

Organizadora  
Thaís Janaina Wenczenovicz

# DIREITOS HUMANOS E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS



**PPGD**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO  
MESTRADO E DOUTORADO

**editora  
unoesc**

**Editora Unoesc**

**Coordenação**  
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro  
Revisão metodológica: Ana Maria de Azevedo  
Projeto Gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes  
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D598	Direitos humanos, interdisciplinaridade: diálogos e reflexões contemporâneas / organizadora: Thaís Janaina Wenczenovicz. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2023. 268 p. : il.  ISBN e-book: 978-85-98084-31-2 Inclui bibliografia  1. Direitos humanos. 2. Direito - Violência. 3. Direitos Identidade de gênero. 4. Cidadania. I. Wenczenovicz, Thaís Janaina, (org.).  Dóris 341.1219
------	--

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

**Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc**

Reitor  
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi  
Campus de Chapecó  
Carlos Eduardo Carvalho  
Campus de São Miguel do Oeste  
Vitor Carlos D'Agostini  
Campus de Videira  
Carla Fabiana Cazella  
Campus de Xanxerê  
Genesio Téio

Pró-reitora de Ensino  
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Inovação  
Kurt Schneider

Diretor Executivo  
Jarlei Sartori

**Conselho Editorial**

Tiago de Matia	Silvio Santos Junior
Sandra Fachineto	Carlos Luiz Strapazon
Aline Pertile Remor	Wilson Antônio Steinmetz
Lisandra Antunes de Oliveira	César Milton Baratto
Marilda Pasqual Schneider	Marconi Januário
Claudio Luiz Orço	Marceli Maccari
Ieda Margarete Oro	Daniele Cristine Beuron

**A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
CIDADANIA POLÍTICA EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE DISCURSO EM HISTÓRIA DA AMÉRICA PUBLICADA EM 1954.....	13
DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E MULHERES: DIREITOS SOCIAIS AO TRABALHO E SEGURANÇA À LUZ DO BRASIL.....	41
PODE A PESSOA LGBTQ+ FALAR? DO APAGAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO À OCUPAÇÃO DE MANDATOS LEGISLATIVOS EM 2022 .....	59
COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO .....	87
DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS .....	105
TEORIA COLONIAL E A QUEBRA DE PADRÕES EUROCENTRISTAS QUE A DRAG QUEEN PABLO VITTAR PROMOVE: A IMPORTÂNCIA DA ARTISTA PARA A COMUNIDADE LGBTQIA+ .....	123
COLONIALIDADE/MODERNIDADE E O EPISTEMICÍDIO DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ.....	151
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) .....	179
INTERSECCIONALIDADE, GÊNERO E DEFICIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	197

LEI MARIA DA PENHA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O COMBATE À  
VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES SOB A ÓTICA DECOLONIAL ..... 223

COLONIALISMO, DECOLONIALISMO E A EDUCAÇÃO DE E EM PAULO FREIRE ..... 247

# APRESENTAÇÃO

Em tempos que discurso de ódio transforma-se em prática de ódio urge refletir desde a base dos Direitos Humanos e com vistas as Epistemologias do Sul de forma a contemplar a pluriversalidade e a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade tem o objetivo de promover a integração dos mais variados campos dos saberes e multiplicidade de metodologia, procedimentos metodológicos, técnicas metodológicas e outros tantos que se fazem necessários na complexa teia do constuto científico do século XXI. Uma prática educacional que procura fazer com que as áreas do conhecimento se complementem de forma que as reflexões e resultados sirvam de apoio ao aprendizado umas das outras.

Nesse contexto, esse livro é o resultado de análises, leituras e reflexões desenvolvidas junto ao Componente Curricular Direitos Humanos e Educação: perspectivas decoloniais do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Universidade Federal da Fronteira Sul e a Linha de Pesquisa Direitos Humanos, Direitos Fundamentais e Epistemologias do Sul junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Ao total são 11 capítulos e trazem consigo eixos temáticos como Cidadania Política, Colonialismo, Colonialidade, Democracia, Desigualdades Sociais, Descolonização, Diversidade Sexual; Direitos Humanos, Direitos Fundamentais Sociais, Educação, Formação Docente, Gênero, Raça, Segurança Alimentar, Trabalho, dentre outros.

O capítulo um nomina-se CIDADANIA POLÍTICA EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE DISCURSO EM HISTÓRIA DA AMÉRICA PUBLICADA EM 1954 com autoria de Caio Afonso da Silva Brito e busca como foi construída a concepção de cidadania política observada na capa de um livro didático de História da América, publicado em 1954 pela maior editora

do mercado editorial, a Companhia Editora Nacional. Foram encontradas duas principais matrizes discursivas no debate acerca do nacionalismo, o tradicional verdeamarelismo e sua versão nacional-desenvolvimentista. Na perspectiva didática disputavam as concepções tradicionais vigentes com opositores modernizantes diversos. O funcionamento discursivo da obra analisada apresentou relações de sentidos e afiliação ao verdeamarelismo e a classificação social, já na perspectiva pedagógica se aliou à posição do ensino tradicional, da história historicizante. Assim, a disciplina serviu como ferramenta de forja da identidade nacional brasileira, que manteve elementos centrais do discurso até então vigente no plano político.

O segundo capítulo traz uma reflexão das autoras Carola Cristofolini e Thaís Janaina Wenczenovicz e dialoga com direitos fundamentais, políticas públicas e mulheres. Reflexiona conceitos sobre políticas públicas, aponta estatísticas sobre trabalho e segurança em relação às mulheres, direitos sociais fundamentais estabelecidos na carta constitucional brasileira, e apresenta políticas públicas previstas para elas no Brasil.

Primeiramente, indicam-se normas nacionais e internacionais que regulamentam os direitos humanos fundamentais das mulheres. Na segunda parte, caracterizam-se políticas públicas a partir de autores que melhor se articulam com o presente estudo. Por conseguinte, apresentam-se estatísticas sobre trabalho e segurança que localizam as mulheres socialmente no Brasil. Finalmente, assinalam-se políticas públicas previstas no país que refletem a aplicabilidade dos direitos humanos fundamentais das mulheres.

O procedimento metodológico é o bibliográfico-investigativo, acrescido de levantamento de dados estatísticos. A partir dos resultados apresentados, constata-se que o Brasil apresenta políticas públicas para reduzir as desigualdades sociais sofridas por elas, porém conforme estatísticas apontadas faz-se necessário o acompanhamento constante e sistemático

de ações em políticas públicas de modo a garantir os direitos humanos fundamentais das mulheres.

Na sequência apresenta-se o estudo de Cristian Anderson Puhl denominado PODE A PESSOA LGBT+ FALAR? DO APAGAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO À OCUPAÇÃO DE MANDATOS LEGISLATIVOS EM 2022 que propõe um debate acerca da participação de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros+ (LGBT+'s) na disputa por assentos em espaços de poder nas assembleias legislativas estaduais e no Congresso Federal. Parte-se de uma análise sobre a estratificação das populações LGBT+'s no Brasil para, em seguida, discutir a temática sob o viés da estruturação do sistema político nacional como uma reprodução de um modelo baseado na colonialidade do poder e de sua sustentação por meio de imperativos de padronização dos corpos e identidades políticas.

A abordagem do assunto se dá através de revisão bibliográfica, mobilizando-se conceitos e autores que permitem uma interseccionalidade entre o sistema sexo-gênero, a institucionalização da LGBTfobia como uma política de apagamento sócio-histórico das populações dissidentes deste sistema, a colonização como um processo de manutenção de uma lógica de dominação, as limitações da institucionalidade em produzir políticas públicas que contemplem a pluridiversidade populacional do Brasil e, por fim, a cidadanização de corpos, antes subalternizados e abjetos, como sujeitos políticos de fato e de direito. O artigo aponta, por fim, perspectivas de mobilidade social com o ingresso destes corpos/sujeitos na estrutura política do Estado e a mudança que essa correlação de forças provoca.

