e uma influência para garantir a cota consensuada. Os reflexos seriam sentidos, inclusive, no apoio e incentivo às múltiplas formações e capacitações especializadas para mulheres.

Em referência ao sistema de cotas (garantindo mínimos de razoabilidade não só quantitativa, mas qualitativamente) há que se exigir mais do que descrição simplificada de proposta e funcionamento. Existe, desde os anos 1990 e entrando no segundo milênio, certo “reconhecimento de dívida social”, inscrito no Guia Prática da Mulher Candidata, organizado para o estado de São Paulo e dentro do Conselho Estadual da Condição Feminina. Na defesa dos itens reivindicados e na busca de garantias a todas as recomendações ratificadas em convenções internacionais pelo Estado brasileiro, os documentos e as diretrizes foram elucidativos. Os eixos seriam as bases das “bandeiras desfraldadas” até então, quais sejam, olhares sobre agendas que envolvessem as mulheres e as meninas com atenção. Portanto, temas como pobreza, educação e saúde, vinculantes às políticas sociais democráticas, relacionados ainda aos enfrentamentos diante das violências e violações sofridas; impactos e situações frequentes de desigualdades profundas e estruturais, sejam de aspecto econômico, acesso ao poder e a cargos políticos, coadunados com mecanismos e pautas especializadas com o intuito de promoção de direitos humanos.

Os primeiros resultados demonstraram mudanças tênues. Revelaram que as cotas poderiam ir crescendo - com destaque aos pleitos municipais - entre as eleições de 1998 (25%) e 2000 (30% e mantendo-se até a atualidade). Desde sua proposta e implementação, a definição de uma política de cotas sofreu resistências imensas. Entretanto - e novamente em longas jornadas e períodos até ser colocada em vigor - também contribuiu para inserir e incluir situações nas quais mulheres e homens estivessem no fomento para atingir o poder. “Em 1994, tivemos 791 candidatas (...). Em 1998, esse número cresceu para 1768 candidatas sendo: 102 a deputadas do distrito, 1275 a senadoras, 14 a governadoras e 1 a presidente da República” (CECF, 2000). Para o ano de 2020, mesmo em contexto de pandemia, ainda giram em torno de 15 a 20% de candidaturas, como veremos a seguir.

Paradoxalmente, asseguraram diversidade e representatividade. Não obstante as ações cumpriram concomitantemente meta decisiva para a composição da transição democrática vivenciada no período. Como forma de participar e integrar grupos considerados vulneráveis e “minoritários” - mesmo que ainda não majoritária e imediata - foram compondo a experiência em âmbito público dos últimos quarenta anos. Através de tais propostas, haveria estímulo para uma transição da ambiência formal para uma instância em que a igualdade material seria foco. Tal transferência acabaria, de maneira direta e sequencial, por fomentar acesso e efetividade da cidadania social real e irrestrita. As medidas foram definidas e adotadas em documentos, debatidos e transcritos nas Convenções Internacionais sobre a Mulher promovidas desde os anos 1970.

A esfera internacional impulsiona a composição constituinte e a elaboração da Constituição Federal de 1988. De caráter inédito e delineado em perfil democrático, em sua estrutura preza e estabelece fundamentais dispositivos para a promoção da igualdade material. No texto, podemos ressaltar o art. 7º, inciso 20, quando traz abordagem sobre a proteção do mercado de trabalho para mulheres. Entre esfera pública e privada, o tópico laboral e registro em letras jurídicas também foi registrado no Plano Nacional de Direitos Humanos (1996), estabelecendo diretrizes signatárias acerca de políticas compensatórias da Organização das Nações Unidas (ONU).

Ações afirmativas, promoção da igualdade objetivando o alcance de oportunidades e consolidação do regime democrático que se desenhava desde finais da década de 80 se configuram como eixos de trinômio indissociável e a ser constantemente exigido como fundamental e enquadrado no campo dos direitos humanos. Deste modo, tais ações protetoras e promotoras também facilitariam a segurança e efetivação da democracia brasileira. Se considerada como invenção histórica e auto-evidência (Hunt, 2009), a igualdade ocuparia o primeiro artigo constitucional e orientaria todas as políticas a partir dali. Atentando para os pactos e os consensos possíveis entre os finais dos anos 1990 e início dos 2000, seriam sustentáculos de orientações de medidas combatentes de qualquer forma de discriminação e exclusão, direcionado especificamente aos grupos sociais mais vulnerabilizados, sejam integrantes da população negra e indígena, mulheres, pessoas idosas e deficientes, LGBT, crianças e juventudes. No entanto, as letras jurídicas traduziram parte da diversidade brasileira e lançaram olhares sobre a urgência de patamares mais equitativos e e, prol da justiça social e acessibilidade à cidadania integral.

O enfrentamento e a organização - desde responsabilidades, instituições e políticas e planos nacionais - retrataram a vontade de futuro e de consolidação do Estado democrático. Foram essenciais para acompanhar e realizar pautas advindas de práticas cotidianas e de experiências sociais em tempo presente. Com intuito de dinamizar a experiência democrática, participativa e de grupos específicos, criação de base educacional ampliada e reforçada, são integradoras a partir dos anos 2000, citando, inscrevendo e instaurando conscientização para e entre agentes sociais. Neste campo e com reforço inclusive de criação de instituição de caráter ministerial, as mulheres ganharam espaços, planos e incentivo à legislação com lentes de gênero, como foi o caso da Maria da Penha e a do feminicídio. Não obstante, aspectos relacionais da vida íntima, familiar, social e laboral, bem como aproximações com todo aparato internacional sobre recomendações e ações dos direitos humanos das mulheres e meninas, bem como observância para acessibilidade e proteção foram eixos incorporados em todos os documentos, campanhas educativas para atingir a sociedade civil massivamente e marcos legais-institucionais do período.

No capítulo “La mujer ciudadana”, Camps reconhece essa prática e faz a seguinte abordagem: “Fazer justiça não significa igualitarismo, senão tratar diferente os diferentes”. A assertiva está fundamentada no princípio da diferença ao descrever que as desigualdades são aceitáveis sempre que favorecem os menos favorecidos. “É o suporte teórico das políticas de discriminação positiva (...) Afinal, a democracia paritária é, como o liberalismo, um ponto de partida. Não o ponto de chegada” (1998, pp. 32-33).

No Brasil segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) nas eleições municipais de 2016 a representatividade estava assim disposta:

Quadro 1. Candidaturas para gestão local (2016).

Candidaturas de mulheres (Cargos eletivos em geral)	31,60 %
Candidaturas de homens (Cargos eletivos em geral)	68,40 %
Candidaturas de mulheres (Vereadoras)	32,79 %
Candidaturas de homens (Vereadores)	67,21 %
Candidaturas de mulheres (Prefeitura)	12,57 %
Total de candidaturas de homens (Prefeitura)	87,43 %

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, adaptação elaborada pelas autoras, 2020.

O quadro revela que mesmo diante dos avanços na legislação eleitoral - a lei nº 9.504/1997 e a lei nº 12.034/2009 - no que tange à cota mínima de 30% das candidaturas destinadas para mulheres, o poder público ainda é marcadamente masculino.

Não há como negar que, apesar das muitas resistências de cunho político, econômico e social, pouco a pouco a luta feminina em busca da emancipação obteve avanços concretos. As mulheres conquistaram o reconhecimento mundial a uma Década da Mulher no ano de 1975, luta essa que foi liderada e celebrada pelas mulheres que atuavam junto à Federação Democrática Internacional de Mulheres (FDIM), organismo que surgiu no seio da luta antifascista em Paris no ano de 1945 e funciona até os dias atuais com sede em El Salvador, atuando amplamente com *status* de conselho consultivo em relação as causas femininas junto a ONU.

No contexto da Guerra Fria, foi a FDIM, funcionando na Berlim Oriental, que acolheu mulheres da América Latina que, fugindo dos seus contextos ditatoriais, atuaram durante as décadas de 60, 70 e 80 do século passado, nos processos de descolonização da África e da Ásia e na luta intelectual anti-imperialista através dos seus artigos publicados na revista *Mulheres do Mundo Inteiro* (Haan, 2015).

Com o encerramento da Década da Mulher (1975-1985), a ocupação das mulheres em altos postos e carreiras, em que era veladamente proibido o seu ingresso - como no caso da magistratura -, e sua presença é maior no Congresso Nacional ou mesmo em cargos executivos ao nível federal, estadual e municipal. É de lembrar também o engajamento expressivo das mulheres na campanha pelas eleições diretas (Silva & Wright, 2015).

A participação feminina ampliava espaços e apontava para reconhecimento social, seja adstrito à sua participação incondicional na vida pública e privada, na produção da existência cotidiana e nas relações de trabalho. Deste modo, vislumbram “participar da transformação, de modo a conceber esperanças sobre a igualdade humana” (Evans, 2007, pp. 220-221).

Importa, para que prossigamos no entendimento da árdua caminhada das mulheres brasileiras na ocupação de seus espaços sociais e políticos, revisitar alguns avanços na construção jurídica em prol da igualdade nas últimas décadas.

Quadro 2. - Legislação, características e especificidades (Século XX e XXI)

ANO	DESCRIÇÃO
1932 - 1934 Novo Código Eleitoral Constituição Federal do Brasil	Ambos garantiram direitos políticos e contemplaram o voto feminino. Permitiram que as mulheres ocupassem o espaço público com poder decisório manifestado pelo voto.
1962 Lei 4.121 Estatuto da Mulher Casada	As mulheres passaram a figurar como colaboradoras na administração da sociedade conjugal, assim devolveu-se a plena capacidade à mulher. A necessidade da autorização marital para o trabalho foi dispensada e instituído o que se chamou de “bens reservados”, que se constituía do patrimônio adquirido pela esposa com o produto de seu trabalho.
1977 Lei 6.515 Lei do Divórcio	Regulou a dissolução da sociedade conjugal garantindo que o fim do casamento não mais restringe direitos civis das mulheres, eliminou as obrigações da mulher junto ao ex-marido, garantiu seus direitos sobre os filhos, direitos a bens e a possibilidade de mais uma nova união. Fixou a prioridade de guarda dos filhos à mãe e o direito de reaver seu nome de solteira.
1988 Constituição Federal do Brasil	Trouxe importantes avanços para as mulheres: pela primeira vez foi enfatizada a igualdade entre homens e mulheres, em direitos e obrigações e o reconhecimento das uniões estáveis. A licença maternidade foi ampliada para 120 dias e a estabilidade provisória à gestante foi garantida.
1989 Lei 7.841	Revogou o art. 38 da Lei do Divórcio (1977), eliminando a restrição à possibilidade de divórcios sucessivos.
1997 Lei nº 9.504	Institui a cota de mulheres em partidos políticos, exigindo que nenhum dos sexos possua mais de 75% ou menos de 25% das vagas
2002 Lei 10.406 Novo Código Civil	As mulheres ganham poder familiar, capacidade civil plena e igualdade de direitos civis.
2006 Lei 11.340 Lei Maria da Penha	Trouxe a criminalização específica da violência contra a mulher, previu mecanismos de apuração e punição, além de apoio e assistência às vítimas.
2015 Lei 13.104 Lei do Feminicídio	Alterou o Código Penal ao inserir mais uma modalidade de homicídio qualificado feminicídio: quando crime for praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino.

Fuente: El autor

Em 29 de agosto de 1985 foi criado, pela Lei nº 7.353, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), órgão que, desde o seu surgimento atuou garantindo às mulheres que suas demandas integrassem a Assembleia Nacional Constituinte e, por conseguinte, fossem inseridas na Carta Constitucional de 1988.

Mulheres como Ana Montenegro e Benedita da Silva (única deputada negra no Congresso Nacional à época), representaram os direitos das mulheres no CNDM e lutaram para que cerca de 80% das reivindicações femininas fossem incluídas no novo texto legal (Flôres, 2017). A articulação do CNDM, do movimento feminista e da bancada feminina, representou

uma quebra nos tradicionais modelos de representação vigentes até então no país, na medida em que o próprio movimento defendeu e articulou seus interesses no espaço legislativo sem a intermediação dos partidos políticos (Costa, 2005, p. 18).

Do ponto de vista constitucional, há uma igualdade jurídica entre homens e mulheres prevista no art. 5º, I da Constituição Federal de 1988, cabendo ao Estado promover o bem social, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma que se manifeste à discriminação (art.3º, IV). Não obstante, na Carta de 1988, também está prevista a punição para atos que discriminem contra os direitos fundamentais - vida, dignidade, saúde, educação, trabalho e moradia (art.5º, XLI).

5. Gap de gênero: quais nós temos que desatar?

O processo de autonomização feminina demonstra que as duas últimas décadas - no tocante às representações do movimento - foram moldadas a partir de uma evolução da situação das mulheres em diversos campos de atuação: desde as recentes descobertas científicas à constante ampliação de direitos específicos, da integração em setores “masculinizados” até a formação de representações e organizações capazes de buscarem equilíbrio nas relações sociais (classe, sexo/gênero, raça/etnia/cor, geração, religião, etc.).

Nesse contexto, reforçam-se produções historiográficas que assinalam a existência de um *gender gap* entre mulheres e homens e entre brancos e negros no campo econômico-material, desdobrando-se para o campo político (Matos, 2009a, 2009b, 2011).

O *Global Gap Report 2020* - em sua 14ª edição - comparou o progresso de 153 países em direção à paridade de gênero em quatro dimensões: participação e oportunidade econômicas, desempenho educacional, saúde e sobrevivência e empoderamento político. Os resultados do Brasil foram desoladores se tomarmos o ritmo de 2006 até 2020 como parâmetro. Vejamos por exemplo: a paridade quanto à representação política entre gêneros somente chegará no ano de 2115, enquanto a paridade salarial entre gêneros tem previsão de ser atingida em 2277 (WEF, 2019).

Consoante o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o percentual de domicílios brasileiros comandados por mulheres saltou de 25%, em 1995, para 45% em 2018. A participação das mulheres no mercado de trabalho cresceu e suas rendas cada vez mais foram absorvidas pelas famílias. No entanto, as desigualdades salariais permaneceram elevadas e as chances de ascensão profissional continuaram menores quando comparadas a de homens. Há também uma tendência a uma maior convergência na igualdade de gênero, embora a complexidade das situações mostre que o Brasil está distante de alcançar a equidade de gênero e a justiça social nas relações entre mulheres e homens (Cavenaghi & Alves, 2017, p. 14).

Ocupando territórios distintos, em quase todo mundo, foi nos serviços que as mulheres se fixaram com maior predominância, revelando ainda discriminações e subalternidades. Desde salários menores e diferenciados à não ocupação de cargos e postos de liderança, fatores agravados quanto à maternidade e acompanhamento de filhos/as.

O movimento de mulheres alcançou nas últimas décadas enormes transformações em todo o mundo, alterando as condições de vida das mulheres, o imaginário social e o comportamento da sociedade. Essas mudanças foram fruto da luta das mulheres frente a flagrante desigualdade em direitos e oportunidades entre os sexos. Buscando condições de vida mais dignas, igualitárias e justas, as mulheres desbravaram territórios masculinos, conquistando definitivamente espaços de participação política e no mercado de trabalho (Libardoni, 2002, p. 9).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), importante instrumento para formulação, validação e avaliação de políticas orientadas para o desenvolvimento socioeconômico da população e a melhoria das condições de vida no país, iniciado em 1967 revelava fortemente o hiato de gênero na análise da chefia das famílias brasileiras. As metodologias começam a ser alteradas e relacionadas ao gênero já na entrada do século XXI, passando a usar, nos anos 1990, o critério “pessoa responsável”, de modo a evitar a associação entre cônjuge (homem) e chefe de família. Tal abordagem elucida análises e modifica instrumentos de coleta de dados, reconhecendo as mulheres como responsáveis na ética e na economia do cuidar, com ou sem cônjuge (Oliveira, Saboia & Cobo, 2002).

O chefe do domicílio, na maioria dos casos, é o cabeça do casal e principal arrimo da família. Havendo um casal, o marido será sempre o “chefe”. Entretanto, nos casos em que o domicílio é constituído de um grupo de pessoas sem qualquer laço de parentesco, o chefe é a pessoa considerada como tal pelos demais membros do domicílio (IBGE, 1971, pp. 22-23).

“A mulher não poderá ser considerada chefe quando o seu cônjuge for morador do domicílio” (IBGE, 1977, p. 24). De acordo com pesquisas PNAD (2019) e publicadas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) subsistem as grandes discrepâncias entre o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas brancas (R\$ 2.999), pardas (R\$ 1.719) e pretas (R\$ 1.673). Também perduram as diferenças de gênero: o rendimento de todos os trabalhos dos homens (R\$ 2.555) é 28,7% mais alto que o das mulheres (R\$ 1.985).

Uma abordagem teórica-reflexiva se fortalece com a análise de dados empíricos, tais como o Índice de Desenvolvimento de Gênero (IDG), divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em 2019, aponta que as mulheres no Brasil estudam mais, porém possuem renda 41,5% menor que os homens. Também revela que as brasileiras estão em melhores condições de saúde e educação que os homens, apesar de no quesito renda bruta ficarem abaixo. Justamente, nesse último item, a Renda Nacional Bruta (RNB) *per capita*, medida anualmente, da mulher equivale a US\$ 10.432 contra US\$ 17.827 do homem, com base em números de 2018. O IDG do país fica atrás da Argentina e Colômbia, no mesmo contexto latino-americano, superando o Uruguai e a Venezuela.

O IDG aponta as desigualdades em três dimensões: saúde reprodutiva, empoderamento e atividade econômica. O Brasil ocupa a 89ª posição entre 162 países pesquisados. Tomando o quesito empoderamento - que é medido pela parcela de assentos no Parlamento ocupada por mulheres e pelo ensino médio e superior completos relativos a cada gênero - ficamos em desconsiderável ainda desvantagem: em 2018 o valor foi de 15%. O índice é menor até que o da Nigéria, país com menor IDH no panorama mundial, em que as mulheres ocupam 17% dos assentos.

As vulnerabilidades e as desigualdades são acentuadas e - acrescidas de fatores como faixa etária, escolaridade, trabalho/renda e filiação -, a manifestação abissal se configura. Por isso, a observação da “feminização da pobreza” (Sen, 2011) e as “violências sobrepostas” (Cavalcanti, 2018), além de interseccionalidades (Crenshaw, 1991) podem auxiliar na descrição, crítica e indicação de políticas e agendas potentes. A associação entre crescimento econômico e desenvolvimento sustentável assinalava dados e demonstrativos de forte exclusão. Buscando autonomia e emancipação, a integração, acessibilidade à justiça social e à cidadania de meninas e mulheres têm sido registradas em agendas políticas e econômicas, com ênfase no último quartel de século. Passou a exigir e ser observada, exigindo regimes democráticos, participação de movimentos sociais e produção de “conhecimento decente para uma vida prudente” (Santos, 2004).

Com aspecto integrador e coadunando com ações globais, o tema do desenvolvimento encontra também na literatura acadêmica esforços de análise. Afinal, a expansão das liberdades - em suas múltiplas dimensões, quais sejam econômicas, políticas e sociais - devem regular e preservar vidas e garantir que pessoas, em suas experiências diárias, possam desfrutar de pleno acesso, proteção e promoção de direitos. Destarte, alcançar igualdade entre mulheres e homens encontra discursos, práticas e incremento legal, além de demonstrar processo de conscientização, “pois incentivar poder às mulheres é o fator mais importante na direção do poder econômico” (Sen, 2011, p. 227).

6. Direitos humanos e democracia: das lutas femininas à promoção da igualdade de gênero

Entre desenvolvimento social e crescimento econômico, ainda restam promoção de e para os direitos humanos. Se as desigualdades se mantêm, as violências se manifestam e são naturalizadas, isso impõe uma leitura sobre as violações múltiplas e de longa duração. Entretanto, reflexos concomitantes também de idas e vindas rumo à democracia brasileira, as conquistas indicam tendências de crescimento econômico e mudanças significativas na esfera política e social. Sem letras jurídicas, organização de instituições democráticas, agendas em prol de políticas públicas e ações específicas, respondendo às diretrizes internacionais e das quais o Brasil é signatário, os dados seriam ainda piores.

Em Pequim, compondo a Conferência Mundial Sobre a Mulher (1995), o compromisso para realização e intensificar ações foi assinado por diversas nações presentes. Na primeira etapa dos Objetivos do Milênio (ONU, 2015) e, na atual projeção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2030), se reforçam e priorizam atenção e incremento na promoção de direitos e cidadania para meninas e mulheres. Entre elas: dotações específicas e relacionadas com os objetivos; analisar o campo do trabalho doméstico e indicativos para reestruturação dos regimes de emprego para que seja possível uma divisão mais justa das responsabilidades familiares; erradicar a pobreza e redução de desigualdades; fomentar acesso à educação e conscientizar através da educação para e pelos Direitos Humanos; diversificar formação profissional e técnica, bem como abrir para as jovens campos das engenharias, ciência exatas, tecnologias e gestão de empresas (Libardoni, 2002).

As duas expressões de desigualdade e não consolidação democrática - “feminização da pobreza” e das violências de gênero (Costa & Neves, 2017) - entraram como eixos prioritários. Isso porque cada vez mais ocupam resultados e indícios de serem causas para entraves. Posto isso, as relações entre direitos humanos, democracia e acesso à justiça social são tripés essenciais na passagem para políticas, legislações e esforços de presente-futuro. A educação passa a ocupar prioridade máxima, desde a trajetória escolar aos mundos do trabalho e de integração social (Estevão, 2011a, 2011b).

7. Entre passado e presente: as lutas de mulheres em novas perspectivas

Se nos séculos XIX e XX, as reivindicações das mulheres sinalizavam para as lutas por sufrágio e por reconhecimento para além da subalternidade ao masculino; nas eleições de 2020, serão elas resistências e escolhas possíveis? Já houve o salto em prol de liberdades e igualdades? Percorrendo a História contemporânea e do tempo presente, é possível indicar grandes avanços, mudanças e ampliação de direitos, com agendas especializadas. Atualmente, para o contexto municipal brasileiro, ainda apontamos índices baixos, entre 12% e 13,5% (TSE, 2016), respectivamente, ocupam cargo efetivo de vereadoras e prefeitas.

Dentre as gerações dos direitos humanos, os direitos políticos sempre estiveram como etapa basilar. Mas, ao retornar às “pioneiras”, as lutas foram intensas e longas. As candidaturas já constam e são reforçadas pela pressão das cotas, estabelecidas desde os anos 1990, mas não alcançam a “política de presença” mínima. Em tempos incertos, acentuados pela crise sistêmica, teremos que observar e aprender também sobre candidaturas, representatividade e pessoas comuns. Voltemos às Olympes, Marys, Leolindas, Marias e Alzirias.

As nomeadas e as que estavam na labuta pela construção de um mundo mais justo e equitativo, foram mulheres “comuns”, em suas diversidades territoriais, de experiências, de classes, de raças/etnias que confrontaram as dominações e as permanências patriarcais. Vivenciamos altos e baixos nas fases republicanas, dualismos e rivalidades que não asseguraram promoção de direitos, mas ampliaram as desigualdades. Mulheres que enfrentaram e se colocaram nas resistências e nas lutas coletivas. Saíram de lugares de subalternidade e se posicionaram na vida política.

Protagonistas e, muitas vezes, insurgentes mulheres que decidiram tomar assento, fundamentar uma proposta que seja compatível entre público e privado. O bem comum depende do enfrentamento das desigualdades - somadas pelas questões interseccionais -, da reunião de pessoas em sua diversidade para tratar de temas centrais que assolam o cotidiano. Mulheres com saberes e distintas vivências podem realizar a utopia da emancipação política do presente.

Entre a conquista política e a busca de promoção da equidade, dois séculos se matizaram como de permanências e rupturas, de resistências e protagonismos de mulheres. Ressalte-se que a política brasileira enfrentou mudanças radicais, incluindo inovações democráticas e mobilizações em massa. Tal processo incluiu a organização de associações civis, desde finais dos anos 1970 (etapa de redemocratização) até meados da década de 1980 (Mendonça & Lavalle, 2019).

Após a liberalização do regime político, o Brasil organizou a Assembleia Constituinte que levou à ratificação da Constituição de 1988. Portanto, a associação entre direitos humanos e democracia só tende a proporcionar rumos menos críticos e perversos. A Constituição garantiu uma grande variedade de direitos (por exemplo, um sistema de saúde gratuito e universal), incluindo o direito de participar na tomada de decisões políticas. Porém, os últimos foram de intensificação de pautas para ter ordenamento jurídico, criação de organismos controladores e fiscalizadores, bem como de redes de atuação interinstitucional e forte planejamento em prol da educação cidadã e promoção ampliada.

No percorrer desses dois séculos, delineados para este artigo, observamos protagonismos, marcos legais e institucionais, agendas que, independente do compasso e ritmo, anunciaram tempos de acessibilidade, respondendo às esferas internacional e nacional. Não obstante, mesmo com ações afirmativas e inúmeros programas, serviços e campanhas especializadas, a baixa representação feminina em âmbito político demonstra um percurso histórico que se mantém ativo. Tanto no campo político quanto nas dimensões econômicas e sociais, nas relações domésticas e de intimidade ainda se avizinham intensos debates e firmes planejamentos, sem interrupções quando de mudanças mandatárias. Afinal, há sub-representação de caráter mais pluralista e a participação de cidadãs permanece limitada na “política de presença”.

Se as “pioneiras” correram solitárias quase e podem ser nomeadas para seus tempos; na atualidade, as candidaturas coletivas e individuais, fortalecendo conexões inclusive através da diversidade - são negras, quilombolas, indígenas, em situação de rua, LGBTQIA+, rurais ou urbanas, optantes ou não pela maternidade, revelam que em país de dimensões continentais e enraizadas em uma cultura machista e racista, as bandeiras não devem ser guardadas.

A práxis relativa às lutas por direitos humanos específicos nos aponta para a assertiva de que a participação das mulheres, dentro da política institucional, aparece envolta em fragilidades e obstáculos comuns e que afetam, sobremaneira, a sua inclusão efetiva. Vale frisar que existem barreiras não apenas para que as mulheres adentrem às instituições, mas também para sua permanência e ascensão a cargos mais altos, equilíbrios salariais, condições de vida familiar e na intimidade sem medos de violências de quaisquer tipos (já assinaladas e traduzidas na Lei Maria da Penha, por exemplo). Tais ações dependem de tomadas de decisão e de escolhas éticas.

Não obstante, as negativas não encobrem também os avanços conquistados pelas gerações passadas. Uma das maiores contribuições dentro das epistemologias feministas é justamente - com produção e difusão de conhecimento - reconhecer o passado. Nas temporalidades longas, é preciso valorizar as que vieram antes, mas também olhar para o presente e fomentar soluções para um futuro em que a igualdade de gênero seja uma realidade em todas as esferas da sociedade (política, social, econômica etc.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. (2014). *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Brazil, É. V. & Schumacher, S. (2000). *Dicionário Mulheres do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres* (Coleção Feminismos, 45). Madrid: Ediciones Cátedra/Instituto de la Mujer.
- Cavalcanti, V. R. S. (2007). Memórias femininas: tempo de viver, tempo de lembrar. *Revista Brasileira de História*, 27(54), 59-82. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200005>.
- Cavalcanti, V. R. S. (2013). Cidadania negada, cidadania conquistada: mulheres, política e história no Brasil contemporâneo. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina: ANPUH. Recuperado de https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206572_b19479e40584de8154701ce2a3bcf799.pdf.
- Cavalcanti, V. R. S. (2018). Violência(s) sobreposta(s): Contextos, tendências e abordagens num cenário de mudanças. In I. Dias (Org.). *Violência doméstica e de gênero* (pp. 97-122). Lisboa: Pactor.
- Ceva, A. & Schumacher, S. (2015). *Mulheres no poder*. Rio de Janeiro: Ed. Janeiro.
- Cavenaghi, S. & Alves, J. E. (2018). *Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios*. Rio de Janeiro: ENS-CPES.
- Conselho Estadual da Condição Feminina (2000). *Guia Prático da Mulher Candidata*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- Costa, A. A. (2005). O Movimento Feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Revista Gênero*, 5(2), 9-35.
- Costa, D. & Neves, S. (Orgs.). (2017). *Violência de gênero*. Lisboa: CIEG/UL.
- Crenshaw, K. (1991, July). Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299.
- Duby, G. & Perrot, M. (2013). Escrever a História das Mulheres. In F. Thébaud. *História das Mulheres no Ocidente*. Porto: Afrontamento.
- Estêvão, C. A. V. (2011a). Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de Educação para Direitos Humanos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 17, 11-30. Recuperado em 19 novembro de 2021, de <http://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/2361>.
- Estêvão, C. A. V. (2011b, jan./mar.). Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 19(70), 9-20. Recuperado em 10 novembro de 2021, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a02.pdf>.
- Evans, M. (2007). *Mundos diferentes? Introducción al pensamiento feminista contemporáneo*. Madrid: Minerva.
- Flôres, F. (2017). Ana Montenegro: trajetória política e intelectual 1915-2006. In C. C. Cardoso, & L. Cardoso. *Ditaduras: Memória, Violência e Silenciamento* (pp. 461-476). Salvador: Edufba.
- Haan, F. (2018). *The Women's International Democratic Federation (WIDF): History, Main Agenda, and Contributions, 1945-1991*. Cidade: editora.
- Hobsbawm, E. J. (2012a). *A era das revoluções*. São Paulo: Cia das Letras.
- Hobsbawm, E. J. (2012b). *A era do capital*. São Paulo: Cia das Letras.
- Hobsbawm, E. J. (2012c). *A era dos impérios*. São Paulo: Cia das Letras.
- Hunt, L. (2009). *A invenção dos direitos humanos*. São Paulo: Cia das Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1971). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: instruções da FDR - Fôlhade Registro de Domicílios e PNAD 1 mão-de-obra. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1977). Manual do entrevistador PNAD, Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada. (2000). *Indicadores sociais - Trabalho X Gênero*. São Paulo.
- Karawejczyk, M. (2014, jan./jun.). Os primórdios do movimento sufragista no Brasil: o feminismo "pátrio" de Leolinda Figueiredo Daltro. *Estudos Ibero-Americanos*, 40(1), 64-84.
- Febvre, L. (2011). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Libardoni, M. (2002, dezembro). Apresentação. In AGENDE/SEDIM. *Direitos Humanos das mulheres... em outras palavras: subsídios para capacitação legal de mulheres e organizações*. Brasília: Agende.
- Matos, M. (2009a). Desdobramentos das agendas dos feminismos contemporâneos: a quarta onda. In M. Matos (Org.). *Enfoques feministas e os desafios contemporâneos* (pp. 13-43). Belo Horizonte: Fafich/DCP.
- Matos, M. (2009b). Em busca de uma teoria crítico-emancipatória feminista de gênero: reflexões a partir

da experiência da política na ausência das mulheres. In M. Matos (Org.). *Enfoques feministas e os desafios contemporâneos* (pp. 59-112). Belo Horizonte: Fafich/DCP. In: Matos, M. (Org.). *Enfoques feministas e os desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Fafich/DCP.

Matos, M. (2011). A subrepresentação política das mulheres na chave de sua subteorização na ciência política. In: Paiva, D. (Ed.). *Mulheres, política e poder* (pp. 22-54). Goiânia: Canône Editorial.

Matos, M. (2015). Democracia, sistema político brasileiro e a exclusão das mulheres: a urgência em aprofundar estratégias de descolonização e despatriarcalização do Estado. In Brasil. *Revista Observatório Brasil da Igualdade de Gênero* (pp. 24-36). Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Mendonça, R. & Lavalle, A. (2019). Brasil, 40 anos de lutas pela legitimidade política pelas lentes da representação. *Representação*, 55(3), 239-250.

Mill, H. T. (2015). *The Complete Works of Harriet Taylor Mill*. Bloomington: University of Indiana Press.

Montenegro, A. (1985). *Mulheres: participação nas lutas populares*. Salvador: M&S.

Oliveira, S., Saboia, A. L., & Cobo, B. (2002). *Dimensões preliminares da responsabilidade feminina pelos domicílios: um estudo do fenômeno a partir dos censos demográficos 1991 e 2000*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66197.pdf>

Perrot, M. (2008). *Os excluídos da História*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Santos, B. S. (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.

Sen, A. (2011). *A ideia de justiça*. Coimbra: Almedina.

Sen, A. (2017). *A condição de agente das mulheres e a mudança social. Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia das Letras.

Silva, S. M. & Wright, S. J. (2015). As mulheres e o novo constitucionalismo: uma narrativa feminista sobre a experiência brasileira. *Revista Brasileira de História do Direito*, 1(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-009X/2015.v1i1.666>.

Soihet, R. (2012). A conquista do espaço público. In J. M. Pedro, C. Pinsky. *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Soihet, R. (2013). *Feminismos e antifeminismos. Mulheres e suas lutas pela conquista da cidadania plena*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Spivak, G. C. (2010). “‘Can the Subaltern Speak?’: Revised Edition, from the ‘History’ Chapter of Critique of Postcolonial Reason.” In R. Morris (Ed.). *Can the Subaltern Speak?: Reflections on the History of an Idea*. Columbia University Press. Recuperado em 19 maio,

2021, de www.jstor.org/stable/10.7312/morr14384. Accessed 19 May. 2021. The World Bank (2001). *Engendering Development: Through gender equality in rights, resources and voice*. Washington.

Tong, R. (2009). *Feminist Thought: A More Comprehensive Introduction*. (S/I): Westview Press (Perseus Books).

World Economic Forum (2019). *Global Gender Gap Report 2020*. Geneve. Recuperado de <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020>

DOSSIER

Artículos

ANDRÉIA RODER CARMONA-RAMIREZ- ODAIR LUIZ NADIN

MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES - LETÍCIA COROA DO COUTO

GRAZIELLEN GELLI PINHEIRO LIMA

GLÓRIA DE FÁTIMA PINOTTI DE ASSUMPÇÃO



O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES (A MODO DE APRESENTAÇÃO)

1. Introdução

O ensino e a aprendizagem de línguas denominado “para Fins Específicos” é uma abordagem que busca atender necessidades de aprendizado muito particulares de cada aprendiz e/ou grupos de aprendizes inseridos em um contexto especializado de uso da língua. Essa modalidade de ensino desenvolveu-se e se consolidou ao longo da segunda metade do século XX influenciada, entre outras questões, pela Globalização que aproximou as diferentes línguas e culturas. É inquestionável a influência da Globalização na formação de uma espécie de “cultura mundial” na qual pessoas de diversos países, de continentes distantes e, portanto, falantes de línguas diferentes, podem se comunicar, apesar de seus diferentes costumes, culturas e línguas. E isso teve e tem impacto direto nos usos, bem como no ensino e na aprendizagem, das línguas em contextos especializados (Nadin, 2022; Baño, 2004).

Nesse panorama mundial plurilingue e intercultural, as atividades que se relacionam às mais diferentes áreas do conhecimento foram diretamente impactadas pelas constantes relações internacionais sejam nas áreas econômica e comercial, sejam nas áreas diplomáticas, tecnológicas, culturais etc. ao redor do mundo. E essas relações, desenvolvidas entre os diferentes países, resultam na necessidade de que os profissionais, das mais variadas áreas de atuação, saibam uma ou mais línguas estrangeiras (doravante LE). Saber, portanto, uma LE e seus usos especializados proporciona ao emissor uma comunicação mais efetiva com seu interlocutor nas diferentes atividades profissionais.

Por conseguinte, buscar desenvolver um ensino mais direcionado a essas necessidades de comunicação do profissional/estudante, e de forma mais focada em sua área de trabalho e/ou estudo é um dos princípios basilares do Ensino e da Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (doravante EALFE¹).

2. O Ensino e a Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos - EALFE

O EALFE tem como princípio norteador atender às necessidades específicas dos aprendizes, para se comunicarem em situações e contextos também específicos de interação (Nadin, 2022), elaborando um caminho apropriado para cada grupo de alunos.

Aguirre Beltrán (2016) ratifica essa afirmação ao observar que o ensino para fins específicos é o ensino, e também a aprendizagem, de uma língua voltados para a comunicação de um profissional, e tem como propósito desenvolver e/ou aperfeiçoar as habilidades de compreensão e de expressão necessárias para que o aprendiz se desenvolva em um determinado campo de atividade profissional. Desse modo, o EALFE caracteriza-se como uma vertente bastante relevante no desenvolvimento da aprendizagem de línguas por parte de profissionais e/ou futuros profissionais, haja vista ser direcionada para um público que busca conhecimentos específicos na LE aplicados a suas áreas de atuação e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência comunicativa, incluindo uma “competência comunicativo-especializada” (Nadin & De Grandi, 2019; Nadin, 2020, 2021, 2022) necessárias à execução de suas atividades (ou futuras atividades) profissionais.

Essa abordagem de ensino de LE se tornou mais difundida no final da Segunda Guerra Mundial (1945), pois naquele momento a língua inglesa, devido a um processo resultante da hegemonia econômica dos Estados Unidos, se fortaleceu como língua franca tanto nas áreas das ciências, no meio acadêmico, quanto nas comerciais etc., destacando-se, portanto, no âmbito do ensino direcionado para suprir a demanda de comunicação em contextos de usos especializados das línguas.

Mourlhon-Dallies (2008) corrobora essas afirmações ao observar que o pós-Segunda Guerra (1945) foi um fator que impulsionou as escolas de idiomas a ofertarem cursos de LE devido ao crescimento nas áreas técnicas, científicas e profissionais que promoveram mudanças no ensino que, a partir daquele momento, tinham a finalidade de atender às novas demandas de aprendizagem.