O quarto capítulo COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO escrito por Diones Ismael Gaboardi tem como objetivo identificar as principais marcas da colonialidade do poder no mercado de trabalho brasileiro, no tocante a raça e gênero, identificando como o vácuo histórico deixado pelo arcabouço legal trabalhista brasileiro,

de origem capitalista europeia, vem colaborando para sustentar essas condições. Optou-se pela metodologia qualitativa, e pelos métodos de revisão bibliográfica e análise documental.

Os principais resultados foram, em primeiro lugar, que o mercado de trabalho brasileiro é marcado pela colonialidade do poder, baseado na ideia de raça e gênero, tendo como principais características o trabalho informal ocupado majoritariamente por negros, e atividades que possuem os menores rendimentos médios, menor grau de instrução, e considerado trabalhos exaustivos, ocupados na maior parte por negros e mulheres negras, a exemplo da Agropecuária, Construção Civil e Serviços Domésticos.

Em relação ao arcabouço legal trabalhista, de origem europeia capitalista, sustentamos que seu modelo é insuficiente para proteger a diversidade de ocupações precárias do mercado de trabalho brasileiro, especialmente as mais vulneráveis, servindo inclusive, seu formato, como base de sustentação para uma classificação racial/sexual do trabalho. Ademais, a Reforma Trabalhista de 2017 através da ampla flexibilização do arcabouço legal trabalhista, tende a fragilizar ainda mais os vínculos trabalhistas, e impulsionar novas formas de dominação e exploração do trabalho, majoritariamente negras.

O quinto capítulo é o trabalho de Gabriela Stang cognominado DA APARÊNCIA A ESSÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS e objetiva dialogar entre desigualdades sociais e direito à educação, por meio de reflexões assentadas no pensamento decolonial a fim de que possa contribuir para a inclusão e aprimoramento de políticas públicas. O traçado metodológico se traduz a partir de um estudo de abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica com perfil expositivo. Como resultado da reflexão constata-se o sucateamento das políticas públicas educacionais, bem como, os impactos na vida de milhares de crianças e adolescentes que como uma das consequências evadem a escola. Acrescenta-se ainda, a vivência de um



período pandêmico que fez eclodir com clareza as nuances da desigualdade social e a degradação da educação.

Mateus Eduardo da Rocha escreve o capítulo nominado TEORIA COLONIAL E A QUEBRA DE PADRÕES EUROCENTRISTAS QUE A *DRAG QUEEN* PABLO VITTAR PROMOVE: A IMPORTÂNCIA DA ARTISTA PARA A COMUNIDADE LGBTQIA+. Nele objetiva compreender a importância da representatividade da *Drag Queen* Pablo Vittar para seus seguidores, de acordo com os comentários nas publicações de suas redes sociais, em vista da teoria colonial, que ocasiona constante disparidade social. O estudo visa, por meio de uma pesquisa qualitativa, compreender como a teoria colonial interfere em questões relativas à comunidade LGBTQIA+, além inferir sobre a imprescindibilidade das pessoas da comunidade terem representatividade.

Dessa forma, o estudo traz aspectos da teoria colonial, do histórico da homossexualidade, trajetória de vida e conquistas benéficas da artista Pablo Vittar que auxiliam positivamente a comunidade, e, ainda, vasta discussão sobre os impactos de comentários positivos e negativos em redes sociais para a saúde mental e degradação desta, em que se enfatiza o preconceito por meio da análise de conteúdo de Bardin. Nas considerações finais, aponta-se que este é um tema que deve ser debatido constantemente e que a sociedade precisa aprender sobre a comunidade LGBTQIA+, enxergando-os sem julgamentos.

O seguinte capítulo de Patrícia Aparecida Czelusniak analisa estudos sobre o projeto colonialidade/modernidade (Dussel; Mignolo; Quijano) para compreender o epistemicídio perpetrado aos povos indígenas no Paraná. Para isso, faz-se necessário uma breve contextualização histórica do encobrimento da alteridade dos indígenas durante a colonização e da classificação racial/étnica da população do mundo iniciada pela invasão da América. Ao percorrer o caminho da historiografia paranaense oficial,

circunda a reflexão sobre a invenção de uma identidade paranaense pelo movimento Paranista.

Por não se encaixarem na epistemologia hegemônica do padrão do poder mundial, os saberes indígenas são catalogados como saberes locais e não têm espaço dentro dessa universalidade, sendo invisibilizados e silenciados. Nesse sentido, busca-se resgatar os conhecimentos dos povos indígenas no Paraná para compreender o modo como foram afetados pelo extermínio e pela colonização. O que mostra necessidade cada vez maior de diálogo com as epistemologias do Sul e a ocupação indígena de outros territórios de luta como as Universidades. O texto intitula-se COLONIALIDADE/ MODERNIDADE E O EPISTEMICÍDIO DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ.

O capítulo de número oito é de autoria de Silvar Antônio Botton e nomeia-se FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA). Com essa temática o autor dialoga com questão da formação continuada docente no PROEJA, uma vez que, por se tratar de um programa diferenciado, exige que os profissionais que nele atuam estejam constantemente se aprimorando e reciclando seus conhecimentos, para oferecerem um ensino de qualidade. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, realizada através da leitura de artigos científicos e legislação brasileira pertinentes ao tema. No decorrer da pesquisa, é possível constatar elementos relacionados ao PROEJA, sua implementação, desafios e dificuldades, bem como entender o processo da formação docente continuada e sua importância para o sucesso do Programa.

O nono capítulo nominado de INTERSECCIONALIDADE, GÊNERO E DEFICIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL com autoria de Silvia Salette Remos analisa e reflete sobre os processos de colonialidade a que estão sujeitas as mulheres deficientes e como a decolonialidade como uma prática de resistência pode contribuir para a conquista de novos direitos a

elas. Justifica-se, pois, as mulheres com deficiência sofrem diariamente um duplo desafio, a intersecção entre a violência de gênero e o capacitismo. A trajetória metodológica é feita pela coleta de dados em fonte bibliográfica e documental, buscando demonstrar que a decolonialidade pode contribuir para que os processos de exclusão e opressão vivenciados por mulheres com deficiência sejam enfraquecidos e até mesmo interrompidos. O estudo evidenciou que para promover políticas públicas efetivas no combate ao capacitismo e na inclusão das mulheres com deficiência, o recorte de gênero e a aplicação da transversalidade e da interseccionalidade devem ser considerados, reconhecendo a sobreposição de diferentes tipos de opressão, como o sexismo e o capacitismo.

O capítulo dez escrito por Silvio Pozzer titulado LEI MARIA DA PENHA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES SOB A ÓTICA DECOLONIAL traz a reflexão aspectos sociais e culturais que permitem compreender o surgimento da violência de gênero, as questões relacionadas à (in) efetividade da Lei Maria da Penha e o papel das políticas públicas de Estado no combate à violência contra a mulher. Dessa forma, a problemática do estudo se estabelece justamente em compreender qual o papel das políticas públicas de Estado no combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres.