Entretanto, é importante ressaltar que

o conceito de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos adquiriu pleno sentido na segunda metade do século XX, quando se iniciou um movimento pedagógico no campo do ensino de língua inglesa como língua estrangeira denominado *English for Specific Purposes* (ESP) (Aguirre Beltrán, 2012, p. 9, traducción nuestra²).

A autora esclarece que é

a partir dos anos 60 que começa o interesse pelo estudo das denominadas línguas especiais, e assim foram surgindo diversas abordagens a fim de dar uma resposta às necessidades concretas de determinados setores (acadêmicas, científico-técnicas e profissionais) da sociedade³ (Aguirre Beltrán, 1998, p. 7).

Sendo assim, o mundo estava interligado pelo uso da língua inglesa, promovendo um intercâmbio tecnológico, científico e comercial (Hutchinson & Waters, 1987). Desde então, a utilização do que se denominava à época por “linguagem técnica”, teve um grande fomento devido à necessidade do setor industrial de utilizar-se dessa “linguagem” para sua comunicação, entre os países e suas organizações.

Com relação à língua espanhola, Aguirre Beltrán (2016) também pontua que, em meados de 1980, foi iniciada a demanda por essa abordagem de ensino de língua focada na língua espanhola comercial. É o que ressalta também Grau (2009, p. 15):

Nos anos oitenta começou pela primeira vez a demanda por Espanhol para Fins Específicos (EFE), em especial o “espanhol comercial”. A demanda pela língua espanhola veio bastante tarde se comparada com a da língua inglesa que começou vinte anos antes. Atualmente, existe um grande interesse pelo EFE (Espanhol para Fins Específicos⁴), especialmente nos setores de serviços (tradução, negócios e turismo) e no setor acadêmico⁵.

O Ensino de Línguas, neste caso em particular da língua espanhola, para Fins Específicos é, portanto, o ensino das “línguas” (melhor dizer usos das línguas nas...⁶) das ciências, das técnicas e das profissões que surgem e se desenvolvem paralelamente ao progresso das diferentes ciências e técnicas, e são empregadas para levar a cabo a transmissão dos “conhecimentos especializados” (Gómez de Enterría, 2009, p. 19). A autora acrescenta que “essas línguas”

apresentam marcadas diferenças entre si, seja por sua inclusão em um dado domínio de especialidade, seja por seu uso em situações comunicativas concretas que condicionam seu nível de emprego: especialização, semidivulgação, divulgação etc.⁷

O surgimento dessa vertente promoveu certa transformação nas instituições de ensino públicas e privadas espanholas referente aos processos de ensino-aprendizagem envolvidos nesse âmbito, fato que acarretou o estabelecimento de uma divisão nessa modalidade de curso em dois grandes grupos (Centro Virtual Cervantes, s.d.): (i) o espanhol para fins profissionais (EFP) e (ii) o espanhol para fins acadêmicos (EFA).

No primeiro caso, trata-se de um estudo da língua direcionado especificamente à necessidade de aprendizagem de determinados grupos de estudantes que precisam utilizar-se de uma língua estrangeira em seus âmbitos de atuação profissional, nas mais diversificadas áreas do saber.

No segundo, refere-se ao estudo de uma língua para sua utilização de forma competente no mundo acadêmico, ou seja, busca o fomento do domínio da língua de estudo com objetivo de ter melhor desempenho na realização de atividades relacionadas à pesquisa no âmbito universitário.

Dentre os desafios que o EALFE impõe, destaca-se, segundo Wildner (2012, p. 5), “possibilitar que alunos que não possuam nenhum conhecimento prévio da LE desenvolvam habilidades comunicativas necessárias para a atuação profissional” e Rodríguez (2004, p. 7) acrescenta que “num curso de línguas para fins específicos, o que se pretende é potencializar no acadêmico o desenvolvimento de competência para que seja capaz de movimentar-se em contextos bem determinados”.

Essas “habilidades comunicativas” e “competências” mencionadas pelos autores passam, evidentemente, pelo clássico conceito de competência comunicativa (Hymes, 1972). No contexto do EALFE há que se desenvolver, portanto, uma “competência comunicativo-especializada” (Nadin, 2022) que se refere justamente a dar ao aprendiz, segundo suas necessidades específicas, subsídios para que atue linguisticamente em sua área profissional.

Desse modo, para que o professor de EALFE estabeleça a melhor estratégia de aprendizagem para seus alunos, faz-se necessário identificar as reais necessidades do aprendiz, sua área de atuação, seu nível de conhecimento da área em questão na língua materna e na língua estrangeira objeto de estudo, que habilidade(s) precisa desenvolver como prioridade, quais gêneros textuais circulam em sua área de formação e/ou atuação, entre outras questões como culturais, discursivas, pragmáticas que são significativas e contribuem para a elaboração de um curso de fato direcionado a atender a demanda do aprendiz. Trata-se, portanto, conforme supramencionado, do desenvolvimento de uma competência comunicativa adequada para o uso da língua em diferentes contextos profissionais com os quais poderão deparar-se em seu meio de formação e/ou atuação (Berrio, 2016).

Sendo assim, o docente precisa buscar estratégias para que os processos de ensino e de aprendizagem se efetivem de forma mais eficiente e rápida devido ao público que está atendendo, buscando uma metodologia que atenda os contextos de comunicação nas atividades laborais (ou futuras) de seu aprendiz.

No Brasil, mais especificamente, por ser o contexto tratado no presente Dossiê, muitos foram os fatores que influenciaram, e influenciam, a demanda por cursos de Línguas para Fins Específicos. Essa modalidade de ensino em nosso país “teve início com a língua francesa e inglesa, tomando forte impulso com o Projeto de Inglês Instrumental com início em 1977” (Ramos, 2019, p. 29⁸). Este Projeto fomentou o trabalho com textos de gêneros variados e contribuiu para o uso de estratégias de leitura em língua estrangeira (Ramos, 2005 *apud* Rossini & Belmonte, 2015). Conforme Araújo (2015, p. 53), “a partir de 1970, o processo de ensino-aprendizagem de inglês passou da descrição linguística para situações de comunicação real da língua”.

Embora essa modalidade de ensino tenha começado nos anos 70 como supracitado, e muito se tenha produzido sobre o EALFE/LinFE (Celani, 1998; Celani, Deyes, Holmes & Scott, 2005; Celani, Freire & Ramos, 2009; Ramos, 2005, 2009), as pesquisas em geral focam o ensino da língua inglesa. A língua espanhola, nesse contexto, possui ainda pouca pesquisa se comparada ao inglês nesse campo de investigação. Este fato contradiz a expansão e o interesse pela língua espanhola e por seu ensino no Brasil nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX.

Conquanto o Ensino de Línguas para Fins Específicos no Brasil possua uma história de mais de 50 anos (1970 a 2020), há ainda muito a se fazer, a começar pelo fortalecimento do ensino de Espanhol para Fins Específicos (EFE). Um dos aspectos que tem contribuído ao desenvolvimento de pesquisas sobre o Ensino e a Aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos no contexto brasileiro é, indubitavelmente, a criação e o fortalecimento das Escolas Técnicas (Etec), das Faculdades Tecnológicas (Fatecs) e dos Institutos Federais (IFs) que oferecem cursos de nível técnico e superior nas mais diversas áreas do conhecimento.

Em muitos desses cursos, poucos ainda se consideramos a relevância do conhecimento de línguas estrangeiras no mundo tecnológico que vivemos, há a oferta de disciplinas de línguas estrangeiras, sobretudo inglês e espanhol, que são, ou deveriam ser, ministradas a partir da abordagem de Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE) haja vista os contextos técnicos, tecnológicos e científicos nos quais ocorrem.

3. O presente Dossiê: a modo de conclusão

Devido à inquestionável relevância da língua espanhola e de seu ensino no e para o Brasil e da necessidade premente de ampliação de reflexões teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos (EFE), bem como a implementação desse ensino na educação brasileira, justifica-se a organização do presente Dossiê temático intitulado “Ensino e Aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos no contexto brasileiro: algumas contribuições”.

Assim, o presente Dossiê reúne quatro artigos, incluindo este de cunho mais histórico e de apresentação, nos quais se desenvolvem reflexões teórico-metodológicas acerca do ensino da língua espanhola para fins específicos no Brasil. O presente artigo se caracteriza, assim, antes de servir à apresentação dos demais textos, como o primeiro do Dossiê. Nele, Andréia Roder Carmona-Ramires e Odair Luiz Nadin discorrem sobre algumas características dessa modalidade de ensino considerando de forma geral o que denominam por EALFE - Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos - e, nesse conjunto, salientando a relevância e a necessidade do ensino de Espanhol para Fins Específicos (EFE) para aprendizes brasileiros.

O segundo artigo, de autoria de Marcella Nascimento Fernandes e Letícia Coroa do Couto, traz o relato de experiência dessas duas professoras e seus estagiários, ministrantes de um Curso de Extensão denominado Espanhol para Fins Específicos, no âmbito da disciplina Estágio

Supervisionado III da Licenciatura em Letras–Espanhol durante o ensino remoto emergencial. Embasadas em autores como Guimarães (2014), Ramos (2005), Fernandes (2019), Freire (1997), Gardner (2012), Imbernón (2017) e Pimenta (2012), as investigadoras buscam desmistificar concepções sobre o ELFE trazidas pela teoria de Augusto-Navarro (2008). Portanto, ao se debruçarem sobre a leitura desta investigação, conseguem (re)significar algumas ideias sobre ELFE que, segundo as autoras, não são adequadas.

No terceiro artigo, de autoria de Graziellen Gelli Pinheiro Lima, intitulado “Análise de ementas de espanhol em cursos de secretariado executivo no Brasil: ELE ou EFE?”, analisam-se ementas de disciplinas de espanhol de cursos de Secretariado Executivo de Universidades Federais do nordeste brasileiro. A autora visa observar se os documentos analisados apresentam orientações para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira ou de Espanhol para Fins Específicos. Objetivando fomentar reflexões na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, Sociolinguística e Didática de línguas, sobre o ensino da língua espanhola em contextos específicos, esse trabalho contribui de maneira significativa para a ampliação do desenvolvimento de pesquisas do espanhol voltado para os fins específicos.

O quarto e último artigo que compõe este Dossiê, de autoria de Glória de Fátima Pinotti de Assumpção, sob o título “Terminologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: estudos iniciais”, apresenta uma discussão a respeito de aspectos voltados para o ensino de Terminologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visando possibilidades para que alunos da etapa articulada ou subsequente ao Ensino Médio, consigam melhor desenvolver-se nas situações comunicativas de trabalho. Utilizando textos de conteúdos especializados, autênticos, da área de Eletrônica, a autora desenvolve uma sequência de exercícios que tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento da “competência léxico-terminológica” (Nadin, 2022) dos alunos, procurando fomentar nos discentes o conhecimento a respeito do vocabulário fundamental e o específico, para o reconhecimento das unidades terminológicas nos textos, buscando a composição de suas próprias listas de termos.

Esperamos, com o presente Dossiê, motivar a comunidade acadêmica a desenvolver mais pesquisas nas áreas de Ensino e de Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, independentemente da denominação que se use (LSP, ESP, LinFE, EFE, ELFE, EALFE etc.), a partir de olhares múltiplos (terminológicos, discursivos, textuais, culturais...) a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos que necessitam aprender a língua para sua atuação profissional.

COORDENADORES

Andréia Roder Carmona-Ramires

Professora adjunta no Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Paraná (UEPR, Brasil).

profa.andreiacarmona@gmail.com

Odair Luiz Nadin

Professor associado do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista (Unesp, Brasil).

odair.nadin@unesp.br

NOTAS

¹ Há várias terminologias para denominar essa modalidade de ensino, tais como: IFE - Inglês para Fins Específicos; ESP - English for Specific Purposes; LSP - Language for Specific Purposes, entre outros. No Brasil, tem-se consolidado já há vários anos o termo Línguas para Fins Específicos - LinFE (Ramos, 2019). Neste texto, no entanto, usamos a sigla EALFE. Nos momentos em que aparecem outras possibilidades denominativas é porque respeitamos a terminologia usada pelos autores citados.

² “el concepto de enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos adquiere pleno sentido en la segunda mitad del siglo XX, cuando se inició un movimiento pedagógico en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera que se denominó English for Specific Purposes (ESP)” (Aguirre Beltrán, 2012, p. 9).

³ A partir de los años 60 es que comienza el interés por el estudio de las llamadas lenguas especiales, y así se fueron proponiendo diversos enfoques con el fin de dar una respuesta a las necesidades concretas de unos determinados sectores de la sociedad (...) para que las personas pudiesen desenvolverse y comunicarse eficazmente en los ámbitos académico, científico-técnico y profesional (Aguirre Beltrán, 2001, p. 7).

⁴ Adendo nosso.

⁵ “En los años ochenta comenzó por primera vez la demanda del Español con Fines Específicos (EFE), en particular “el español comercial”. La demanda del español vino bastante tarde si se compara con la del inglés que comenzó veinte años antes. Actualmente hay un gran interés por el EFE, especialmente en los sectores de servicios (traducción, negocios y turismo) y en el sector académico” (Grau, 2009, p. 15).

⁶ Adendo nosso.

⁷ “lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Estas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados. (...) Además también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas etc.) como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semidivulgación, divulgación, etc.” (Gómez de Enterría, 2009, p. 19).

⁸ Este Projeto foi desenvolvido em Universidades brasileiras, sob a coordenação da Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Para mais informações ver, por exemplo, Ramos (2019), Celani et al (1988); Celani (1998); Ramos (2005, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, M. de S. (2015). Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, 30, vol(n), 51-79.

Aguirre Beltrán, B. (1998). Enfoque, metodologías y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, 44, Madri: SGEL, 5-29.

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y Enseñanza de Español con Fines Específicos*. Madrid: SGEL.

Aguirre Beltrán, B. (2016). La enseñanza del español con fines profesionales. In: J. S. Lobato, & I. S. Gargallo (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (2a ed., pp. 501-520). Madrid: Editorial SGEL.

Baño, M. A. A. (2004). *La representación del significado en el Diccionario Bilingüe de Negocios: una propuesta de tratamiento*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado em 10 dezembro, 2021, de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3f523>.

Berrio, S. G. (2016). La competencia léxico-semántica en la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos. In O. L. Nadin et al. (Orgs.). *Léxico e suas interfaces: descrição, reflexão e ensino*. Araraquara: Cultura Acadêmica.

Celani, M. A. A. (1998). A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The ESpecialist*, 19(2), 233-244.

Celani, M. A., Deyes, A., Holmes, J., & Scott, M. (Orgs.). (2005). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. São Paulo: EDUC, Mercado de Letras.

Celani, M. A., Freire, M., & Ramos, R. C. G. (Orgs.). (2009). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras.

Celani, M. A. A. et al. (1988). *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo, EDUC.

Centro Virtual Cervantes. (s.d.). *Enseñanza de lenguas para fines específicos*. Recuperado em 14 julho, 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm.

Dicionário dos Termos Chave ELE, Ensino de Idiomas para fins específicos, Centro Virtual Cervantes, Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm. Acesso: 18 jul. 2020. link é o mesmo da referência anterior.

Gómez de Enterría, J. G. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Manual de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Grau, M. I. (2009). *El Español con fines específicos*. Diplomarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät BetreuerIn, Deutschland. Recuperado em 18 novembro, 2021, de <http://othes.univie.ac.at/6014/>.

Guimarães, R. M. (2014). O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. *Revista Helb*, 8(8), 1-10.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purpose: A learning Centered Approach*. New York: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Hymes. (Eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, England: Penguin.

Lima-Lopes, R. E., Fischer, C. R., & Gazotti-Vallim, M. A. (Orgs.). (2015). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores.

Martínez, M. G., & González, S. L. (1999). *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos*. X Congreso Internacional de la ASELE. Actas ASELE - Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. (p. 331-342), Cádiz, España.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue á des fins professionnelles*. Paris: Éditions Didier.

Nadin, O. L., & Grandi, L. de (2019). Enseñanza y aprendizaje de Lenguas para Fines Específicos: un puente entre Terminología y Lexicografía Didáctica. In G. L. Moreira, & G. Eres Fernández. (Orgs.). *Enseñanza de español con fines específicos: el caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica* (pp. 156-171). Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España.

Nadin, O. L. (2020). Léxico Especializado e Ensino de Línguas para Fins Específicos: uma intersecção produtiva. II CONAEL - Congresso Nacional de Ensino-Aprendizagem de Línguas, Linguística e Literatura e III Jornada de Letras do IFSP. Avaré. Recuperado em 18 outubro, 2021, de <https://www.youtube.com/c/conael>.

Nadin, O. L. (2021). Terminologia e Ensino de Línguas para Fins Específicos. I Colóquio de Lexicografia, Terminologia e Ensino (I COLETENS). Recuperado em 18 outubro, 2021, de https://www.youtube.com/watch?v=w_1awUyQbEY.

Nadin, O. L. (2022). Abordagem Terminológico-Discursiva: pelo resgate da Terminologia e da Terminografia no ensino e na aprendizagem de línguas para fins específicos no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 61(1), 97-108. Recuperado em 28 setembro, 2022, de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667674>.

Ramos, R. C. G. (2005). Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In M. Freire, M. H. Vieira-Abrahão, A. M. F. Barcelos. (Orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores.

Ramos, R. de C. G. Design de material didático on-line: reflexões. In Soto et al (Org.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões* (pp. 95-115). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Ramos, R. de C. G. (2019). De Instrumental a LinFE: percursos equivocados da área no Brasil. In A. F. Silva Júnior (Org.). *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas* (pp. 23-41). Campinas: Pontes Editores.

Robinson, P. (1991). *ESP Today: a practitioner's guide*. UK: Prentice Hall International.

Rodríguez, M. F. C. (2004). La Enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, Hanói, 2004. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2- Semestre/FERNANDEZ-CONDE.html>. Acesso: 19 out. 2017. link não abre.

Rossini, A. M. Z. P., & Belmonte, J. (2015). Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. In R. E. Lima-Lopes, C. R. Fischer, & M. A. Gazotti-Vallim (Orgs.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores.

Silva Júnior, A. F. (Org.). (2019). *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Pontes Editores.

Wildner, A. K. (2012). Ensino-Aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos: confrontando teoria e prática. *Hispanista - Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*, XIII(51), 1-12. Recuperado em 28 setembro, 2022, de <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/413.pdf>.

Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos no Estágio Supervisionado em Ensino Remoto Emergencial: relato de experiência

Curso de Extensión - Español para Fines Específicos en Prácticas Supervisadas en Enseñanza Remota de Emergencia: relato de experiencia

Extension course - Spanish for Specific Purposes in the Supervised Internship in Emergency Remote Teaching: an experience report

AUTORES

Marcella Nascimento Fernandes*

marcella.fernandes@ifb.edu.br

Letícia Coroa do Couto**

leticia.coroa@ifb.edu.br

* Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB, Brasil). Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Brasília (IFB, Brasil).

** Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB, Brasil). Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Brasília (IFB, Brasil).

RESUMO:

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), neste caso a língua espanhola, ainda é marcado por mitos que precisam ser desconstruídos. Este estudo tem por objetivo relatar a experiência de 2 professoras de um Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol e seus estagiários do componente Estágio Supervisionado III no desenvolvimento de um curso intitulado "Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos", no ensino remoto emergencial, desmistificando concepções sobre o ELFE trazidas por Augusto-Navarro (2008). Para a discussão sobre ensino de línguas para fins específicos, contribuem Augusto-Navarro (2008), Guimarães (2014) e Ramos (2005). Sobre educação e processo formativo, contamos com o aporte de Fernandes (2019), Freire (1997), Gardner (2012), Imbernón (2017) e Pimenta (2012). Os dados presentes no relato foram extraídos dos Relatórios Finais de Estágio e das gravações dos encontros com os estagiários. Na discussão, buscamos ressignificar, dentro do nosso contexto, 6 ideias errôneas sobre ELFE trazidas por Augusto-Navarro (2008).

RESUMEN:

La Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (ELFE), en este caso la lengua española, sigue marcada por mitos que hay que deconstruir. Este estudio tiene como objetivo relatar la experiencia de 2 profesoras de la Licenciatura en Letras - Español y sus alumnos de la asignatura Prácticas Supervisadas III en el desarrollo de un curso titulado *Curso de Extensión - Español para Fines Específicos*, en la enseñanza remota de emergencia, desmitificando conceptos sobre ELFE aportados por Augusto-Navarro (2008). Contribuyen a la discusión sobre la enseñanza de lenguas para fines específicos Augusto-Navarro (2008), Guimarães (2014) y Ramos (2005). Sobre educación y proceso formativo, contamos con el aporte de Fernandes (2019), Freire (1997), Gardner (2012), Imbernón (2017) y Pimenta (2012). Los datos presentes en el relato fueron extraídos de los Informes Finales de Prácticas y de las grabaciones de las reuniones con los alumnos. En la discusión buscamos replantear, en nuestro contexto, 6 ideas erróneas sobre ELFE planteadas por Augusto-Navarro (2008).

ABSTRACT:

The Teaching of Languages for Specific Purposes (TLSP), in this case the Spanish language, is still marked by myths that need to be deconstructed. This study aims to report the experience of two teachers of a Licentiate Degree in Languages-Spanish and their interns from the Supervised Internship III component

in the development of a course entitled *Extension Course - Spanish for Specific Purposes*, in emergency remote teaching, demystifying conceptions about ELFE brought up by Augusto-Navarro (2008). Augusto-Navarro (2008), Guimarães (2014) and Ramos (2005) contribute to the discussion on teaching languages for specific purposes. About education and the formative process, we have the contribution of Fernandes (2019), Freire (1997), Gardner (2012), Imbernón (2017) and Pimenta (2012). The data present in the report were extracted from the Final Internship Reports and from the recordings of the meetings with the interns. In the discussion, we seek to reframe, within our context, 6 erroneous ideas about TLSP brought up by Augusto-Navarro (2008).

1. Introdução

Aprender uma língua estrangeira (LE) é considerado por muitos aprender uma nova cultura, com todos os desafios e possibilidades inerentes. Ao longo da história, foram desenvolvidos diversos métodos para sua aprendizagem e temos uma grande variedade de opções de cursos, de acordo com nossos desejos e/ou necessidades. Dentro dessa gama, existem os cursos de língua estrangeira para fins específicos.

Quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas para propósitos específicos¹, há um universo bastante amplo de situações e contextos em que há um recorte proposital (Augusto-Navarro, 2008). No ensino de línguas para fins específicos (ELFE), tem-se como ponto de partida as necessidades do aluno, ou seja, a elaboração dos cursos, o seu desenho, objetivos, linguagem e temas escolhidos são relacionados às suas áreas de atuação, sejam acadêmicas ou profissionais (Ramos, 2005). Como define a autora, “aprender a língua implica aprendê-la para o desempenho de tarefas específicas em contextos específicos” (Ramos, 2005, p. 113).

Em relação ao mundo moderno, o inglês e o francês foram as primeiras línguas ensinadas com objetivos instrumentais, sendo encontrados indícios do ELFE no final do século XIV, em manuscritos redigidos para viajantes (Guimarães, 2014). A autora também explica que, durante a Segunda Guerra Mundial, o propósito foi ensinar línguas europeias aos soldados, no entanto, seu ensino formal ocorreu após a guerra, com vistas a assuntos relacionados ao comércio e à tecnologia.

Já no contexto brasileiro, de acordo com Guimarães (2014), tratando-se de ELFE em contexto universitário, o termo “ensino instrumental” ou “abordagem instrumental” tem sido utilizado, sendo associado à leitura e/ou estratégia de leitura de textos acadêmicos a partir do Projeto Nacional de Inglês Instrumental em universidades brasileiras no final da década de 1970, construindo uma tradição nesse sentido. Contudo, a pesquisadora Augusto-Navarro (2008) afirma que quanto mais atua no ensino e na pesquisa, mais se sensibiliza em relação a particularidades muito únicas em relação ao ELFE e que são necessárias mais investigações na área para a desconstrução de ideias errôneas² advindas dessa abordagem.

Eventos nacionais e internacionais, principalmente na área de Linguística Aplicada, vêm dando espaço ao ELFE (Guimarães, 2014), sublinhando a necessidade de atentar-se aos objetivos dos cursos, cada vez mais preocupados com os interesses dos alunos e suas necessidades, superando mitos e ideias errôneas sobre o ELFE (cf. Ramos, 2005 e Augusto-Navarro, 2008). Trazendo Freire (1997), vemos, mais do que nunca, o aluno como um sujeito ativo no seu processo, um interlocutor, não um receptor de ideias.

Esse relato diz respeito à experiência que nós autoras tivemos ao ofertar um Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos (CEEFE) juntamente com estagiários³ de um curso de Letras - Espanhol matriculados no componente curricular de Estágio Supervisionado Obrigatório III (ESO III) ofertado em uma instituição de ensino superior (IES) brasileira.

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional caracterizado pelo exercício da profissão *in loco*, que tem, entre outros objetivos, oferecer ao futuro profissional da educação um conhecimento do cotidiano em situação de trabalho, diretamente em unidades escolares públicas e privadas, atuando em atividades pedagógicas envolvendo a docência, a pesquisa e a extensão. O estágio está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Título VI, que trata dos profissionais da educação, especificamente no Art. 65.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de
Línguas para
Fins Específicos;
Estágio
Supervisionado
Obrigatório;
ensino de língua
espanhola;
ensino remoto
emergencial.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de
Lenguas para
Fines Específicos;
Prácticas
Supervisadas
Obligatorias;
enseñanza de
lengua española;
enseñanza remota
de emergencia.

KEYWORDS

Teaching
Languages for
Specific Purposes;
Mandatory
Supervised
Internship;
Spanish language
teaching;
emergency remote
learning.

Recibido:
08/02/2022

Aceptado:
18/08/2022

Em 2020 fomos surpreendidos por um vírus extremamente contagioso que impôs um rígido distanciamento social, afetando todos os setores da sociedade e, consequentemente, a educação. Para que estudantes de todas as partes do mundo não tivessem sua formação ainda mais prejudicada, instituições de ensino tiveram de se adaptar para o modelo remoto emergencial. Essa adaptação, entre diversos outros aspectos, incluiu uma profunda reorganização dos estágios supervisionados obrigatórios.

Assim sendo, o CEEFE, inicialmente planejado na modalidade presencial, foi adaptado para a nova realidade de ensino remoto emergencial, mantendo suas principais características formativas e desenvolvendo-se de forma contextualizada e articulada ao Projeto Pedagógico Institucional, na medida em que atendeu aos seus objetivos e finalidades.

Sendo assim, este estudo tem por objetivo relatar a experiência de 2 professoras e seus estagiários de um Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol do componente ESO III no desenvolvimento do CEEFE, no ensino remoto emergencial, desmistificando concepções sobre o ELFE trazidas por Augusto-Navarro (2008).

Em relação à metodologia, trata-se de um relato de experiências em que os dados foram coletados a partir do já citado curso de extensão, por meio dos Relatórios Finais de Estágio (RFE) e das gravações das rodas de conversa com os estagiários.

A organização textual conta com cinco seções, sendo esta a primeira (Introdução), com a Metodologia dando seguimento. A terceira seção, Discussão e Resultados, se divide em duas subseções: O Estágio Supervisionado Obrigatório III e O Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos. A quarta seção traz as Considerações Finais e, por fim, as Referências.

2. Metodologia

O ESO no curso de licenciatura em Letras - Espanhol dessa IES se divide em três semestres letivos. Como consta no Manual de Estágio do curso, nesse momento da formação profissional, estagiários experienciam situações reais e cotidianas do trabalho docente e elaboram a relação entre a prática e os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso.

O recorte deste relato enfatiza a nossa experiência, das autoras, como coordenadoras do CEEFE, bem como orientadoras de ESO III, também docentes na respectiva IES, e mais treze estagiários convidados a participar, estando estes também matriculados no componente curricular ESO III. Desse total, oito aceitaram ceder o material produzido para análise e participar desta pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴.

O ESO III, oferecido no 7º período do curso, abrange 150 horas de currículo. Segundo sua ementa no Manual de Estágio, esse momento dedica 80 horas a atividades de participação e regência em curso básico de idiomas e 70 horas para aulas e orientações na IES, desenvolvimento de atividades de cunho teórico e planejamento de aula. Completado o ciclo, os estagiários produzem o Relatório Final de Estágio (RFE), com a sistematização do trabalho, e registros durante sua permanência em campo.

Os dados levantados para discussão nesse relato foram extraídos dos RFEs produzidos pelos estagiários e das gravações dos encontros síncronos⁵ relativos ao ESO III ao longo do semestre via *Google Meet*. As aulas de ESO III, devido à pandemia, foram todas em formato virtual, bem como o CEEFE, e funcionavam como momentos de preparação e reflexão, em que discutimos os planejamentos semanais das aulas e conduzimos rodas de conversa temáticas, entre outras atividades. As autoras efetuaram a leitura cuidadosa desses relatórios e revisaram as gravações dos encontros gravados para colher concepções, noções e perspectivas dos participantes.

O curso de extensão foi planejado para que houvesse atividades síncronas e assíncronas. As aulas

síncronas, ministradas pelas professoras/coordenadoras do projeto e pelos estagiários membros do projeto, aconteceram aos sábados de 9h às 11h. Para as atividades assíncronas, foi utilizada a plataforma da própria instituição. Ou seja, cada curso tinha o total de 100 horas/aula, sendo 20 h/a síncronas e 80 h/a assíncronas. Orientamos os estagiários a planejarem as aulas em três momentos: pré-aula (apresentação de temas e conteúdos da aula de forma assíncrona), aula (o momento de aula síncrona com interação, esclarecimentos de dúvidas e explicações) e pós-aula (aprofundamento e fixação do conteúdo de forma assíncrona).

Por se tratar de algo novo para todos nós, utilizamos como base um curso de língua espanhola no formato EaD (Ensino a Distância) ofertado anteriormente pela mesma IES. Porém, a estrutura do curso, bem como o processo avaliativo e novas atividades, foram preparadas pelos estagiários sob nossa orientação e supervisão durante as aulas de ESO III e momentos de orientação (horários de atendimento aos estagiários).

Submetemos o projeto CEEFE com cinco cursos com fins distintos, totalizando 6 turmas, para públicos-alvo diferentes e objetivos específicos:

- **Espanhol Básico A1⁶ – Preparatório para PAS⁷ e ENEM⁸:** estudantes do ensino médio que necessitem desenvolver habilidades em língua espanhola com foco na preparação para exames externos cujo objetivo seja ingresso em instituições de ensino superior;
- **Espanhol Básico A1 – Voltado para a 3ª idade:** cidadãos a partir de 60 anos que demonstrem interesse em conhecer, aprender e estudar a língua espanhola;
- **Espanhol Básico A1 – Voltado para o mercado de trabalho (2 turmas):** cidadãos interessados em estudar a língua espanhola voltada para o mercado de trabalho, visando qualificação profissional;
- **Espanhol Básico A1 - Voltado para viagens:** cidadãos que visem a língua espanhola para lazer, com foco em viagens a países hispânicos;
- **Espanhol Básico A1:** cidadãos com interesse em aproximar-se da língua espanhola de maneira abrangente, para um primeiro contato com a língua.

Essas turmas foram distribuídas entre os 12 estagiários mencionados, que trabalharam em duplas, sempre com nosso acompanhamento para a preparação das aulas e do ambiente virtual, regência, avaliações e reflexões.

Na sequência, trazemos os resultados do trabalho desenvolvido no ESO III a partir de nossa própria experiência e dos relatos dos estagiários e nos propomos a desconstruir as ideias errôneas perpetuadas sobre ELFE discutidas por Augusto-Navarro (2008).

Portanto, a metodologia adotada para a discussão que segue é a de relato de experiência, ou seja, são trazidas concepções e perspectivas dos participantes a partir de uma situação vivida, articuladas com a literatura de referência.

3. Discussão e resultados

A oferta do CEEFE foi uma experiência única por vários motivos. Inicialmente pelo seu formato inteiramente virtual, não somente do curso em si, mas também pelo próprio componente de ESO III, que teve, pela primeira vez também, sua oferta totalmente virtual. Portanto, além dos desafios inerentes da prática de ensino dentro do estágio presencial, tivemos os desafios - e as aprendizagens - da adaptação ao ensino remoto.

Inicialmente, discutiremos os aspectos vivenciados no ESO III e, em seguida, as experiências no CEEFE, relacionando-as ao debate proposto por Augusto-Navarro (2008).

3.1. O Estágio Supervisionado Obrigatório III

Como explicitado anteriormente, o CEEFE foi ofertado em concomitância com o componente de ESO III do curso de Licenciatura Letras-Espanhol em uma IES de Brasília. Portanto, além das reuniões de orientação que tivemos para o curso de extensão, houve um planejamento de condução desse componente

curricular que envolveu dez rodas de conversa com temas que consideramos pertinentes para a prática dos estagiários e para a necessária adaptação das atividades ao ensino remoto emergencial, bem como momentos de *feedback* avaliativo:

1. Regência;
2. Avaliação;
3. Ferramentas digitais;
4. Ludicidade;
5. *Feedback* mês de agosto;
6. Elaboração de instrumentos avaliativos;
7. Motivação e envolvimento dos alunos;
8. *Feedback* mês de setembro;
9. Relatório final;
10. *Feedback* geral.

Na roda de conversa “1. Regência”, abordamos os principais aspectos que envolvem o trabalho docente, como a preparação das aulas, plano de ensino, sequências didáticas e planos de aula, construção e correção de exercícios, a importância de comunicação interpessoal entre professores e alunos, até mesmo questões como pontualidade, disciplina e preenchimento de diários. Pimenta (2012, pp. 18-19) afirma que

dada a natureza do trabalho docente, (...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Nosso objetivo com essa primeira roda de conversa, portanto, foi tratar de temas cotidianos da docência, pois, como frequentemente relatado nos momentos de interação, o estágio costuma ser a primeira vez que os estagiários se percebem verdadeiramente como professores. Karina, em seu Relatório de Estágio, diz que: “o presente trabalho foi importante para reafirmar a profissão escolhida e como experiência para uma futura atividade em sala de aula como docente⁹” (Karina, RFE).

Muitos estudos mostram que existe uma grande diferença entre a formação recebida pelos estudantes de licenciatura e expectativas da profissão docente, e que vários aspectos da prática docente são muito difíceis de ensinar, dado que necessitam do desenvolvimento dentro de um contexto específico (Imbernón, 2017). No entanto, como aponta Imbernón (2017, p. 41, tradução nossa), “é necessário oferecer as bases para que o professorado, ao incorporar-se à prática, possa construir conhecimento prático, ou melhor, prático”. Essa discussão é trazida pela maioria dos estagiários participantes em seus RFEs:

Ministrar aulas como estagiário em tempos de aulas virtuais demandou muita autonomia e disciplina, difíceis de manter, mas com contribuições valiosas para o crescimento pessoal (Fernando, RFE).

Além do método tradicional por meio das aulas síncronas e assíncronas ministrada no curso de A1 viagens, o nosso objetivo não era este e inclusive procuramos dar o máximo de espaço e autonomia para que os alunos pudessem ser protagonistas. Mas o ensino tradicional prevaleceu devido às atividades de repetição, além dos professores no centro, conteúdos e mais conteúdo. / Realizar o Estágio Supervisionado III foi essencial para a aquisição de saberes pedagógicos necessários para uma formação docente ampla e de qualidade. A regência foi de extrema importância, pois forneceram muitos conhecimentos metodológicos e tecnológicos (Janaína, RFE).

Foi no momento da apresentação do plano às docentes que as estagiárias conseguiram sentir o que era ensinado teoricamente sobre a importância de tal documento para a vida de um professor. Um plano de ensino coloca sob uma perspectiva visual clara onde o professor precisa chegar com o que precisa ensinar: partindo de um ponto x e chegando a um ponto y, por exemplo (Natália, RFE).

Apreendi muito com a experiência e acredito que irei aprender ainda mais na escola da vida (Ágata, RFE). Ponderar a todo o momento sobre a prática a ser aplicada no curso foi desafiador: como usar as

teorias estudadas no decorrer do curso de licenciatura e como ministrá-la em classe? O aprendizado do profissional não se limita à graduação e que no caso, o magistério é um eterno aprendizado: aprende-se com as trocas de experiências tanto com os alunos quanto com outros profissionais, ou seja, há um intercâmbio de aprendizado/conhecimentos (Norma, RFE).

A respeito da roda de conversa “2. Avaliação”, eslaides foram utilizados para guiá-la. O primeiro ponto foi abordar as experiências (positivas e negativas) dos estagiários em relação à avaliação em contextos formais de educação. Com base em Fernandes (2019), temas como planejamento, instrumentos avaliativos, finalidades da avaliação, concepções de avaliação, *feedback*, tipos de avaliações e conceitos importantes na avaliação foram tratados. Ressalta-se que essa roda de conversa foi iniciada dias antes da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19 e sua conclusão foi de forma remota. Escolhemos esse tema por acreditar que o letramento em avaliação é importante para todos os professores, sobretudo para os que estão em formação inicial. Sobre os processos avaliativos realizados no CEEFE, algumas estagiárias relataram o seguinte:

Explicamos que nem tudo valeria nota, mas que era importante que fizessem as atividades sugeridas e se comprometessem para que a aprendizagem fosse eficaz. Promovendo o desenvolvimento como indivíduo no processo contínuo, processual e cumulativo fazendo com que os aspectos qualitativos predominem sobre os quantitativos (provas, testes e atividades dentro e fora da sala de aula) (Janaína, RFE).

Entendeu-se o processo de avaliar como tarefa somativa e qualitativa do trabalho docente e discente. Sendo assim, à medida em que alunos alcançavam as expectativas das avaliações, as professoras também podiam analisar o processo e perceber o que estava sendo satisfatório para o aprendizado dos alunos e o que precisava ser explicado novamente ou trabalhado de maneira diferenciada (Natália, RFE).