A fim de responder tal questionamento, utilizou-se o método hipotético-dedutivo e a técnica de pesquisa bibliográfica. Assim, inicia-se com o relato histórico acerca da construção do estereótipo de submissão da figura feminina como vértice da violência de gênero. Após, buscou-se compreender acerca da (in) efetividade da Lei Maria da Penha na perspectiva decolonial e, por fim, analisou-se o papel das políticas públicas de Estado no combate a violência contra as mulheres. Sobretudo, o presente artigo busca evidenciar que as políticas públicas de concretização da Lei Maria da Penha permitem a modificação da conduta social e cultural dos cidadãos,

oportunizando melhores condições de vida às mulheres, discriminado por uma cultura patriarcal, herança de longos dos tempos.

O texto de Suelen Radaeli intitulado COLONIALISMO, DECOLONIALISMO E A EDUCAÇÃO DE E EM PAULO FREIRE tem como objetivo apresentar brevemente aspectos do colonialismo e sua interferência na educação e como o decolonialismo é necessário para denunciar e instigar práticas de uma educação libertadora, pautada no diálogo e nos saberes do povo através do pensamento freiriano. Será analisado os efeitos do colonialismo desde a chegada dos europeus em terras americanas até a atualidade. Será constatado aspectos de dominação opressão e imposição dos colonizadores sob os povos tradicionais e suas consequências, como a exploração dos recursos naturais, a retirada de terras dos povos indígenas, bem como a ocultação de sua cultura, e a imposição da superioridade dos saberes do povo europeu. E como o pensamento decolonial, a educação libertadora e autônoma são indispensáveis para a desconstrução dos efeitos do colonialismo. Para isso, o texto está desenvolvido em três partes, a saber: colonialismo e educação; a educação libertadora de Freire; a educação para a autonomia. Utilizou-se, para o desenvolvimento do texto, a metodologia hermenêutica, com procedimento bibliográfico.

E por fim, buscamos na brilhante trajetória de Manoel Barros (1916-2014) a apresentação desse trabalho resultante do esforço de várias mãos e muitas horas de diálogo.

“Com uma poética da miudeza e da singeleza, narrada a partir do universo interior, assim se construiu esta atividade coletiva de escrita científica. Circundada de amores, dores, sonho e utopias.”

Excelente leitura  
Verão de 2023  
A organizadora

# CIDADANIA POLÍTICA EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE DISCURSO EM HISTÓRIA DA AMÉRICA PUBLICADA EM 1954<sup>1</sup>

Caio Afonso da Silva Brito<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A criação de História da América na Reforma Curricular Simões Filho de 1951, conforme sustenta Vianna (2020), foi também um instrumento de implementação da agenda internacional em favor de uma educação para a paz baseada na compreensão mútua entre as nações, ou em suas palavras, um desarmamento moral. Isso ocorre com o objetivo de suprimir os nacionalismos exacerbados que, entre outros fatores, geraram os conflitos da Segunda Guerra Mundial. No caso do Brasil, argumenta Vianna, uma das frentes de atuação que permitiu a implementação destas concepções no espaço escolar foi o livro didático, que precisou passar por revisões cujos critérios foram estabelecidos pelo movimento supracitado. No plano internacional, após diversos debates e algumas propostas, a UNESCO<sup>3</sup> lança em 1949<sup>4</sup> um documento que serviria de modelo para a análise dos livros didáticos. "O plano, afinal, tinha a esperança de estimular as autoridades educacionais a promover a melhoria dos livros e materiais didáticos." (2020:105).

<sup>1</sup> Artigo produzido para a disciplina Educação e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais, ministrada pela professora Dra. Thais Wenczenovicz no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS.

<sup>2</sup> Licenciado em História pela UFFS campus Erechim-RS. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do PPGICH na mesma instituição. E-mail para contato: [brito.caioafonso@gmail.com](mailto:brito.caioafonso@gmail.com).

<sup>3</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>4</sup> *A Model Plan for the Analysis and Improvement of Textbooks as Aids to International Understanding.*

Neste cenário, torna-se importante considerar de que modo se constitui o discurso e as sugestões apresentadas pela UNESCO para o ensino de História, também, de que modo este discurso e estas sugestões se materializaram nas edições cuja, publicação sucedeu ao movimento. Analisaremos a capa das obras publicadas pela Companhia Editora Nacional (CEN) em 1954 de Alcindo Muniz de Souza com ênfase na observação acerca do modo como a edição se posiciona na disputa discursiva em torno do desenvolvimento histórico do continente. Para observar o período, devemos observar as regulações na perspectiva da política educacional, o contexto econômico e de produção da obra e, também, os debates entre intelectuais e políticos. Conforme argumenta Vianna (2020), não podemos reduzir as mudanças observadas na educação nacional aos movimentos de pressão internacional.

Neste contexto de reformulação da política educacional brasileira, de que forma podemos identificar paráfrases e polissemias nos discursos sobre cidadania política dos livros didáticos de História da América e qual a sua relação com o nacionalismo em construção? Posta a questão, demonstrou-se importante identificar, conforme o recorte e o dispositivo analítico, as concepções de cidadania política que estarão expressas nos discursos em sua materialidade histórica. Inicialmente discutimos as possibilidades teóricas acerca da articulação entre o campo de estudos em livro didático e análise de discurso a partir do referencial teórico; em seguida, construímos um panorama do contexto político por meio de uma revisão bibliográfica sobre os nacionalismos, os livros e a política educacional brasileira; e, ao final, analisamos o funcionamento do discurso acerca da cidadania política em nosso recorte analítico a partir da leitura do livro em sua complexidade.

Ao considerar a movimentação em torno da reestruturação da educação nacional, ocorrida sob diversas influências, torna-se importante observar tanto o debate educacional como as influências internacionais em torno da construção de uma nova cidadania política que marcou o

período pós-guerra. Sua reorientação no ensino de História da América era justificada pelos tratados e pelos novos contratos internacionais construídos neste cenário, tal como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse novo momento de construção da nação brasileira, ocorrida na década de 1950, articulava crescimento urbano, industrialização, ampliação do ensino secundário e um fenômeno chamado *vira-latismo*, conforme argumenta Fraga (2014).

Ao considerar os fenômenos de identidade nacional que polarizam a sociedade brasileira no momento da presente escrita, tornou-se relevante observar se e como os Direitos Humanos penetraram as políticas educacionais nacionais nos momentos de construção e ressignificação da identidade brasileira, visto que, conforme sustenta Quijano (2005), um dos aspectos da herança colonial, as colonialidades, criam configurações de discursos que definem os rumos a serem tomados por uma sociedade com bases no mito da modernidade eurocentrada. Esse cenário pode ser identificado com uma perspectiva privilegiada por meio da análise de discurso e dos livros didáticos de História. A seleção da obra tomou como base seu ano de publicação, visto que a discussão acerca dos livros didáticos passou a ocorrer de modo efetivo, somente a partir de 1954, sob o comando do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), conforme descreve Vianna (2020).

Para a efetivação da investigação, de início, discutimos as possibilidades de articulação entre o campo de estudos acerca de livros didáticos, oriundos da História Cultural com a análise de discurso. Também abordamos a necessidade teórico-prática de pesquisas interdisciplinares. Nesse sentido, buscamos aprofundar a leitura das edições a partir de sua complexidade e de seus discursos. Em seguida, observamos os discursos nacionalistas vigentes no ponto de vista político do período, com destaque aos debates acerca da orientação da política educacional, neste momento

de reestruturação e ampla expansão do ensino secundário. Num terceiro momento, para atender ao principal objetivo de pesquisa, nosso olhar observou com mais cuidado seu conceito de cidadania política. Buscamos articular a identificação de suas filiações interdiscursivas anteriormente categorizadas e sua relação com as prescrições da política educacional nacional e com o contexto de produção da edição estudada.