A avaliação Formativa (...) permitiu que os alunos se desenvolvessem sem a preocupação com avaliações punitivas, deixando-os mais confortáveis (Norma, RFE).

Sobre a roda de conversa “3. Ferramentas digitais”, acreditamos que foi uma das que mais nos agregou. Por termos passado da modalidade presencial para o ensino remoto emergencial, muitos foram os desafios por nós encontrados (estagiários e professoras). Nós pedimos aos estagiários que, em duplas, buscassem ferramentas digitais relacionadas a áudio, imagem, mapa mental, produção de exercícios, treino de vocabulário, estruturas gramaticais, expressões idiomáticas, produção oral e revisão. Muitas descobertas foram feitas como, por exemplo: *Anchor* e *Infogram* (para a criação de *podcasts*); *Animaker*, *Clipchamp* e *InShot* (para a edição de vídeos), *QR Code Generator* (para a criação gratuita de QR codes), *Wheeldecide* (para sortear eletronicamente nomes de alunos, temas de apresentações, ou seja, uma roleta em que se pode editar o conteúdo); *Nearpod* (para aulas mais interativas e também para gamificação); *Wordwall* (para a criação de atividades: cruzadinhas, anagramas, etc.); *Quizur* (para a criação de jogos de perguntas e respostas); *Mentimeter* (elaboração de questionários, entrevistas e nuvens de palavras em tempo real). Especificamente sobre a questão das ferramentas digitais, sobre o espaço virtual, foi relatado, por exemplo, que:

O desenvolvimento da tecnologia se tornou assunto mais que atual e revelou-nos o quanto podemos avançar em termos de utilização das ferramentas digitais, ferramentas de comunicação e de estratégias no mundo virtual. Quanto ao ensino remoto, houve grande tentativa de melhorar e ampliar as formas que facilitam a interação do professor com conteúdo e daí para o aluno. De maneira que as ferramentas digitais reduzam as dificuldades, melhorem a comunicação e possibilitem a aprendizagem na medida do que for possível. / Foi nessa roda de conversa sobre ferramentas digitais que nós como estagiários pudemos ter acesso a um sem-número de possibilidades de uso de ferramentas relativamente simples, mas de grande valia no ensino do espanhol ou qualquer outra língua, inclusive o português, pois, as possibilidades de uso são excepcionais (Fernando, RFE).

O aluno que antes julgava não conhecer nada ou muito pouco do universo virtual se viu envolto em possibilidades reais de exploração de ferramentas digitais e partiu para seu curso de extensão mais

confiante e munido de recursos (Natália, RFE).

Com a pandemia o desafio agigantou-se. Ministras as aulas não presenciais incitou-nos a aprender para ensinar, a buscar novas ferramentas e tecnologias e descobrir-nos como aprendizes e mestras ao mesmo tempo (Norma, RFE).

A roda de conversa “4. Ludicidade” envolveu a questão de como, devido à pandemia, mais do que nunca se faz necessário lançar mão do lúdico no ensino. No curso de extensão, a ludicidade foi frequentemente associada às ferramentas digitais, tanto para apresentação de temas e conteúdos, passando pela motivação, até para fixação e mesmo avaliação. Discutimos sobre o potencial que as atividades lúdicas têm de associar conteúdos às necessidades concretas dos alunos de uma maneira suave e divertida:

Durante as regências (...), a sensação da falta de interação via Ead por parte dos estudantes era constante. As estagiárias por vezes se viram “obrigadas” a chamar os alunos por nome, pois apenas dois demonstravam a iniciativa de falar sem serem convocados. Algumas das soluções buscadas então pelas professoras foi a abordagem de atividades mais dinâmicas. / Saio desta experiência também com a mente mais aberta ao ensino da gramática por meio de atividades lúdicas, dinâmicas e autônomas (Joana, REF).

Foi possível realizar atividades de diversas formas e tipos de interação diferentes. As atividades podem ser mais criativas e dinâmicas, fazendo com que as aulas fiquem mais interessantes aos olhos dos alunos (Karina, REF).

Seguindo nossa proposta, tivemos 3 rodas de conversa sobre *feedback*. A primeira foi “5. *Feedback* do mês de agosto”, quando falamos sobre os desafios e conquistas até então. Explicamos como consideramos esse momento importante, quando podemos nos expressar e ouvir o outro e que a conquista de um pode ser a resposta do desafio de outro (e vice-versa) e tem o potencial de ser muito rico para todos. Foi encarado como desafio pelos estagiários: a mudança do formato presencial para o ensino remoto emergencial; aulas mais curtas em relação ao presencial; muitas dificuldades dos estudantes de acesso à plataforma virtual; a própria insegurança em ministrar as aulas; trabalhar com as tecnologias em geral; as inconstâncias que sempre existem e, por isso, pode haver aulas boas e ruins; e lidar com o novo, com as emoções e com os imprevistos. As conquistas levantadas foram: trabalhar em duplas os deixou mais confiantes; conseguir contornar situações inesperadas, as reuniões de orientação ajudaram; receptividade dos alunos e grandes expectativas para o curso; foi motivador; puderam reconhecer-se professor. Sobre o tema, há comentários como:

Ao fim da primeira aula virtual a sensação de tirar um peso enorme das costas e a aprovação dos alunos quanto à aula ministrada soou como uma pequena missão cumprida e um pequeno passo ao cumprimento da missão maior que ainda estava por vir, com melhores condições tanto para os alunos do curso de espanhol quanto para nós, professores em formação, como estagiários (Fernando, RFE). A princípio tivemos que enfrentar alguns desafios no estágio devido a pandemia da covid-19, os desafios enfrentados foram: o uso da plataforma [virtual] pelos alunos, embora o edital deixava explícito que teriam que ter o mínimo de conhecimentos tecnológico, a desistência de alguns alunos por vários motivos, a mudança das classes presenciais para o ensino remoto, entre outros, entretanto ao decorrer das aulas foram solucionados (Janaína, RFE).

A roda de conversa “6. Elaboração de instrumentos avaliativos” consistiu em orientações sobre Técnicas de Avaliação por Itens, considerando vantagens e desvantagens em relação à estrutura de itens. Em seguida, apresentamos uma rubrica para avaliar a habilidade oral. Ágata e Janaína apresentaram eslaides que continham diversos tipos de instrumentos avaliativos, mas o que mais nos chamou a atenção foi um eslaide específico em que as estagiárias colocaram dúvidas que elas tinham em relação a avaliação de maneira geral: Como avaliar áudios? Como demonstrar que eles estão sendo avaliados, sem mostrar notas? Como demonstrar progresso (sem notas)? Como avaliar seminários? “Erros” na língua escrita/oral devem ter pontos descontados? Qual é o melhor método de avaliação? Como já é sabido, não há fórmula mágica para avaliar, porém, as dúvidas das futuras professoras abriram um excelente debate em que sugestões e

alternativas foram aparecendo. A seguir, temos o relato da participante Natália:

Do processo de construção das atividades avaliativas, pensou-se em um compilado de dez questões retiradas dos exames de vestibulares anteriores do PAS e ENEM (2016 a 2019), isto para duas avaliações ao longo do curso. Uma vez que as professoras já haviam explicado como resolver uma quantidade considerável de questões, o intuito era que os alunos colocassem em prática os métodos de resoluções de provas já vistos em aulas síncronas anteriores. / Vale ressaltar que os estudantes tiveram mais de uma oportunidade de resolver cada prova, visto que o intuito era fazer com que os alunos exercitassem o estudo, a pesquisa. Que pudessem errar e corrigir seus próprios erros, ou seja, um ambiente que simulasse o momento de um processo classificatório mas que flexibilizasse os meios, as estratégias que os alunos viessem a usar para o fim de aprovação, um ambiente livre e seguro para o treino (Natália, RFE).

A roda de conversa “7. Motivação e envolvimento dos alunos” foi, também, muito proveitosa. Os estagiários de ESO III perceberam, enquanto relatavam suas experiências e faziam suas considerações, o quanto sua própria motivação como professores era importante. Dessa maneira, vimos que estando nós mesmos motivados, conseguimos despertar motivação nos alunos. Gardner (2006) afirma que não é possível definir de maneira simples a motivação, embora haja muitas características do indivíduo motivado, como: exibir afeto positivo, demonstrar esforço, ser persistente, ser atencioso, dentre outros. Percebemos essas características - ou a falta delas - em diversos momentos do curso, como no relato dos estagiários a seguir:

Foi comprovado o interesse da turma pela didática das professoras, visto que no último dia de aula eles foram questionados se preferiam parar por ali ou se gostariam de uma aula extra. Unanimemente a escolha foi pela aula extra (Karina, RFE).

Percebi que meu lugar seguro poderia estar acabando com a motivação dos meus alunos (e a minha). As obrigações com atividades como discente demandavam mais tempo e precisávamos nos motivar para continuar com as atividades e preparar boas aulas aos alunos do curso de Espanhol. A reunião veio abordar o tema certo e em boa hora (Fernando, RFE).

Na roda de conversa “8. *Feedback* mês de setembro”, notamos que os estagiários já estavam mais ambientados com todo o processo. As angústias que existiam no começo foram desaparecendo dando lugar a outras perspectivas. Joana compartilhou conosco um *e-book* feito por ela mesma com questões anteriores do ENEM, todavia, não somente com itens de prova, mas com pontos a serem debatidos. Os estagiários trouxeram dificuldades sobre o manejo da tecnologia, também que, em alguns momentos, voltar ao tradicional é bom e que de fato não é hipocrisia que, ao ministrar aulas, em todo o processo, aprendemos mais do que ensinamos. Problemas com a plataforma ainda ocorriam, geralmente advindos da falta de letramento digital dos alunos dos cursos, principalmente em relação aos alunos do curso da 3ª idade. Porém, Fernando afirma que as coisas ficaram mais leves, mais fáceis e que o uso de atividades com música em sala de aula o ajudou muito. Mariana comentou que as aulas síncronas dos sábados são muito esperadas por seus alunos. Joana compartilhou conosco que ela e Ágata utilizaram outros meios para sanar alguns problemas na plataforma virtual utilizada: para receber algumas atividades que os alunos tinham dificuldades de enviar, recebiam por meio de pasta criada no *Google Drive* e via *WhatsApp* (alguns alunos tiravam a foto da atividade no caderno e a enviavam). Como relata a estagiária Ágata:

Alunos que a princípio enfrentaram alguns problemas tecnológicos e dificuldades de acesso no que tange o uso das plataformas digitais. Isto foi sem dúvidas o motivo de algumas dores de cabeça, porque nós como docentes naquele contexto tínhamos que responder diversos emails explicando o que poderiam fazer quando nós também éramos novas na plataforma, isto é, nós também estávamos aprendendo a utilizar os vastos recursos do Nead; mas onde as dúvidas começam, a aprendizagem desperta (Ágata, RFE).

A roda de conversa “9. Relatório Final” teve o objetivo de sanar dúvidas mais gerais dos estagiários e orientá-los na sua construção, visto que há um roteiro a ser seguido no Manual de Estágio do próprio curso

de Letras - Espanhol.

A última roda de conversa, “10. *Feedback* geral”, tratou tanto do componente ESO III quanto do CEEFE. Os estagiários externaram suas impressões quanto a experiência vivida como um todo. Com a palavra, os estagiários:

Algumas situações inusitadas ocorreram durante as aulas assíncronas. Muitos alunos tiveram dificuldades em realizar as tarefas, pois, perceberam a sala de aula um tanto complexa de entender. O que demandou mais tempo de elaboração e detalhamento na criação das atividades seguintes. Esta complexidade se deu devido à urgência na criação da sala de aula e, principalmente, na inexperience dos professores tutores com a plataforma (Karina, RFE).

A sensação de dever cumprido é incrível, ao longo do curso eu me senti insuficiente como profissional docente, achava que eu deveria sempre inovar e me superar, ainda que já estivesse fazendo isto, hoje com o feedback dos alunos percebo que o trabalho foi bem feito e que não tinha razão para que eu me cobrasse tanto ao longo do processo. / Foi sem dúvidas desafiador, porém, rico e agora eu posso dizer seguramente de que passar por esta situação pode ter sido uma dádiva, em adição, uma oportunidade de aprender que o futuro não está logo ali, ele está aqui e agora. Hoje! (Ágata, RFE).

Muito se ganha com trocas humanas, o ensinar na verdade é um verdadeiro aprender. Assim, é considerado com a ministração do curso um grande ganho no âmbito profissional e pessoal (Mariana, RFE).

O medo e a incerteza de aprovação por parte dos alunos, a dificuldades com os equipamentos e conexões na lida de apresentar uma aula toda em formato de live, sem o olho no olho, sem o tom de voz dos alunos e até certo estado de solidão, podem ser apontados como algumas das formas de tentar mensurar as dificuldades do início do estágio supervisionado (Fernando, RFE).

Ser professor é um papel muito desafiador ainda mais neste momento de pandemia, tivemos que nos reinventar usando novos métodos de ensino-aprendizagem e no uso das tecnologias, me senti incapacitada em alguns momentos e sinto que não me dediquei tanto quanto deveria, apesar disso foi uma experiência incrível para mim e pude aprender bastante com o contexto atual, com minha dupla e com os alunos. / Presenciar o progresso da turma foi algo mágico, além da sensação de dever cumprido (Janaína, RFE).

A experiência do curso de extensão foi uma grata surpresa que ajudou a construir um “eu” professor digital. Possibilitou que se visse novos aspectos do comportamento humano e que se trabalhasse com os mesmos. Que se construísse uma identidade profissional virtual (Natália, RFE).

Por fim, por conta da pandemia de covid-19, muitos estudantes de cursos superiores e técnicos que possuem parte prática tiveram sua formatura adiada por não conseguir executá-la. Com a ajuda da instituição, dos próprios estagiários e nossa, conseguimos, mesmo que em período de aulas remotas, ofertar o ESO III de uma maneira que todos nós, agentes envolvidos, consideramos proveitosa.

Na próxima seção, voltamos a Augusto-Navarro (2008), direcionando a discussão ao debate sobre as ideias tradicionais de ELFE que a autora considera equivocadas.

3.2. O Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos

Como citado anteriormente, Augusto-Navarro (2008, pp. 123-124) relata sobre ideias errôneas em relação ao ensino de ELFE que foram, ao longo da sua história, perpetuadas. São elas:

1. O ensino instrumental de LE é ensino de leitura;
2. Cursos instrumentais de línguas devem ser dados em língua materna;
3. A análise de necessidades deve ser feita sempre e somente antes do início de cursos instrumentais;
4. A análise de necessidades visa apenas a verificar a proficiência do aluno na habilidade que ele precisa desenvolver;
5. Cursos de LE para propósitos específicos devem trabalhar sempre exclusivamente uma das quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade¹⁰);

6. A necessidade que o aprendiz tem de uso acadêmico ou profissional da língua-alvo já é o suficiente para garantir sua motivação.

Nessa seção, nos ocupamos de desconstruí-las a partir de nossa experiência com o CEEFE, iniciando com a noção de que “1. O ensino instrumental de LE é ensino de leitura” (Augusto-Navarro, 2008, p. 123). Podemos afirmar que não necessariamente. Claro está que em cursos preparatórios para o ingresso em pós-graduações, por exemplo, a leitura é a habilidade alvo. E, no contexto do nosso curso, de maneira semelhante, temos o Preparatório PAS e ENEM, que muitas vezes se restringia à leitura e à interpretação de textos, bem como à resolução de questões. Em outros cursos, como Espanhol para Viagens, voltado para o Mercado de Trabalho e Básico A1, as quatro habilidades eram desenvolvidas, com ênfase na oralidade e no uso pragmático da língua. No curso voltado para a 3ª idade, ainda que o objetivo principal tenha sido também trabalhar as quatro habilidades, o aspecto de socialização foi muito forte. As estagiárias Norma e Janaína nos relatam que:

O planejamento das aulas ocorreu com a devida antecedência, visando desenvolver as quatro habilidades (auditiva, oral, leitora e escrita) e a interação interpessoal. / Em relação ao público atendido foram proporcionados momentos de interação e práticas orais muito tranquilas, com participações ativas entre os envolvidos (Norma, RFE).

Pude perceber o quanto a turma de Básico A1 - viagens desenvolveram desde o início do curso até agora, nos empenhamos em desenvolver as quatro habilidades: a leitura, a escrita, a fala e a audição, contudo o nosso curso era voltado para viagens, por isso as habilidades que eles mais desenvolveram foi a audição e a fala (Janaína, RFE).

A autora (op. cit.) afirma que outra ideia errônea seria que “2. Cursos instrumentais de línguas devem ser dados em língua materna” (Augusto-Navarro, 2008, p. 123). Procede que, em determinados momentos, recorremos à língua materna para explicações ou esclarecimentos, no entanto, no CEEFE, essa não foi a regra. Como supervisoras, optamos por deixar os estagiários decidirem o momento de utilizar a língua materna, mas sempre enfatizamos a necessidade do *input* na aprendizagem de LE. Dessa maneira, percebemos que a maior parte das aulas ocorreram na língua-alvo, em todos os grupos, o que motivou os próprios alunos dos cursos a tentarem interagir também na língua alvo. Norma traz o tema em seu RFE:

Os alunos foram expostos a diferentes metodologias, para que pudessem interagir na língua por meio de diferentes formas. / Destaca-se um momento marcante da aula, quando foi aplicada a sequência didática de localização com a proposta de montagem de um mural interativo onde os alunos teriam que falar sobre um lugar que iriam após a pandemia. O resultado alcançado foi surpreendente e fascinante: alunos descontraídos que conseguiram fazer uso da língua de maneira mais solta, sem aspecto mecânico, repetitivo e descontextualizado, demonstrando assim a grandeza de experimentar momentos de praticidades, utilizando a língua como mecanismo poderoso de mudanças (Norma, RFE).

Sobre a questão de que “3. A análise de necessidades deve ser feita sempre e somente antes do início de cursos instrumentais” (Augusto-Navarro, 2008, p. 123), principalmente nós, que estamos na docência há algum tempo, percebemos que em todos os processos de ensino, aprendizagem e avaliativo, sempre há tempo para rever nossas ações e que no ELFE não seria diferente. O planejamento didático é o ponto de partida para esses processos, porém, como lidamos com diversos fatores (internos e externos), sabemos que modificações podem e devem ser feitas para possíveis adequações. Vale ressaltar que o objetivo da oferta de um curso de língua estrangeira é que o aluno adquira aquela língua e que, para esse objetivo ser alcançado, nós professores devemos rever o que for preciso ser revisto e tomar decisões a partir disso. Natália descreve como esse processo se deu com seu grupo:

Precisa-se dizer que o formato foi sofrendo algumas alterações à medida que as estagiárias obtinham orientações das professoras orientadoras, dos retornos que os alunos davam das aulas síncronas, das aulas de Estágio III, das reflexões feitas por meio de leituras e exemplos de outros alunos

estagiários que estavam envolvidos na tarefa de ofertar cursos de extensão também. Desta forma, o que se tinha como um curso previamente estruturado se tornou um curso em movimento, um organismo vivo. Fenômenos assim são comuns à área da educação visto que lidasse com seres humanos que possuem desejos e necessidades que mudam constantemente (Natália, RFE).

Em relação à falsa afirmação de que nos cursos de ELFE a “4. A análise de necessidades visa apenas a verificar a proficiência do aluno na habilidade que ele precisa desenvolver” (Augusto-Navarro, 2008, p. 123), podemos assegurar que a análise de necessidades vai além. Decidimos, em todos os cursos ofertados por nós, aplicar um questionário diagnóstico aos alunos para que soubéssemos suas expectativas e reais necessidades. No curso Preparatório PAS e ENEM, por exemplo, a turma solicitou que as aulas síncronas fossem mais dinâmicas e não focadas apenas na resolução de questões. A partir dessa demanda, elaboramos uma atividade lúdica envolvendo o site Kahoot em que fizemos o jogo de perguntas e respostas. A participação dos alunos aumentou consideravelmente, consequentemente, aumentando a interação. De fato, nenhum curso focou na proficiência de uma única habilidade. Ainda que fosse dado um peso maior para uma ou outra habilidade, a análise de necessidades dos alunos ocorreu de maneira constante, como declara Natália:

Com o plano preparado também podemos, como professores, criar uma liberdade na maneira de ensinar. Podemos, por exemplo, sentir a turma além do exame diagnóstico e modificar o conteúdo ou mesmo a maneira de abordagem de determinado tema. Percebemos que um professor que planeja realmente se engaja com seu trabalho e se preocupa com seu desempenho pessoal e com o desenvolvimento de seus alunos (Natália, RFE).

Podemos afirmar que “5. Cursos de LE para propósitos específicos devem trabalhar sempre exclusivamente uma das quatro habilidades” (Augusto-Navarro, 2008, p. 124) é uma falácia, pois pode-se sim trabalhar exclusivamente uma habilidade, porém não necessariamente. Em todos os nossos cinco cursos e nas seis turmas, optamos por trabalhar mais que uma habilidade. Mesmo no curso Preparatório PAS e Enem, não ficamos somente na habilidade de leitura, inclusive foi solicitado a esses alunos que apresentassem um trabalho sobre a questão política de um país hispânico escolhido por eles (proposta de atividade elaborada pela dupla de estagiárias, pois elas identificaram a necessidade de conhecer melhor alguns países hispânicos, além de abordar o tema atualidades, tão presente nos exames externos alvo do curso). No curso Básico A1, de fato, as quatro habilidades foram trabalhadas de maneira homogênea, porém, no curso de viagens o enfoque foi na habilidade da oralidade, mas não que as outras não tenham sido abordadas. Nos cursos de mercado de trabalho e 3ª idade, da mesma maneira, foram trabalhadas as quatro habilidades de forma equilibrada, sendo os temas propostos o principal diferencial entre os grupos. Janaína e Ágata comentam em seus relatórios que:

Para se obter resultados satisfatórios durante a aprendizagem, nos empenhamos em desenvolver as quatro habilidades: a leitura, a escrita, a fala e a audição, pois são partes essenciais na aquisição de uma segunda língua, além disso a linguagem é reconhecida como ferramenta essencial para a inserção do indivíduo tanto no mundo do conhecimento como no meio social e cultural (Janaína, RFE). Saber falar uma língua é algo importante e que todos deveriam tentar pelo menos uma vez, a possibilidade de falar com mais pessoas, ampliar horizontes, conhecer culturas, descobrir um mundo novo, navegar no desconhecido, aprender sobre a forma em que outras pessoas pensam e interagem são algumas das coisas impagáveis que vêm junto com o pacotinho de aprendizado de uma língua adicional. O curso voltado para um fim específico permite que as pessoas aprendam o básico da língua (por se tratar do nível A1)¹¹, mas que tenham a oportunidade de experienciar todos os tópicos citados acima, e quando se trata de um curso voltado para viagens a experiência se torna ainda mais gostosa, pois quem não gosta de viajar? (Ágata, RFE).

Por fim, a ideia de que “6. A necessidade que o aprendiz tem de uso acadêmico ou profissional da língua-alvo já é o suficiente para garantir sua motivação” (Augusto-Navarro, 2008, pp. 124) não é adequada, pois, de acordo com nossa experiência, vários fatores atuaram na motivação dos alunos para além do uso acadêmico ou profissional que teriam da língua espanhola. No curso voltado para a 3ª idade, os alunos

relataram estar lá também “para fazer amigos” e “socializar”, já que, devido à pandemia, estavam, muitas vezes, isolados da própria família. Além disso, durante a roda de conversa sobre motivação que tivemos com os estagiários no componente de ESO III, foi relatado que eles sentiram que a motivação de seus alunos, de uma certa maneira, acompanhava sua própria motivação, ou seja, quando os estagiários se sentiam mais motivados, seus alunos demonstravam mais motivação e, da forma contrária, quando se sentiam, por algum motivo, menos motivados, os alunos também pareciam, correspondentemente, menos motivados, como nos conta Fernando:

Enfim a motivação vinha de dentro, mas poderíamos e tivemos motivação de maneira externa, com as experiências positivas dos nossos colegas de estágio e também com os feedbacks de aprendizagem dos nossos alunos. Entendemos que a motivação poderia ser buscada em vários lugares e ela de fato veio, até o final do estágio e do curso (Fernando, RFE).

Essa discussão não pretende ser exaustiva, pois ainda há muito o que se pesquisar sobre o ELFE. Como afirma Augusto-Navarro (2008), há provavelmente outras ideias que necessitam ser revistas com urgência. Neste relato, nos propusemos a tentar ressignificar, dentro do nosso contexto, as ideias já propostas pela autora. Esperamos ter contribuído com sua desmistificação, reconhecendo a importância do todo feito no passado, porém, com um olhar para o futuro.

4. Considerações finais

O mundo mudou repentinamente com o advento da pandemia e muito se pensou que a formação desses futuros professores seria afetada de maneira negativa devido à mudança do ensino presencial para o remoto. Porém, nos surpreendeu que, afinal, esses estudantes, em vez de se sentirem, de alguma forma, prejudicados, se consideraram mais preparados para o trabalho docente na era pós-covid.

Acreditamos que muitos foram os avanços alcançados na oferta desse CEEFE. O maior deles talvez tenha sido viabilizar sua oferta em meio a uma pandemia, no ensino remoto emergencial. Essa mudança do presencial para o virtual trouxe, consequentemente, a necessidade de uma apropriação maior das ferramentas digitais aliadas ao ensino. Um grande desafio que se tornou uma grande possibilidade.

Para concluir, buscamos desmistificar as seis ideias errôneas sobre ELFE trazidas por Augusto-Navarro (2008) ao demonstrar que o ensino instrumental de LE não é somente ensino de leitura; que os cursos não necessariamente devem ser ofertados em língua materna; frisando a importância de analisar as necessidades dos estudantes ao longo de todo o processo; e que essa análise deve ser feita de maneira mais global; que o foco, nem sempre, será exclusivamente em uma das quatro habilidades; e, por fim, mostrando que muitos fatores, internos e externos, podem influenciar na motivação do aprendiz.

Por fim, acreditamos ter contribuído um pouco, compartilhando nossa experiência, para futuros estudos sobre ELFE, principalmente por se tratar especificamente da língua espanhola.

NOTAS

¹ Tem-se como sinônimo de ensino de línguas para fins específicos (ELFE).

² Sem entrar na discussão sobre a dualidade erro *versus* acerto, preferimos não modalizar o termo por ser literalmente o utilizado por Augusto-Navarro (2008, p. 123).

³ Neste relato, tratamos como estagiários os professores em formação da Licenciatura em Letras - Espanhol cursando o Estágio Supervisionado III e alunos os estudantes que se matricularam no Curso de Espanhol para Fins Específicos.

⁴ Os nomes dos estagiários foram trocados por pseudônimos aleatórios para preservar suas identidades.

⁵ Aulas síncronas: são aulas que acontecem ao vivo, com discentes e docentes na mesma sala virtual interagindo por meio de som e imagem através da plataforma de videoconferência previamente escolhida. Aulas assíncronas: é o conteúdo disponibilizado dentro da plataforma do ambiente virtual de aprendizagem, podendo ser tarefas, questionários, textos, vídeos, links, entre outros.

⁶ De acordo com o Marco Comum Europeu.

⁷ O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. Atualmente, a Universidade destina a metade das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no Programa, abrindo as portas da Instituição para os estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva (<https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>).

⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>).

⁹ Os excertos dos RFE estão exatamente como no original.

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Nota das autoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augusto-Navarro, E. H. (2008). Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In K. A. Silva, & M. L. O. Alvarez. *Perspectivas de Investigação em LA*. Campinas: Pontes.

Fernandes, M. N. (2019). *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 15 outubro de 2021, de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37251>.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (33a ed.). São Paulo: Paz e terra.

Gardner, R. C. (2006). *Motivation and second language acquisition*. Recuperado em 8 julho de 2012, de http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf.

Guimarães, R. M. (2014). *O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje*. HELB, 8(8).

Imbernón, F. (2017). ¿Quiénes son los profesores y professoras?. *Ser docente en una sociedade compleja: la difícil tarea de enseñar* (pp. 35-52). Barcelona: Graó.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

Pimenta, S. G. (Org.). (2012). Parte I: Professor: formação, identidade e trabalho docente. *Saberes pedagógicos e atividade docente* (8a ed., pp. 15-69). São Paulo: Cortez, 2012.

Ramos, R. C. G. (2005). Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In M. Freire, M. H. Vieira-Abrahão, & A. M. F. BARCELOS, A.M.F (Orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes.

Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília. 2002.

Análise de ementas de espanhol em cursos de secretariado do executivo no Brasil: ELE ou EFE?

*Análisis de los resúmenes de español en los cursos
de secretariado ejecutivo en Brasil: ¿ELE o EFE?*

*Analysis of Spanish course syllabuses in Executive
Secretarial courses in Brazil: SFL or EFE?*

AUTOR

**Graziellen Gelli
Pinheiro Lima***

[graziellengelli@
hotmail.com](mailto:graziellengelli@hotmail.com)

* Profesora de Espanhol
da Universidade Federal
da Paraíba (UFPB,
Brasil).

RESUMO:

Este trabalho faz parte de um projeto de doutorado, desenvolvido na Universidad de Salamanca, e objetiva apresentar uma análise das ementas de disciplinas de espanhol em cursos de secretariado executivo em universidades federais do nordeste brasileiro, buscando observar se esse documento tem orientações para o ensino do ELE ou como EFE. Nesse âmbito, estudos de Beltrán (2004, 2012), Gómez de Enterría (2001), entre outros, forneceram subsídios sobre o tema. Para alcançar a meta investigativa utilizamos uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo enfoque descritivo-interpretativo. Ademais, é documental, uma vez que se analisaram documentos como forma de compreender pontos de convergência e/ou divergência que podem facilitar ou dificultar o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Esperamos, fomentar reflexões na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, Sociolinguística e Didática de línguas, sobre o ensino da língua espanhola em contextos específicos, contribuindo para a ampliação da área de pesquisa do espanhol com fins específicos.

RESUMEN:

Este trabajo forma parte de un proyecto de doctorado, desarrollado en la Universidad de Salamanca, y tiene como objetivo presentar un análisis de los planes de estudio de las asignaturas de español en las carreras de secretariado ejecutivo en universidades federales del noreste brasileño, buscando observar si este documento tiene pautas para la enseñanza del ELE o como EFE. En este contexto, los trabajos de Beltrán (2004, 2012) o Gómez de Enterría (2001), entre otros, aportaron una base previa sobre el tema. Para alcanzar el objetivo de la investigación se utilizó un abordaje cualitativo, caracterizado por un enfoque descriptivo-interpretativo. Además, es documental, ya que se analizaron los documentos como una forma de entender puntos de convergencia y/o divergencia que pueden facilitar o dificultar el trabajo del docente y el aprendizaje del alumno. Esperamos fomentar reflexiones en el área de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, Sociolingüística y Didáctica de Lenguas, sobre la enseñanza de la lengua en contextos específicos, contribuyendo a la expansión del área de investigación del español para fines específicos.

ABSTRACT:

This paper is part of a doctoral project, developed at the Universidad de Salamanca, and aims to present an analysis of the syllabus of Spanish courses in executive secretarial courses in federal universities in northeastern Brazil, seeking to observe whether these documents have guidelines for the teaching of SFL or as EFE. In this scope, studies by Beltrán (2004, 2012), Gómez de Enterría (2001), among others, provided subsidies on the topic. To achieve the investigative goal we used a qualitative approach, characterized by

a descriptive-interpretive approach. Moreover, it is documental, since documents were analyzed as a way to understand points of convergence and/or divergence that may facilitate or hinder the teacher's work and the student's learning. We hope to foster reflections in the area of Linguistics applied to the teaching of foreign languages, Sociolinguistics and Language Didactics about the teaching of the Spanish language in specific contexts, contributing to the expansion of the research area of Spanish for specific purposes.

1. Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado realizada pelo programa “Español: investigación avanzada en lengua y literatura”, da Universidad de Salamanca, iniciada em 2019, na Espanha. Fizemos um recorte no estudo de maneira que serão apresentadas aqui algumas ponderações iniciais acerca dos resultados obtidos a partir de um dos objetivos propostos na tese, o qual foi observar se, nas universidades federais do nordeste brasileiro, as ementas das disciplinas de língua espanhola do curso de secretariado executivo incluíam aspectos do ensino de espanhol para fins específicos (EFE) ou se o foco estaria mais no ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE).

O foco deste ponto da pesquisa centrou-se em cinco instituições de ensino superior, federal e público do Brasil, a saber: UFPB - Universidade Federal da Paraíba, UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, UFBA - Universidade Federal da Bahia, UFC - Universidade Federal do Ceará e UFS - Universidade Federal de Sergipe.

Para delimitar esse *corpus*, consultamos o site da ABPSEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado) em junho de 2020, e verificamos que o curso de secretariado está presente no nordeste do país num percentual considerável, e maior de todos, 50%, frente a porcentagens menores em outras regiões: 20% no Norte, 20% no Sul, 10% na região Sudeste e 0% no Centro-oeste.

Ademais, devido ao fato de a autora do presente artigo fazer parte do contexto docente em que se insere a pesquisa de doutorado, revelou-se importante buscar compreender se companheiros de docência compartilhavam, em alguma medida, desafios no âmbito do ensino-aprendizagem do espanhol para secretariado. Assim, se estabeleceu a delimitação desse *corpus*.

O objetivo de pesquisar se, de fato, há orientação do ensino do espanhol com fins específicos para secretariado, nas ementas, surgiu a partir de muitos depoimentos de alunos da Universidade Federal da Paraíba que concluíam o curso e que ainda assim não se sentiam preparados ou aptos para executar tarefas da profissão em língua espanhola, além de conversas informais com colegas que também experimentavam desafios em sala de aula em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os quais poderiam ter sido gerados a partir dessa falta de conexão entre o que orienta a ementa e o que o discente deve aprender para sua profissão. Então, isso nos motivou a descobrir se em outras instituições de ensino superior havia essa orientação especializada ou se tinha o caráter do ensino mais generalizado.

Partimos da hipótese de as orientações ou diretrizes desse documento não estarem muito claras ou alinhadas com as tarefas requeridas na atuação profissional, fazendo com que o ensino do espanhol seja mais generalizado, não direcionado especificamente para as habilidades que o profissional de secretariado executivo precisa desempenhar nesse idioma.

Gómez de Enterría (2001) afirma que é evidente que as línguas especiais, isto é, com finalidades específicas, compartilham uma série de características comuns com a língua cujo propósito é mais generalizado. No entanto, o interessante não é o que compartilham, mas o que as diferencia, seja um tema específico e/ou uma função própria dentro de certa comunidade em que é utilizada, pois deve haver consonância com o contexto específico em que a língua será empregada.

Sendo assim, é possível que haja um desajuste de compreensão, e, portanto, de atuação profissional, entre o foco do que é o ELE e o EFE, de modo que pode se transformar em um

PALAVRAS-CHAVE

Secretariado
executivo;
espanhol com
fins específicos;
ementas de
espanhol.

PALABRAS CLAVE

Secretariado
ejecutivo;
español para
fines específicos;
resúmenes de
asignaturas de
español.

KEYWORDS

Executive
secretarial;
Spanish for
specific purposes;
Spanish menus.

Recibido:
17/10/2021

Aceptado:
30/05/2022

grande desafio em sala de aula tanto para o discente como também para o docente. O suporte teórico está pautado principalmente nas explanações sobre o ensino do espanhol com fins específicos segundo os estudos de Aguirre Beltrán (2004, 2012), Cabré e Enterría (2001, 2006), entre outros autores.

O recorte da pesquisa se caracteriza por ter um enfoque descritivo-interpretativo, através do estudo documental, que como assinalam Gil (2002) e Severino (2007), se baseia em fontes documentais. Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e fontes estatísticas.

Assim sendo, buscamos encontrar elementos linguísticos, nas ementas, que apontem ou não para uma orientação docente que levem em consideração o ensino do espanhol com fins específicos, posto que essa língua especial só é inteligível para cada grupo, pois apenas em cada um dos âmbitos especializados pode se realizar a total compreensão de cada uma das vozes que a compõem (Enterría, 1998, p. 31).

Durante o processo de observação do tipo de orientação que aparece nas ementas sentimos a necessidade de criar alguns critérios de reflexão, os quais poderiam nos dar informações a respeito de possíveis pontos que podem causar desafios no processo de ensino-aprendizagem do espanhol por parte dos estudantes de secretariado executivo e também dos professores. São eles:

1) a quantidade de disciplinas de espanhol oferecida por cada universidade, bem como sua carga horária correspondente, as quais podem repercutir negativamente tanto na quantidade, como na qualidade da ministração dos conteúdos;

2) identificação do nível linguístico, ou seja, como linguisticamente a nomenclatura é apresentada. Por exemplo, se as disciplinas aparecem como espanhol básico, intermediário, avançado, ou através do nível escalar numérico espanhol 1, 2, 3 etc. Acerca das nomenclaturas, nos baseamos nas ponderações de Beltrán (2012).

Sabemos que o código, a língua, não é homogêneo para todos os falantes dela. Existem as variedades (sexo, idade, geográficas, profissionais etc.) e dentro delas se encontram as *línguas de especialidade*, isto é, o uso da língua por parte dos economistas, engenheiros, juizes, pessoal do turismo, hotelaria, *marketing* entre outros profissionais.

Nesta pesquisa ressaltamos que a nossa compreensão quanto à definição do EFE é a mesma afirmada por Beltrán (2012, p. 40), ou seja, “*La denominación español con/para fines específicos se reserva para la enseñanza del español para la comunicación en ámbitos académico y profesional*”. Sendo assim, como o curso de secretariado executivo faz parte do âmbito profissional, dentro dessa formação acadêmica, acreditamos ser necessário que as especificidades dessa área do conhecimento sejam linguisticamente manifestadas para sua finalidade específica.

3) se há uma orientação para um ensino numa perspectiva mais interativa, funcional ou comunicativa, baseada na noção de gêneros textuais ou discursivos, especialmente aqueles com os quais o profissional de secretariado fará uso em seu trabalho ou se está mais enfocada em uma perspectiva mais estrutural, de cunho mais gramatical.

Nesse tocante aos gêneros textuais ou discursivos, estamos de acordo com Beltrán (1998) quando afirma que a importância do gênero é tal que ensinar um tipo de discurso é o que faz com que o ensino seja *también* (grifo da autora) mais especializado.

2. Documentos orientativos de secretariado no âmbito de línguas estrangeiras

A resolução nº 3, de 23 de junho de 2005, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito às competências e habilidades, mediante a qual se estabelece que a formação de profissionais de secretariado deve possibilitar domínio dos recursos de expressão e comunicação compatíveis com a prática profissional, incluindo os processos de negociação e comunicação interpessoal o intergrupar (artigo 4, inciso VI).

Na mesma resolução, no artigo 5, item II, revela que os cursos de secretariado executivo devem incluir em seus projetos pedagógicos conteúdos específicos: estudos de técnicas de secretariado, administração e planejamento estratégico em órgãos públicos e privados, organização e métodos, psicologia empresarial, ética geral e profissional, além de *dominar ao menos uma língua estrangeira* (grifo da autora) e aprofundamento da língua nacional.

As leis de regulamentação da profissão (leis nº 7.377/85 e nº 9.261/96) preveem que o profissional de secretariado tenha conhecimentos em idiomas estrangeiros. A lei de 1985 inclui em seu art. 4º. as seguintes atribuições: “IV – Redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro, para atender as necessidades de comunicação da empresa”.

Tomando como base essas premissas, vamos observar como elas se materializam nas ementas das disciplinas de espanhol em cursos de secretariado executivo. Porém, antes disso, faz-se necessário uma explanação sobre o que é uma ementa, qual é sua função, para que serve e qual seu propósito. Essas são apenas algumas perguntas para auxiliar na compreensão e na contextualização desse tema.

O professor de instituições de ensino superior no Brasil, no âmbito de seu trabalho, está envolvido não apenas com a ministração de aulas, mas também com a elaboração e a preparação de muitos documentos oficiais e de materiais didáticos. Desde os mais amplos e gerais, ele ajuda na construção de documentos oficiais como é o caso de projetos político-pedagógico de cursos, até os mais específicos como é o caso das ementas, o programa da disciplina e o plano de aula.

Se faz necessário apontar aqui brevemente algumas questões sobre gênero. Há muitos estudos a respeito desse tema (Bakhtin, 2000; Marcuschi, 2000), inclusive com classificações diferentes, as quais não adentraremos nesse espaço, porém aqui a nomenclatura gêneros textuais e gêneros discursivos é compreendida como sinônima, já que partilha a concepção de língua em uso.

A função sociocomunicativa, trazida por Bakhtin (2000, p. 279) em que devemos tomar em consideração as circunstâncias produzidas pelos gêneros e também as intenções por eles veiculadas produziu três aspectos importantes a considerar quando nos propomos a trabalhar com gêneros: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional, os quais serão relacionados com o tema em estudo aqui.

Uma ementa é também um documento oficial e a sua elaboração é obrigatória, pois faz parte da estrutura do plano político-pedagógico de qualquer curso superior no país, e deveria seguir os aspectos descritos pelo teórico já citado. Vejamos como esses aspectos dialogam com esse gênero. O conteúdo temático se refere ao tipo de informação que está presente no gênero, ou seja, ele deve informar que conteúdo faz parte dessa esfera da comunicação e pode revelar qual a intenção de quem produz o gênero, neste caso, a ementa.

De cunho orientativo, a ementa tem o objetivo principal de fornecer caminhos para que o professor possa construir o programa da disciplina, para que possa criá-lo de forma eficaz e coerente. Logo, para esse processo acontecer de maneira construtiva, devem ser observadas certas informações antes de sua implementação. As orientações contidas na ementa são destinadas a qual público? Quais temas devem guiar o processo de ensino-aprendizagem ao qual se destina? Tais indagações, feitas pelos profissionais destinados a revelar as informações necessárias, podem contribuir na elaboração do texto da ementa, haja vista sua função de sugerir aspectos relevantes para a construção do programa da disciplina.

No que diz respeito ao estilo verbal, Bakhtin (2000, p. 283) aponta que cada gênero possuirá certos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que vão compô-lo, pois, “o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma esfera da atividade e da comunicação humana”. Aqui chegamos ao ponto de observar, então, qual é o estilo textual da ementa, como ela se apresenta em termos textuais. Comumente, sua estrutura formal é revelada em formato de tópicos elaborados através de frases nominais, e, embora sejam tópicos, o texto é construído de forma contínua e com expressões como, por exemplo, “estudo de...”, “definição

de...”, “observação de questões sobre...”, “interpretação de...”, “desenvolvimento de...”, entre outras.

O último critério elencado pelo autor chama-se de estrutura composicional, e ele diz respeito à forma de um determinado gênero discursivo, complementa afirmando que todo texto tem uma forma padrão que o identifica como tal, ainda que possa haver alguma variação, há certa estabilidade quanto à sua forma.

O profissional de secretariado, por exemplo, deverá utilizar certos gêneros discursivos, sejam orais (atender ao telefone) ou escritos (atas, e-mails), em seu trabalho e, ainda que esses possam ter alguma variação segundo o país em que circulem, levando em consideração que a titulação no Brasil é bilíngue, podendo então atuar em língua estrangeira, haverá ainda assim certa estabilidade entre eles.

A ementa, nesses termos, pode ser reconhecida dentro dessa estrutura composicional, como sendo um texto orientativo relativamente curto, como poderá ser observado no item destinado à análise propriamente dita.

Portanto, durante o processo de produção e elaboração da ementa, há que observar o propósito comunicativo desse gênero, qual conteúdo temático deverá nortear o planejamento do docente, assim como o vocabulário, as expressões linguísticas e o nível de formalidade dele devem ser respeitados e muito bem coordenados para que sua função orientadora possa ser plenamente cumprida e realizada.

Cumpridas essas etapas e já com o plano da disciplina redigido, o docente tem um prazo de até trinta dias, a contar do início do semestre letivo, para enviá-lo aos alunos, ao departamento em que está lotado e para inserir na plataforma da instituição em que trabalha. Dentro do programa, que é um documento mais completo, além da ementa, há outras informações que são obrigatórias como os objetivos gerais e específicos, metodologia, avaliações, referências bibliográficas, básicas e complementares, todas elas abarcam os três aspectos que definem um gênero, conforme assinala Bakhtin.

3. Análise das ementas de espanhol em cursos de secretariado

Especificamente, o nosso objetivo com este estudo é observar se o primeiro aspecto apresentado por Bakhtin, o conteúdo temático, que aparece nas ementas das disciplinas de língua espanhola em cursos de secretariado executivo em universidades federais do nordeste brasileiro, de fato, veicula conteúdos de caráter específico quanto ao ensino dessa língua, ou se o tipo de informação está orientado para um ensino mais generalizado. Para uma melhor visualização e compreensão, compilamos informações em tabelas, uma para cada universidade.

Nelas é possível observar o nome da instituição e das disciplinas, o caráter obrigatório ou não delas e a carga horária, além da quantidade de matérias do idioma em cada curso. Abaixo de cada tabela, aparecem as ementas de todas as disciplinas de espanhol, fornecidas pela coordenação de cada curso aqui mencionado por meio de correio eletrônico.

Na Universidade Federal de Sergipe, como observado na Tabela 1, há no curso de secretariado executivo seis matérias de língua espanhola por meio das quais o discente poderá aprender conteúdos e desenvolver as habilidades necessárias para seu trabalho como profissional em língua estrangeira. No entanto, apenas duas delas são de caráter obrigatório, ou seja, o estudante terá somente 120 horas de estudo.

Ademais, essas disciplinas são orientadas para dois cursos distintos, com públicos também diferentes e necessidades de aprendizado específicos com sua área de atuação, secretariado e turismo. No que se refere à nomenclatura dessas duas matérias, observamos que elas já trazem a noção do espanhol para fins específicos, ou seja, o direcionamento da especificidade do estudo, e que também revelam o ensino pautado no estudo com gêneros textuais, como podemos ver nos trechos sublinhados, mesclando-se com aspectos gramaticais.

Tabela 1. Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	TIPO	C. HORÁRIA	TOTAL DE DISCIPLINAS
UFS Universidade Federal de Sergipe	Espanhol para Fins Específicos I	obrigatória	60 h	
	Espanhol para Fins Específicos II	obrigatória	60 h	
	Estudo de textos - espanhol	Não obrigatória	60 h	
	Espanhol instrumental	Não obrigatória	60 h	
	Espanhol para Fins Específicos III	Não obrigatória	60 h	
	Espanhol para Fins Específicos IV	Não obrigatória	60 h	
			360h	6

Fonte: elaboração própria

Disciplina: Espanhol para fins específicos I

Ementa: estudos dos principais atos de fala, em nível básico, em espanhol do mundo do turismo e do secretariado. Estudo das estruturas gramaticais básicas necessárias à realização dos atos de fala. Introdução à redação em espanhol: mails, currículos, convites, cartões de visita.

Disciplina: Espanhol para fins específicos II

Ementa: sequência do estudo dos principais atos de fala, em nível pós-básico, em língua espanhola do mundo do turismo e do secretariado. Gramática aplicada à realização dos atos de fala. Redação de relatórios, resumos.

O aluno, nessa instituição, pode escolher, se assim o desejar, continuar o estudo da língua espanhola, aprendendo ainda por meio das quatro disciplinas que são optativas, como forma de complementar o aprendizado e de realizar o cumprimento dos créditos necessários exigidos no programa político-pedagógico do curso.

Nas matérias optativas se faz necessário algumas ponderações a respeito da nomenclatura de Espanhol para fins específicos III. Há uma menção em sua ementa ao trabalho com gêneros textuais, no entanto está escrito que este é em língua francesa. Acreditamos que seja um equívoco na redação, mas optamos por deixar como está no documento original que nos foi enviado pela coordenação do curso. Já na ementa do Espanhol para fins específicos IV nos chama a atenção o fato de que não há orientação alguma, apenas a indicação que ela, a ementa, será feita. E como docente questiono como o professor desenvolveria, então, seu plano de curso, 60 horas de aula, sem nenhuma orientação na ementa?

Disciplina: Estudos de textos - espanhol

Ementa: Leitura, compreensão e interpretação de textos.

Disciplina: Espanhol Instrumental

Ementa: estratégia de leitura para compreensão global de textos autênticos escritos em espanhol. Estruturas fundamentais da língua espanhola, implicadas no processo de compreensão dos textos.

Disciplina: Espanhol para fins específicos III

Ementa: Redação comercial e oficial em língua francesa: estudos, tipos, estrutura e produção.

Tabela 2. Universidade Federal de Pernambuco

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	TIPO	C. HORÁRIA	TOTAL DE DISCIPLINAS
UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Língua espanhola 1	eletiva	60 h	
	Língua espanhola 2	eletiva	60 h	
			120h	2

Fonte: elaboração própria

Disciplina: Espanhol para fins específicos IV

Ementa: A fixar.

O curso de secretariado executivo ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco oferece aos seus discentes, como podemos averiguar por meio da Tabela 2, apenas duas disciplinas eletivas, as quais juntas totalizam 120 horas de estudo. Tanto do ponto de vista da nomenclatura das disciplinas ofertadas como da orientação contida nas ementas, constatamos que o ensino da língua espanhola está orientado para uma perspectiva de ensino ampla e generalizada, pois não contempla nenhum aspecto com orientação específica do ensino do espanhol para área do secretariado, nem faz menção alguma para o ensino pautado em gêneros discursivos.

Podemos inferir, assim, que a língua espanhola nessa instituição, pela quantidade pequena da carga horária, por seu caráter eletivo e pela ausência de orientação específica para o âmbito do secretariado, revela possivelmente que a ênfase do bilingue, no nome do curso, deva ocorrer por meio do foco ser na língua inglesa, dado que não nos propomos de observar nesta pesquisa, mas que certamente confirmaria essa possibilidade.

Duas disciplinas eletivas:

Disciplina: Língua Espanhola I

Ementa: Estrutura simples. Estudo prático da língua. Fonética corretiva.

Disciplina: Língua Espanhola II

Ementa: Estudo do idioma espanhol como realidade essencialmente unida à vida social do aluno.

A Tabela 3, de forma resumida, revela que a Universidade Federal da Paraíba, apresenta o maior número de disciplinas de língua espanhola para o curso de secretariado executivo entre as cinco do *corpus*, totalizando 7 (sete), sendo todas de caráter obrigatório e com carga horária de 45 horas cada uma.

Um dado que nos chama a atenção é o fato de embora a nomenclatura das disciplinas revele um caráter em que o ensino do espanhol possa ser mais generalizado, pois não há indicação de especificidade - apenas a penúltima disciplina apresenta isso (Redação Comercial em Espanhol) -, em quase todas as ementas, há orientação específica para o ensino da língua espanhola na área de secretariado, assim como também para o trabalho a partir do uso de gêneros textuais. Tais informações estão destacadas em forma de sublinhado. Sete disciplinas obrigatórias

Disciplina: Língua Espanhola I

Ementa: Estruturas básicas para a comunicação verbal e escrita. Pronúncia de palavras e frases (fonética). Vocabulário envolvendo situações comunicativas (orais e escritas) relacionadas ao cotidiano social e profissional. Estruturas gramaticais: verbos regulares no presente, passado e futuro, pronomes pessoais, artigos, preposições e contrações, substantivos e adjetivos (flexão de gênero e número).

Tabela 3. Universidade Federal da Paraíba

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	TIPO	C. HORÁRIA	TOTAL DE DISCIPLINAS
UFPB Universidade Federal da Paraíba	Língua espanhola I	obrigatória	45 h	
	Língua espanhola II	obrigatória	45 h	
	Língua espanhola III	obrigatória	45 h	
	Língua espanhola IV	obrigatória	45 h	
	Língua espanhola V	obrigatória	45 h	
	Redação comercial em espanhol	obrigatória	45 h	
	Técnicas de tradução em espanhol	obrigatória	45 h	
			315h	7

Fonte: elaboração própria

Disciplina: Língua Espanhola II

Ementa: A linguagem ao telefone. Expressão oral e escrita: uso de estruturas comunicativas. Estruturas gramaticais: verbos irregulares no presente e passado, acentuação ortográfica (regras gerais), contrastes entre verbos “Tener/Haber”, Demonstrativos e Possessivos, verbos pronominais.

Disciplina: Língua Espanhola III

Ementa: Produção textual: orais e escritos. O uso do espanhol como LE no ambiente profissional, social e familiar. Estruturas gramaticais: futuro e condicional, presente do modo subjuntivo, modo imperativo, pronomes pessoais complementos, acentuação ortográfica (regras especiais), conjunções.

Disciplina: Língua espanhola IV

Ementa: Produção textual: orais e escritos. Versão de textos com dificuldades graduais. Expressão oral e escrita: uso dentro do contexto profissional do secretário executivo. Estruturas gramaticais: modo subjuntivo: os pretéritos, discurso direto e indireto, interjeições, espanhol coloquial: características, formas e fraseologia da língua diária.

Disciplina: Língua Espanhola V

Aperfeiçoamento da competência de nível intermediário em língua espanhola. Aprimoramento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita, com ênfase em atividades comunicativas para o universo empresarial e do secretariado executivo. Estudo de aspectos lexicais, fonético-fonológicos e linguístico-discursivos, para situações de comunicação em contextos formais.

Disciplina: Redação Comercial em Espanhol

Ementa: Estrutura da carta comercial. Endereçamento. Redação: fax, telex, telegrama. Tipos de cartas: pedidos, reclamações, contabilidade, apresentação e recomendação, informações de mercado, circulares, ofertas de serviços, informações pessoais, cortesia comercial, Cobrança, ofertas de produtos e vendas, comunicações urgentes. Correspondência oficial e particular. Curriculum Vitae. Traduzir e verter para o Espanhol.

Tabela 4. Universidade Federal da Bahia

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	TIPO	C. HORÁRIA	TOTAL DE DISCIPLINAS
UFBA Universidade Federal da Bahia	LÍNGUA ESPANHOLA EM NÍVEL BÁSICO	obrigatória	102 h	4
	LÍNGUA ESPANHOLA EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO	obrigatória	102 h	
	LÍNGUA ESPANHOLA EM NÍVEL AVANÇADO	obrigatória	102 h	
	REDAÇÃO EMPRESARIAL EM LÍNGUA ESPANHOLA	obrigatória	68 h	
			374h	

Fonte: elaboração própria

Disciplina: Técnicas de Tradução em Espanhol

Ementa: Tradução e interpretação: fatores de aproximação de culturas e conhecimentos entre povos de línguas diferentes. Línguas portuguesa e espanhola: estruturas e divergências léxicas. Estudo contrastivo entre a Língua Portuguesa e Espanhola: palavras heterossemânticas, emprego de conectores e expressões que possam influir nos significados da tradução.

O curso de secretariado executivo ofertado pela Universidade Federal da Bahia, conforme podemos visualizar por meio da Tabela 4, oferece ao estudante do referido curso quatro disciplinas obrigatórias de língua espanhola, totalizando 374 horas de formação.

Embora a carga horária se apresente de forma quantitativamente interessante, a nomenclatura das disciplinas, bem como suas ementas veiculam uma orientação em que o ensino da língua estaria voltado para o ensino do espanhol como língua estrangeira, abordando aspectos mais gerais, os quais aconteceriam de forma gradativa, como o próprio apontamento linguístico revela (nível básico, intermediário, avançado) e não orientados para a área específica do secretariado.

Apenas na última disciplina, aparece uma orientação mais específica no nome e na ementa da disciplina, Redação empresarial em língua espanhola. Esse fato nos sugere que as três disciplinas anteriores poderiam ter o objetivo de apresentar conhecimentos da língua em seus aspectos mais gerais, inclusive sem menção alguma a respeito de gêneros textuais, e que na última matéria ofertada pelo curso esse conhecimento seria de cunho especializado, orientado especificamente para o âmbito empresarial de secretariado.

Quatro disciplinas Obrigatórias

Disciplina: Língua Espanhola em Nível Básico

Ementa: estudo de estruturas da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível básico.

Disciplina: Língua Espanhola em Nível Intermediário

Ementa: estudo de estruturas da Língua Espanhola visando à comunicação oral e escrita em nível intermediário.

Disciplina: Língua Espanhola em Nível

Ementa: estudo de estruturas da Língua Espanhola visando à comunicação oral e escrita em nível avançado.

Tabela 5. Universidade Federal do Ceará

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	TIPO	C. HORÁRIA	TOTAL DE DISCIPLINAS
UFC Universidade Federal do Ceará	Língua espanhola para fins específicos I	Optativa	64 h	
	Língua espanhola para fins específicos II	Optativa	64 h	
	Espanhol 1: língua e cultura	Optativa	64 h	
			192h	3

Fonte: elaboração própria

Disciplina: Redação Empresarial em Língua Espanhola

Ementa: elaboração de documentos empresariais e outros tipos de documentos em Língua Espanhola.

Chegamos à última análise desse *corpus* com as informações contidas na Tabela 5. Por meio dele, visualizamos que o curso de secretariado executivo, ofertado pela Universidade Federal do Ceará, oferece aos discentes apenas três disciplinas de língua espanhola, sendo todas de caráter optativo, isto é, elas não têm o caráter obrigatório. No entanto, ainda assim nos chama atenção para o fato de que mesmo não sendo obrigatórias, ao menos a nomenclatura de duas delas apresenta um caráter orientativo, embora a ementa não revele a área do conhecimento.

Dessa forma, é possível que essas disciplinas, orientadas para alguma finalidade específica, pode se ajustar conforme o público-alvo, podendo ser ofertadas para áreas diferentes como o próprio curso de secretariado ou a área da saúde, por exemplo. Apenas por meio do documento fornecido não há como confirmar esse dado. Não há menção alguma a respeito do ensino ser pautado em gêneros textuais.

Três disciplinas optativas

Disciplina: Língua espanhola para fins específicos I

Ementa: Desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas necessárias à finalidade específica de estudo da língua espanhola.

Disciplina: Língua espanhola para fins específicos II

Ementa: Aprofundamento das habilidades comunicativas e linguísticas necessárias à finalidade específica de estudo da língua espanhola.

Disciplina: Espanhol 1: língua e cultura

Ementa: Introdução às situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Após levantar todos esses dados, chegamos a alguns questionamentos que merecem ser ponderados cuidadosamente. Será que a quantidade de disciplinas de língua espanhola, assim como a carga horária, reveladas nesse *corpus*, estaria coerente com o universo de conteúdo e habilidades que um profissional de secretariado executivo precisa apreender e desenvolver durante sua formação acadêmica bilíngue?

Das cinco Universidades Federais, apenas duas, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal do Ceará, apresentaram orientação linguística do ensino do espanhol voltado para fins específicos na

nomenclatura das disciplinas. Esse resultado indica o oposto do que estudiosos de línguas para fins específicos preconizam, ao afirmarem, por exemplo,

que la enseñanza del español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales debe partir de la concepción funcional-pragmática de la naturaleza de la lengua, es decir, del uso que hacen los hablantes de la lengua en su actuación lingüística (Beltrán, 2012, p. 28).

Stevens (1988), de uma outra forma, também corrobora esse pensamento, quando indica, em sua nomenclatura de ensino instrumental (para a compreensão desta pesquisa é sinônimo de fins específicos), que o curso deve ser planejado levando-se em consideração as necessidades do aluno, as ocupações e atividades específicas da área em questão.

As outras três instituições, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Pernambuco, contemplam em nível linguístico o ensino do espanhol mais generalizado. Hymes (1972), aborda que a interação humana está constituída por três planos: situações de fala, acontecimentos de fala e os atos de fala. As situações de fala são entendidas como o âmbito espaço-temporal onde ocorrem os acontecimentos de fala e os atos de fala. Já os acontecimentos de fala são as atividades realizadas pelo falante em relação aos seus interlocutores e os atos de fala são as ações realizadas ao usarmos a língua que têm um efeito comunicativo.

Representaria isso uma divergência de compreensão quanto ao enfoque que o docente deverá assumir? O caráter mais geral do ensino do espanhol, ELE, nesses termos, não permitiria que a língua tivesse seu efeito comunicativo pleno, uma vez que os três planos, acima citados, não convergiriam para as finalidades específicas que um estudante de secretariado precisaria cumprir.

Entre as cinco instituições, a Universidade Federal da Paraíba, embora não apresente em nível linguístico a nomenclatura de espanhol com fins específicos (apenas em uma - Redação Comercial em Espanhol), nas ementas das disciplinas há orientações para que o ensino seja mais especializado, assim cumpre com as premissas indicadas por Gómez de Enterría (2001) no tocante à língua estar em consonância com o contexto específico em que é praticada. As ementas, nessa instituição, apresentam orientação para o espanhol com fins específicos no âmbito do secretariado.

Em relação ao aspecto sobre o ensino do espanhol está baseado na noção de gêneros, por meio do qual observamos se a perspectiva é de cunho mais estrutural/gramatical ou mais interativa/funcional/comunicativa, as ementas das cinco instituições revelam uma combinação desses aspectos, havendo assim o que pode parecer um equilíbrio entre essas perspectivas.

No entanto, sentimos que poderia haver, nas ementas, mais questões orientadas ao ambiente secretarial, tanto do ponto de vista de gêneros textuais próprios à carreira, como assinala Santos (2017), como a construção de currículos, elaboração de atas, memorandos, relatórios, correspondências, quanto às questões relacionadas aos tratamentos de cortesia em reuniões de negócios, menção à cultura empresarial em países hispânicos, cerimonial e chamadas telefônicas.

Ainda assim, nos alinhamos à Souza (2018) ao considerar e destacar um número de estudos específicos, e *pequenos* (grifo da autora), sobre o ensino de espanhol para secretariado e sobre o papel dos gêneros na atuação profissional do secretário executivo, permitindo que mais investigações sejam realizadas nesse âmbito ou que haja o aprofundamento das já realizadas até o momento.

4. Considerações finais

Este trabalho se propunha observar, por meio da análise de ementas de disciplinas de espanhol, de cursos de secretariado executivo no nordeste do Brasil, a orientação do ensino desse idioma, ou seja, se estaria

direcionado para uma perspectiva mais geral, espanhol como língua estrangeira (ELE) ou voltado para o âmbito especializado, espanhol com fins específicos (EFE).

A pesquisa não se encerra, ainda está em andamento e os dados obtidos no tocante às ementas, serão articulados com outras informações da investigação mais ampla de doutorado e, embora não se tenha a pretensão de oferecer respostas definitivas sobre a temática, até o presente momento os materiais coletados e analisados nos trazem alguns pontos importantes a serem (re)considerados.

Por meio dos resultados obtidos aqui nos direcionamentos das ementas, o campo do ensino de línguas com fins específicos no âmbito do secretariado executivo em instituições superiores públicas no Brasil revela falta de clareza por parte de quem as elaborou, quanto às atividades, tarefas, atribuições e reais necessidades de aprendizagem, tópicos absolutamente imprescindíveis de acordo com Beltrán (2012), que os profissionais em formação devem desenvolver.

Um dos pressupostos de cursos com finalidades específicas é o de que seus conteúdos devessem buscar atender as reais necessidades de aprendizagem de seus aprendizes, conforme apontam Hutchinson e Waters (1987). As necessidades são aquelas determinadas em função da situação alvo, neste caso, discentes de secretariado executivo de instituições superiores no Brasil.

Considerando Abdalla (2009) quando afirma que o projeto de cursos com enfoques específicos deve definir de maneira clara quais são as reais necessidades de utilização do espanhol, compreendemos que esse documento - ementa - poderia ser revisto dentro das instituições, pois apesar de apresentar semelhanças entre elas, ainda assim há oscilação nas orientações o que pode revelar a necessidade:

- 1) de se olhar para ele com mais profundidade;
- 2) de que professores que atuam na área de EFE pudessem, dentro de suas realidades, encontrar uma unidade no que diz respeito ao ensino do espanhol para esse fim específico no âmbito da profissão de secretariado.

Ponderando os resultados obtidos neste ponto da pesquisa, acreditamos que outros estudos serão bem-vindos para fortalecer questões que envolvem o ensino-aprendizagem do espanhol no contexto secretarial no Brasil, levando em consideração a convergência das reais necessidades de aprendizagem desse público específico e também para consolidar a atuação de pesquisadores, docentes e discentes, bem como para a manutenção da estabilidade do idioma em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalla, G. C. (2009). O espanhol na prática do profissional de secretariado hoje: mapeando os gêneros com base na análise de necessidades. V *SIGET – Anais do Simpósio Internacional De Estudos De Gêneros Textuais: o ensino em foco*. Caxias do Sul, RS, Brasil.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. (3ª Ed.). (M.E.G. Gomes, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Beltrán, B. A. (1998a). Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer. *Frecuencia L*, 19-24.
- Beltrán, B. A. (1998b). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, nº 44, 5-29.
- Beltrán, B. A. (2000). El español para la comunicación profesional: enfoque y orientaciones didácticas. *Actas Del I Congreso Internacional De Español Para Fines Específicos*. Amsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Recuperado em 2 maio de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf.
- Beltrán, B. A. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. In J. S. Lobato, & I. S. Gargallo (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 1109-1128). Madrid: SGEL.
- Beltrán, B. A. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: SGEL.
- Cabré, M. T., & Enterría, J. G. de (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Castellví, M. T. C. (1993). *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Enterría, J. G. de (2001). La enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. In J. G. de E. Sánchez. (Coord.). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos* (pp. 7-17). Madrid: Edinumen.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride e J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985 (1985). Dispõe sobre o exercício da profissão de secretário e dá outras providências. Brasília. 1985. Recuperado em 30 abril de 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7377consol.htm.
- Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996 (1996). Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o caput do art. 3º, o inciso VI, do art. 4º, e o parágrafo único do art. 6º, da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. Brasília. 1996. Recuperado em 30 abril de 2020, de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127242/lei-9261-96>.
- Lugli, V. C. P. (2013, jul.-dez.). Gêneros de la comunicación internacional en cursos de secretariado ejecutivo". *Revista de Gestão e Secretariado, GESEC*, 4(2), 73-89. Recuperado em 20 outubro de 2020, de <https://revistagesec.org.br/secretariado/article/view/179>.
- Marcuschi, L. A. (2000). *Gêneros textuais: o que são e como se classificam*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (mimeo).
- Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005 (2005). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo e dá outras providências. Brasília. 2005. Recuperado em 10 setembro de 2020, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_05.pdf.
- Santos, E. B. M. (2017). "Yo estudio, tú estudias": o ensino do espanhol para fins específicos em cursos de secretariado no Brasil - panorama e desafios em instituições públicas. *Revista Trama*, 13(29), 180-202.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. (23ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Souza, E. C. P. (2018). *Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua para fines específicos a partir del enfoque de los géneros en manuales y libro didáctico de español para secretariado*. Dissertação de mestrado, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, Brasil.
- Souza, K. F. (2005). *Secretariado executivo: uma perspectiva histórica da profissão*. Dissertação de mestrado, Universidade de Salvador, Salvador, BA, Brasil.
- Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. In J. S. Lobato & I. S. Gargallo. (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 1129-1148). Madrid: SGEL.

Terminologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: estudos iniciais

Terminología en la Formación Profesional Técnica de Bachillerato: estudios iniciales

Terminology in High School Technical Professional Education: initial studies

AUTOR

Glória de Fátima Pinotti de Assumpção*

gloriapinotti@terra.com.br

* Pesquisadora do grupo de pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino, Projeto Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas para Fins Específicos: por uma Abordagem Terminológico-Discursiva - ATD/FCL, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp, Brasil).

RESUMO:

Este trabalho mostra estudos iniciais do projeto maior que se propõe levar o ensino de Terminologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visando possibilidades para que alunos da etapa articulada ou subsequente ao Ensino Médio, consigam melhor desenvolver-se nas situações comunicativas de trabalho. Utilizamos textos especializados, autênticos, na área de Eletrônica, com os quais desenvolvemos uma sequência de exercícios, em dois blocos: compreensão e diferenciação do léxico geral e da unidade léxica terminológica em contexto. Ao se ter em propósito contribuir para o desenvolvimento da competência léxico-terminológica desses alunos, partimos da visão de Leffa (2000) para a palavra - unidade que compõe o léxico, e Cabré (1999) o termo - unidade que compõe o significado em um determinado contexto de uso, além das estratégias de leitura significativa de Smith (1997) e o trabalho em Daniellou (2002). Espera-se que ao término da sequência de exercícios, os alunos sejam capazes de identificar o vocabulário fundamental e o específico, reconhecer as unidades terminológicas nos textos e compor sua própria lista de termos. As estratégias utilizadas compreendem leitura, recapitulação, meta compreensão e desenvolvimento da postura crítica em relação à terminologia dos prescritos organizacionais do trabalho Ensaio de câmaras térmicas com carga e Informações de segurança.

RESUMEN:

Este trabajo muestra estudios iniciales de un proyecto más amplio que propone llevar la docencia de Terminología a la Educación Técnica Profesional de Bachillerato, buscando posibilidades para que los estudiantes en la etapa articulada o posterior al Bachillerato, puedan desenvolverse mejor en situaciones de trabajo comunicativo. Utilizamos textos con contenido especializado y auténtico en el campo de la Electrónica, con los que desarrollamos una secuencia de ejercicios, en dos bloques: comprensión y diferenciación del léxico general y de la unidad terminológica léxica en contexto. Para contribuir al desarrollo de la competencia léxico-terminológica de estos estudiantes, partimos de la mirada de Leffa (2000) para la palabra - unidad que conforma el léxico, y Cabré (1999) el término - unidad que compone el significado en un determinado contexto de uso, además de las estrategias de lectura significativa de Smith (1997) y el trabajo de Daniellou (2002). Se espera que al final de la secuencia de ejercicios, los estudiantes sean capaces de identificar el vocabulario fundamental y específico, reconocer las unidades terminológicas en los textos y componer su propia lista de términos. Las estrategias utilizadas incluyen lectura, recapitulación, comprensión de objetivos y desarrollo de una postura crítica en relación a la terminología de las prescripciones organizativas del trabajo *Testing loaded thermal chambers and Safety information*.

ABSTRACT:

This paper shows initial studies of the larger project that proposes to bring the teaching of Terminology in Secondary Technical Professional Education, aiming at possibilities for students of the stage articulated or subsequent to High School to better develop in communicative work situations. We use specialized,

authentic texts in the area of Electronics, with which we develop a sequence of exercises, in two blocks: understanding and differentiating the general lexicon, and the terminological lexical unit in context. In order to contribute to the development of the lexical-terminological competence of these students, we use the vision of Leffa (2000) for the word - unit that composes the lexicon -, and Cabré (1999) for the term - unit that composes the meaning in a given context of use -, in addition to the strategies of meaningful reading of Smith (1997) and the work in Daniellou (2002). It is hoped that by the end of the exercise sequence, students will be able to identify the fundamental and specific vocabulary, recognize the terminological units in texts, and compose their own list of terms. The strategies used comprise reading, recapitulation, meta comprehension and development of critical attitude towards the terminology of the organizational prescriptions of the work "Testing thermal chambers with load and Safety Information".

1. Introdução

O Ministério da Educação (MEC) estipulou até 2024 para o Ensino Médio implementar as mudanças anunciadas desde a aprovação da reforma em 2017. Dentre elas, particularmente uma chama a atenção: a ampliação de disciplinas de interesse profissional. Com a nova base curricular, que oferece ao aluno maior flexibilidade para escolher diferentes áreas para estudo de sua preferência, vimos a possibilidade de incluir o conteúdo Ensino do Léxico e Terminologia, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como disciplina de estudos no currículo de Língua Materna (LM).

Concordamos que o Ensino Profissional Técnico representa a base fundamental na formação de jovens profissionais de nível médio, que desejam ingressar no mercado de trabalho, porém sabemos que a competência comunicativa requerida no exercício de sua ocupação, ainda é fator de preocupação no momento de sua seleção, pois falta-lhes o domínio do léxico para fins específicos. Falta-lhes conhecimento da “linguagem profissional”, repetindo a fala de recrutadores.

Mas, o que seria linguagem profissional? Com qual linguagem profissional esse jovem vai lidar em sua ocupação?

O Programa Internacional de Avaliação¹ de Estudantes, o PISA (2018), considerado o maior estudo sobre educação do mundo, apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura. Citando outras disciplinas como matemática e ciências e comparado com outros 78 países que participaram da avaliação, o estudo revela que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico em leitura.

De que forma podemos contribuir para o desenvolvimento desse tipo de, digamos, linguagem profissional nos alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Como podemos contribuir para que sejam capazes de desenvolver-se frente aos textos para fins ocupacionais?

Entre os aspectos que constituem o conhecimento da linguagem profissional, como um dos sistemas da língua, o Léxico, no qual inclui-se a Terminologia, é o que oferece possibilidades de diferenciação da linguagem comum e linguagem especializada, ou seja, a linguagem para fins específicos. Esta, sendo a primeira via de acesso ao texto que se tem, expõe ao usuário em primeiro lugar a comunidade a qual pertence. Um dos principais objetivos da Terminologia, é mesmo dar conta do funcionamento das unidades lexicais especializadas em situações comunicativas profissionais, acadêmicas ou científicas. O conhecimento dessa linguagem envolve muitos outros relacionados, por exemplo, o reconhecimento do que é palavra, do que é termo, o funcionamento do signo linguístico-terminológico, contextos de aplicabilidade, área e campo delimitados, entre outros.

Com o objetivo de oferecer ao aluno da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, etapa articulada ou subsequente ao Ensino Médio, para que tenha oportunidade de melhor desenvolver-se nas situações comunicativas em seu trabalho, selecionamos textos autênticos, da área de Eletrônica, a partir dos quais propomos uma sequência de exercícios que, a nosso ver, despertam o interesse e a expressividade e podem servir de suporte no aprendizado da língua em contextos especializados.

Sabemos, contudo, que levar adiante esse estudo não é nada corriqueiro nas pesquisas em Terminologia, pois não se trata de formar terminólogos, profissional de nível superior que trabalha com produtos das áreas especializadas: dicionários, glossários, na identificação do campo nocional para circunscrever os termos de um determinado domínio, atualizando ou criando conceitos em novos registros, dentre outros, o ensino de línguas especializadas.

PALAVRAS-CHAVE

**Terminologia;
Léxico para fins
específicos;
Educação
Profissional
Técnica de Nível
Médio.**

PALABRAS CLAVE

**Terminología;
Léxico para
propósitos
específicos;
Educación Técnica
Profesional de
Bachillerato.**

KEYWORDS

**Terminology;
Lexicon for
specific purposes;
Professional
Technical High
School Education.**

Recibido:
31/10/2021

Aceptado:
30/05/2022

Nossa intenção é levar o ensino de Terminologia como fator de desenvolvimento do profissional de nível médio na realização de suas tarefas.

Validada nossa proposta, começemos com Cabré (1993, p. 82) estabelecendo as distinções: a disciplina que contempla o conjunto de princípios, bases conceituais e construtos teóricos que regem o estudo dos termos em um dado domínio denomina-se Terminologia, escrita com “T” maiúsculo. Já o tratamento do conjunto de termos de uma área especializada denomina-se terminologia, escrita com “t” minúsculo.