## **1 LIVROS DIDÁTICOS E ANÁLISE DE DISCURSO: UMA POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR**

Antes de avançarmos na articulação teórica, cabe destacar que um exercício similar ao aqui proposto, é feito por Ribeiro Júnior (2021), em que o autor destaca as possibilidades de estudo das edições a partir das contribuições de intelectuais de diversos campos como análise de discurso, livros didáticos, currículo e identidade. Com a articulação destes elementos, pesquisados durante a elaboração de sua tese, o autor apresenta algumas possibilidades metodológicas e desafios teóricos enfrentados durante a construção de sua pesquisa.

Com relação às estratégias metodológicas, Ribeiro Júnior (2021) apresenta aspectos destacados por Circe Bittencourt e Allain Choppin para pesquisa em livros didáticos, como a percepção do objeto como produto de natureza complexa, suas diversas dimensões e a atenção, para além do conteúdo, ao seu contexto de produção e circulação. Já na discussão sobre análise de discurso, ele evoca Michel Pechêux e Eni Orlandi para sustentar que, para além de estudar o livro e as relações entre escolarização e sociedade, há a necessidade de observar os discursos e as formações de sentidos presentes tanto no currículo como nas edições. Assim, o autor defende que, através do dispositivo analítico de análise de discurso, procura-se compreender as regras de funcionamento dos significados e não somente o que significam os discursos.



A partir das contribuições de Ribeiro Júnior (2020), se torna relevante apresentar alguns elementos das discussões em pesquisas interdisciplinares para justificar a estratégia analítica adotada na presente investigação. Para isso, voltemos um pouco no tempo para compreender a constituição da História Cultural como campo de pesquisas e compreender o papel da interdisciplinaridade como elemento de ruptura neste campo. De acordo com Funari e Silva (2008), a Escola dos *Annales*, surgida no início do século XX na França, pautou a necessidade da interdisciplinaridade como elemento fundamental ao procedimento de pesquisa histórica. Apesar desta ruptura, a História, ou os seguidores desta tendência acima apresentada, não deixaram de produzir conhecimentos disciplinares, visto que, conforme apresenta Santos (2020), um dos elementos que constituem o saber disciplinar é a territorialidade classificadora e distribuidora do conhecimento.

Consoante consideração sobre o saber disciplinar é feita por Quijano (2005), cuja crítica se volta ao modelo cartesiano de produção do conhecimento. Para ele, a fragmentação característica deste modelo epistemológico possibilitou, a partir do pressuposto de separação entre corpo e alma, a fundamentação teórica de um sistema de classificação racial e de um dualismo radical que acometem até hoje a América Latina. Com vistas ao ensino de História, a crítica realizada pelos *annalistes* na primeira metade do século XX era sobre a história historicizante do século XIX, um método verticalizado fruto do período de consolidação do estado-nação, argumenta Mathias: “O fito dessa forma de ensino consistia em sancionar a nação [...] legitimar sua ordem social e política [...]” (2011, p.42). Assim, a crítica realizada pelos *annalistes* demonstra-se parcialmente relacionada com as críticas ao saber disciplinar já discutidas.

Apesar do consenso contemporâneo quanto a sua necessidade, os desafios da realização de pesquisas interdisciplinares são fruto de sua heterogeneidade, expressa também nas tentativas de definição desta prática, que é polissêmica, defende Hahn (2020). Assim, a partir deste argumento,

ele descreve que há uma dificuldade na delimitação metodológica. Nas práticas educacionais, por exemplo, há a defesa de uma metodologia de congregação de disciplinas, citam Fazenda e Gentile (2020). Neste cenário, a problematização e a observância da integralidade do educando e suas relações com o mundo torna-se fundamental, o currículo e a vida cotidiana são articulados na construção do saber. Assim, se a educação com o fazer interdisciplinar possui caráter problematizador, inovador e crítico, a pesquisa interdisciplinar não difere em tom, afinal, fazer educação também é pesquisar.

Conforme defende Mello (2020), diante dos problemas citados anteriormente, os *annalistes* entendiam que a história isolada não explicaria os fenômenos humanos, já que “[...] para ser científico, um campo precisava se reportar a algo superior a eventos isolados, compreendendo os fenômenos humanos inseridos em uma estrutura que lhes é anterior e os condiciona.” (MELLO, 2020, p. 89). Assim, se ampliaram as possibilidades de pesquisa com o transbordar da ideia de fonte histórica oficial, pois eles conceberam que em tudo que há intervenção humana, com ou sem intenção, há história. Com esta ruptura, a história metódica, ou história historicizante de acordo com Mathias (2011), ao pesquisar apenas os grandes feitos e figuras, promoveu uma visão voltada para a glorificação de determinados fatos, que possuem uso prático aos governantes, conforme argumenta Hobsbawm (2013).

A alteração promovida por essa mudança de visão, gerou preocupações ao historiador acerca de sua prática científica, argumenta Mello (2020). O campo da História Cultural, por exemplo, passou a se preocupar com a construção de diálogos com outras áreas, com o objetivo de complexificar sua análise historiográfica e revisar tradições cristalizadas, como a anteriormente citada. Assim, a interdisciplinaridade na história-ciência, sustenta Mello, é histórica porque visa responder aos problemas e necessidades do presente como um novo desafio para o campo, haja vista a heterogeneidade da disciplina. O autor argumenta, com base no apresentado

até agora, que a prática interdisciplinar residiria na congregação entre escolas do pensamento de diferentes disciplinas e não entre as disciplinas de modo geral e abstrato. Avaliemos a possibilidade teórica e metodológica de um destes caminhos a seguir.

Ao discutir sobre a problematização que compõe o papel do historiador e da historiadora, Chartier (2010) afirma que o monopólio do passado não mais pertence-os, pois eles o disputam com a memória e com a ficção. Assim, ao respeitar as exigências da memória e as tradições do campo, pelo embate das razões existentes entre atores e atrizes, a investigação histórica passa a assumir posição na disputa narrativa. Seu trabalho consiste em “tornar inteligíveis as *heranças acumuladas* e as *descontinuidades fundadoras* que nos fizeram o que somos.” (CHARTIER, 2010, p. 14, grifo nosso). Diante desta nova gama de possibilidades para a investigação histórica, Chartier defende considerarmos sempre o estudo dos textos, pois eles conferem sentidos à lógica material em que são produzidos e transmitidos.

Se o livro é um objeto munido de corpo e alma, forma e conteúdo, ao separar as obras de sua particularidade material ou composição singular, é que observamos a identidade essencial e transcendente do texto, defende Chartier (2010). Nesse sentido, o livro é configurado como uma matriz voltada para que seja perceptível e identificável a identidade essencial do texto, a *função-autor*. No entanto, o estudo dos textos não busca somente identificar a função-autor, Chartier defende que a preocupação deve ser voltada também para a materialidade das obras, já que os sentidos construídos durante a leitura também são influenciados por sua forma material. Deste modo, uma nova forma produz novos autores e a construção do autor é função não apenas do seu discurso, mas também do que é materializado nas obras, argumenta Chartier.

Ainda no seio do debate sobre materialidade e discurso, devemos recorrer a algumas contribuições da linguística, com a análise de discurso

promovida por Orlandi (2020). Para ela, a linguagem é uma prática de sentidos que intervém no real, estes sentidos são história e é pela história que o sujeito se constitui. Se a materialidade da ideologia é o discurso, e a materialidade do discurso é a língua, as análises de discurso, para ela, devem construir a relação sujeito, língua e ideologia, na busca por entender a forma material da língua, ou seja, o funcionamento do discurso. Neste empreendimento é relevante considerar as condições de produção do discurso a partir de dois critérios, conforme coloca a autora, o contexto imediato, ou as circunstâncias em que é feita a enunciação e, também, o contexto amplo, sócio-histórico e ideológico. O interdiscurso, neste caso, é a relação do enunciado com um leque de outros já-ditos, pois, ao falarmos, nos filiamos a redes de sentidos.