Este trabalho está estruturado com noções básicas do Léxico e Terminologia, os textos como prescritos organizacionais do trabalho, o contexto de produção, o gênero textual da tarefa e atividade e, por fim, a sequência de exercícios, com base nas unidades léxico-terminológicas. Partimos de uma visão da Terminologia em que se contempla o estudo do termo para se chegar ao texto. E como afirma Leffa (2007, p. 17) “o que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe”. O conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária, o que ele precisa aprender, portanto, não é determinado apenas pela soma de competências exigida por uma determinada circunstância, mas sim pelo que já sabe.

Este artigo é parte de uma pesquisa maior em desenvolvimento no Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino, Projeto Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas para Fins Específicos: por uma Abordagem Terminológico-Discursiva - ATD/FCL, coordenado pelo Prof. Odair Luiz Nadin, UNESP/FCLAr, câmpus Araraquara.

2. Palavra e Terminologia

Apesar das muitas assertivas para definir o que é Léxico, tamanha é a diversidade de vertentes assumidas pelos linguistas, a de Biderman (1984), afirma ser “o acervo de todo saber vocabular de um grupo sociolinguístico e cultural; lugar em que se deposita toda a informação sobre o mundo condensada em unidades, pois nele se encontram nomenclatura e interpretação da realidade”. A de Vilela (1997, p. 1), na perspectiva cognitivo-representativa o concebe como a “codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma comunidade”. E na perspectiva comunicativa, léxico é o “conjunto de palavras fundamentais e ideais de língua por meio das quais membros de uma comunidade comunicam-se entre si”, ressaltando, ainda, que o vocabulário é individualizado.

Sabemos quanto é difícil para um jovem profissional, normalmente no primeiro emprego, ser requerido para realizar uma tarefa a contento com base no que diz e como diz a dita linguagem profissional dos prescritos organizacionais do trabalho. Acerca disso, podemos nos apoiar em Cabré (1998, p. 122) que defende

a terminologia pode formar parte dos signos de uma língua natural e integrar-se ao conhecimento do falante, que ao mesmo tempo falante de uma língua profissional com a qual mostra outras unidades utilizadas em outros tipos de situação comunicativas.

Pavel e Nolet (2002, p. XVII) referem-se à Terminologia significando

um conjunto de palavras técnicas pertencentes a uma ciência, uma arte, um autor ou um grupo social. ... utilizada para proporcionar uma comunicação sem ambiguidade numa determinada área do conhecimento ou da prática, com base num vocabulário e em usos linguísticos específicos desse campo.

A literatura tem mostrado a respeito do Léxico de uma língua, um sistema complexo, estruturado e organizado. Quando em contextos específicos conforma-se às necessidades daquela comunidade de falantes, por meio de uma espécie de língua particular.

As unidades lexicais, no seu todo, e em cada um dos seus termos constituintes, são portadoras de significação lexical e/ou de significação gramatical. A gramática de uma unidade lexical não é dissociada da sua significação léxico-gramatical, da estrutura conceptual que a suporta, e do universo referencial para que remete (Rio-Torto, 2006, p. 2).

Em Biderman (1978, p. 139),

o Léxico de uma língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos [que] abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da cultura, através das idades.

Na relação profícua entre os estudos do Léxico e os da Terminologia há uma diferença a considerar: os do Léxico visam a língua geral, o vocabulário individual ou o de comunidades específicas; os da Terminologia visam a especificidade da unidade no contexto de um domínio, ou seja, o termo como tal por seu funcionamento no texto, justificado pelo contexto. A Terminologia ocupa-se de termos, palavras próprias de um campo de especialidade ou de uma área profissional, busca identificar as unidades lexicais que são empregadas em uma atividade profissional especializada, visando a sua denominação sem, contudo, ter que recorrer as questões morfossintáticas de sua formação. A Terminologia é uma área de estudo nas Ciências do Léxico.

Cabré (1993, p. 169) afirma que “os termos, são como palavras do léxico geral, unidades sígnicas distintivas e significativas, ao mesmo tempo que se apresentam de forma natural no discurso especializado”. Já Boutin-Quesnel *et al.* (1985, p. 18) os assume, “uma unidade de pensamento constituída por um conjunto de características atribuídas a um objeto ou a uma classe de objetos expressos por um termo ou por um símbolo”. Termos, portanto, são igualmente unidades linguísticas que designam conceitos de áreas de contextos especializados.

Para efeitos, palavra e termo estão sujeitos à conformações morfossintáticas nos mesmos padrões do sistema linguístico gramatical, entretanto, uma unidade lexical pode assumir o caráter de termo em função de seu uso em contexto e situação em relação à área e domínio determinados.

Para Cabré (1999, p. 133),

descrever formal, semântica e funcionalmente as unidades que podem adquirir valor terminológico, dar conta de como são ativados e explicar suas relações com outros tipos de signos do mesmo ou distinto sistema, para fazer progredir o conhecimento sobre a comunicação especializada e as unidades que nela se usam.

Tendo o termo o objeto primeiro da Terminologia, a autora ressalta a diferenciação:

Quadro 1 – Fatores de diferenciação

UNIDADE LEXICAL FATORES PRAGMÁTICOS	UNIDADE TERMINOLÓGICA FATORES TERMINOLÓGICOS
A função básica a que propõem as unidades	Função básica referencial
A temática tratada pelas unidades	Temática específica
Os usuários	Usuários especializados
As situações comunicativas	Situações formais, contextos específicos O discurso profissional e científico

Fonte: com base em Cabré (1993, p. 222).

Todo falante de uma língua possui um vocabulário próprio o qual caracteriza-se pela seleção e pelos empregos pessoais que este faz do léxico, tornando-se um inventário aberto de palavras disponíveis no seu idioma. Consequentemente, quanto maior for o vocabulário comum do usuário, maior é a possibilidade de escolha da palavra mais adequada para o seu objetivo comunicativo. Porém, a capacidade de acioná-lo estabelecendo diferenças entre palavra e termo é conhecimento articulado em seu cognitivo ou reflexões do papel desempenhado por determinada unidade em seu contexto especializado.

A Terminologia estuda os termos como prática social, unidades de constituição dos discursos científicos e técnicos, cujo objetivo é atingir uma interação mais significativa entre sujeitos nos grupos de trabalho. Neste sentido, o usuário da língua, aqui, o aluno, acionará o seu conhecimento prévio que o leva reconhecer a unidade terminológica encontrada no texto. Contudo, o sentido a ser atribuído àquela unidade requer, também, a construção do espaço de empregabilidade em que se encontra, a área especializada e a comunidade de usuários que a empregam, operação cognitiva nem sempre fácil. Até mesmo porque nas áreas de especialidade, encontramos os termos próprios de um domínio; os emprestados de outro domínio e os que ultrapassam domínios; respectivamente, quando o conceito que ele expressa é exclusivo de um campo especializado, quando pode ser utilizado em campos diferentes e quando ele circula em diversos campos (Barros, 2004), o que se conclui não são exclusivos de um determinado campo. Um campo também pode ser formado em sua maioria por palavras encontradas em dicionários do léxico geral (Assumpção, 2014), desde que constitua um domínio no qual o conjunto terminológico encontrado seja o seu próprio objeto de estudo.

A Terminologia trata do estudo científico dos termos utilizados nos textos e no discurso da comunicação especializada, nas situações em que a precisão é mais importante que a expressividade, favorecendo, de certa forma, o caráter específico e a variabilidade controlada como nos textos utilizados nesta pesquisa, embora nas ciências da linguagem nem se cogita controlar a variação.

Rey (1999, p. 54) aponta necessidades do estudo em Terminologia para:

- a) descrever sistematicamente os conjuntos de termos necessários à formação dos discursos sobre um domínio socialmente distinto.
- b) Para a transmissão e difusão dos conhecimentos num domínio através de sua terminologia.
- c) Por necessidade de normas que se apliquem a todo o uso linguístico, à formação teórica, à prática complexa e à transmissão do saber.

À guisa de finalizar este campo teórico, termos são as unidades de base da Terminologia, não se diferenciam da palavra a não ser por critérios pragmáticos e comunicativos, não pertencem a um domínio, exclusivamente, podem pertencer a mais de um desde que com valores distintos, e são usados em um domínio com valor singular e específico. Como afirmam Dubois *et al.* (1973, p. 586) “qualquer disciplina, e com maior razão, qualquer ciência tem a necessidade de um conjunto de termos, definidos rigorosamente, pelos quais ela designa as noções que lhe são úteis: este conjunto de termos constitui a terminologia”.

3. Fundamentos metodológicos da pesquisa em Terminologia

Diferentemente das práticas para o ensino do Léxico geral, embora reconheçam-se procedimentos semelhantes para o ensino da forma e organização das unidades terminológicas e, por não ser a palavra que expressa o conteúdo especializado, a unidade terminológica estará inserida em atividades que valorizem o conteúdo significativo, o contexto da ocorrência e as restrições de uso.

Rondeau (1984, p. 23) aponta que é possível identificar três funções principais para o estudo do termo: função conceptual ou cognitiva; função comunicativa; e função simbólica ou identitária. Portanto, neste ponto, recomenda-se que o ensino de Terminologia como proposto neste artigo seja realizado com o suporte do professor facilitador. Já, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 94), um trabalho de aprendizagem a partir de gêneros textuais, torna-se necessário para a construção de um modelo que apontará os elementos a serem ensinados. Os

autores recomendam

um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem. Tais atividades procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.

Hoffmann (2015, p. 15) compreende as manifestações orais e escritas de uma comunicação, que se faz entre pessoas, que realizam determinadas atividades como profissão ou ocupação, geralmente associadas a um tipo de trabalho ou prestação de serviço e Leffa (2000, p. 132) aconselha “integrar o ensino e aprendizagem do vocabulário e da leitura”, a partir das fases que se seguem.

Quadro 2 - Fases de ensino de vocabulário

APRESENTAÇÃO	de uma nova palavra ou de uma nova unidade lexical, a elucidação de significados feita com a ajuda de diferentes técnicas de semantização: a contextualização, a definição, a sinonímia, a paráfrase, a exemplificação, a tradução (compreensão).
MEMORIZAÇÃO	a integração através de exercícios lexicológicos, por exemplo, a memorização é melhor, se os contextos são claros e existem atividades de reativação.
REATIVAÇÃO	para a reutilização e a transferência de diversas situações de comunicação.

Fonte: Leffa (2000, p. 132).

De posse desta explanação teórica, neste artigo, trabalhamos com prescritos organizacionais² da área de Eletrônica recolhidos em ambientes de trabalho com os quais será elaborada a sequência de exercícios sugeridos. Nossa atenção foca-se em dois pontos: a compreensão da terminologia e o aspecto semântico dos termos, donde uma abordagem de ensino do vocabulário de modo seletivo, organizado e sistemático, no qual o professor assume o papel de facilitador, oferece possibilidades de o aluno compreender a linguagem em contextos especializados decorrente da atividade humana e da consequente formação de grupos de trabalho específicos.

3.1. O contexto de produção e o perfil do aluno

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com a Lei nº 11.741/2008, pode ser desenvolvida integrada e articulada com o Ensino Médio, ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Essa modalidade de ensino tem como finalidade preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho, com a competência e propriedade adequadas ao desenvolvimento profissional.

O currículo deve ser 60% preenchido pelas disciplinas ofertadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, em que o estudante poderá escolher entre cinco áreas de estudo. O projeto prevê que os alunos poderão escolher a área na qual vão se aprofundar já no início do Ensino Médio.

As escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos. No conteúdo optativo, o aluno poderá se concentrar em uma das cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional. O novo Ensino Médio prevê a mudança de ensino regular para ensino integral, o que implica o aumento na carga horária de aulas, subindo de 800 para mil horas anuais. A meta final do MEC é chegar a 1.400 horas (MEC, 2021).

Quanto ao perfil do aluno, segundo o Censo Escolar (INEP, 2020), a maioria mora em casa própria, de área regularizada ou não; possui renda familiar média baixa; tem acesso às novas tecnologias (internet, rede

sociais, aparelhos celulares); estão na faixa etária de 16 (37%) e 15 (33%) anos, seguido de alunos com 17 (18%) anos e demonstra interesse primeiramente pelos cursos de Eletrônica, Informática, Mecatrônica, Mecânica, Saúde e outras tecnologias. O Censo também aponta um fato curioso: a maioria dos alunos é formada por mulheres e a idade vai até os 40 anos.

3.2. Gênero textual da tarefa e atividade

Os gêneros textuais Procedimento e Manual, recolhidos de um laboratório de eletrônica localizado no interior de São Paulo, estão ligados à execução do trabalho do profissional técnico, nível médio.

O prescrito “Procedimento” (Assumpção, 2003) é conhecido como instruções de trabalho, com o fim de orientar acerca dos procedimentos regimentais, atitudinais sequenciais, além de especificar a instrumentação a ser utilizada na execução das tarefas, e definir documentos correlatos. O prescrito intitula-se Procedimento de ensaio, texto Sistemas de câmaras térmicas com carga.

O prescrito “Manual” é composto por normas que servem como guia, orientando e instruindo quanto ao comportamento no ambiente profissional, a maneira de ser, fazer, dizer, agir e estar no trabalho, o que nos parece, nesse primeiro olhar, tenta antecipar as possíveis respostas, atitudes e ações que poderão ocorrer no desenvolvimento das tarefas. O prescrito intitula-se Manual do Usuário, texto Informações de segurança.

A noção de gênero vem de Bakhtin (1992) para quem são atividades de linguagem particularizadas em toda atividade humana, materializado como gêneros do discurso, os quais são relativamente estáveis. Entretanto, cada enunciado é individual e particular, organizados no interior da língua por meio de um formato, de uma organização linguística, textual e discursiva.

Tanto o Procedimento de ensaio quanto o Manual do usuário são gêneros de orientação para o trabalho, com riqueza e recorrência de sua terminologia. Isso ratifica uma das mais conhecidas afirmações do autor, a de que “no decorrer da história, as diferentes esferas da atividade humana elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados” e em qualquer enunciado, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer dizer do locutor, sua amplitude, suas fronteiras” (Bakhtin, 1992, p. 300).

Considerando-os em sua materialidade, os gêneros possuem características variáveis para cada situação de uso da língua, na comunicabilidade dos grupos que o empregam em maior ou menor domínio. Para Bronckart (1999, p. 62), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”.

Parecem-nos também a ação de linguagem dita pelo autor: “um conjunto de representações, interiorizadas pelos agentes de determinadas representações sociais sobre o mundo físico” (Bronckart, 1999, p. 27), que pela própria comunidade de profissionais de uma área de conhecimento, de acordo com a situação, mobilizam-se em produções escritas diante da necessidade do fazer conforme os prescritos, em destaque os organizacionais citados neste trabalho. Considerando que essas ações de linguagem ou produções de linguagem relacionam-se com a atividade humana tornam-se representativas das comunidades especializadas na atividade coletiva por meio de gêneros textuais.

Já Daniellou (2002, p. 2) nomeia esses textos de prescritos organizacionais da atividade, referindo-se à atividade como trabalho. O autor considera a prescrição uma tentativa de predição e controle ilimitados, tanto do que se deve fazer, quanto do como fazer, “com o objetivo de tornar o trabalho prescritível e previsível³”, ou seja, ao que é esperado no âmbito de um processo de trabalho específico, vinculado a regras, objetivos fixados pela organização e às condições dadas, os métodos e procedimentos de realização do trabalho previstos. O trabalho nos prescritos organizacionais é indicado sob duas formas: a “tarefa” indica o que “se deve fazer” e a “atividade” indica o trabalho real, no qual o trabalhador busca

soluções e desenvolve novas técnicas para a sua melhor realização. Portanto, a tarefa é a própria prescrição e a atividade é o trabalho realizado e está vinculado a aquisições da inteligência e à experiência coletiva, troca de saberes entre outros advindos do profissional ou da equipe.

4. Exercícios para o desenvolvimento da competência léxico-terminológica de alunos da Educação Profissional Técnico de Nível Médio

Neste item, estão sendo sugeridas as diretrizes para o professor facilitador e para o aluno, um cronograma de aulas e dois blocos de exercícios.

Diretrizes ao professor:

- Iniciar a aula explicando a diferença entre vocabulário fundamental e vocabulário específico, usando áreas ocupacionais diversas como exemplos.
- Explicar o que é terminologia e a importância destas unidades em textos de conteúdos ocupacionais específicos.
- Explicar área de conteúdo específico, situação de uso e contexto especializado.
- Explicar o vocabulário fundamental e o terminológico, usando como exemplos locais diferentes da área específica do trabalho dos alunos. Dê preferência a textos autênticos.
- Consultar dicionário técnico especializado na área de Eletrônica, ou glossários ou listas de palavras (sempre que possível).
- Apresentar dicionários terminológicos e explorar a noção de verbete.

Recomenda-se ao professor realizar a correção dos exercícios de forma presencial e comentada, oferecendo ao aluno a oportunidade de autocorreção, de participação e reflexão sobre a forma de melhorarem as respostas com vistas a alcançar os objetivos definidos no caput da sequência.

Diretrizes ao aluno:

As atividades consistem das seguintes etapas, a partir do texto 1 e 2.

- Ler o texto fornecido/indicado pelo professor.
- Identificar textos semelhantes em outros manuais de equipamentos ou locais de trabalho.
- Apresentar lista de exemplos quando solicitado.
- Separar o vocabulário fundamental do terminológico.
- Formar anotações sobre os termos com significados.
- Fazer anotações em seu material de estudo.

Cronograma de aulas

QT	ETAPAS	PROCEDIMENTOS
2 aulas	Apresentação de textos de conteúdos especializados	Manejo de dicionários da língua comum e formação de glossário a partir do texto fornecido. Aquisição de vocabulário e terminologia de áreas ocupacionais.
2 aulas	Vocabulário fundamental, vocabulário ativo	Exemplos do cotidiano, leitura de textos variados (se houver necessidade). Comparar o conteúdo específico.
2 aulas	Terminologia e Vocabulário, gênero textual da atividade	Explorar o universo do aluno acerca da área de trabalho e locais de trabalho diversos. Explorar a composição organizacional dos textos de conteúdo específico na área e local de trabalho.
2 aulas	Campo conceitual e termos	Manejo de dicionários e formação de glossário a partir do texto fornecido, aquisição do vocabulário específico. Autocorreção.
2 aulas	Avaliação construtiva	Avaliação da aprendizagem e metodológica

4.1. Bloco 1- diferenciação do léxico geral e especializado

Objetivos: Reconhecimento do texto, conceitos, unidade lexical e unidade terminológica, identificação da terminologia. Ampliação do vocabulário.

Habilidades requeridas: leitura, compreensão, reconhecimento do gênero textual da atividade, conhecimento prévio da tarefa.

Material fornecido: Sistemas de câmaras térmicas com carga

Classificação: Prescrito organizacional da atividade.

Texto 1 - Procedimento de ensaio de Sistemas de Câmaras Térmicas com Carga

SISTEMAS DE CÂMARAS TÉRMICAS COM CARGA PEN-008 Efetivação: 27/09/18 Revisão 000 Página: 2 de 21

1. Objetivo e campo de aplicação

Este documento somente se aplica à qualificação de câmaras térmicas com carga. O ensaio de uma câmara térmica, para efeito deste procedimento, consiste na determinação dos seguintes parâmetros: uniformidade térmica, estabilidade térmica e desvio da temperatura de controle. As qualificações prescritas neste documento cobrem a faixa de temperatura de -80 °C a 1100 °C.

2. Responsabilidades

O Técnico em Eletrônica é o responsável por realizar o ensaio conforme metodologia descrita nesse Procedimento documentado. O Gerente Técnico é responsável pelo conteúdo deste documento e pela garantia de que o mesmo é seguido.

3. Referências

Foi utilizada como referência para a elaboração deste Procedimento de Ensaio as seguintes normas:

- Resolução ANVISA RDC nº 17:2010

4. Definições, terminologias e convenções

- Câmara térmica: câmara ou espaço fechado em que a temperatura interna pode ser controlada dentro de limites especificados. Como exemplo de câmaras térmicas incluem-se: estufas (de cultura, de secagem, de esterilização, incubadora), câmaras de refrigeração, freezers, caminhões frigoríficos, muflas, câmaras climáticas, salas para produção de vacinas etc.) – desde que tenham um sistema de controle e indicação de temperatura.

- Temperatura de controle (*setpoint*): valor configurado no sistema de controle da câmara térmica com a finalidade de obter a temperatura desejada ou condição especificada.

- Temperatura obtida: temperatura na câmara térmica, em qualquer ponto, dentro do espaço de trabalho.

- Estabilização de temperatura: temperatura em que todos os pontos no espaço de trabalho atingiram e mantêm a temperatura de controle (*setpoint*), dentro de limites de erros especificados.

- Estabilidade de temperatura (flutuação): diferença entre a temperatura máxima e mínima, após a estabilização, obtida por um mesmo sensor de temperatura, em qualquer ponto do espaço de trabalho durante um intervalo de tempo especificado.

- Uniformidade de temperatura (gradiente): máxima diferença de temperatura entre os valores médios, depois da estabilização da temperatura, em qualquer instante, entre dois pontos separados no espaço de trabalho.

- Espaço de trabalho: parte do volume interno da câmara em que condições específicas de temperatura podem ser mantidas, dentro de limites de erros especificados.

- Sobre temperatura: diferença entre a maior temperatura na região transiente e a temperatura após a câmara térmica atingir o equilíbrio térmico.

- Intervalo Nominal de Indicações: conjunto de valores compreendidos entre duas indicações extremas arredondadas ou aproximadas, obtido com um posicionamento particular dos controles de um instrumento de medição ou sistema de medição e utilizado para designar este posicionamento. Em algumas áreas, o termo adotado é “faixa nominal”.

Procedimento de ensaio. Câmaras Térmicas com carga. Fonte: LABTEM, 2018. p. 2.

- Escrever um texto sobre o tema solicitado pelo professor empregando os termos aprendidos.

De modo a alcançar os objetivos definidos, recomenda-se ao aluno participação ativa nas aulas, aplicar-se nos enunciados dos exercícios, solicitar a presença do professor sempre que necessário, usar exemplos enriquecendo seus exercícios/respostas e sempre proceder a autocorreção.

1. Leia atentamente o texto 1 e responda ao que se pede:

a) No sentido de perceber a função da itemização no texto, responda:

- Qual tema central é abordado no texto?

- Quais outros temas estão arrolados ao tema central? Relacione tantos quanto possível.

b) Por que o texto recebe o nome “Procedimento”? Explique com suas palavras.

c) Considere o título que dá nome ao texto 1.

Separadamente, em duas fileiras, escreva as palavras e o significado de cada uma delas na fileira 1. Não use verbos, preposições e conjunções; use somente as unidades lexicais. A fileira 1 conterá 6 unidades lexicais com significado da língua comum.

Em seguida, na fileira 2, escreva a palavra acrescida de uma (ou mais) unidade lexical para formar um significado específico na sua área de atuação profissional. A fileira 2 conterá 2 (podendo chegar a 3) unidades com significado específico. Você pode usar preposições e conjunções para que a unidade fique completa.

2. Complemente seu conhecimento adquirido com mais esses exercícios.

Lembre-se: sempre use exemplos para ratificar os seus argumentos.

Utilizando suas próprias palavras,

d) Escreva o que a palavra “procedimento” significa para você.

e) Escreva em que medida a leitura desse Procedimento de Ensaio de Sistemas de Câmaras Térmicas com Carga contribui para a sua atuação no trabalho? Empregue termos (unidades de significado específico) aprendidos nesta aula.

Ao apresentar o texto 1 - Procedimento de ensaio de Sistemas de câmaras térmicas com carga é possível trabalhar as estratégias metacognitivas por intermédio da leitura de estrutura de superfície (Smith, 1997) como datas, título, itemização, colunas, anexos, divisão interna das partes que compõem o texto, entre outras. Essa estratégia pode despertar a curiosidade dos alunos em conhecer melhor algumas características do texto e diminuir a tensão diante da complexidade dos textos de conteúdo especializado. O aluno emprega as estratégias seleção e motivação.

O aluno emprega as estratégias de seleção e motivação. Para o desenvolvimento das atividades do primeiro bloco de exercícios, o professor faz a apresentação do texto no sentido de levar o aluno a assimilar a especificidade do mesmo, bem como, ao que se destina.

O roteiro de leitura do exercício 1 possibilita ao professor desenvolver a percepção do aluno a partir dos temas tratados no texto, estabelecer relações e diferenças das unidades lexicais-terminológicas. Além disso, o aluno é capaz de situar-se no ambiente de trabalho, selecionar o texto que contém as instruções

4.2. Bloco 2 - compreensão da unidade léxico-terminológica em contexto

Objetivos: Fixação dos conceitos unidade lexical e unidade terminológica, identificação da terminologia em textos de conteúdos especializados. Posicionamento crítico e monitoração. Ampliação do vocabulário. Aquisição da terminologia.

Habilidades requeridas: leitura, compreensão, reconhecimento do gênero textual da atividade, conhecimento prévio da tarefa.

Material fornecido: Informações de segurança.

Classificação: Prescrito organizacional da atividade.

para execução das tarefas que lhe são solicitadas e orientar-se por intermédio de características do texto em relação à área de conteúdo especializado.

Fragmento 1

ATENÇÃO



Antes e depois de efetuar testes, verifique se o megômetro não está indicando a presença de tensão perigosa. (Consulte a Figura 3.) Se o megômetro emitir avisos sonoros (bipes) continuamente e o visor indicar presença de tensão perigosa, desconecte os terminais de teste e desligue a alimentação de energia do circuito que está sendo testado.

Fonte: Fluke, 2002. Manual do Usuário. Disponível em: www.fluke.com. Acesso em mar. 2002.

Como resposta às estratégias de leitura empregadas, o aluno inicia a relação de significação do texto com a tarefa, fixa o conteúdo que vai ser descoberto no momento de realização de eventuais anotações, desperta para as unidades terminológicas e seu conteúdo específico e estabelece um ritmo para a sequência de construção do conhecimento a respeito da linguagem em situações de trabalho.

O Texto 2 não possui título e foi fragmentado em 3 pequenos textos para a sua compreensão e execução dos exercícios propostos. Com o fragmento 1, responda os itens de “f” a “h”.

Fragmento 2

LEIA ANTES DE USAR O MEGÔMETRO



Para evitar risco de choque elétrico ou lesão física:

- Use o megômetro apenas conforme especificado neste manual; caso contrário, a proteção fornecida pelo mesmo poderá ser prejudicada.
- Não desconecte os terminais de teste antes de o teste ter terminado e a tensão dos terminais ter voltado a zero. Isso assegura que a capacitância seja totalmente descarregada.
- Antes de começar a efetuar testes com este instrumento, assegure que o circuito a ser testado não está sendo alimentado, e que todas as capacitâncias foram totalmente descarregadas.
- Evite trabalhar sozinho; também evite trabalhar em proximidade a pó, vapor ou gás explosivo. Não use o megômetro em ambiente molhado.
- Examine os terminais de teste para verificar se há algum pedaço de isolamento danificado ou metal exposto. Verifique a continuidade dos terminais de teste. Substitua os terminais de teste que estiverem danificados. Não use o megômetro se este parecer estar danificado.
- Tenha cuidado ao trabalhar com tensões acima de 30 V CA rms, pico de 42 V, ou 60 V CC. Essas tensões apresentam risco de choque elétrico.

- Ao usar as pontas de prova, mantenha os dedos atrás do anteparo de proteção das mesmas.
- As medições podem ser prejudicadas por impedâncias de outros circuitos em funcionamento que estejam conectados em paralelo.
- Coloque os terminais de teste nas tomadas de entrada corretas.
- Não use o megômetro se alguma peça ou a tampa tiver sido removida.
- Antes de trocar o fusível, desconecte os terminais de teste do circuito a ser testado e do megômetro.
- Use apenas fusíveis, peças de reposição e acessórios aprovados pela Fluke, conforme especificados neste manual.

Fonte: Fluke, 2002. Manual do Usuário. Disponível em <www.fluke.com>. Acesso em mar. 2022.

3 - Leia atentamente o fragmento 1 e responda ao que se pede:

- f) A qual campo conceitual pertence o fragmento 1?
- g) Quais elementos o levaram a essa resposta?
- h) Forme o campo conceitual a partir da resposta da letra “f”.

Com o fragmento 2, responda os itens “i” e “j”.

Fragmento 3

- Não use o megômetro se o obturador de segurança não estiver funcionando adequadamente. O obturador de segurança (veja Parte Frontal) impede o acesso simultâneo aos terminais de teste e do carregador.
- O instrumento não contém nenhuma peça interna que possa ser trocada pelo usuário.
- Use o terminal de segurança somente conforme especificado neste manual. Não deixe outros acessórios ou objetos estranhos encostarem no terminal de segurança, pois isso pode prejudicar a segurança do instrumento.

Fonte: Fluke, 2002. Manual do Usuário. Disponível em www.fluke.com. Acesso em mar. 2022.

4 - Leia atentamente o fragmento 2 e dê o que se pede como resposta.

- i) Cinco palavras da linguagem fundamental (linguagem comum) com significados
- j) Cinco termos da linguagem especializada e significados

Com o fragmento 3, responda os exercícios 5 e 6.

5 – Havendo necessidade, releia os fragmentos 1, 2 e 3.

- k) Prepare uma lista de dez exemplos de uso com o termo “segurança”, não se importando a área que o emprega.
- l) Prepare um pequeno glossário de quinze termos com os significados

6 - Lendo o texto na íntegra (com os três fragmentos), responda ao que se pede:

- m) Selecione três termos e diga qual a importância deles no contexto?.
- n) Você concorda que termos são unidades significativas únicas? Justifique a sua resposta e ilustre com um exemplo.
- o) Quais são as restrições de uso da unidade lexical-terminológica “terminal”?
- p) Dê o significado da unidade lexical “teste”, nas situações em que aparecem até cinco unidades à esquerda ou cinco à direita.

Ex.: ... o acesso simultâneo aos terminais de teste e do carregador ...

7 - Exercício para a finalização temática. Pode ser realizado em duplas e deve ser recolhido para correção e acompanhamento acerca do aproveitamento dos alunos.

- r) Agora, escreva um texto de conteúdo especializado, empregando de 8 a 10 termos aprendidos na aula de hoje. Você pode escolher os termos de sua preferência para desenvolver uma das temáticas:

- narrar um fato ocorrido,
- criar um diálogo entre você e um colega de trabalho,
- narrar um acidente.

O texto deve conter entre 70 e 80 palavras ao todo.

Os exercícios da letra “f” a letra “r” objetivam favorecer a aprendizagem da leitura, releitura e escrita conjuntamente, palavras e termos em contextos de uso. Essas atividades, direcionadas pelo professor, igualmente às do texto 1, tomam como base o conteúdo específico do texto, portanto, visam oferecer ao aluno possibilidades de progredir com mais desenvoltura e melhor desempenho na execução de sua tarefa, uma vez compreendida a unidade terminológica em contexto. Além de perceber que os termos concentram a maioria dos conceitos que ele precisa na sua prática profissional, também ampliará o vocabulário em ambas situações de fala, escrita e compreensão.

Para responder os exercícios propostos, o aluno utiliza as estratégias de recapitulação, meta compreensão e desenvolvimento da postura crítica. Sobre esse aspecto, Smith (1997) orienta-nos que “o conceito é auto evidente e sabemos o suficiente para não considerar alternativas improváveis”.

A estratégia de intervenções do professor ou orientações sobre o modo de fazer o exercício visam permitir ao aluno a evolução da descoberta da linguagem em contextos especializados para além do texto, em função das várias conexões que o aluno será capaz de construir para a compreensão.

Enquanto isso, o professor consegue despertar e desenvolver no aluno, o objetivo implícito do enunciado desses documentos tão específicos, esperando obter o que está determinado, na ordem das atitudes e ações que aparecem nos prescritos organizacionais.

Cabré (1999) e Smith (1997) são unânimes ao afirmarem que o que torna transparente os significados é o contexto, ou seja, o sentido geral no qual estão inseridos as unidades léxicas e as terminológicas, portanto, atingir o resultado esperado significa atingir o domínio da linguagem em contextos específicos.

A estratégia de discussão no momento da correção/autocorreção, seguida de releitura possibilita ao aluno atingir o processo de construção de sentido adequado, pois trata-se da conferência da atividade, ou seja, do resultado obtido. Ao proceder a realização de exercícios, conferir a resposta sugerida e discutida pelo professor e corrigir eventuais falhas praticadas, o desempenho do aluno realiza-se de modo eficiente e preciso, contribuindo para a eficiência do aprendizado em questão.

Como diz Smith (1997, p. 78):

(...) e se essas questões forem respondidas, se não ficarmos com incertezas, estaremos compreendendo. Não compreendemos consertar um aparelho se não tivermos resposta para a nossa própria pergunta (...) E não compreendemos um livro se não pudermos encontrar as respostas para as nossas próprias questões que acreditamos residirem nos textos impressos.

Como trata-se do contexto específico na área de Eletrônica, é importante os alunos se familiarizarem com os textos próprios de sua área profissional, pois conforme ressalta Bakhtin (1992, p. 284),

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados a sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função e dadas condições, específicas para uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

5. Considerações finais

O estudo do léxico-terminológico em textos especializados tem despertado muita atenção em pesquisas recentes por diferentes grupos nas universidades. Muitas delas, defendem que as línguas devem contribuir para uma aproximação entre grupos, valorizando fatores que distinguem a sua aplicabilidade, inclusive em espaços profissionais pouco antes explorados, como os ambientes de trabalho. Fala-se, hoje, da capacidade de o profissional saber interrelacionar os mecanismos linguísticos ao fazer mais eficaz o trabalho, abrindo um maior leque de possibilidades de desenvolvimento profissional. Porém, ainda há pouca introdução de trabalhos acadêmicos, especialmente, partindo do texto especializado para a sala de aula como este.

Embora ainda em estudos iniciais do nosso projeto maior, com base nos estudos em Terminologia, conseguimos mostrar possibilidades para desenvolver a competência léxico-terminológica dos alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio de exercícios que incidam sobre os textos especializados, visando a compreensão e diferenciação do léxico geral e da unidade léxico-terminológica em contexto. Mostramos também que a sequência de exercícios apresentada pode levar o aluno a reconhecer o léxico da língua geral e a terminologia de uma dada área especializada; que esta atitude é fundamental para a prática comunicativa nas situações de trabalho; e que a linguagem especializada, além de introduzi-lo na comunidade de profissionais daquela área, vai permitir a construção de sua identidade profissional.

Com esta pesquisa, que, em princípio, as unidades lexicais em princípio configuram-se termos pelos textos da área especializada que as emprega; algumas são próprias daquela área e outras do léxico geral diferenciando-se por significados adquiridos naquele domínio.

Também confirmamos que, ao entender que o aluno lida com a dificuldade inerente do texto especializado, dado tratar-se de um repertório lexical particularizado, torna-se importante o professor mediador oferecer o suporte necessário para que consiga resolver problemas de compreensão abordados pelo texto.

Por fim, uma vez alcançados os objetivos e acreditarmos que o aluno, ao se deparar com termos e não palavras, estará melhor preparado para re/conhecer características fundamentais que são inerentes a um campo de conhecimento especializado, estamos definindo um ponto de partida para os trabalhos futuros com ainda mais consistência e reflexão.

NOTAS

¹ A avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Médio é uma das estratégias para a avaliação dos sistemas, com o objetivo de definir prioridades por parte da União e dos Estados, que possam ser necessárias para a definição ou redirecionamento dos rumos da política educacional. Índice estagnado desde 2009 (portal.mec.gov.br).

² Estudos na Ergonomia, em relação à saúde do trabalhador, consideram os prescritos organizacionais uma visão taylorista da tarefa. Especialmente grupos de pesquisa a partir da relação linguagem e trabalho, condições de trabalho, métodos, as prescrições organizacionais e saúde do trabalhador.

³ Há, hoje, uma discussão muito forte em grupos de pesquisa que estudam a relação homem/trabalho, em relação aos prescritos elaborados pelas instituições. Alguns grupos, sob o ponto de vista ergonômico do trabalho, defendem o posicionamento de que são coercitivos e engessam o trabalhador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assumpção, G. F. P. (2003). Leitura de Instruções: Uma proposta para o Curso Técnico de Eletrônica. In S. T. R. Castro. *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições* (pp. 177-194). Taubaté: Cabral.

Assumpção, G. F. P. (2014) *Perfil terminológico dos documentos escolares individuais*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, SP, Brasil.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. (M. E. G. G. Pereira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Barros, L. A. (2004). *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: EDUSP.

Biderman, M. T. C. (1978). *Teoria Linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Biderman, M. T. C. (1984). A ciência da Lexicografia. *Alfa: revista de linguística*, 28(supl.), 1-26.

Biderman, M. T. C. (1996). Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa: revista de linguística*, 40, 27-46.

Boutin-Quesnel, R. et al. (1985). *Vocabulaire systématique de la terminologie*. Québec: Publications du Québec. (Cahiers de l'Office de la langue française). Recuperado em março de 2010, de http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/voc_systematique_terminologie.pdf.

Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC.

Cabré, M. T. (1993). *La Terminologie: théorie, méthode et applications*. Canadá: Less Presses de l'Université d'Ottawa.

Cabré, M. T. (1998) *Una nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Cabré, M. T. (1999). *La terminologia: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Cabré, M. T. (2000). Terminologie et linguistique: la théorie des portes. In *Terminologies nouvelles. Réseau international francophone d'aménagement linguistique – RIFAL* 21. Canadá: RIFAL.