Além destes critérios, afirma Orlandi, três outros aspectos são importantes com relação as condições de produção do discurso: as relações de sentidos, ou seja, afiliação a uma matriz discursiva; a antecipação ao interlocutor, que serve como reguladora dos sentidos produzidos pela enunciação; e as relações de forças, que conferem ao lugar a partir do qual se fala, elemento constitutivo do que se diz. Além disso, há os esquecimentos referencial e ideológico. O primeiro atua durante a escolha e organização de palavras e o outro se configura pelo modo como nos inserimos na língua e na história, o que gera a articulação da significação anteriormente discutida. Além dos esquecimentos há a paráfrase, matriz do discurso, e a polissemia, matriz da linguagem, reflete Orlandi. Enquanto a paráfrase é o outro modo do já dito, a polissemia é o deslocamento de sentidos, o que permite a articulação de diversos sentidos ao mesmo objeto simbólico. São estas formações imaginárias que permitem realizar uma projeção entre o lugar do sujeito e a posição do discurso.

O discurso, neste caso, não se limita ao texto, conforme argumenta Souza Leite (1996), o projeto gráfico também constitui discursos, neste caso, polifônicos, ou seja, demandados e constituídos por fontes diversas,

não só pelo designer gráfico responsável. Sobre a área e as práticas do *design gráfico*, Cardoso (2008) afirma que apesar de ser um campo amplo, com origens diversas e atribuições mais diversas ainda, as três principais dimensões de um trabalho realizado por um designer são o planejamento, diagramação e ilustração. Conforme descreve, este profissional utiliza os mais variados suportes e também os mais variados elementos visuais, dispondo-os de forma criteriosa para construir um objeto de comunicação “inteligente” e propositivo no que se refere aos significados que deseja comunicar. Ele, em suma, é responsável por gerir informações visuais.

Em argumentação a favor de uma análise de discurso em design gráfico, Souza Leite (1996) assegura que a estrutura da linguagem em design gráfico também deve ser compreendida em sua dimensão interdiscursiva, ou seja, na sua conjugação com signos de diferentes sistemas que atuam de forma sincrônica. Assim como proposto por Orlandi, o autor defende que estes discursos devem ser compreendidos em suas relações de poder e em seu contexto histórico-social. Ele afirma que a peça gráfica para ser bem-sucedida deve apontar as unidades que coloca em jogo, produzindo sentidos e especificando sua natureza. Neste caso, assim como toda obra é constituída e também constitui seu autor e o discurso define e é definido pelo sujeito, todo sistema significante define e é definido por seu modo de significação. E se, conforme argumenta Souza Leite, a substância é indissociável da forma e o discurso é fruto de um sistema de relações sociais que se manifesta como experiência de linguagem e experiência social, a atribuição de valores ocorre, portanto, na concorrência entre os traços sociais e culturais de quem os recebe, espelhando seus significados sobre a interpretação.

A partir da última afirmativa, é importante diferenciar os dois significados de materialidade aqui expressos. O que diz respeito à relação livro físico e texto, que também é constituinte do discurso, da *função-autor*, conforme reflete Chartier (2010; 2021); e o que diz respeito à relação sujeito-

língua-história, conforme argumenta Orlandi (2020) e Souza Leite (1996). Posta a questão da materialidade discursiva em análise de discurso, é importante aprofundar a compreensão da influência da materialidade física na construção discursiva. Para compreender a materialidade de um livro há de se considerar, para Chartier, os sistemas de avaliação e regulamentação, a produção tipográfica, a impressão, revisão e os demais processos de constituição material.

É por isso, argumenta Bittencourt (2011), que um livro não é produto somente de seu autor, mas de uma série de autorias. Como elemento final para essa articulação teórica, destacam-se as contribuições de Choppin (2002). Para ele alguns cuidados devem ser tomados ao se investigar livros didáticos: a amostragem pode se justificar por meio de diversos objetivos, em nosso caso, pelo contexto político e pela discussão acerca dos rumos educacionais; deve-se considerar as condições reguladoras, técnicas e econômicas que permeiam seu contexto de produção; é necessário evitar anacronismos, ou seja, devemos considerar a defasagem temporal ao realizar as análises; é preciso observar a imagem que os livros constroem da sociedade, com suas deformações e limitações; e, por último, as obras ao se constituírem como instrumentos, há de se compreender sua dimensão didática. Ponderamos que ao articular estes campos, apesar de ser uma alternativa de ricas possibilidades, devemos respeitar as respectivas contribuições dos campos teóricos e, assim, não perder de vista os diferentes debates que culminaram nos saberes utilizados para a realização da investigação.

## 1.1 EM BUSCA DAS MATRIZES DISCURSIVAS

Neste momento, iniciamos a discussão acerca dos discursos nacionalistas vigentes no ponto de vista político do período, já que a formação desta identidade nacional estava em disputa, conforme sustenta

Chauí (2007). Devemos também observar os debates acerca da orientação a ser tomada na política educacional, neste momento de reestruturação e ampla expansão do ensino secundário, conforme sustentam Ribeiro Júnior (2008), Bernardes (2010) e Vianna (2020). Deste modo, devemos compreender o debate internacional na legislação vigente, para assim construirmos um quadro do período investigado no que cerne as posições discursivas tanto no ponto de vista educacional quanto político, bem como suas particularidades. Assim, devemos identificar as principais matrizes discursivas do ponto de vista institucional que constituíam os debates em nosso período de observação.

### 1.1.1 De dentro para fora

A construção ou a ressignificação da identidade nacional estava em pauta no Brasil dos anos 1950, conforme argumenta Chauí (2007). Havia, segundo ela, uma perspectiva de superação de uma identificação baseada nos preceitos de um país agrário, o *verdeamarelismo*, em sentido de uma identificação baseada numa acepção de país moderno, industrializado. Este deslocamento era promovido pelo ideal nacional-desenvolvimentista, argumenta a autora. O verdeamarelismo surgiu como um elemento de legitimação da organização da produção a partir de preceitos coloniais, como as grandes propriedades escravistas, o estado oligárquico, ou como define Chauí em diálogo com Singer: consistia em uma ideologia de “dependência consentida”. A difusão desta ideia ocorreu de forma deliberada pelo Estado, afirma a autora, seja através do aparelhamento dos meios de comunicação, seja por meio da implementação de leis que reafirmavam a centralidade de “questão nacional” nas mais diversas esferas da vida social do povo brasileiro.

Mesmo com a ascensão de uma burguesia industrial, Chauí (2007) defende que o verdeamarelismo não se reconfigurou em defesa da ampliação

e desenvolvimento do mercado interno, tal como ocorre em outros países no pós-guerra. Há tentativas de desmobilizá-la, no entanto, o que ocorre é uma guinada discursiva ao nacional-desenvolvimentismo anteriormente citado. Em diálogo com Singer, a autora defende que a forja desta nova ideologia ocorre com a passagem de uma dependência consentida para uma “dependência tolerada”. Para se tornar um igual no “concerto das nações”, ela afirma que este novo nacionalismo pregava a superação e o atraso do latifúndio e da burguesia mercantil, além neutralizar a classe operária. Assim, não há espaço para a luta de classes, mas sim um incentivo à cooperação entre capital e trabalho sempre sob vigilância e controle do Estado brasileiro.