Daniellou, F. (2002). Le Travail des prescriptions. In *Actes du 37ème Congrès de la SELF, Les évolutions de la prescription (Conférence inaugurale)* (pp. 9-16). Recuperado em março de 2003, de <https://ergonomie-self.org/self2002/daniellou.pdf>.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trad.). Campinas: Mercado das Letras.

Dubois, J. et al. (1973). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix.

Hoffmann, L. (2015). *Textos e termos*. Trad (M. J. B. Finatto & L. Zilio). Porto Alegre: Palotti. Recuperado em mar. de 2020, de <http://www.ufrgs.br/ppgletas/publicacoes>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil*. Recuperado em 20 agosto, 2021, de <https://www.gov.br/inep>.

Leffa, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In V. J. Leffa (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem* (pp. 18-45). Pelotas: ALAB/EDUCAT.

Leffa, V. J. (2007). Como produzir materiais para o ensino de línguas. In Leffa, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática* (pp. 17-42). Pelotas: EDUCAT.

Ministério da Educação. (2021). *Novo Ensino Médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022*. Recuperado em junho de 2021, de <https://www.gov.br/mec/>.

Pavel, S., & Nolet, D. (2003). *Manual de Terminologia*. Recuperado em março de 2010, de <http://www.translationbureau.gc.ca>.

Rey, A. (1973). *Théories du signe et du sens*. Série A. 5. Cidade: Klincksieck.

Rio-Torto, G. (2006). O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. Estudos sobre léxico e gramática. *Cadernos do Cieg*, 23, 11-34. Recuperado em 1 setembro de 2021, de <http://hdl.handle.net/10316/13412>.

Rondeau, G. (1984). *Introduction à la Terminologie* (2a ed.). Québec: Gaëtan Morin.

Smith, F. (1999). *Leitura Significativa*. (B. A. Neves, Trad). Porto Alegre: Artmed.

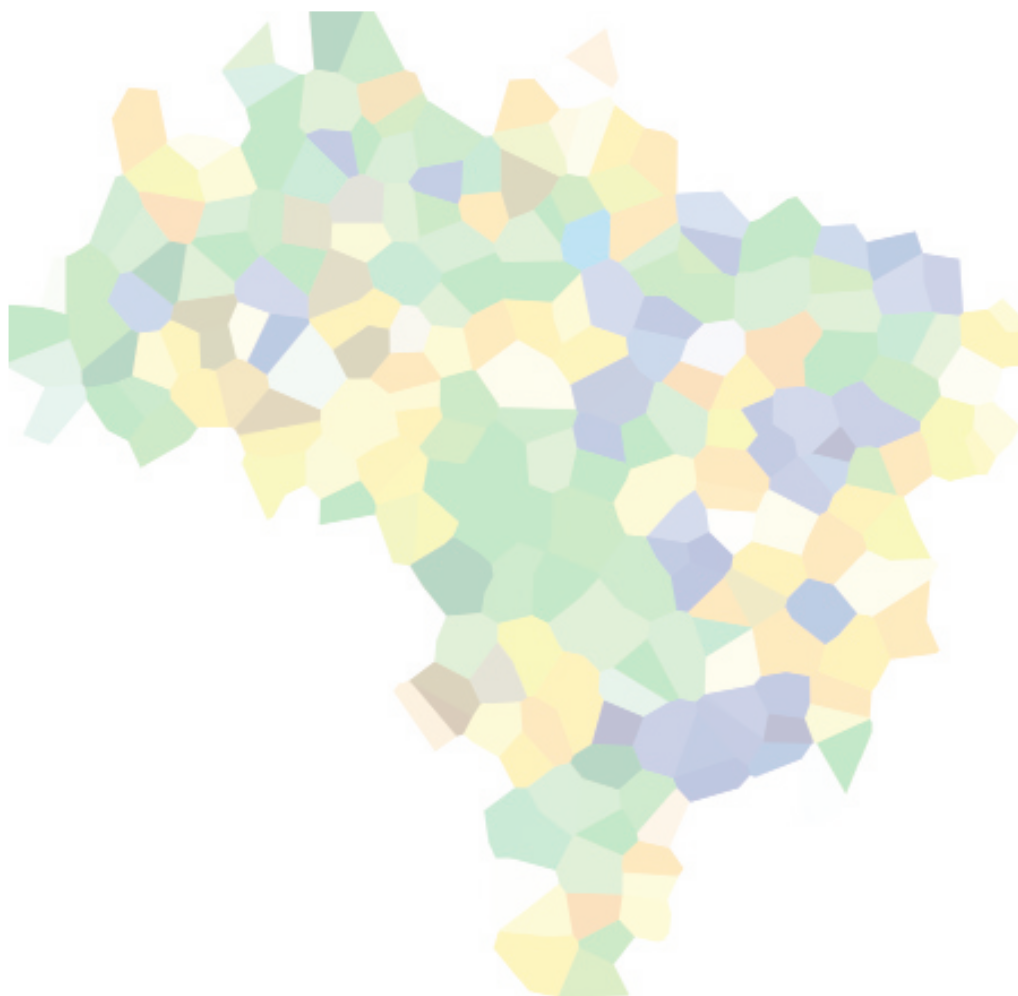
Secretaria de Educação de São Paulo. (2021). *Você sabe o que é o Novo Ensino Médio?* Recuperado em agosto de 2021, de <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br>.

Vilela, M. (1997). O Léxico do Português: perspectiva geral. *Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 1, 31-50. Recuperado em junho de 2020, de <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59644>.

ENTREVISTA

Entrevista a José Antonio Ocampo: Brasil, América Latina y el mundo en tiempos de pandemia

PEDRO DALLARI



ENTREVISTA A JOSÉ ANTONIO OCAMPO: BRASIL, AMÉRICA LATINA Y EL MUNDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En la fase final de su periodo al frente de la Cátedra José Bonifácio, a mediados de 2021, me reuní con el catedrático y economista colombiano José Antonio Ocampo - profesor de la Columbia University, en Nueva York, con una sólida trayectoria en la esfera pública de Colombia y a nivel internacional, especialmente en las Naciones Unidas (ONU) -, para conversar sobre el trabajo que desarrolló en 2020 y 2021 en ese programa de apoyo a la investigación de la Universidade de São Paulo (USP). Nos reunimos virtualmente el 2 de agosto, un lunes, estando él en su país natal, en la ciudad de Cali, y yo en São Paulo. Hablamos de su labor en la USP, que, debido a la pandemia, se llevó a cabo de forma totalmente remota, pero, también, en consonancia con el tema de investigación que ha elegido - gobernabilidad económica mundial -, de su perspectiva para el desarrollo mundial en el contexto de la crisis global derivada de la pandemia, con intensas referencias a América Latina y Brasil.

La conversación que mantuvimos, realizada en formato de entrevista, se publica aquí íntegramente, a continuación de esta breve presentación. Es un fruto más de la productiva colaboración que mantienen el Centro de Estudios Brasileños de la Universidad de Salamanca (CEB-USAL) y el Centro Ibero-americano de la Universidade de São Paulo (CIBA-USP). En ese contexto de cooperación, la *Revista de Estudos Brasileños (REB)*, fundada por el CEB y que cuenta con la colaboración de la USP, ha publicado en los últimos años las entrevistas que he realizado a los titulares de la Cátedra José Bonifácio, gestionada por el CIBA. Es el caso de las entrevistas a Beatriz Paredes, importante figura de la vida política y diplomática mexicana, que encabezó la Cátedra en 2017 (Dallari, 2017), de la expresidenta de Costa Rica, Laura Chinchilla, catedrática en 2018 (Dallari, 2019), y de Enrique García, que fue ministro de Planificación de Bolivia y presidió la CAF (Banco de Desarrollo de América Latina), catedrático en 2019 (Dallari, 2020).

Con una presentación en portugués, esta misma entrevista a José Antonio Ocampo también forma parte del libro *Governança Internacional e Desenvolvimento*, publicado en diciembre de 2021 por la editorial de la USP (Edusp) y que refleja precisamente los resultados de la actividad desarrollada por ese catedrático en la dirección de la Cátedra José Bonifácio y de su grupo de investigadores (Dallari, 2021). De acuerdo con las normas de la Cátedra, cada catedrático elige el tema de investigación de su periodo de titularidad, que es también el objeto de un libro publicado bajo su coordinación. Todos los libros de la colección están disponibles en versión digital y con acceso gratuito al público en la página web de la Edusp¹.

Pedro Bohomoletz de Abreu Dallari

Director y profesor titular de Derecho internacional del Instituto de Relaciones Internacionales (IRI) de la USP. Coordinador del Centro Iberoamericano (CIBA) de la USP, núcleo de apoyo a la investigación responsable por la gestión de la Cátedra José Bonifácio.

pdallari@usp.br

José Antonio Ocampo es la octava personalidad, la primera de nacionalidad colombiana, en ocupar la Cátedra José Bonifácio. Antes de él y de Enrique García, Laura Chinchilla y Beatriz Paredes, fueron titulares de la Cátedra el expresidente chileno Ricardo Lagos (2013), el economista uruguayo Enrique Iglesias (2014), que dirigió el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Secretaría General Iberoamericana (Segib), la escritora brasileña Nélida Piñón (2015), expresidenta de la Academia Brasileña de Letras (ABL), y el expresidente del gobierno de España Felipe González (2016). Según lo establecido en los estatutos que rigen la Cátedra, al hacer posible la presencia de esas personalidades en la USP, el programa tiene el objetivo de ofrecer a los investigadores la oportunidad de beneficiarse, de forma más intensa y prolongada, de la convivencia con destacados líderes políticos, sociales y culturales, permitiendo incorporar al conocimiento científico la experiencia transmitida por los catedráticos.

Sigue, así, la reproducción de mi diálogo con el catedrático José Antonio Ocampo, cuyas palabras abordan, de manera muy vívida, los enormes desafíos para la gobernanza internacional en nuestro tiempo.

Pedro Dallari: Muy buenas tardes, estimado catedrático. Es un placer contactar con usted para hacerle algunas preguntas y recibir sus consideraciones sobre algunos temas muy importantes relacionados con su participación en la Cátedra José Bonifácio de la Universidade de São Paulo (USP), en 2020 y 2021, ya que por cuenta de la pandemia tuvimos que prolongar el periodo necesario para que se logaran todos los objetivos de la cátedra.

La primera pregunta que deseo hacer tiene relación con su presencia en la Cátedra José Bonifácio, en la Universidade de São Paulo. Deseo que hable de las actividades que desarrolló y la impresión que recibió, con la particularidad de que usted no tuvo la posibilidad de estar presencialmente en la universidad. Usted es el primero de los ocho catedráticos que nunca estuvo en la Ciudad Universitaria de São Paulo, lo que vamos a corregir después de la pandemia. Vamos a realizar actividades con usted aquí, en particular el lanzamiento del libro, pero me gustaría que hablara un poco de qué le pareció esta experiencia académica *sui generis* con la USP.

José Antonio Ocampo: Bueno, fue muy agradable impartir esa Cátedra José Bonifácio en la Universidade de São Paulo. Lo único lamentable, como usted señaló, es que coincidió con la pandemia. Esto me obligó a dictar la cátedra por medios virtuales, pero creo que mis conferencias han sido bien recibidas.

Yo escogí el tema de la cooperación internacional. Este es un tema que, por una parte, he investigado, ya que he publicado un libro entero sobre cooperación monetaria internacional, pero también muchos ensayos sobre Naciones Unidas (ONU) y el mundo en desarrollo, sobre comercio internacional y también sobre el tema más general de cómo se puede diseñar el sistema de cooperación internacional para articular mejor el desarrollo de los países más avanzados con los países llamados emergentes como nosotros, los latinoamericanos, y con los países de más bajos ingresos. Pero, además, he tenido la oportunidad de ser un actor del sistema internacional durante diez años en las Naciones Unidas, primero como secretario ejecutivo de la Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y después como subsecretario general de las Naciones Unidas para asuntos económicos y sociales. He tenido después la oportunidad de trabajar en muchas otras actividades de la ONU, entre ellas en los últimos nueve años como presidente de uno de los comités técnicos mejor reputados del Ecosoc (del inglés, Economic and Social Council; en español, Consejo Económico y Social), el Comité de Políticas para el Desarrollo. Todo eso refleja mi experiencia entre los actores de la cooperación internacional. Es un tema que está, por lo tanto, en el centro de mis actividades y debo decir en el centro de mi corazón, ya que,

PALABRAS CLAVE

Entrevista; José Antonio Ocampo; Brasil; América Latina.

PALAVRAS-CHAVE

Entrevista; José Antonio Ocampo; Brasil; América Latina.

KEYWORDS

Interview; José Antonio Ocampo; Brazil; Latin America.

Recibido:
29/12/2021

Aceptado:
16/08/2022

como lo expreso a menudo, mis diez años en las Naciones Unidas son los años más agradables de mi vida profesional, pese las dificultades que tiene el sistema Naciones Unidas y su dificultad para tomar decisiones. Pero, en un sentido muy cierto, como me dijo una vez una amiga, las Naciones Unidas representan lo mejor de la humanidad: los derechos humanos, y en especial la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los principios de cooperación en todos los ámbitos, políticos, económicos, sociales y ambientales. La ONU está, por lo tanto, en el centro de la cooperación, aunque a veces funcione de forma imperfecta.

En la cátedra tuve primero la oportunidad de presentar los principios de la cooperación internacional, y después de hablar sobre el sistema de las Naciones Unidas y la cooperación monetaria internacional, que son los dos grandes bloques temáticos sobre los cuales he investigado más. Creo que logré encontrar elementos atractivos para ustedes, los profesores de la Universidade de São Paulo, pero también para el muy interesante grupo de estudiantes que ustedes tienen en la universidad. Y, no menos importante: hemos logrado elaborar un libro, con contribuciones muy significativas de profesores internacionales, así como de los profesores de la Universidade de São Paulo y de sus estudiantes, que han elaborado un conjunto muy destacado de ensayos. Ha sido realmente una cátedra muy agradable y muy productiva.

PD: Nosotros somos los que estamos encantados con su colaboración, catedrático, aún siendo condiciones tan adversas, tan difíciles. Porque, por más que sea posible, gracias a las tecnologías de comunicación, realizar reuniones virtuales, nada sustituye la presencia física y el contacto directo. Por eso, le agradecemos mucho su disponibilidad para mantener la actividad de la Cátedra José Bonifácio.

Le hago ahora una pregunta, basándome en el tema del libro que usted mencionó. El libro trata como tema general de la gobernabilidad internacional y el desarrollo. Y la pregunta que le planteo, de una manera muy breve, es ¿en qué medida la pandemia implica un cambio en la perspectiva de gobernabilidad internacional para el desarrollo? ¿O no se producirán muchos cambios y, si fueran necesarios, qué cambios imagina? Ese es el tema de su artículo para el libro, el artículo principal de la obra, que trata precisamente del impacto de la pandemia sobre la cooperación para el desarrollo y de la gobernanza internacional ¿Qué aspectos le parecen a usted más importantes a destacar en ese ámbito?

José Antonio Ocampo: Creo que debo combinar dos respuestas complementarias. La primera es destacar áreas donde la cooperación internacional muestra avances, a veces limitados, pero avances. El tema del cambio climático es uno de ellos: el reconocimiento de la importancia de la cooperación para combatir el cambio climático ha ascendido claramente en la agenda internacional. Vamos a ver si este año hay decisiones más fuertes en Glasgow, en la reunión sobre cambio climático de las Naciones Unidas, para ver si se logran compromisos para cumplir los objetivos del Acuerdo de París. Otra área en la cual hay avance en la cooperación es en materia de impuestos corporativos, donde la secuencia de decisiones en el G7 (Grupo de los Siete), el G20 (Grupo de los Veinte) y el Marco Inclusivo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) ha permitido algunos progresos. En ambos casos los avances son limitados, en el sentido de que todavía los compromisos asumidos por los países en materia del cambio climático son insuficientes para lograr los objetivos del Acuerdo de París y, como he escrito en varios contextos, el acuerdo tributario es deficiente desde el punto de vista de los países en desarrollo. Pero son áreas con avances que son importantes.

Hay, por el contrario, otras áreas con grandes problemas y que no cuentan una ruta clara que lleve a una solución. Diría que la más importante es el comercio. El sistema de solución de diferencias de la Organización Mundial del Comercio (OMC) colapsó y a mi juicio hay que reconstruirlo, ya que representa el mejor sistema para manejar controversias entre países que el mundo ha desarrollado. Hay además medidas unilaterales que pueden estar en contra de los principios de la Organización Mundial del Comercio pero que no han sido objeto de negociaciones productivas. Diría, en particular, que Estados Unidos, muy dramáticamente durante la administración Trump, tomó muchas decisiones que son contrarias al multilateralismo en materia de comercio.

La segunda tiene que ver con la pandemia. En ese sentido, diría que la cooperación en materia de salud, por la parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), ha jugado un papel positivo, pero es muy limitada. Y, sobre todo, lo que ha sido dramático, y continúa siéndolo, es la disparidad en el acceso a las vacunas, que es uno de los grandes problemas del mundo hoy. Los países desarrollados tienen un altísimo grado de acceso a vacunas; los países de renta media, como los latinoamericanos, tienen algún avance, pero los países más pobres tienen un acceso muy limitado a vacunas. La vacunación contra la COVID tiene la característica de ser un bien público global, ya que, hasta que no se controle en todo el mundo, no se va a controlar la pandemia. Hay una inconsistencia y una falta de cooperación con los países en desarrollo, sobre todo los países de más bajos ingresos. En un panel de alto nivel de la ONU sobre transparencia financiera, curiosamente uno de los jefes de ese proceso, que es un expresidente africano, dijo en una de las reuniones algo que me pareció trágico: que en África se hicieron muchos de los experimentos con las vacunas, pero no hay vacunas. Ese es un elemento, digamos, dramático.

Y, en materia de cooperación financiera, hay elementos positivos pero insuficientes. En el artículo que preparé para el libro, muestro que la cooperación en materia financiera durante esta crisis ha sido menor que la que hubo en la crisis de 2008-2009, que se llama normalmente crisis financiera internacional, pero que algunos hemos venido a llamar la crisis del Atlántico Norte, porque su epicentro fueron los Estados Unidos y Europa Occidental. La cooperación que tuvo lugar entonces, bajo el liderazgo de Gordon Brown, como primer ministro inglés, dio lugar en abril de 2009 a una agenda del Grupo de los Veinte mucho más ambiciosa que la que el mismo grupo ha adoptado durante la crisis generada por la pandemia de la COVID. El elemento quizás más dramático, y con una repercusión muy fuerte para América Latina, es que los bancos multilaterales de desarrollo han aumentado muy poco la financiación, un 32%, que es mucho menos de lo que la aumentaron en la crisis anterior, que fue del 73%, como muestro en mi artículo.

Un problema esencial es que los dos principales bancos de desarrollo regionales, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco de Desarrollo de América Latina, que mantiene sus antiguas siglas de CAF (Corporación Andina de Fomento), tienen problemas políticos profundos, que reflejan la división política latinoamericana. En el caso del Banco Interamericano se debe a la decisión apoyada por varios países, entre ellos Brasil y mi país Colombia, de nombrar, por primera vez en la historia, un presidente de los Estados Unidos, que fue una decisión a la que se opusieron varios países y un grupo amplio de exministros latinoamericanos, entre los que me cuento. En el caso de la CAF se debe a la división política entre sus miembros, entre los países de derecha y de izquierda, que se reflejó en la elección de su nuevo presidente. Hay que buscar un arreglo que permita que los procesos de integración latinoamericanos sean despolitizados, en otras palabras, que sirvan tanto para gobiernos de derecha como de izquierda, porque en todo momento habrá gobiernos de una y otra orientación. En esto tenemos que aprender de la Unión Europea, donde los cambios de orientación política de un país no generan rechazo al proceso de integración.

Debo decir que el tema de la financiación se ha solucionado en parte por una peculiaridad de esta crisis. La política monetaria de los Estados Unidos ha sido tan agresiva que, mucho más que en 2008-2009, permitió una reactivación de los mercados financieros privados. Entonces, curiosamente, América Latina se ha beneficiado más de la reactivación de los mercados financieros privados que de la cooperación financiera internacional. Es una de las conclusiones de mi artículo para el libro.

Hay, además, un tema pendiente muy importante en la agenda financiera, que es el tema de las deudas, sobre todo las deudas públicas o soberanas, como se las denomina en la agenda. Con la crisis ha aumentado la deuda pública de todos los países latinoamericanos y de todos los países del mundo, y la pregunta es si habrá que renegociarlas y, más en general, buscar cómo se podrán pagar o servir esas deudas en el futuro. Este es un tema que ya está siendo objeto de atención en relación con los países de bajos ingresos, pero no con los de renta media.

PD: Aprovecho entonces para preguntarle cómo imagina América Latina en cinco o diez años, porque estamos empezando a salir del momento más dramático de la pandemia, con mucha dificultad, pero se va avanzando un poco en la vacunación y algunos indicadores presentan una mejoría en la economía. Pero

¿cómo ve la posibilidad de que América Latina recupere un poco la condición que tuvo en los últimos veinte años, de un periodo de afluencia, de crecimiento, de democracia? ¿Usted cree que es posible volver a aquel ritmo o vamos a permanecer en una situación muy difícil durante mucho tiempo aún?

José Antonio Ocampo: Bueno, en mis escritos sobre América Latina, una de las cosas que he resaltado es que la crisis nos golpeó después de cinco años de muy lento crecimiento y de deterioro social. Y, más aún, de explosiones sociales, porque tenemos varios países que han experimentado movilizaciones sociales muy fuertes, incluyendo Brasil, Colombia y Chile, que era, en este último caso, un país sobre el que pensábamos que no iba a estar inmerso en esos procesos. En enero del año pasado, antes de que conociéramos la crisis de la pandemia, yo escribí un pequeño ensayo en que dije que América Latina acababa de terminar una media década perdida, siendo Brasil uno de los peores casos. De hecho, durante esa media década (2015-2019), aparte del crecimiento económico bajo o negativo en casi todos los países latinoamericanos, se detuvieron los avances en materia de mejora de la distribución de ingresos, de reducción de la pobreza y mejora en el empleo. Todo se había detenido ya. Entonces la pandemia nos golpeó encima de esa media década perdida y, por eso, ya estamos en una nueva década perdida para América Latina.

Lo que esto implica es que los desafíos que tenemos por delante son inmensos, y diría que son de tres tipos. Los más complejos son los sociales: hay muchos sectores empobrecidos, hay deterioro distributivo y sobre todo hay un deterioro del empleo. Hasta ahora no hay luz que nos indique que estamos empezando a mejorar de forma significativa en todos estos campos. Entonces los gobiernos van a tener que adoptar una política social mucho más agresiva de que la que tenían antes de la crisis.

El segundo es el desafío productivo, volver a crecer dinámicamente, y volver a crecer con sectores que tengan mucho más contenido tecnológico, o sea que se inserten bien en eso que se ha venido a llamar Cuarta Revolución Industrial, por lo tanto, con mucho más énfasis en la investigación y desarrollo que lo que ha sido típico en América Latina, aunque Brasil es el país que lidera este campo en América Latina.

Y el tercero es el reto fiscal. Vamos a terminar con las deudas públicas muy elevadas, pero también con enormes demandas sociales. Cómo se van a manejar las finanzas públicas para permitir el saneamiento de la deuda, pero también la financiación de las mayores necesidades sociales es, por lo tanto, otro gran reto.

Debo agregar que a esos retos se suman los políticos, porque la situación política latinoamericana en varios países es muy difícil y se refleja no sólo en polarizaciones políticas sino también en un horizonte confuso sobre la estabilidad de nuestras democracias, que es tal vez el tema más complicado que enfrentamos. Por lo tanto, el reforzamiento de la democracia, para que sean gobiernos democráticos los que enfrenten estos retos, es el mayor desafío que se le plantea a América Latina.

PD: Perfecto, catedrático. Le planteo entonces una última cuestión sobre Brasil. A diferencia de los anteriores catedráticos, usted no tuvo la posibilidad de estar en este momento en Brasil, en la cátedra, pero conoce muy bien Brasil, estuvo mucho en nuestro país durante su periodo en la Cepal, hizo su tesis de doctorado sobre el tema del café, entonces ¿Qué papel, qué rol, puede tener Brasil en este momento de recuperación de América Latina? Porque Brasil es un gran país por su tamaño, su economía, su población, pero al mismo tiempo se mantiene muy aislado, muy distante, muchas veces, de la realidad de América Latina y de una cooperación más intensa con los países de su entorno ¿Cuál le parece a usted que puede ser el papel de Brasil en esta perspectiva?

José Antonio Ocampo: Brasil, para empezar, tiene que hacer frente a muchos de los desafíos que acabo de mencionar para América Latina. Curiosamente, durante la pandemia, debido a la política fiscal del año pasado, que fue muy agresiva, hubo una mejora en la pobreza, pero los niveles de apoyo social del año pasado no van a poder sostenerse, y tiene el desafío inmenso de tener una de las deudas públicas más altas de América Latina, además con un nivel de tributación también muy alto. Entonces no resulta sencillo prever cómo se va a resolver el tema fiscal. Ustedes tienen una ley que estableció límites al gasto público y tienen que ver cómo van a manejarlo en ese contexto. En síntesis, el tema fiscal brasileño es muy complejo

y vamos a ver cómo se resuelve.

Y tienen un tema político importante, una polarización política, como tenemos en otros países. Sin embargo, hasta donde yo alcanzo a ver, todavía la democracia brasileña sigue firme y esperamos que sean capaces de establecer reglas democráticas para enfrentar esos retos. En el reto productivo, ustedes tienen la posibilidad de ser líderes, porque tienen los niveles de desarrollo tecnológico claramente más avanzados de América Latina. La posibilidad de construir sobre eso en la recuperación económica es, por lo tanto, una oportunidad.

Usted también mencionaba el tema de la cooperación brasileña. Este es un tema sobre el cual hay mucho que hacer. Su principal forma de cooperación es el Mercosur (Mercado Común del Sur), pero con el enfrentamiento político que hay entre Brasil y Argentina, Mercosur se ha limitado considerablemente. Reconstruir Mercosur es muy importante para la integración latinoamericana, de hecho absolutamente esencial, así como, a partir de ahí, buscar un objetivo cuyo desarrollo yo siempre he considerado razonable: un mercado común sudamericano, a través de un acuerdo entre Mercosur y la Comunidad Andina (CAN), de manera que podamos tener una integración sudamericana. La idea de la Unasur (Unión de Naciones Suramericanas) fue brasileña. Todavía recuerdo la primera reunión donde se hizo la propuesta de Unasur y era una propuesta de Brasil, y después obviamente se adoptó como una propuesta sudamericana, pero que vino a ser manejada mucho más por Venezuela que por Brasil, y entró en crisis, lo cual llevó a la suspensión de este proceso de cooperación regional.

El factor que subyace a esta crisis es la división política sudamericana, que es uno de los grandes problemas para reconstruir la integración. Por eso, volviendo al tema de integración, yo siempre he dicho, como ya le señalé, que en América Latina tenemos que aprender a hacer integración como lo hacen los europeos. Si un país pasa de derecha a izquierda en Europa no se sale de la Unión Europea, ¿cierto? Y existen mecanismos institucionales para tratar de resolver sus diferencias, que no siempre funcionan, como lo estamos viendo estos días con el Brexit, y con las tensiones con Polonia y Hungría, que son complejas. Pero de todas maneras hay una institucionalidad y sobre todo un compromiso con la integración, tanto con gobiernos de derecha como de izquierda. En América Latina hemos decidido que, si somos de derecha o de izquierda, nos integramos solamente con otros países que tienen la misma orientación política. Eso ha sido fatal para la integración de Sudamérica y de América Latina y debe ser, por lo tanto, superado.

PD: Muy bien, catedrático. Agradezco mucho sus respuestas, porque además del carácter más conceptual y teórico del libro, aquí se han tratado cuestiones muy concretas, muy actuales, y por eso la entrevista complementa los artículos del libro de una manera que será muy útil para quienes lo lean, y para los lectores de la *Revista de Estudios Brasileños (REB)* de la Universidad de Salamanca, en que también se publicará esta entrevista.

Muchas gracias. Ha sido un gran honor para nosotros tenerlo en la Cátedra José Bonifácio, y mantengo la expectativa que en un futuro muy próximo pueda venir usted a São Paulo para participar en el lanzamiento del libro y estar con los miembros de su grupo de investigadores, más de cien estudiantes de distintos cursos de la Universidade de São Paulo, de una manera más próxima y efectiva.

José Antonio Ocampo: A usted Pedro, muchas gracias por todo. Yo también espero poder ir a São Paulo en algún momento del futuro para conocerlos personalmente. *Muito obrigado!*

NOTAS

¹ <http://www.livrosabertos.edusp.usp.br/edusp/catalog/category/relacoes-internacionais>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dallari, P. (2017). Beatriz Paredes: Presencia Mexicana en Brasil. *Revista de Estudos Brasileños*, 4(8), 190-200.

Dallari, P. (2019). Laura Chinchilla: Actuación Destacada en Brasil. *Revista de Estudos Brasileños*, 6(12), 237-243.

Dallari, P. (2020). Entrevista con Enrique García: impases en el desarrollo de América Latina. *Revista de Estudos Brasileños*, 7(14), 203-210.

Dallari, P. (2021). Entrevista com José Antonio Ocampo: o Brasil, a América Latina e o mundo em tempos de pandemia. In J. A. Ocampo (Coord.). J. A. Amorim & W. P. Pereira (Org.). *Governança Internacional e Desenvolvimento* (pp. 583-594). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp). Recuperado de <http://www.livrosabertos.edusp.usp.br/edusp/catalog/view/39/34/159-1>.

O SILÊNCIO DOS GRITOS ENSURDECEDORES: POR UMA OUTRA PERSPECTIVA DO BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL¹

João Paulo Pimenta (2022) defende que a independência brasileira possui três dimensões: a “história propriamente dita”, vinculada à imagem oficial da história da independência; a memória; e a historiografia. Cada uma delas com suas características. Na primeira, encontram-se os processos, as forças sociais, os personagens e as relações de causa e consequência. A segunda dimensão encarna interesses de camadas específicas da sociedade no tempo presente. Finalmente, a terceira é a explicação historicizada das distintas narrativas sobre o fenômeno da independência do Brasil.

Ainda, os três elementos são mesclados constantemente, já que “quem escreve a história da independência, escreve a memória da independência” (Pimenta, 2022). Dessa forma, atualizações analíticas relativas ao processo da independência a partir de outras concepções podem ser salutares. Principalmente, se tais abordagens resgatam ações de atores deliberadamente esquecidos ou diminuídos, como os negros e os indígenas. De fato, as elites brasileiras do século XIX procuravam reduzir e apagar a importância dessas

Túlio Sérgio Henriques Ferreira

Professor associado do Departamento de
Relações Internacionais da Universidade
Federal da Paraíba (UFPB, Brasil).

tulio.ferreira@academico.ufpb.br

Lucas Barros de Souza

Bacharel em Relações Internacionais pela
UFPB.

lucas.barros@academico.ufpb.br

Lara Gabrielle Morais Pordeus

Bacharelanda de Relações Internacionais pela
UFPB.

lara.morais@estudantes.ufpb.br

Sarah Gabrielle Lopes Conserva

Bacharelanda de Relações Internacionais pela
UFPB.

sarah.conserva@academico.ufpb.br

Roberto Lucas Correia Costa

Bacharel em Relações Internacionais pela
UFPB.

roberto.lucas@academico.ufpb.br

Jonathan de Almeida Bezerra

Bacharelando em Relações Internacionais
pela UFPB.

jonathan.almeida@academico.ufpb.br

parcelas sociais, reforçando estereótipos como o da “bela mulata” e “bom selvagem” (Skidmore, 1976).

Queiroz (2017) defende que, por muito tempo, a historiografia brasileira negou ou tentou mitigar e apagar a contribuição da população negra para a Independência nacional através da adoção de grandes personagens. Assim, a sociedade branca “desenvolveu práticas, narrativas nacionais, mitos fundadores e discursos constituidores de estruturas sociais excludentes” (Queiroz, 2017, p. 98). A ruptura dessa narrativa veio somente em 1959, a partir do pioneirismo do trabalho de Clóvis Moura, *Rebeliões da Senzala*. Este sociólogo argumentou que os escravizados foram força dinâmica no processo histórico, pensamento que foi de encontro os estudos que consideravam estes atores como elementos dóceis. Em sua visão, os escravizados foram cruciais na luta contra um sistema que necessitava sujeitá-los para continuar existindo, por isso eles foram importantes tanto na independência brasileira quanto na oposição direta à escravidão (Moura, 1981).

Segundo Miguel Borba de Sá (2016), a elite brasileira nasceu e se desenvolveu com o medo de ocorrer no Brasil o chamado *Haitianismo*². A Revolução Haitiana fora muito difundida na sociedade brasileira, fato que acaba promovendo convergência nas elites e recrudescendo o conservadorismo no Brasil (Mourão, 1999, p. 170-172 apud Sá, 2016, p. 7). Como exemplo, Queiroz (2017) cita a Revolução Pernambucana, na qual figuras importantes à época, como o capitão-de-fragata José Maria Monteiro, tinham receio de serem tomados como exemplo pelos revoltosos e sacrificados como ocorrera com a elite branca no caso do Haiti.

No que concerne as populações indígenas, continuamente forçadas à sujeição no período colonial, elas também foram figuras ativas na luta contra o colonizador. Todavia, como argumenta Vânia Moreira (2022), por muito tempo, a historiografia dos períodos imperial e republicano, assumiram a ótica portuguesa, excluindo a participação dos povos indígenas nesse processo. Não obstante, o retrato criado pelos portugueses pode ser examinado em duas frentes. A primeira parte da análise da pintura “O Grito da Independência”, de Pedro Américo. Esta obra, que se propôs a representar a independência do Brasil com veracidade, excluiu completamente a influência dos povos indígenas neste processo, negando a sua participação nos conflitos ocorrido às vésperas da emancipação brasileira (Moreira, 2022). A segunda abordagem parte do movimento indianista, que surgiu após a independência. Nesse movimento, o indígena foi descrito de uma forma pejorativa, construindo narrativas que negam ou distorcem a veracidade histórica e propalando a superioridade moral dos brancos (Moreira, 2022).

Desse modo, é perceptível que os negros e indígenas participaram ativamente do processo de Independência do Brasil, sendo a força motriz de movimentos políticos que contrastavam a ordem social vigente e buscavam igualdade. Escravizados, ex-escravizados e indígenas foram integrantes das movimentações insurgentes. Sendo assim, apesar da construção de mitos e personagens grandiosos da nossa libertação de Portugal, que minimizaram e silenciaram por anos os esforços dos setores populares, é perceptível que jamais os negros e indígenas brasileiros assistiram de braços cruzados ou agiram passivamente com relação à Independência do Brasil.

Portanto, ressaltar, enfatizar e valorizar a importância desses atores é fundamental para melhor descrever seus papéis históricos e contribuir para o melhor entendimento do processo de independência. Também, é combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, que chega ao seu bicentenário de independência política convivendo com concepções e atitudes de discriminação racial enraizadas em suas instituições e práticas cotidianas. (Almeida, 2016).

PALAVRAS-CHAVE

**Independência;
política externa
brasileira;
racismo.**

PALABRAS CLAVE

**Independencia;
política exterior
brasileña; racismo.**

KEYWORDS

**Independence;
Brazilian foreign
policy; racism.**

Recibido:
15/08/2022

Aceptado:
18/05/2023

Dessa forma, a iniciativa da *Revista Estudios Brasileños* em contribuir para devolver o protagonismo aos participantes aliados da narrativa da construção da Nação e do Estado brasileiros, auxilia a vontade renovadora de entendimento da História do Brasil. Em consonância com esta vontade, apresenta-se a entrevista com Karine de Souza Silva e Marta Regina Fernández y García, duas pesquisadoras da dimensão étnico-racial na história brasileira. Karine Silva é mestra e doutora em Direito Internacional pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Brasil), e professora dos programas de pós-graduação em Direito e em Relações Internacionais dessa mesma universidade. Marta Garcia é a atual presidente da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI-gestão 2021-2023), e professora do Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sendo mestra e doutora em Relações Internacionais por esse mesmo Instituto.

A entrevista combina três dimensões: a histórica; a Epistêmica e do Racismo Estrutural; e a dimensão internacional do racismo brasileiro. Em conjunto, estas dimensões contribuem para o melhor entendimento do papel de indígenas e afrodescendentes na História do Brasil. Resgatar as vozes e o protagonismo desses atores é reconhecer seus papéis cruciais na construção da independência do Brasil. Vejamos.

1. A dimensão histórica

Entrevistadores: Na dimensão étnico-racial, em razão do bicentenário da Independência brasileira, qual a sua leitura sobre o papel dos atores indígenas e das populações pretas no processo de independência?