Defesa semelhante acerca do discurso nacionalista é promovida por Fraga (2007; 2014), cuja animosidade em torno do Brasil como país sede para a copa do mundo de 1950, marca não só a realização de gigantescas obras, tal como o maior estádio do mundo no período - o Maracanã, como promoveu também a esperança de uma oportunidade para o país se vender como moderno internacionalmente. O desafio deste movimento de ressignificação nacional, afirma Fraga, era superar a ideia de um povo pouco operoso, com dificuldades de organização e de materializar grandes feitos. A seleção brasileira em sua diversidade, representaria o povo brasileiro, a brasilidade, a coesão, a civilidade do discurso nacionalista, defende o autor. A vitória não ocorreu. Como sustenta Fraga, estas eram algumas das explicações encontradas por alguns setores: “[...] perdemos por ser ‘indolentes, mascarados, vira-latas, um povo de mestiços’” (FRAGA, 2007, p.156).

Esta ressignificação da identidade brasileira e sua inegociável consonância com o verdeamarelismo tradicional, afirma Chauí (2007), foi motivada por dois fatores: a continuidade de uma perspectiva que via no Brasil um país privilegiado em recursos naturais, uma fonte de energia e matéria-prima quase inesgotáveis; e que o mérito do desenvolvimentismo foi dar uma maior atenção ao mercado interno. Apesar das semelhanças, o



discurso nacional-desenvolvimentista caracterizava seu ancestral como alienante e produto dos “setores atrasados.” Ambas as visões pautavam uma homogeneização da sociedade brasileira como condição civilizatória, com a tolerância racial e a mestiçagem, teorizadas pela democracia racial de intelectuais do período, defende a autora. O nacional-desenvolvimentismo se nominava moderno.

É interessante notar que este discurso político do nacional-desenvolvimentismo, ao pautar a superação de uma herança colonialista, condição *sine qua non* para o alcance do status de país moderno, não questionou as bases de sustentação desta herança, conforme a leitura sobre as colonialidades apresentada Quijano (2005). Optou-se por manter uma falsa democracia racial, visto que a ampliação de uma embrionária cidadania política, apesar de defendida nos debates educacionais por setores da Escola Nova, conforme discutiremos mais adiante, não se materializou nas políticas educacionais brasileiras tampouco no cotidiano nacional. No mundo do trabalho não houve negociações, a estrutura produtiva continuou a reproduzir a divisão racial do trabalho e o racismo estrutural, conforme Alves (2022) em diálogo com Almeida e, no debate político, o nacionalismo continuava a se pautar pelo ocultamento da diversidade cultural, pela integração e progresso nacionais. Sobrou o lema de excelência brasileira: café, carnaval e futebol, conforme descreve Chauí (2007).

### 1.1.2 De fora para dentro

Conforme nos esclarece Vianna (2020), o debate internacional acerca da cooperação entre nações no ponto de vista educacional é fruto das discussões realizadas durante o período de pós-guerra. Com relação ao ensino, o autor afirma que a recém-formada UNESCO retomou os debates em torno do melhoramento dos textos e manuais didáticos. O desafio por

trás dessa concepção de entendimento internacional e desenvolvimento da cidadania nacional, argumenta o autor, foi citado por Ellen Wilkinson, na época ministra da educação britânica, na fundação da UNESCO em 1945, e por Torres Bodet em 1950, na época diretor geral da instituição. Maria Montessori, uma grande educadora italiana, segundo ele, também se debruçou no tema e defendeu uma educação para a paz, com o envolvimento e a participação de crianças.

Ainda na perspectiva internacional, no contexto da América Latina, Vianna (2020) nos argumenta que a partir de 1948 o *panamericanismo*, já em processo de ampla discussão, ganha contornos mais sólidos. Por meio da carta oficializada em Bogotá, na XI Conferência Panamericana, realizada no mesmo ano, há uma ênfase na elaboração de um Plano Cultural, tema central no debate continental. Este plano defendeu uma compreensão mútua entre as nações da América, fundada sobretudo no gênero humano e suas diversidades culturais de modo a promover a paz e a prosperidade continental. Uma das ações deste plano, argumenta Vianna, incentivou isenções fiscais em importação de livros e papel, por equivalência aos ensinos primário e secundário entre as nações da OEA (Organização dos Estados Americanos) com o objetivo de produzir edições didáticas que respeitassem os pressupostos citados.

No caso brasileiro, a década de 1950 ficou marcada pelas novas propostas de avaliação dos livros e manuais didáticos, sustenta Vianna (2020). Em consonância com as discussões da UNESCO, as instituições brasileiras se propuseram a avaliar as obras através da Campanha do Livros Didático e dos Manuais de Ensino (CALDEME), vinculada ao INEP. Esta campanha, aponta o autor, avaliava os programas, livros, métodos e conteúdos de ensino, cada qual com sua comissão ou subcomissão avaliadora. Segundo ele, Anísio Teixeira à frente do instituto na época, orientou a criação de manuais para o professor e, em 1954, firmam-se acordos para o estudo dos materiais, com intelectuais

renomados em suas áreas convocados para a tarefa. A principal preocupação do instituto, defende o autor, era com a expansão do ensino secundário e com a formação de professores, debateremos melhor este tema mais adiante.

Apesar destas movimentações, Vianna (2020) defende, em diálogo com Dias, que com a inclusão de História da América no currículo de 1951, os livros didáticos da disciplina continham uma visão nacionalista que justificaria sua própria existência. Ele seria o espaço em que se situaria o Brasil perante os países vizinhos de modo a firmar uma identidade nacional com uma suposta harmonia, neutralizadora de conflitos e contradições. Defesa semelhante a realizada por Chauí (2007) e Fraga (2007; 2014). Vianna enfatiza, em diálogo com Dias, que os livros didáticos foram mecanismos utilizados pelo Estado para a construção de uma identidade nacional e americana com o Brasil em posição de referência perante os vizinhos hispânicos, inspirado na experiência estadunidense.

Segundo o autor, Dias conclui que o panamericanismo reforçou a dependência política e cultural em relação aos EUA, que serviu de base para a ideologia do nacionalismo brasileiro. "Os textos didáticos estariam muito mais próximos de uma perspectiva nacionalista e autoritária do que uma visão democrática e de entendimento entre os povos." (VIANNA, 2020, p. 124). Nesse sentido, História da América seria um dispositivo que contribuiria para a consolidação da identidade nacional, mas não seria implantada apenas por isso, pois como evidenciamos, havia tendências internacionalistas e, também panamericanas, que contribuíram para sua consolidação em âmbito nacional, sustenta o autor.

### **1.1.3 O debate educacional**

Com relação aos debates acerca do ensino, Bernardes (2010) defende que, além da compreensão dos problemas do presente e de uma educação

contextualizada, um outro objetivo amplamente defendido nas revistas analisadas é o desenvolvimento de uma consciência internacional, conforme debatemos. Conforme aponta, o primeiro material que abordava a temática foi divulgado em 1949. Bernardes ainda destaca que, para além da discussão acerca dos objetivos do ensino de História da América, a preocupação no período era sobre a formação e capacitação do professorado no período, evidenciada pelos planos de aula publicados na revista *Atualidades Pedagógicas*; pelos modelos de prova publicados na revista *Escola Secundária*; e pelas sugestões de práticas de ensino publicadas pela revista *EBSA*, em 1952.

Consoante a alteração nas posições sobre o discurso nacionalista discutido por Chauí (2007), o mesmo ocorre no debate educacional. Para ilustrar esta mudança no nacionalismo do ensino de História, o autor apresenta duas posições: a primeira durante o período estadonovista e a segunda no período democrático. A primeira defende o desenvolvimento de uma concepção que valorize cada vez mais as tradições nacionais, a segunda defende que o conteúdo seja ensinado de forma mais integradora e mutualista. A mudança ocorreu, como aponta Bernardes em diálogo com Bittencourt, devida a necessidade de combater os nacionalismos de direita que serviam como ferramenta de defesa dos interesses da elite nacional, ou seja, atendiam a manutenção de posições e privilégios. O verdeamarelismo agrário citado.

Com relação aos programas, Bernardes (2010) afirma que a ideia de currículo continua vinculada à concepção de um documento que estabelece o que deve ou não ser ensinado, sequenciando conteúdos de forma metodizada, ou seja, em sua dimensão formal. Ele aponta que esta mesma concepção, provavelmente, era defendida pelos profissionais que atuavam nas décadas de 40 e 50. Segundo defende, duas tendências se destacam no período quando tratamos de currículo: a primeira, vinculada à Escola Nova,

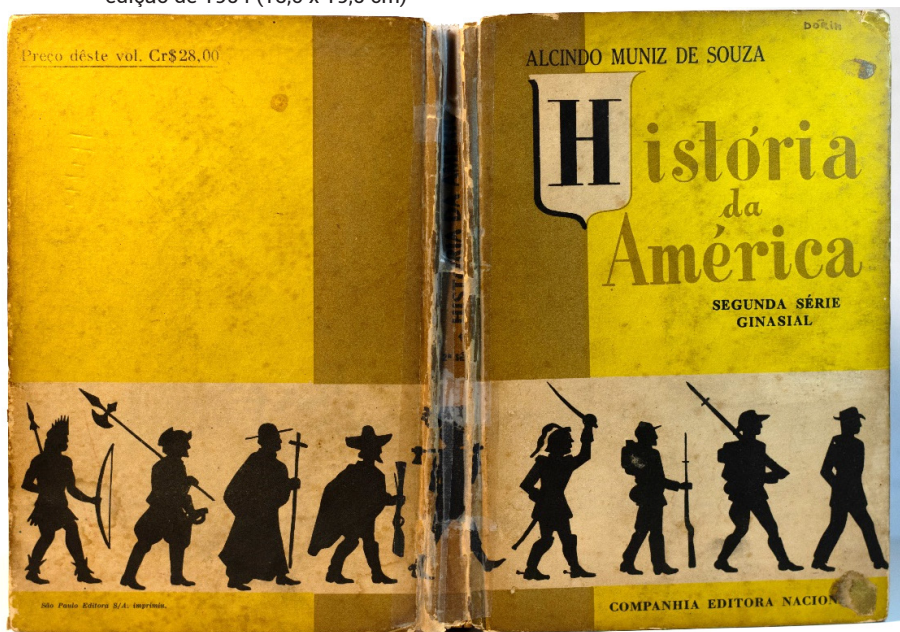
priorizava a valorização dos interesses dos alunos; e a segunda, de cunho tradicional e tecnicista, priorizava a formação da personalidade “desejável” dos estudantes a partir de uma concepção científica. Apesar disso, o debate educacional do período, não se resumia a estas duas posições, Vianna (2020) defende que havia um amplo leque de posicionamentos.

No seio deste debate, Bernardes (2010), evoca a portaria nº 1045 de 1951, expedida pelo Ministério da Educação, que defende a aplicação de uma “pedagogia moderna”, ou seja, uma pedagogia que prevê diversos elementos e não só a exposição dos conteúdos, em que há a centralidade da atuação discente no trato dos conteúdos por meio do método ativo, foi a justificativa para a reforma. Esta era a mudança, segundo Bernardes, defendida por todos os autores que publicaram sobre o tema nas revistas analisadas, sejam autores de livros didáticos, professores do ensino superior ou secundário, seguiu a onda dos professores formados nos primeiros cursos de História do período.

Assim, podemos concluir que havia uma ampla disputa discursiva em torno das edições, seja no debate educacional e político, nos âmbitos nacional e internacional. Dentre as posições identificadas nos debates educacionais e políticos anteriormente apresentados, duas matrizes discursivas se destacam. A primeira é a que diz respeito aos novos arranjos da identidade nacional brasileira. A partir de 1950, promulga-se uma ideia de nacionalismo menos agrário e ufanista, consciente de uma dependência tolerada, expressa tanto nos debates políticos e econômicos, como nos educacionais. A segunda é pautada nos valores tradicionais do ensino, enraizada em uma perspectiva historiográfica discutida na primeira parte desta investigação, mais ufanista e elitista, um discurso pautado numa organização social verticalizada. Esta matriz, apesar de não se pautar como modernizante, é configurada por seus traços marcadamente coloniais, baseadas, portanto, no mito da modernidade eurocêntrica.

## 1.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA EDIÇÃO

Figura 1 – Capa de Alcindo Muniz de Souza, História da América para a segunda série ginásial, edição de 1954 (13,0 x 19,5 cm)



Fonte: SOUZA, Alcindo Muniz de. História da América: para a segunda série ginásial. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954. 189 p. (Fotografia do autor).

Em entrevista concedida a um grupo vinculado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), com publicação organizada por Ferreira (2002), Ênio da Silveira, editor de muitos trabalhos na editora Civilização Brasileira, nos concede alguns relatos proveitosos. Sua relação com Octalles Marcondes Ferreira, editor da CEN, apresentado a Silveira por Monteiro Lobato<sup>5</sup>, era familiar, conforme consta no depoimento<sup>6</sup>. Lobato e Octalles foram fundadores da CEN, que à época era “[...] predominantemente voltada para os livros didáticos.” (FERREIRA, 2002, p.25). Ênio da Silveira ainda relata que a “sapiência oficial” era uníssona

<sup>5</sup> Ribeiro Júnior (2008) aponta que Monteiro Lobato foi apontado como antinacionalista pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1941, durante o parecer de uma avaliação de uma edição.

<sup>6</sup> No início de sua carreira, Silveira se casa com a filha de Octalles, conforme descreve na entrevista.

quanto ao embasamento das edições, como o caso de um professor marxista que tentou inovar em um livro didático de História e foi boicotado. Silveira descreve que a tendência era fazer “[...] um refogado da História, palatável, mas não substancioso.” (FERREIRA, 2002, p.25). Ao se referir a Octalles, destaca seu criterioso e ambicioso trabalho como editor e presidente da CEN, que gerou a sua fortuna e o sucesso empresarial com a publicação de livros didáticos. Cabe ressaltar que a CEN, em 1940, já era a maior produtora de livros didáticos no cenário nacional, conforme constata Moraes (2018).

Poucas são as informações encontradas acerca de Alcindo Muniz de Souza. Conforme já investigado em Brito (2022), no repositório do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) algumas informações podem ser verificadas, como sua formação no Ginásio do Estado, em Campinas/SP, onde também ensinou História da Civilização. Além disso, conforme consta em sua pequena biografia, ele também estudou na Escola Politécnica de São Paulo<sup>7</sup>. Lecionou no Colégio Culto à Ciência, também em Campinas, conforme refletido na pesquisa citada. Deste modo, a investigação de sua formação com base na observação das instituições citadas, torna-se um possível objeto para futuras pesquisas.

## **2 ANÁLISE DA EDIÇÃO: DA MATERIALIDADE AO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO**

A investigação dos elementos visuais desta obra, já foram discutidas em Brito (2022). Conforme a citada pesquisa, que compara uma série de edições publicadas pela CEN na década de 1950, a capa desta edição, diferente de outra publicada em 1952<sup>8</sup>, passa a apresentar ilustrações. Na

<sup>7</sup> Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/901> Acesso em: 03 dez 2022.