Karine de Souza Silva: Existem dois caminhos de resposta. Um é o caminho que se refere ao ativismo desses povos durante o período da chamada Independência do Brasil. Sabemos que essa independência tem um caráter bem atípico, no sentido de que é protagonizada pela própria família portuguesa. É diferente dos processos africanos, que foram protagonizados pelos povos negros, africanos. Independência que, lá, significava uma ruptura total com a metrópole. O objetivo dos movimentos de descolonização era esse, tanto no continente africano como asiático. No Brasil, a passagem de poder é, de alguma forma, para as mesmas mãos colonizadoras. Isso não significa que não existiam movimentos contrários a esta continuidade. Desde que os primeiros portugueses chegaram aqui, tanto os indígenas quanto os negros que vieram escravizados sempre se insurgiram contra a colonização. Então, os intentos de independência, de uma independência real, genuína, sempre aconteceram. É interessante citar o trabalho do intelectual negro brasileiro, Marcos Queiroz, que mostra que a independência no Brasil se dá muito mais por conta do medo que se tinha de ocorrer uma Revolução como a Haitiana aqui no país³. A partir de sua pesquisa, ele faz uma reviravolta em todas as discursividades sobre a Independência do Brasil. Então, eram muitas as revoltas. Outro autor, o Clóvis Moura, vai mostrar nos seus trabalhos, inclusive naquele texto sobre rebeliões na senzala⁴, como essas resistências anticoloniais já existiam no Brasil. Os povos negros e indígenas sempre foram protagonistas com suas próprias histórias e sempre lutaram contra a colonização. E a independência ocorre justamente por medo dessas rebeliões, para que aqui não houvesse uma Revolução Haitiana. O Haiti foi a primeira república negra, lá se promove uma revolução, uma rebelião que é super bem-sucedida, pois os haitianos vencem os franceses, o exército de Napoleão. Esse é um tema fundamental para entender o sistema internacional e que deve ser tratado nas Relações Internacionais. A Revolução Haitiana deve ser incluída como uma das revoluções importantes na história da modernidade, pois ela vai respingar aqui no Brasil, seguramente. É importante entender que, como mostra a pesquisa do Miguel Borba de Sá, os jornais da época mostravam de forma pejorativa os haitianos, sendo que o *haitianismo* foi um termo cunhado com vários significados pejorativos aqui no Brasil⁵. E tratando da Revolução Haitiana, por exemplo, tem que lembrar que o Simón Bolívar esteve no Haiti, se preparou e teve treinamento antes de partir para as lutas de independência aqui nos nossos países da América do Sul. Portanto, o Haiti tem uma posição central nessa independência. Por outro lado, obviamente, vocês vão observar que entre os movimentos negros e indígenas não existe comemoração para bicentenário, nem centenário da Independência. Esse é um tema que para nós realmente não significa independência, pelo contrário, tem ainda um pesar no sentido de que o Brasil é um país que tem uma abolição ainda inconclusa.

Tratando agora pelo segundo caminho, que é sobre hoje, tanto os povos negros quanto os povos indígenas ainda estão lutando por uma independência, lutando por uma decolonização, porque tivemos a chamada descolonização. É isso que as teorias decoloniais vão mostrar. Quando findaram as administrações coloniais, como no caso do Brasil, a colonização continuou no mundo. Ainda existem vários lugares que estão sob égide de colonização. Os autores e autoras decoloniais vão mostrar que quando findaram as administrações coloniais não acabou o processo de dominação baseado nessa classificação social e nesse processo de dominação do ser, do saber e do poder. Esta ideia foi desenvolvida por vários autores, ou seja, eles demonstram que esse processo de dominação segue ativo, tendo raça e gênero como categorias constitutivas dessa modernidade. Mas o processo de dominação se manifesta nessa trilogia do ser, do saber e do poder. Quando se fala do saber, o processo de dominação e a produção do saber têm a ver com esses epistemicídios, com o silenciamento, com esse padrão de poder que segue sendo um pilar de sustentação da reprodução de conhecimento na universidade. A dimensão da continuidade desse processo de dominação no âmbito do ser se refere à desumanização, à hierarquização de pessoas tendo como padrão que vem da modernidade, a esse padrão como normativo de homem branco, cis, hétero, cristão e do poder. Continuamos com essas mesmas amarras trazidas pela colonização. Assim, o bicentenário tem que ser julgado a partir dessas ideias e práxis que vêm sendo encenadas tanto pelos movimentos negros, quanto pelos indígenas. Mas também existem pessoas brancas nesta luta.

2. Dimensão Epistêmica e do Racismo Estrutural

Entrevistadores: As bases fundadoras da disciplina de Relações Internacionais estão enraizadas nas escolas europeias e norte-americanas, que representavam o “centro” do sistema internacional no século XX. Assim, os teóricos fundadores da disciplina e seus trabalhos tendem a teorizar e se basear em visões de mundo universais a partir da realidade particular de povos brancos, o que promove e incentiva para a não inclusão de perspectivas não-ocidentais. Isso causa espanto pois grandes acontecimentos históricos, objetos de estudo das relações internacionais, como o imperialismo, o colonialismo e a própria estruturação do sistema internacional atual estão diretamente relacionados aos debates étnico-raciais. Na tentativa de incluir tal debate em nossa disciplina, a partir da década de 1990, novas teorias surgiram, como o construtivismo, a teoria crítica e a decolonialidade. Como a senhora avalia o papel dessas teorias para a pluralização dos estudos de Relações Internacionais?

Karine de Souza Silva: Entendo que é importantíssimo que nós estejamos falando de um país periférico, do Brasil. Que tenhamos atenção a essas teorias que são produzidas no Sul. É interessante também mostrar que o nascimento acadêmico das teorias decoloniais é realmente na década de 1990. Por outro lado, é importante entender que é na década de 1990 que a academia organiza esse conceito de colonialidade e decolonialidade. Entretanto, enquanto práxis, este movimento nasceu muito antes da década de 1990. Ele nasce da insubmissão, porque a decolonialidade tem muito a ver com a contestação da ordem colonial. Essa insubmissão ocorre desde a primeira pessoa que é sequestrada no continente africano, desde que o primeiro navio chega aqui no Brasil, desde que a primeira pessoa indígena é escravizada e assassinada, desde que a ocupação ocorre. Essa tentativa de descolonização ou decolonização, poderia dizer também, é um processo que é antigo. Na década de 1990, o Aníbal Quijano vai colocar este conceito, mas há outros autores e outras autoras⁶. Aqui do Brasil, eu posso citar o Abdias Nascimento, a Lélia Gonzalez, o Clóvis Moura e a Beatriz Nascimento. Enfim, bem antes disso, há produções contranarrativas àquelas narrativas oficiais no ambiente acadêmico. Isso é importante dizer. Outra questão que reforça a importância dos estudos das Relações Internacionais a partir dessas perspectivas é o fato de que as epistemologias decoloniais mostram que atualmente ainda seguem ativas as hierarquias de poder baseadas na classificação social, em hierarquias de gênero e raça. Isso é importante para nós. É importante que estejamos atentos e atentas na universidade, no campo de Relações Internacionais para todas essas questões, que são questões que nos atravessam. É importante entender que a raça sempre esteve no centro de poder no sistema internacional e na disciplina. O campo das Relações Internacionais nasce no auge do imperialismo, do colonialismo, logo após as Conferências de Berlim que organizam a partilha e invasão da África, do continente africano. Tanto é que a revista considerada a primeira de Relações Internacionais tem a ver com

questões raciais, ou seja, essa gramática da civilização, a gramática dessa ocupação que está envolvida com o nascimento das Relações Internacionais⁷. E é claro que essa gramática de civilização depois é alternada para desenvolvimento e que no passado também era da cristianização, de salvação dos povos. Essas gramáticas vão se metamorfoseando. Elas estão associadas tanto ao início como à atualidade de nosso campo de estudos. É importante também apontar que o que se chama de “primeiro debate” de Relações Internacionais, aquele debate de guerra e paz, tem a ver com hierarquização racial, muito embora na prática sabemos que isso tem sido omitido, tem sido silenciado. E, obviamente, as Relações Internacionais têm a ver com a colonização e com colonialidade, tanto com a ontologia da disciplina como, também, com as epistemologias, como produção e reprodução do conhecimento. Por isso que também é importante tematizar as Relações Internacionais a partir dessas teorias que colocam em xeque estes temas centrais. Também é necessário interpelar o próprio campo e trazer questões como quem é que tem autorização discursiva, quem são os autores e aí eu falo dos autores inclusive de modo proposital no masculino, quem são os autores que estudamos para entender o mundo. Quais são as narrativas que circulam, quais são as línguas, quais são os temas que têm determinado privilégio, quais são as epistemologias com maior primazia e suas razões. E o porquê de algumas narrativas serem silenciadas, de algumas agências serem silenciadas e negadas. São essas questões que essas teorias vão nos ajudar a responder. É importante descortinar todo esse processo que fica sempre nas entrelinhas e, muitas vezes, não se coloca em conta que não aparecem essas dinâmicas de poder. Quando eu trato de dinâmica de poder, eu preciso entender que raça, enquanto categoria, é relação de poder. E esta questão que eu tematizo em um artigo publicado, em 2021, na Revista de Informação Legislativa chamado “Esse silêncio todo me atordoa: a surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais”. Nele eu discuto uma pergunta que fica no ar: como é que um campo de estudos que tem como um dos principais objetivos estudar as dinâmicas de poder no sistema internacional não coloca a raça como categoria analítica das relações de poder? Isso é fundamental. Recrutando aqui o Frantz Fanon, ele vai trazer um conceito que para mim é fundamental para entender isso: sociogenia⁸. Ele vai mostrar que essas relações de poder devem ser entendidas no plano da subjetividade, ou seja, das nossas identidades, no plano da intersubjetividade e no plano sistêmico do próprio sistema capitalista. Essas dinâmicas de poder não são somente domésticas, elas também são dinâmicas internacionais. Inclusive, a raça enquanto categoria para diferenciação que é muito estudado a partir do século XIX, o conceito de raça sociológica, vai nos mostrar que esse sistema é um sistema de dominação que nasce para garantir privilégios de determinados atores no cenário internacional. O problema é que essas dinâmicas têm sido encobertas, têm sido mascaradas porque é funcional ao sistema que mantém lugares de privilégio e poder. É importante trazer todas essas teorias decoloniais e pós-coloniais porque são epistemes de luta. A nossa educação precisa ser para resistência e tem que ser mediatizada pelo nosso mundo, como diz a Elza Soares naquela música em que ela diz que o nosso país é o nosso lugar de fala⁹. A produção de conhecimento tem que estar vocacionada a desestabilizar esses padrões de poder de opressão. É importante que nós estejamos aqui trazendo essas questões e mostrando os epistemicídios e as assimetrias de poder, que não têm somente referência com a raça. Precisamos tratar desses marcadores sociais de opressão que se revelam tanto no âmbito da raça, como do gênero, de todos os marcadores como o etarismo, por exemplo. São todos eles que estão perpassando essas dinâmicas de poder. Além de tudo, é necessário mostrar conhecimentos produzidos por outros atores e atrizes que têm sido constantemente negados pela academia. Estamos, também, nesse momento, a partir do tensionamento e de reposicionamento de autores e autoras, trazendo outras vozes para a universidade que têm sido negadas.

Entrevistadores: No ano de 2020, testemunhamos a expressividade do ativismo social pela justiça social com o movimento Black Lives Matter. A morte de George Floyd chocou os Estados Unidos. O seu caráter brutal e público causou a revolta dos grupos afro-americanos e deu ímpeto para manifestações por todo o país, inclusive fora das suas fronteiras. O ocorrido motivou importantes oficiais africanos da Organização das Nações Unidas a se manifestarem sobre o racismo estrutural. Ou seja, serviu como um clamor internacional pela igualdade e justiça social nos demais países. Dentro desse contexto, como podemos observar o assunto do racismo estrutural atualmente, na política externa dos países marginalizados ou na atuação internacional de grupos minoritários e qual o impacto de movimentos internacionais como o Black Lives Matter nessa dinâmica?

Marta Regina Fernández: O racismo estrutural é um assunto de natureza global, é um assunto que atravessa as fronteiras nacionais, ou seja, não é um caso isolado que ocorre em um único país como por exemplo no caso dos Estados Unidos ou no caso da África do Sul durante o regime segregacionista do Apartheid, ou unicamente no Brasil. E nem chega ao fim, por exemplo, nos Estados Unidos, com o movimento dos direitos civis e com a garantia desses direitos. É um problema que se arrasta, como os teóricos das perspectivas decoloniais apontam, na ordem do dia há mais de 500 anos. Os teóricos decoloniais vão colocar que, com a conquista da América, passa a existir uma classificação racial da humanidade e que essa classificação se espelha ou propicia uma divisão internacional do trabalho, porque o fato de determinados grupos racializados ocuparem a posição, a condição de escravizados, vai permitir essa acumulação primitiva do capital. Daí uma divisão internacional do trabalho que vai favorecer a Europa. Eu cito um sociólogo que é o Du Bois que está sendo muito recuperado no plano das Relações Internacionais, que dizia justamente que a linha de cor na verdade não era uma linha de cor específica aos Estados Unidos, mas era uma linha de cor global e por isso o interesse que essa questão racial deve ter na agenda das relações internacionais¹⁰. E eu trouxe os decoloniais para chamar a atenção para o fato de que para enfrentar esse racismo estrutural é preciso enfrentar todos os privilégios de ordem material e simbólica que a branquitude adquiriu nesses últimos 500 anos. Então, o que eu acho, é que todo esse ativismo que flui a partir do assassinato do George Floyd está chamando a atenção para essa natureza transnacional do racismo. O Frantz Fanon fala, por exemplo, da zona do ser e da zona do não ser¹¹. A zona do não ser que é aquela habitada por sujeitos que são desumanizados, que são desprovidos de dignidade e como essa zona do não ser seria a zona de uma violência direta, não mediada. O que podemos ver é como que essa zona do não ser está presente na ordem do dia, basta que reflitamos sobre a brutalidade policial, mencionada em relação ao assassinato de Floyd. Só que a brutalidade policial não é uma exclusividade dos Estados Unidos. A cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, de acordo com dados do Mapa da Violência da Flacso¹². Basta que tenhamos em mente a letra Ismália, do Emicida, que fala que 80 tiros¹³, como foram dados naquela família nos lembram que existe pele alva e pele negra, ou seja, o que ele está nos falando sobre essa distribuição desigual do valor das vidas a partir dessas linhas de cor colocadas pelo Du Bois. Sabemos como a política externa brasileira foi influenciada pelo próprio mito da democracia racial e quando o problema do racismo não é nomeado, fica difícil enfrentar um problema invisível. E, para enfrentar esse problema é essencial uma concertação internacional, e o enfrentamento das bases materiais desse problema a partir de políticas de reparação, como políticas afirmativas, políticas que ofereçam perdão para dívidas de países africanos, políticas que lutem por igualdade de oportunidades, pela alteração do padrão de desigualdades raciais que se reflete na educação, na saúde, em expectativas de vida desiguais entre populações negras e brancas, direito ao trabalho. Essas perspectivas decoloniais nos falam de uma divisão internacional do trabalho. Vimos isso durante o auge da pandemia de covid-19. Quem eram os trabalhadores essenciais que estavam na linha de frente e, portanto, vulnerabilizados. Outro aspecto importante diz respeito ao ativismo, aos movimentos que decorrem do assassinato de George Floyd. O que podemos ver é que desde sempre existem essas coalizões transnacionais e como elas são importantes para a internacionalização da luta antirracista, ou seja, na medida em que aflora essa consciência dessa dimensão internacional do problema do racismo. Nesse sentido, a importância do tema para a área de Relações Internacionais. Também fica muito claro a necessidade de transnacionalizar essa luta e eu sempre trago o exemplo das mães que aqui no Brasil, por exemplo, perderam seus filhos assassinados pelo Exército e Polícia Militar. Como essas mães, por exemplo, a Ana Paula Oliveira, cofundadora do movimento das mães de Manguinhos, estão enfatizando uma matriz interseccional e internacional de dominação. Interseccional porque é uma matriz que de alguma forma combina elementos raciais, de gênero e de territorialidade, mas como que essa matriz de dominação afeta toda a diáspora negra, seja no Brasil, nos Estados Unidos, na América Latina, em geral. A Patrícia Hill Collins, por exemplo, diz que, apesar da heterogeneidade dessas populações, todas elas compartilham desse legado de escravidão, colonialismo, imperialismo¹⁴. Então, eu digo como que aquele chamado de George Floyd pela mãe ecoou para além das fronteiras nacionais, nas mães do Brasil e de outros países que fizeram essa interconexão entre o luto e a luta. O luto de seus filhos e a luta por transformações sociais. As mães negras também tiveram uma importância fundamental na Conferência de Durban (2001), interpelando o Estado e a ONU por essa luta por justiça. As mães no Brasil vêm interpelando o Estado brasileiro na sua luta por justiça contra um projeto de necropolítica¹⁵, que embora multiplique algumas vidas, o faz promovendo a morte sistemática e o genocídio de outras vidas daqueles sujeitos racializados.

3. Dimensão internacional do racismo brasileiro

Entrevistadores: A política externa do Brasil é, em alguma medida, reflexo da sua política nacional, desta forma o país costuma se engajar em temas dos foros internacionais que também estão sendo trabalhados no âmbito interno. No contexto atual (Governo Jair Bolsonaro 2019-2022), vemos um governo que se afasta do diálogo com pautas importantes, como a do racismo e da inclusão racial. Em quais medidas esse afastamento tem afetado a relação do Brasil com a dimensão étnico-racial no plano internacional?

Karine de Souza Silva: Tem uma questão fundamental: não é somente o afastamento, há realmente uma negação dessas dimensões raciais, uma negação do ecocídio. Esse governo é um governo que vai na contramão da história¹⁶. Temos visto isso inclusive porque os governos passados foram aqueles que pela primeira vez reconheceram internacionalmente que o Brasil era um país racista. Isso acontece a partir da Conferência de Durban (2001), no início desse século. Então, esse governo vai na contramão. O Brasil passa séculos informando-se como uma democracia racial. Depois de Durban, o Brasil se reconhece como um país racista e agora o governo atual retrocede¹⁷, inclusive quando os próprios poderes internacionais estão tematizando essas questões. Quando se fala do racismo, também entram pautas como, por exemplo, o racismo ambiental, as políticas de imigração. Isso obviamente é péssimo para a nossa reputação, não somente no plano internacional. É péssimo porque as populações indígenas estão sendo cada vez mais massacradas. Inclusive, os povos indígenas, através da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), enviaram uma demanda para o Tribunal Penal Internacional em função do ecocídio e do genocídio¹⁸. Então, internacionalmente isso é algo que vai ser julgado por um tribunal internacional e é péssimo para a nossa reputação. Mas a minha pior preocupação não é a reputação, porque as pessoas estão morrendo, as pessoas estão sendo dizimadas, estão sendo exterminadas. É com isso que precisamos nos preocupar. Não só as pessoas, mas também as nossas florestas, a nossa biodiversidade, estão sendo completamente frutos daquilo que é o conceito do chamado “ecocídio”. E, por outro lado, eu falava da pauta de imigração, que o próprio mandatário declarou que os haitianos, senegaleses, bolivianos, iranianos são a escória do mundo¹⁹. Ao mesmo tempo em que o mandatário informa isso, claramente também nega tanto o genocídio como o ecocídio. Portanto, esses discursos anti-imigrantista não brancos, porque sabemos que quando se diz que a escória do mundo são esses racializados não brancos, isso significa que os brancos são bem-vindos, como sempre foram aqui no Brasil. Não que não devam ser, mas devem ser também todos, todas e todos. Esses discursos acabam reencenando estigmatizações de pessoas desejadas e de pessoas indesejadas. São essas estigmatizações que povoam nosso imaginário desde muitos séculos atrás. Isso significa que se acende uma luz vermelha nessa sociedade construída, fundada, como diz o Frantz Fanon naquele livro, “Os condenados da Terra”, sobre o colonialismo, que é a práxis fundadora da violência. Então, esse país é um país construído sobre os pilares da barbárie. Isso por outro lado é negativo no sentido de que o Estado está cada vez mais isolado quando se trata de questões prioritárias para a própria nação.

Entrevistadores: A Conferência de Durban foi uma conferência promovida pela Organização das Nações Unidas em 2001, para discutir questões envolvendo o racismo e a discriminação racial em um contexto de fortalecimento de discursos intolerantes e supremacistas. Dentro disso, qual a importância da participação do Brasil, um país historicamente marcado pelo racismo e por desigualdades socioeconômicas, na Conferência? E quais as contribuições dessa ação multilateral para a inserção das questões raciais na agenda da política externa brasileira?

Marta Regina Fernández: Eu acho que primeiro devemos situar a Conferência de Durban no âmbito das conferências mundiais que ganham força no cenário internacional a partir da década de 1990. Aquele cenário de intenso otimismo pelo fim da Guerra Fria, pelo fim da rivalidade entre as superpotências, onde se acreditava que enfim os Estados poderiam vir a cooperar, onde o próprio presidente dos Estados Unidos, George Bush (1989-1993), colocou a ideia de uma nova ordem mundial. Sabemos que o Brasil em termos de política externa tem uma tradição de defesa do multilateralismo, embora atualmente possamos dizer que esse multilateralismo está em crise. Mas o Brasil tem essa tradição. Inclusive, sediou uma dessas conferências que foi a Rio 92. Eu acredito que a Conferência de Durban tenha sido muito importante para o Brasil, embora não possamos inflacionar essas conquistas. O movimento negro, por exemplo, vinha com

enormes expectativas em relação à Conferência e é importante também que tenhamos em mente até onde a Organização das Nações Unidas (ONU) pode chegar. Ali é um palco de disputas, de enfrentamentos, é difícil chegar a um consenso, mas dentro do que foi possível, a Conferência foi um grande avanço. Tem uma ativista brasileira, a Nilma Bentes, que faz uma comparação que eu acho bem interessante²⁰. Ela fala que as conferências mundiais da ONU se assemelham um pouco às estatísticas brasileiras, ou seja, elas são sempre precárias, mas é melhor tê-las como referência do que não dispor de referência nenhuma. É claro que também considerando que a Conferência de Durban vem no lastro, na esteira, de duas outras conferências em 1978 e 1983 que tiveram como foco a África do Sul, pois ali havia, até 1994, um regime de segregação formal. Porém, a Conferência de Durban, de alguma forma, foi capaz de discutir o racismo estrutural, que atravessa o sistema internacional. E, por isso, dá uma atenção para o próprio *apartheid* brasileiro, tentando mostrar como o racismo não seria um problema exclusivo desses países onde o racismo se materializa de uma forma mais aberta e explícita, como foi o caso dos Estados Unidos antes do movimento dos direitos civis e como foi o caso da África do Sul. Existe uma charge que é trazida pela socióloga Flávia Rios, na qual tem uma pessoa assistindo televisão e consternada pelo racismo na África do Sul enquanto a polícia militar está invadindo a sua casa. Ou seja, explícita que, apesar do mito da democracia racial, nossa sociedade foi forjada pela escravidão e pelo colonialismo²¹. É uma sociedade bastante intolerante e estamos vendo isso de uma forma muito mais explícita nos dias de hoje. É claro que a Conferência de Durban trouxe uma conquista muito importante que foi o reconhecimento do tráfico transatlântico, do tráfico de escravizados como um crime de lesa humanidade. Obviamente, quando você tem esse reconhecimento, você também abre a guarda e cria as condições e possibilidades para avançar políticas e demandas por reparação pelos africanos e afrodescendentes. Isso gera uma hesitação por parte das potências ocidentais, porque de alguma forma implica que elas reconheçam que o desenvolvimento e enriquecimento delas foi em parte produzido pelos benefícios adquiridos desse tráfico, da escravização, da exploração de riquezas no continente americano. Sempre falamos nas Relações Internacionais que a Europa, ou pelo menos assim defendem as perspectivas convencionais *mainstream* das Relações Internacionais, tivesse se desenvolvido a partir de um processo endógeno, através de uma “teoria de *big bang*”, de um processo autogerado, autocontido. E o que sabemos e o que as perspectivas decoloniais trazem à tona é a ideia de que a Europa não seria Europa, tanto materialmente quanto subjetivamente, sem a participação desse chamado “resto do mundo”. Ou seja, como a Europa se constitui a partir de toda essa exploração, espoliação do resto do mundo. Eu acredito que o que a Conferência de Durban, diferentemente das outras conferências de meio ambiente e de direitos humanos que a precederam, possibilitou foi o debate de que agora não dava mais para a Europa dizer que o problema do racismo é do outro, do resto do mundo. Durante muito tempo, podemos trazer até o próprio Guerreiro Ramos, o problema do racismo foi visto como um problema do outro, um problema do negro²². E, nesse contexto, o mundo ocidental, o mundo da branquitude, tinha que de alguma forma se implicar no processo e reconhecer os males da escravidão e da colonização. Foi explicitada uma visão contrária àquela da missão civilizatória, que dizia que a colonização havia sido de alguma forma positiva para os colonizados no sentido de levá-los a etapas superiores de civilização. As conquistas não foram grandes coisas, mas eles chegaram a reconhecer o que chamavam de “eventuais males e excessos da colonização”. Foi o mínimo denominador comum possível a partir da Conferência de Durban, mas foi um grande avanço reconhecer os males, ainda que com essa ideia de “eventuais”. Agora, o que eu acho também bem importante, como disse o falecido diplomata Lindgren Alves²³, é entender Durban como uma conferência que não terminou, como Zuenir Ventura diria sobre o ano de 1968. É importante que continuem existindo demandas pela implementação das políticas públicas coerentes com aquilo que foi acordado na Conferência. Então, sobretudo para aqueles que estudam política externa, isso mostra claramente a importância de entender o Estado não como aquele ator unitário, mas de “abrir a caixa preta” e tentar ver essas variáveis domésticas. Como os movimentos negros, as organizações negras brasileiras, por exemplo, foram fundamentais no exercício dessa pressão e na construção da Conferência. A ativista Sueli Carneiro chama atenção para o protagonismo das mulheres negras na Conferência, no combate ao racismo e a discriminação racial tanto no plano nacional quanto no internacional²⁴. Ela vai chamar atenção, por exemplo, para contribuições originais dessas mulheres na Conferência de Durban. Fátima Oliveira, da Organização Panamericana de Saúde, vai dar uma contribuição ao demandar esse reconhecimento do recorte racial e étnico, combinado com um recorte de gênero no campo da saúde²⁵. Portanto, uma das importâncias dessas mulheres negras, desse protagonismo na Conferência de Durban, foi chamar atenção

para a problemática específica vivenciada por elas. E nesse sentido, como diz a Sueli Carneiro, também estreitar a parceria, a cooperação e a concertação com organizações feministas pelo mundo afora.

Entrevistadores: Por muitas décadas, reinou no Brasil a ideia da “democracia racial”, onde negros, brancos e indígenas viviam em harmonia, sem haver racismo no país. Mesmo que essa ideia tenha tido represálias desde seu início, e até mesmo tenha sido defendida por negros, como considera o professor Antônio Sérgio Guimarães, da Universidade de São Paulo, a senhora considera que esse discurso ainda se encontra presente na sociedade brasileira? E mais, acha que ele também pode ser observado na atual política externa do país?

Marta Regina Fernández: Sabemos como esse mito, essa falácia da democracia racial, foi mobilizado pelo discurso oficial brasileiro e pela política externa brasileira, tendo sido estabilizado pelo Gilberto Freyre que nos falava que no Brasil haveria essa suposta harmonia, esse convívio harmônico entre negros, indígenas e brancos²⁶. O mito da democracia racial ocultou a dimensão do racismo que nos estruturava. Nesse sentido, ao silenciar esse racismo, dificultou o debate. Ao não nomear o problema, como você vai enfrentar um problema que não existe? Então, a sociedade brasileira sempre ocultou o seu racismo, deixou oculto debaixo do tapete. É o que Lélia Gonzalez chama de racismo por denegação²⁷. Ou o que Abdias do Nascimento chama de racismo mascarado²⁸. O que sabemos é que a construção do racismo foi extremamente danosa. Lélia Gonzalez chama essa construção do racismo, que é ibérica, diferentemente da forma como ele se materializou nos Estados Unidos – um racismo muito mais aberto e segregacionista –, mas como uma forma muito mais sofisticada de racismo. Abdias do Nascimento vai dizer que ela é extremamente perigosa e sedutora. Por um lado, alivia a responsabilidade do dominador, já que diz que aqui não há racismo. Por outro lado, em relação ao dominado, ao subalternizado, ele se torna de alguma forma impedido de ver a origem da opressão. Segundo Abdias, isso também acaba reduzindo a determinação dele de confrontar e de reagir ao racismo. Esse mito foi muito prejudicial e nós tivemos o Abdias do Nascimento, por exemplo, fazendo um enorme investimento contra essa imagem mítica produzida pelo Brasil mundo afora. A imagem da democracia racial foi altamente consumida pelos círculos internacionais. A política externa brasileira se autoproclamava e se orgulhava de um país plurirracial e multiétnico. O que o Abdias tentava mostrar era a face intolerante do Brasil que era silenciada.

Aquele país que se dizia um paraíso racial, no final das contas, era o mesmo país que patrocinava o genocídio contra a população negra. Era o mesmo país que se alinhava ao colonialismo português na África, que mantinha relações cordiais e diplomáticas com o governo racista da África do Sul. Todas essas ambiguidades da política externa brasileira eram realçadas pelo Abdias do Nascimento. Ao mesmo tempo em que o Brasil colocava uma retórica, uma narrativa anticolonial e antirracista, se alinhava ao colonialismo português, as potências imperialistas. Daí o Abdias chamar atenção para essa contradição terrível: que o Brasil, o maior país de população negra do mundo depois da Nigéria, que tanto proclamava ser o berço da democracia racial e se colocava na linha de frente liderando internacionalmente a luta antirracista, mantinha relações diplomáticas e cordiais com o governo da África do Sul. E, internamente, promovia o genocídio da população negra. Então, o que ele tentava mostrar é justamente essa questão que eu coloquei anteriormente, como que o racismo à brasileira era tão violento e destrutivo como o racismo que havia vigorado nos Estados Unidos, na África do Sul. Ainda, como aqui no Brasil existiu, desde o período pós-abolição, uma série de políticas subsidiadas pelo Estado brasileiro no sentido de eliminar a população negra. Conforme consta nos documentos oficiais, a política de embranquecimento feita pelo Estado brasileiro subsidiou uma política de imigração de mais de 3 milhões de imigrantes europeus para o Brasil pós-abolição. Maria Aparecida Bento fala que é um número equivalente ao número de africanos que chegam ao país nos três séculos anteriores²⁹. Essa política tinha uma finalidade explícita e documentada, de embranquecer a população brasileira. Essa é uma das marcas do genocídio conforme coloca o Abdias do Nascimento. E sim, essa narrativa da democracia racial eu acredito que ainda esteja presente na política externa brasileira. Basta que vejamos os depoimentos tanto do Bolsonaro quanto do próprio Mourão, o vice-presidente. Logo depois do assassinato daquele jovem negro por um segurança de supermercado Carrefour, o Mourão veio à tona dizer que não existe racismo no Brasil³⁰ e o Bolsonaro no Dia da Consciência Negra disse que estávamos tentando importar visões que são externas à nossa história³¹. Mas o que eu estou querendo mostrar aqui,

a partir de Abdias do Nascimento e de outros, é que embora o racismo no Brasil se materialize a partir desse discurso da democracia racial, a gente pode traçar inúmeras similaridades entre o racismo no Brasil, nos Estados Unidos e na África do Sul; sobretudo em termos de consequências físicas, sobre as mortes provocadas pelos racismos. O que fica muito claro a partir do assassinato do George Floyd é como ele suscita as lutas transnacionais. De certa forma, fica evidente como o governo atual (Governo Jair Bolsonaro 2019-2022) promove uma política de sucateamento, de extinção de conselhos, de órgãos consultivos, de esvaziamento, de cortes orçamentários em políticas de promoção de igualdade racial. Assim, obstrui a ponte entre sociedade civil e Estado. Enquanto os governos Lula e Dilma avançaram nessa pauta de institucionalização das políticas raciais para o enfrentamento das desigualdades raciais e étnicas, muito em função da pressão histórica dos movimentos negros, o que vemos hoje é um esvaziamento dessa agenda e um reflexo na política externa brasileira de modo mais geral. E novamente voltamos à questão, se você diz que não existe raça, que não existe racismo no Brasil, não há formas de enfrentá-lo. E a consequência política é exatamente retirar verbas destas pastas e esvaziar estas agendas.

NOTAS

¹ A entrevista transcrita é parte do podcast PEBcast, projeto de iniciação científica (PIBIC) da Universidade Federal da Paraíba, financiado pelo CNPq. O projeto versa sobre temas da política externa brasileira (PEB). <https://www.instagram.com/pebcast.ufpb/>.

² Temor dos proprietários e dos brancos de acontecer em suas sociedades a mesma revolução bem-sucedida dos povos negros e escravizados que ocorrera na então colônia francesa São Domingos, rebatizada de Haiti após a emancipação (Geggus, 1997; James, 1989 *apud* Sá, 2016, p. 3).

³ A entrevistada refere-se ao trabalho de Marcos Vinícius Lustosa Queiroz, intitulado *Constitucionalismo brasileiro e o Atlântico Negro: a experiência constitucional de 1823 diante da Revolução Haitiana*. Dissertação publicada em 2017 e disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23559>.

⁴ A entrevistada cita o trabalho de Clóvis Moura, intitulado *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*, que teve sua primeira edição publicada em 1959.

⁵ A entrevistada cita o trabalho de Migual Borba de Sá, intitulado *Haitianismo: colonialidade e bipoder no discurso político brasileiro*, sua tese de doutorado publicada em 2019 e disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/37787/37787.PDF>.

⁶ A entrevistada cita o trabalho de Aníbal Quijano, intitulado *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, publicado em 1992.

⁷ A entrevistada refere-se à revista *Race and Development*, citada em seu trabalho “‘Esse silêncio todo me atordoa’: a surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais”, publicado em 2021.

⁸ A entrevistada cita o trabalho de Frantz Fanon, intitulado *Pele negra, máscaras brancas*, publicado em 2008.

⁹ A entrevistada menciona a música “O que se cala”, interpretada pela cantora brasileira Elza Soares e lançada em 2018.

¹⁰ A entrevistada cita o trabalho de Du Bois, intitulado *Worlds of Color*, publicado em 1925.

¹¹ A entrevistada refere-se ao trabalho de Frantz Fanon, intitulado *Os condenados da terra*, publicado em 1968.

¹² Cf. <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/acada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia.ghml>

¹³ <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/militares-do-exercito-matam-musico-em-abordagem-na-zona-oeste-do-rio.shtml>

¹⁴ Não é possível especificar a qual trabalho de Patrícia

Hill Collins a entrevistada se refere. Entretanto, diversos trabalhos de Collins abordam a temática, como “*Intersectionality as critical social theory*”, publicado em 2019, e “*Intersectionality and epistemic injustice*”, publicado em 2017.

¹⁵ Termo cunhado pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe, em 2003, em ensaio homônimo e, posteriormente, livro.

¹⁶ A entrevistada refere-se ao governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

¹⁷ Idem.

¹⁸ A entrevistada cita o fato da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) ter denunciado o ex-presidente brasileiro Jair Bolsonaro no Tribunal Penal Internacional, também conhecido como Tribunal de Haia, em 2021. A denúncia da APIB ao tribunal responsabilizou o então mandatário brasileiro por crimes contra os povos indígenas, abrangendo o período desde o início do mandato, em 2019, e com ênfase especial no período da pandemia de covid-19. Disponível em <https://cimi.org.br/2021/08/inedito-apib-denuncia-bolsonaro-em-haia-por-genocidio-indigena/>.

¹⁹ A entrevistada menciona a declaração do então deputado federal e ex-presidente brasileiro Jair Bolsonaro em 2015, na qual ele se referiu a refugiados como “escória” e “ameaça”. Disponível em <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/ouca-entrevista-em-que-bolsonaro-chama-refugiados-de-escoria-e-sugere-infarto-a-dilma-46313/>.

²⁰ A entrevistada cita o trabalho de Nilma Bentes, intitulado *Brasil-Durban-Brasil: um marco da luta contra o racismo*, publicado em 2002.

²¹ A entrevistada cita uma charge de Maurício Pestana, na qual é retratada uma família negra indignada com a violência na África enquanto policiais militares invadem a sua casa. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/11/bolsonaro-e-mourao-reproduzem-discurso-racial-da-ditadura-militar-diz-sociologa.shtml>.

²² A entrevistada cita o trabalho de Guerreiro Ramos, intitulado *O problema da sociedade brasileira*, publicado em 1954.

²³ A entrevistada cita o trabalho do falecido diplomata brasileiro José Augusto Lindgren Alves, intitulado *A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos*, publicado em 2002.

²⁴ A entrevistada cita o trabalho de Sueli Carneiro, intitulado *A batalha de Durban*, publicado em 2002.

²⁵ A entrevistada cita o trabalho de Fátima Oliveira, intitulado *Ser negro no Brasil: alcances e limites*, publicado em 2004.

²⁶ A entrevistada cita o trabalho de Gilberto Freyre, intitulado “Casa-grande & senzala”, publicado em 1933.

²⁷ A entrevistada cita o trabalho de Lélia Gonzalez, intitulado *A categoria político-cultural de amefricanidade*, publicado em 1988.

²⁸ A entrevistada cita o trabalho de Abdias do Nascimento, intitulado *O genocídio do negro brasileiro processo de um racismo mascarado: processo de um racismo mascarado*, publicado em 1978.

²⁹ A entrevistada cita o trabalho de Maria Aparecida da Silva Bento, intitulado *Branqueamento e branquitude no Brasil. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, publicado em 2002.

³⁰ A entrevistada refere-se à declaração dada pelo ex-vice-presidente brasileiro Hamilton Mourão em 2020, quando afirmou que, em sua opinião, não existe racismo no Brasil. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>.

³¹ A entrevistada refere-se à declaração do ex-presidente Jair Bolsonaro em 2020, quando afirmou que o Brasil possui uma cultura diversa, sendo única entre as nações e que algumas pessoas instigam o povo brasileiro à discórdia, gerando conflitos que atentem não apenas contra a nação, mas contra a própria história brasileira. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/todos-tem-a-mesma-cor-diz-bolsonaro-em-dia-da-consciencia-negra/>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, S. (2016, set. 13). *O que é racismo estrutural?* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>.

Chalhoub, S. (2014). População e sociedade. In J. M. de Carvalho. (Coord.). *A construção nacional: 1830-1889*. (Vol. 2., pp. 36-81, Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010). Rio de Janeiro: Objetiva.

Collins, P. H. (2017). Intersectionality and epistemic injustice. In *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 115-124). Routledge.

Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.

Fanon, F. (1968). *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Fernández, M. (2022). Marta Fernandez [Instituto de Relações Internacionais, PUC-Rio]. Recuperado de <http://www.iri.puc-rio.br/equipe/marta-fernandez/>

Moreira, V. M. L. (2022, ago. 9). Aula Inaugural 2022.2: *Povos indígenas no processo de independência*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iEP47xhEIUU>

Moura, C. (1981). *Rebeliões da senzala*. São Paulo: Lech Livraria.

Nascimento, A. do (1980). *O Quilombismo: documentos para uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes.

Pimenta, J. P. (2022, fev. 11). *A Independência: uma história em construção*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=auW7jlgKHPE&t=89s>

Queiroz, M. V. L. (2017). *Constitucionalismo Brasileiro e o Atlântico Negro: a experiência constitucional de 1823 diante da Revolução Haitiana*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Sá, M. B. de (2019). *Haitianismo: colonialidade e biopoder no discurso político brasileiro*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Sá, M. B. de (2016). *Haitianismo: medo e ação das elites na produção do Brasil*. Seminário de Graduação e Pós-Graduação em Relações Internacionais, Florianópolis, SC, Brasil, 3. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Silva, K. de S. (2021). “Esse silêncio todo me atordoa”: a surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais. *Revista de Informação Legislativa*, 58(229), 37-55.

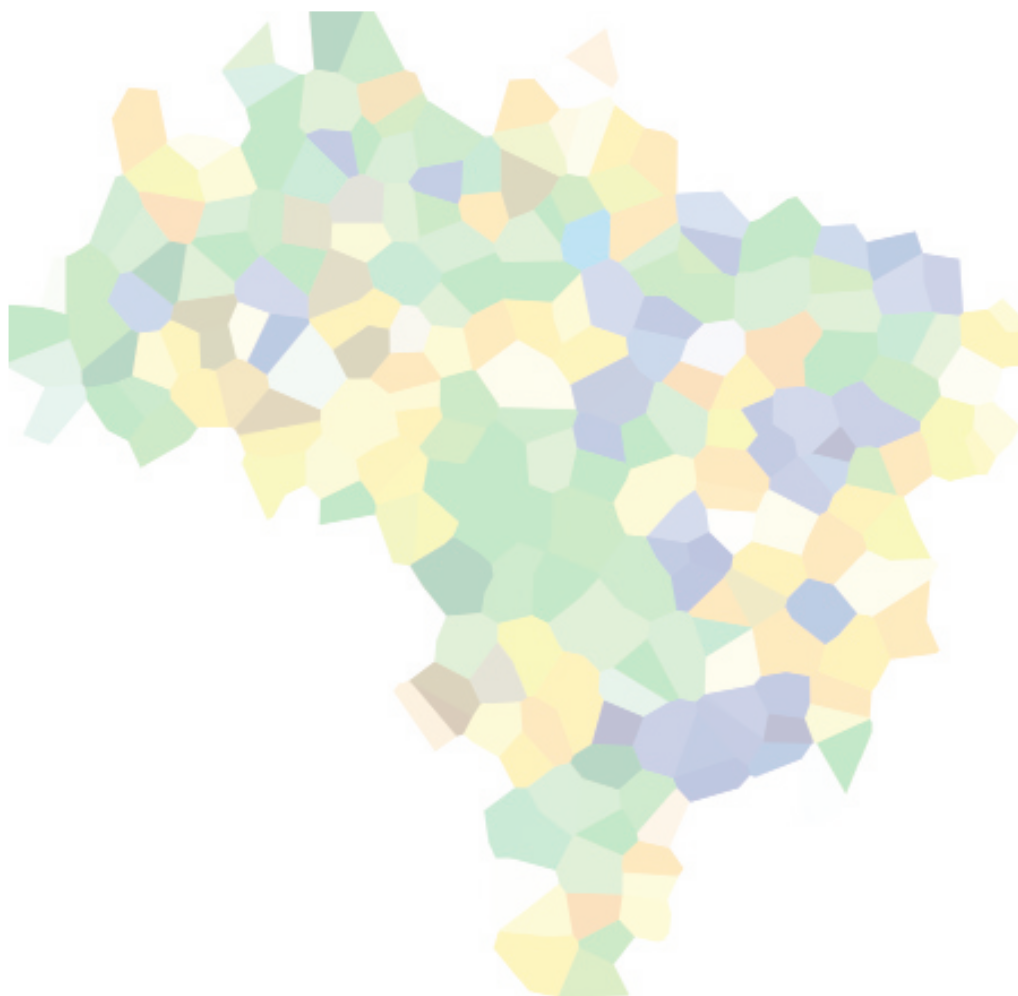
Silva, K. de S. (2022, abr. 27). Karine de Souza Silva [Escavador]. Recuperado de <https://www.escavador.com.br/>

com/sobre/6428303/karine-de-souza-silva.

Skidmore, T. E. (1976). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

RESEÑAS

JAIRO LIMA



A liberdade de ensino no Brasil e a eleição do presidente Bolsonaro

La libertad de enseñanza en Brasil y la elección del presidente Bolsonaro

Freedom of teaching in Brazil and the election of president Bolsonaro

AUTOR

Jairo Lima*

jaironlima@uenp.
edu.br

* Professor do programa de pós-graduação em Direito da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP, Brasil).

Losano, Mario. (2019). *La libertà d'insegnamento in Brasile e l'elezione del presidente Bolsonaro*. Milano: Mimesis Edizioni.

RESUMO:

Mario Losano apresenta os principais fatos políticos da campanha eleitoral do presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que se relacionam com a liberdade de ensino. O autor demonstra como as universidades brasileiras foram palco de diversas manifestações contra o autoritarismo e o fascismo que a campanha de Bolsonaro havia trazido para o debate público. Para contribuir com elementos jurídicos ao texto, Losano descreve a maneira pela qual os protestos nas universidades foram tratados pelo Poder Judiciário, uma vez que é proibido fazer propaganda política em universidades públicas no Brasil. Em conclusão, enfatiza a importância das instituições judiciais para garantirem a liberdade de ensino em sociedades democráticas e como as tentativas de limitação do debate acadêmico não é um fenômeno exclusivo do Brasil.

RESUMEN:

Mario Losano presenta los principales hechos políticos de la campaña electoral del presidente brasileño Jair Bolsonaro relacionados con la libertad de enseñanza. El autor demuestra cómo las universidades brasileñas fueron escenario de varias manifestaciones contra el autoritarismo y el fascismo que la campaña de Bolsonaro había llevado al debate público. Para aportar elementos legales al texto, Losano describe la forma en que el Poder Judicial manejó las protestas en las universidades, ya que está prohibido hacer propaganda política en una universidad pública de Brasil. En conclusión, Losano enfatiza la importancia de las instituciones judiciales para garantizar la libertad de enseñanza en las sociedades democráticas y cómo los intentos de limitar el debate académico no son un fenómeno exclusivo de Brasil.

ABSTRACT:

Mario Losano presents the main political facts of the electoral campaign of the Brazilian President Jair Bolsonaro, which are related to freedom of teaching. The author demonstrates how Brazilian universities were the stage of several protests against authoritarianism and fascism that Bolsonaro's campaign had brought to public debate. In order to bring legal elements to the text, Losano describes the way in which protests at universities were handled by the Judiciary, because it is forbidden to carry out political propaganda at a public university in Brazil. In conclusion, Losano emphasizes the importance of judicial institutions to guarantee freedom of teaching in democratic societies and how the attempts to limit academic debate are not an exclusive Brazilian phenomena.

O jusfilósofo italiano Mario Losano é um estudioso bastante conhecido no meio acadêmico brasileiro há muitas décadas. Seus trabalhos de teoria do direito têm influenciado uma geração de pesquisadores no país. Além de obras traduzidas para o português como “Sistema e estrutura do Direito” e “Os grandes sistemas jurídicos”, ambos da editora Martins Fontes, Mario Losano também é um pesquisador das particularidades brasileiras, como se vê a partir da publicação em italiano de obras sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e sobre o jurista Tobias Barreto¹. Nesse percurso investigativo sobre o Brasil, acaba de publicar na Itália o livro *La libertà d'insegnamento in Brasile e l'elezione del presidente Bolsonaro*. Ainda sem tradução para o português, a referida obra foi objeto dessa resenha a fim de apresentar ao público nacional a reflexão do autor sobre um tema recente da conjuntura política e constitucional no país.

Nesse livro, o jusfilósofo faz uma análise em torno das intervenções sobre a liberdade de pensamento e autonomia universitária ocorridas em diversas instituições de ensino superior no Brasil durante o segundo turno das eleições presidenciais de 2018. Como material de pesquisa, faz uso de diversas reportagens, artigos, livros, e, principalmente, decisões judiciais publicadas em português sobre o tema. Além disso, a pesquisa fora desenvolvida com a presença de Losano no país à época dos fatos, pois ele estava lecionando em diversas Universidades nacionais desde 24 de outubro de 2018.

O livro se estrutura a partir de três grandes eixos centrais: no primeiro capítulo, Mario Losano apresenta um panorama sobre o clima eleitoral de 2018, com ênfase na grande presença do discurso evangélico, na utilização das redes sociais e na ascensão do candidato Jair Bolsonaro. No segundo capítulo, o autor desenvolve um diário dos acontecimentos ocorridos entre os dias 23 e 27 de outubro no país relativos à questão de propaganda eleitoral nas universidades, sua repressão e a consequente intervenção do Judiciário. Por fim, no último capítulo, aborda a questão da liberdade de ensino a partir de um panorama mais amplo ao incluir a discussão em torno do projeto de lei nacional conhecido como Escola sem Partido e o faz a partir de uma comparação com iniciativas similares de outros países.

Inicialmente, convém ressaltar que é perceptível o cuidado metodológico com o qual o autor aborda a questão a partir do momento em que sua obra apresenta no apêndice a tradução para o italiano de todas as decisões judiciais citadas no livro. Esse expediente colabora para que o livro seja uma fonte de pesquisa direta para os leitores fora do país.

Mario Losano parte do recente passado autoritário brasileiro para apresentar os diversos desafios que a democracia no país enfrentou nos últimos anos, como foram os dois processos presidenciais de *impeachment*, as manifestações populares de 2013 e os impactos da Operação Lava-Jato sobre o sistema político-partidário. Tais acontecimentos representaram o pano de fundo para a emergência da figura de Jair Bolsonaro no processo eleitoral de 2018. No entanto, essa conclusão seria parcial se não levasse em conta dois outros elementos importantes que ele identifica no cenário político contemporâneo no Brasil, quais sejam: a presença evangélica na esfera pública e a influência das redes sociais.

A participação evangélica na política nacional, especialmente da Igreja Universal do Reino de Deus, não é algo totalmente novo no Brasil, uma vez que a Igreja de Edir Macedo manteve apoio aos governos Lula e Dilma, inclusive com diversos líderes religiosos fazendo parte do primeiro escalão desses governos. Todavia, em 2018, com o controle de um grande canal de televisão, essa Igreja passou a apoiar enfaticamente a candidatura de Jair Bolsonaro por meio de uma cobertura jornalística exclusiva ao candidato, sem a mesma oportunidade aos demais concorrentes ao cargo.

PALAVRAS-CHAVE

Fascismo;
democracia;
extrema-direita.

PALABRAS CLAVE

Fascismo;
democracia;
extremaderecha.

KEYWORDS

Fascism;
democracy;
far-right.

Recibido:
06/07/2020

Aceptado:
14/01/2021

No que diz respeito às redes sociais, Mario Losano descreve o papel decisivo que elas tiveram no sucesso eleitoral de Jair Bolsonaro, principalmente quando se leva em conta que o candidato adotou uma política eleitoral de baixa participação em eventos públicos que exigissem debate e discussão de propostas. Além disso, no primeiro turno, Jair Bolsonaro contava com poucos segundos de aparição pública no horário eleitoral gratuito. Nesse cenário, o autor conclui que as redes sociais nas eleições de 2018 desempenharam um papel disruptivo na forma de comunicação eleitoral até então praticada.

Diante dessa conjuntura, é apresentada uma análise de alguns fatos ocorridos na última semana do segundo turno eleitoral que diziam respeito à propaganda eleitoral e à autonomia universitária. As discussões se iniciam a partir de 23 de outubro de 2018 quando funcionários do Tribunal Regional Eleitoral do Rio de Janeiro retiraram da fachada da Universidade Federal Fluminense (UFF) uma grande faixa com os dizeres “Direito UFF Antifascista”, sob a alegação de indevida propaganda eleitoral em prédio público. De acordo com os dados levantados por Losano, a ação interventiva chamou a atenção por dois fatores: primeiro, não houve a apresentação de uma ordem judicial escrita no dia do recolhimento do material, mas apenas dois dias após o fato; segundo, ao reconhecer a expressão “Antifascista” como propaganda eleitoral, o Judiciário estaria acolhendo a tese de que um dos candidatos era “fascista”.

Após quatro dias de intensa atividade judiciária em todo o país sobre casos similares de intervenção nas universidades sobre material não relacionado diretamente com nenhum candidato, o Supremo Tribunal Federal fora chamado a se manifestar na véspera da realização do segundo turno das eleições por meio da ADPF nº 548 (rel. Min. Carmen Lúcia). Em medida cautelar, a Ministra acolheu o argumento de que as ações da Justiça Eleitoral representavam intervenção inconstitucional na liberdade de ensino e na autonomia universitária. Nesse ponto, Losano identificou que houve uma rápida ação judicial no sentido de garantir direitos fundamentais em ambientes democráticos.

Ainda que as ações interventivas sobre a liberdade de ensino e aprendizagem tenham sido objeto de repreensão judicial célere e efetiva, o jurista mostra a existência de outras ameaças a essas liberdades que ainda rondam o espectro político brasileiro. Trata-se, nesse caso, do movimento identificado como “Escola Sem Partido”, que visa combater essencialmente o uso político das escolas a partir de “ideologias de esquerda e de gênero”. Diversos projetos de lei foram encampados a partir desse movimento no âmbito dos três níveis da federação brasileira, o qual conta com o apoio do Presidente eleito Jair Bolsonaro. Ainda que na Câmara Federal esse projeto não tenha avançado, Losano identifica uma série de problemas em torno dessa concepção escolar.

Dentre os argumentos elencados pelo autor, chama atenção o fato de que essa proposta não se encontra isolada dentro do “exuberante folclore brasileiro” (Losano, 2019, p. 125), isso porque essa ameaça às liberdades fundamentais também está presente na Alemanha a partir do movimento de extrema-direita denominado de “Escola Neutra”. Dentre as diversas similaridades entre o movimento alemão e brasileiro, se destaca a proposta de criação de canais de comunicação de denúncia contra as práticas docentes que contrariam os postulados da Escola Neutra ou Sem Partido. Para Losano, essa prática rememora períodos obscuros da história do século XX já vividos tanto pela Alemanha como pelo Brasil.

Muito mais do que uma crônica de um momento político crucial, o texto oferece uma “contribuição para a história contemporânea do direito” (Losano, 2019, p. 17). O percurso investigativo do autor demonstra que seu livro representa um diagnóstico efetivo de um movimento que ultrapassa as fronteiras nacionais no sentido de minar um dos pilares essenciais de uma democracia que é a liberdade das instituições de ensino. Como demonstrado pelo autor, os fatos ocorridos em 2018, ainda que tenham partido da Justiça Eleitoral, obtiveram repreensão enfática por parte do Supremo Tribunal Federal.

Nesse sentido, por mais que se trate de uma obra em torno de fatos que percorreram as manchetes nacionais, ela tem um elevado valor para a leitura no Brasil, pois representa a perspectiva de um observador externo (mas presente fisicamente) metodologicamente comprometido com o respeito às garantias constitucionais independentemente de onde provenham as ameaças.

NOTAS

¹ Losano, M. (2007). *Il Movimento Sem Terra del Brasile. Funzione sociale della proprietà e latifondi occupati*. Reggio Emilia: Diabasis e Losano, M. (2000). *Un giurista tropicale. Tobias Barreto fra Brasile reale e Germania ideale*. Bari: Laterza.

Condiciones de estilo

Título del artículo en el idioma del artículo

Nombre y Apellidos del Autor

Titulación, cargo o categoría

Centro de trabajo (si hubiera)

Dirección postal completa

Teléfono de contacto

Email

ORCID:

Título del artículo en negrita y centrado (idioma del artículo)

Título do artigo em português

Paper's title in english

Resumen de 100-200 palabras como máximo, que no forme parte del cuerpo de texto y que manifieste los elementos e ideas importantes del artículo. En el caso del resumen, como excepción (y por cuestión de espacio), se escriben las cifras en número, no en letra, salvo a principio de palabra. En Word, seleccionando un fragmento del texto la cantidad de palabras aparece en la parte inferior izquierda de la pantalla; en este caso, 70.

Palabras clave: Tesauro de la UNESCO; expresiones significativas; buena indexación; entre 3 y 5.

Resumo em português, tradução aproximada do resumo original. Lorem ipsum ad his scripta blandit partiendo, eum fastidii accumsan euripidis in, eum liber hendrerit an. Qui ut wisi vocibus suscipiantur, quo dicit ridens inciderint id. Quo mundi lobortis reformidans eu, legimus senserit definiebas an eos.

Palavras-chave: idem.

English abstract, an approximated translation of original abstract. Lorem ipsum ad his scripta blandit partiendo, eum fastidii accumsan euripidis in, eum liber hendrerit an. Qui ut wisi vocibus suscipiantur, quo dicit ridens inciderint id. Quo mundi lobortis reformidans eu, legimus senserit definiebas an eos.

Keywords: idem.

Como mencionado en la plataforma, en el apartado “Instrucciones para autores”, el texto deberá ser enviado en Fuente Times New Roman 12pt redonda, alineación justificada, interlineado sencillo, sin espaciado entre párrafos ni numeración de página. Los párrafos ideales son de entre 5 y 7 líneas y no utilizamos sangría. Opcionalmente, es posible meter un salto de línea vacía entre cada párrafo.

Lorem ipsum ad his scripta blandit partiendo, eum fastidii accumsan euripidis in, eum liber hendrerit an. Qui ut wisi vocibus suscipiantur, quo dicit ridens inciderint id. Quo mundi lobortis reformidans eu, legimus senserit definiebas an eos. Eu sit tincidunt incorrupte definitionem, vis mutat affert percipit cu, eirmod consecutetur signiferumque eu per. In usu latine equidem dolores. Quo no falli viris intellegam, ut fugit veritus placerat per.

1. El primer apartado: títulos y subtítulos

Con los subtítulos separamos las secciones del artículo. Coloca los apartados y subapartados a texto corrido, sin colocarlos en una página nueva. Las alteraciones en el interlineado que procesadores como Word generan automáticamente son opcionales. Se puede modificar en las opciones de Espaciado de Párrafo.

1.1. El primer subapartado

Opcionalmente, y dado que los procesadores de texto como Word suelen crear estilos automáticamente, los títulos de apartados y subapartados podrían tener sangrados especiales. La mejor forma de modificarlo es en el recuadro que se abre junto al texto modificado cuando se produce alguna modificación automática.

1.2. El segundo subapartado

La numeración de los apartados y subapartados debe hacerse como se observa en este ejemplo, en números arábigos y correlativos. Independientemente de los interlineados y sangrados elegidos, en la maquetación de la revista aparecerán sin sangrados. No habrá más de dos subniveles, de forma que un apartado 1.1.1 no es aceptable.

2. El segundo apartado: citando

Con vistas a normalizar la publicación nos hemos inclinado por seguir el sistema APA, de la American Psychological Association, pues es una forma muy sencilla y ágil de referenciar sin acumular muchas notas. Puede hacerse en el texto de varias maneras, según queramos resaltar al autor o al contenido. Podría ocurrir que el nombre del autor formara parte del texto, como puede ocurrir con Juan García (2000) en este caso. Si no, referimos y luego indicamos a quién (García, 2000) o a quiénes, si son varias obras o, incluso, varios autores (García, 2000; Smith & Lee, 2001).

Si queremos citar de forma más precisa podemos incluir la información de la página a la que nos referimos conforme a este modelo (García, 2000, p. 101) que quiere decir que la referencia es a la página 101 de la obra de ese año y autor.

2.1. Citando textualmente

A veces lo ideal les citar palabra por palabra a otro autor. “Si el texto es menor de dos líneas, más o menos, hay quien señala cuarenta palabras como límite, se puede dejar en el cuerpo del texto colocándolo entre comillas” (García, 2000, p. 101). Pero si el texto es grande (no se aconseja) debe sangrarse a la izquierda. Veamos cómo quedaría una cita de García:

Lorem ipsum ad his scripta blandit partiendo, eum fastidii accumsan euripidis in, eum liber hendrerit an. Qui ut wisi vocibus suscipiantur, quo dicit ridens inciderint id. Quo mundi lobortis reformidans eu, legimus senserit definiebas an eos. Eu sit tincidunt incorrupte definitionem, vis mutat affert percipit cu, eirmod consectetuer signiferumque eu per. In usu latine equidem Dolores (2000, p. 101).

E incluimos al final de la cita la referencia, para saber a qué obra de García y a qué página nos referimos. Si García ha publicado dos obras el mismo año, algo perfectamente posible, las diferenciaremos entre sí con letras minúsculas y por orden alfabético. Por ejemplo, García señaló cosas interesantes en su obra Abecedario (2001a) y también en Zurrone (2001b), ambas aparecidas el mismo año.

3. La cuestión de las notas

En REB colocamos las notas al final del artículo y no a pie de página para agilizar la lectura. Es fácil: en la pestaña “Referencias”, el segundo cajón empezando por la izquierda está reservado a la gestión de las notas. Pulsando en “Insertar nota al final” cada vez que queramos insertar una nota habremos conseguido nuestro objetivo. La nota es por defecto volada (eso está bien) que debe colocar inmediatamente después del texto a notar, sin espacios y antes de los signos de puntuación. Sin embargo, no sigue una numeración arábica. Para cambiarlo hay que pulsar la flecha que aparece en la parte inferior derecha de la caja “Notas al pie” de la pestaña “Referencias”. Se abre un cuadro de diálogo donde debe seleccionarse en “Posición”, “Notas al final” y, en “Formato”, “Formato de número”, eligiendo 1, 2, 3...

4. Objetos en el texto

Los objetos que acompañan al texto, sean tablas, figuras, gráficos, fotografías o mapas deberán señalarse en números arábigos correlativamente. Cada objeto deberá tener un breve título que lo identifique y deberá indicar sus fuentes. La numeración debe hacerse diferenciando unos objetos de otros (tabla 1, tabla 2, gráfico 1, mapa 1).

Tabla 1. Correlaciones entre letras y números.

Columna 1	Columna 2
A	1
B	2

Fuente: elaboración propia



Imagen 1. La portada de REB.

Fuente: Revista de Estudios Brasileños (2015, p. 1).

5. Fuentes

Si el autor hace referencia en el texto a fuentes primarias debe reseñarlas aquí de forma que permita identificarse fácilmente el título de la fuente, sus características, su ubicación y su localización.

6. Referencias bibliográficas

El estilo APA puede consultarse por extenso en diferentes webs (<http://www.apastyle.org/> o <http://normasapa.com/>), pero aquí señalamos las referencias más habituales (monografía, capítulo de una obra colectiva, publicación en congreso, artículo en revista, artículo de prensa diaria, en ese orden) y sus variaciones más frecuentes. Para citar un recurso online optaremos por una forma simplificada, añadiendo al final de la referencia lo siguiente: Recuperado de [URL]. Consultado [fecha de consulta].

Apellido(s), Iniciales del nombre. (Año de publicación). Título del libro en cursiva. Lugar de publicación: Editorial.

Apellido (s), I., & Apellido(s), I. N. (et. al. si son más de seis autores) (opcional mención abrev.). (Año). Título del libro en cursiva. (opcional ed.). Lugar de publicación: Editorial.

Apellido (s), I. N. (Año de publicación). Título del capítulo. In I. Apellido(s) Editor A, I. B. Apellido(s) Editor B, & C. Apellido(s) Editor C (mención abrev.). Título del libro (pp. xxx-xxx). Lugar de publicación: Editorial.

Apellido (s), I. N. (Año de publicación). Publicación en congreso. In Título del congreso (pp. xxx-xxx). Lugar de publicación: Editorial.

Apellido (s), I. N. (Año de publicación). Título del artículo. Título de la revista en cursiva, volumen de la revista (número del fascículo entre paréntesis). primera página-última página del artículo.

Apellido (s), I. N. (Año, día del mes). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva. primera página-última página del artículo.

Apellido (s), I. N. (Año de publicación). Título del trabajo. Tipo de documento: tesis de doctorado, trabajo de fin de máster, Institución, ciudad, país.

Condições de Estilo

Título do artigo no idioma do artigo
Nome e sobrenome do Autor
Titulação, cargo ou categoria
Centro de trabalho (em caso correspondente)
Endereço completo
Telefone de contato
E-mail
ORCID:

Título do artigo em negrito e centrado (idioma do artigo)
Título del artículo en español
Paper's title in english

Resumo de 100-200 palavras como máximo, que não forme parte do corpo do texto e que manifeste os elementos e ideias importantes do artigo. No caso do resumo, excepcionalmente (e por uma questão de espaço), as cifras numéricas se escrevem em número, não em letra, salvo no princípio de palavra. Em Word, selecionando um fragmento do texto, a quantidade de palavras aparece na parte inferior esquerda da tela; neste caso, 70.

Palavras-chave: Tesouro da UNESCO; expressões significativas; boa indexação; entre 3 e 5.

Resumo en español, traducción aproximada del resumen original. Lorem ipsum ad his scripta blandit partiendo, eum fastidii accumsan euripidis in, eum liber hendrerit an. Qui ut wisi vocibus suscipiantur, quo dicit ridens inciderint id. Quo mundi lobortis reformidans eu, legimus senserit definiebas an eos.

Palabras clave: idem.

English abstract, an approximated translation of original abstract. Lorem ipsum ad his scripta blandit partiendo, eum fastidii accumsan euripidis in, eum liber hendrerit an. Qui ut wisi vocibus suscipiantur, quo dicit ridens inciderint id. Quo mundi lobortis reformidans eu, legimus senserit definiebas an eos.

Keywords: idem.

Como mencionado na plataforma, na parte “Diretrizes para autores”, o texto deverá ser enviado em Fonte Times New Roman 12pt redonda, justificado, espaçamento simples, sem espaços entre parágrafos nem numeração de página. Os parágrafos ideais têm entre 5 e 7 linhas e não utilizamos sangrado. Como opção, é possível saltar uma linha em branco entre cada parágrafo.

Lorem ipsum ad his scripta blandit partiendo, eum fastidii accumsan euripidis in, eum liber hendrerit an. Qui ut wisi vocibus suscipiantur, quo dicit ridens inciderint id. Quo mundi lobortis reformidans eu, legimus senserit definiebas an eos. Eu sit tincidunt incorrupte definitionem, vis mutat affert percipit cu, eirmod consectetuer signiferumque eu per. In usu latine equidem dolores. Quo no falli viris intellegam, ut fugit veritus placerat per.

1. Na primeira parte: títulos e subtítulos

Com os subtítulos separamos as seções do artigo. Colocamos as divisões e subdivisões em texto seguido, sem colocá-los numa página nova. As alterações no espaçamento de linhas que processadores como Word geram automaticamente são opcionais. É possível modificá-los nas opções da barra superior de ferramentas de edição.

1.1. A primeira subdivisão

Como opção, e dado que os processadores de texto como Word costumam criar estilos automaticamente, os títulos de divisões e subdivisões poderiam ter recuos especiais. A melhor forma de modificá-los é no quadro que se abre junto ao texto modificado quando se produz alguma modificação automática.

1.2. A segunda subdivisão

A numeração das divisões e subdivisões deve ser feita como se observa neste exemplo, com números arábicos e sequenciados. Independentemente dos espaçamentos entre linhas e recuos escolhidos, na edição da revista aparecerão sem recuos. Não haverá mais de dois subníveis, de forma que uma subdivisão 1.1.1 não será aceite.

2. A segunda divisão: citando

Com a finalidade de normalizar a publicação o sistema seguido pela REB é o APA, da American Psychological Association, pois é uma forma bem simples e fácil de apresentar as referências sem acumular muitas notas. É possível utilizá-las no texto de várias maneiras, em função do objetivo: se queremos ressaltar o autor ou o conteúdo. Poderia ocorrer que o nome do autor formasse parte do texto, como pode ocorrer com Juan García (2000) neste caso. Se não, referimos e logo indicamos a quem (García, 2000) ou aos autores, se são várias obras ou, inclusive, vários autores (García, 2000; Smith & Lee, 2001).

Se queremos citar de forma mais exata, podemos incluir a informação da página referida de acordo com este modelo (García, 2000, p. 101) que quer dizer que a referência está na página 101 da obra desse ano e autor.

2.1. Citando textualmente

Às vezes, o ideal é citar palavra por palavra a outro autor. “Se o texto é menor do que duas linhas, mais ou menos, tem quem indique quarenta palavras como limite, é possível deixá-la no corpo do texto, utilizando aspas” (García, 2000, p. 101). Mas, se o texto é grande (não recomendado) deve ser usado um recuo à esquerda. Vejamos como ficaria a citação de García:

Lorem ipsum ad his scripta blandit partiendo, eum fastidii accumsan euripidis in, eum liber hendrerit an. Qui ut wisi vocibus suscipiantur, quo dicit ridens inciderint id. Quo mundi lobortis reformidans eu, legimus senserit definiebas an eos. Eu sit tincidunt incorrupte definitionem, vis mutat affert percipit cu, eirmod consectetuer signiferumque eu per. In usu latine equidem Dolores (2000, p. 101).

E incluímos no final da citação a referência, para saber a qual obra de García e a qual página nos referimos. Se García publicou duas obras no mesmo ano, algo perfeitamente possível, faremos a diferenciação entre elas com letras minúsculas e por ordem alfabética. Por exemplo, García indicou coisas interessantes na sua obra Abecedario (2001a) e também em Zurrone (2001b), ambas publicadas no mesmo ano.

3. A questão das notas

Na REB colocamos as notas ao final do artigo e não no rodapé de página para facilitar a leitura. É fácil: na janela “Referências”, o segundo quadro começando pela esquerda está reservado à gestão das notas. Clicando em “Inserir nota de rodapé” cada vez que queremos inserir uma nota. A nota que os processadores utilizam por sistema é a indicada por um número sobrescrito (isso está conforme) que deve ser colocado imediatamente depois do texto anotado, sem espaços e antes dos signos de pontuação. Não obstante, este sistema não segue uma numeração arábica. Para modificá-lo é necessário clicar na flecha que aparece na parte inferior à direita da caixa “Notas de rodapé” da janela “Referências”. Um quadro de diálogo se abrirá, onde devemos seleccionar em “Posição”, “Notas ao final” e, em “Formato”, “Formato de número”, escolhendo 1, 2, 3...

4. Objetos no texto

Os objetos que acompanham o texto, tabelas, figuras, gráficos, fotografias ou mapas deverão ser indicados com números arábicos de forma sequenciada. Cada objeto deverá ter um breve título que o identifique e deverá indicar suas fontes. A numeração deverá ser feita diferenciando uns objetos dos outros (tabela 1, tabela 2, gráfico 1, mapa 1).

Tabela 1. Correlações entre letras e números.

Coluna 1	Coluna 2
A	1
B	2

Fonte: elaboração própria



Imagem 1. A capa da REB.

Fonte: Revista de Estudos Brasileiros (2015, p. 1).

5. Fontes

Se o autor utiliza fontes primárias no texto, deve resenhá-las aqui, de forma que o título, suas características e localização possam ser identificados facilmente.

6. Referências bibliográficas

O estilo APA está disponível para consulta com detalhes em diferentes webs (<http://www.apastyle.org/> ou <http://normasapa.com/>), porém indicamos aqui as referências mais frequentes (monografia, capítulo de uma obra coletiva, publicação em congresso, artigo em revista, artigo de imprensa diária, nessa ordem) e suas variações mais frequentes. Para citar um recurso online optaremos por uma forma simplificada, acrescentando ao final da referência o seguinte: Recuperado de [URL]. Consultado [data de consulta].

Sobrenome(s), Iniciais do nome. (Ano de publicação). Título do livro em itálico. Lugar de publicação: Editora.
Sobrenome(s), I., & Sobrenome(s), I. N. (et. al. se são mais de seis autores) (opcional menção abrev.). (Ano).
Título do livro em itálico. (opcional ed.). Lugar de publicação: Editora.

Sobrenome(s), I. N. (Ano de publicação). Título do capítulo. In I. Sobrenome(s) Editor A, I. B. Sobrenome(s) Editor B, & C. Sobrenome(s) Editor C (menção abrev.). Título do livro. (pp. xxx-xxx). Lugar de publicação: Editora.

Sobrenome(s), I. N. (Ano de publicação). Publicação em congresso. In Título do congresso. (pp. xxx-xxx). Lugar de publicação: Editora.

Sobrenome(s), I. N. (Ano de publicação). Título do artigo. Título da revista em itálico, volume da revista (número do fascículo entre parêntesis). primeira página-última página do artigo.

Sobrenome(s), I. N. (Ano, dia do mês). Título do artigo. Nome do periódico em itálico. primeira página-última página do artigo.

Sobrenome(s), I. N. (Ano de publicação). Título do trabalho. Tipo do documento: tese ou dissertação de mestrado, Instituição, cidade, estado, país



REVISTA DE ESTUDIOS BRASILEÑOS

VOLUMEN 9 NÚMERO 18

EDITORIAL PRESENTACIÓN

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre - Rubens Beçak

SECCIÓN GENERAL

INDIGENOUS PRESENCE IN HIGHER EDUCATION: UFFS' INDIGENOUS PROGRAM (PIN)

Lucélia Peron - Cristiano Augusto Durat - Elcio José Corá
"OS RIOS, OS PEIXES, AS MATAS, ESTÃO PEDINDO SOCORRO": DAVI
KOPENAWA Y LAS SOBERANÍAS YANOMAMI EN EL PROGRAMA DE ÍNDIO
Christian Elguera

DIAGNÓSTICO DO ESPORTE E DO LAZER DA REDE CEDES/ACRE: ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CENTRO DE PESQUISA

Cledir de Araújo Amaral - Eliane Elicker- Rafaela Ester
Galisteu da Silva- Alessandra Lima Peres de Oliveira - Tiago Barbosa
do Nascimento - Jeane de Castro Araújo - Eroína Moreira de Melo -
Oyatagan Levy Pimenta da Silva - Mônica Pereira Raulino - Wilson
Nonato Rabelo Neto - Ana Paula Rodrigues de Oliveira - Bruna Ravana
dos Santos Carvalho - Danilo Oliveira da Silva - Islany Pessoa Bezerra -
Matheus Eremith Carvalho - Adriane Corrêa da Silva

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E MÍDIAEDUCAÇÃO COMO PROPOSTAS INOVADORAS NA INTERLOCUÇÃO COM ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR, NA AMAZÔNIA ORIENTAL

Ingrid Gomes Bassi

SOBRE LAS VÍAS DE UNA MONTAÑA RUSA: NARRATIVA FAMILIAR SOBRE LOS PROBLEMAS ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS DESDE UNA PERSPECTIVA SITUADA

Camila Cristina de Oliveira Rodrigues - Maria Pilar Albertín Carbò - Silvio
Yasui- Sergio Resende Carvalho

ALFORRIAS EM MACHADO DE ASSIS: PERSPECTIVAS BÍBLICAS

Paulo Sérgio de Proença

A INFLUÊNCIA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DA NACIONALIDADE BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO EM TORNO DA ABORDAGEM INDIGENISTA DE MANOEL BOMFIM

José Geraldo dos Santos - Patrick Silva dos Santos

POLÍTICAS PÚBLICAS E O PLANEJAMENTO ENERGÉTICO NA AMAZÔNIA:

ANÁLISE DAS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O PLANO NACIONAL DE ENERGIA E O PLANO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL

Julyana Pereira Simas - André Luís Assunção de Farias

DOSSIER

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES (A MODO DE APRESENTAÇÃO)

Andréia Roder Carmona-Ramires - Odair Luiz Nadin

CURSO DE EXTENSÃO - ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcella Nascimento Fernandes - Letícia Coroa do Couto

ANÁLISE DE EMENTAS DE ESPANHOL EM CURSOS DE SECRETARIADO DO EXECUTIVO NO BRASIL: ELE OU EFE?

Graziellen Gelli Pinheiro Lima

TERMINOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: ESTUDOS INICIAIS

Glória de Fátima Pinotti de Assumpção

ENTREVISTAS

ENTREVISTA A JOSÉ ANTONIO OCAMPO: BRASIL, AMÉRICA LATINA Y EL MUNDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Pedro Bohomoletz de Abreu Dallari

O SILÊNCIO DOS GRITOS ENSURDECEDORES: POR UMA OUTRA PERSPECTIVA DO BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Túlio Sérgio Henriques Ferreira - Lucas Barros de Souza - Lara Gabrielle
Morais Pordeus - Sarah Gabrielle Lopes Conserva - Roberto Lucas
Correia Costa- Jonathan de Almeida Bezerra

RESEÑAS

A LIBERDADE DE ENSINO NO BRASIL E A ELEIÇÃO DO PRESIDENTE BOLSONARO

Jairo Lima



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



Ediciones Universidad
Salamanca