<sup>8</sup> Esta edição seguia um modelo francês comumente utilizado no Brasil, conforme defende Silveira na entrevista publicada por Ferreira (2002). Nas publicações didáticas anteriores a década de 1950 este estilo era comum no mercado editorial didático no Brasil.

pesquisa citada, a leitura descreve a capa como composta, em seus elementos textuais, por uma tipografia serifada. O 'H' que compõe seu título se encontra em um escudo pode ser associada à estética dos reinos europeus. O texto descreve também que as informações requisitadas pela legislação, como nome do autor, nível ao qual o livro é dedicado, nome da editora e preço do volume em preto, marrom e amarelo. O elemento destacado pela análise é a 'linha do tempo' formada por nove sujeitos históricos em silhueta, voltados da esquerda para a direita e, conforme descrito na análise, em referência a uma representação do processo civilizador do continente.

Em relação à dimensão didática da obra, ao discutir a unidade X, de título "A América Contemporânea", pôde ser observado que sua abordagem pedagógica "[...] não foge da concepção tradicional e mnemônica de ensino, pois descreve os fatos e disserta sobre poucas figuras masculinas, como exemplos do povo e dos anseios brasileiros [...]" (BRITO, 2022, p.87). Nesta pesquisa, há também a descrição de outros elementos que compõem a materialidade e a composição formal da obra, como a composição em capa dura e os elementos pré-textuais, no entanto, por hora, devemos nos ater um pouco mais ao discurso da capa desta edição, à luz da articulação teórica aqui proposta.

É prática comum no período, autores lançarem edições didáticas de uma área para mais de uma série, a capa de História do Brasil para a primeira série do ginásio de 1952<sup>9</sup>, por exemplo, segue o mesmo modelo de composição e muda somente o título e substitui o marrom por verde, conforme podemos observar no repositório do LEMAD. Esta evidência indica um reaproveitamento da ilustração motivada por diversos fatores, dentre eles cito a economia com o trabalho do designer gráfico, e a possível implementação de uma identidade para o autor. Penso que esta identidade pode atuar em dois sentidos: primeiro, estabelecer uma continuidade

<sup>9</sup> Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1362> Acesso em: 03 dez 2022.



visual nas publicações de um mesmo autor; segundo, inscrever elementos visuais coerentes com a afiliação teórica do texto. Assim, esta peça gráfica, polifônica conforme Souza Leite (1996), é essencial para a compreensão das relações entre as autorias, conforme Bittencourt (2011), que esculpem os discursos destas edições.

Sobre o funcionamento do discurso da capa, recorreremos às contribuições de Orlandi (2020). A capa desta edição carrega elementos que indicam afiliar-se ao verdeamarelismo nacional-desenvolvimentista e à história historicizante. Podemos justificar por alguns fatores. Em primeiro lugar, recorre a uma comunicação visual que, ao se antecipar ao interlocutor, associa o processo de colonização ao esquema utilizado para explicar a teoria evolucionista e, portanto, a 'história' oficial da América. Nesta representação, a figura em alusão aos povos indígenas ocupa o fim da fila, munido de um cocar, um arco e flechas nas costas. À frente dele estão: a figura do colonizador vestido com armadura e uma lança/machado, em alusão ao primeiro século de colonização; seguido por um padre munido de uma cruz em forma de cajado; a frente um bandeirante com uma arma de fogo; a figura na lombada não pode ser identificada com precisão devido as marcas do tempo, mas ao unir as partes que não foram danificadas aparenta ser um colono, com um machado e lenha na cabeça; em seguida três soldados, um com espada e dois com rifles de guerra com baioneta. Todos com armas e instrumentos de violência. À frente da fila encontra-se o homem moderno, vestido de paletó e chapéu, com as mãos no bolso e, diferente dos demais, desarmado.

No que se refere à relação de forças, podemos destacar dois elementos, o primeiro é a autoridade e o regime de verdade instituído pela regulação institucional, o segundo é a posição de poder exercida pelo docente, posicionado como uma autoridade do saber. Pela articulação das relações de sentidos, esta composição se aproxima, por meio de uma

relação interdiscursiva, ao movimento que defende a necessidade de superar a guerra, em favor de um desarmamento moral, oriundo das políticas internacionais. Ao mesmo tempo, se assenta no discurso historicizante das práticas pedagógicas de ensino criticadas no período, conforme descrito anteriormente. Mesmo em sua posição a favor do desarmamento moral, descreve as populações indígenas, que formavam e ainda formam a maioria populacional de estados vizinhos como a Bolívia, como menos evoluídas.

Com observação aos esquecimentos de enunciação que podem ser descritos em nosso objeto, destacamos o de caráter ideológico. Ao inserir a figura do indígena ao final da fila, há uma afiliação ao discurso que prevê a homogeneização da sociedade Brasileira. O esquecimento aqui presente, age alocando as populações indígenas no passado, deslocando-as da sociedade brasileira contemporânea à obra. Culturalmente outro esquecimento presente é o da figura do negro, no masculino, já que se trata de representações masculinas e, por consequência, também há o esquecimento de todas as mulheres. A posição de poder masculina nas relações de gênero é explicitada na própria composição, não há mulheres na capa, não há mulheres nas lições da última unidade, conforme argumentado em Brito (2022), não há mulheres na perspectiva histórica de Souza. Já a ausência do negro se dá primeiro por sua categórica marginalização no protagonismo da história brasileira e, também, porque ao visualizar as matrizes discursivas dentro da própria lógica racista construída pelo designer responsável, o objetivo é comunicar a vitória da civilização e, portanto, do branco frente ao negro, do central frente ao marginal, do civilizado frente ao bárbaro. Todas estas figuras em silhueta são responsáveis pelo mito do desenvolvimento histórico americano, cada um em seu tempo e em sua historicidade, cada um cumpre com o seu papel, inclusive o de ser relegado ao passado e ao primitivismo.

Estes esquecimentos demonstram o funcionamento da polissemia anteriormente levantada. Esta capa constitui parte do efeito metafórico

da colonialidade. Esta constatação pode ser justificada por meio de uma observação mais detalhada das contribuições de Quijano (2005). Foi o processo de colonização da América que constituiu o novo sistema-mundo, foi o que permitiu a Europa se colocar na centralidade de um sistema de classificação social baseado em um dualismo radical em constante adaptação, defende o autor. No seio da cultura jurídica nacional, por exemplo, o reconhecimento de direitos aos povos indígenas só ocorre a partir de 1988 com a elaboração da Constituição vigente, conforme sustenta Wenczenovicz (2019). Ela afirma que a Legislação Indígena de 1961 foi uma das primeiras mudanças em relação à política colonial, ao invés de extermínio explícito, o Estado objetivava integrar estas populações à lógica da modernidade em uma política tutelar e de não reconhecimento. Na década de 1950, portanto, era vigente uma cultura jurídica de apagamento, embranquecimento, extermínio e homogeneização com relação aos povos indígenas. Esta orientação pode ser visualizada no discurso acerca da cidadania política construído na capa analisada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das políticas internacionais de compreensão entre povos, suas culturas e diversidades, se impuseram as colonialidades do nacionalismo brasileiro. Podemos concluir, portanto, que a constituição do Estado moderno brasileiro e de sua identidade, conforme argumenta Chauí (2007), manteve importantes traços do verdeamarelismo e seus elementos de legitimação da organização da produção a partir de preceitos coloniais, baseados sobretudo na classificação social e na tentativa de homogeneização como elemento fundamental para a coesão nacional. A concepção de cidadania política desenvolvida pelo discurso da capa, portanto, é baseada na valorização do homem branco, civilizado, moderno, também nega e oculta a existência negra e nativa na contemporaneidade da sociedade brasileira. Quem comanda o desenvolvimento histórico brasileiro é esse sujeito universalizado cuja forja

se deu no processo de colonização e embranquecimento nacionais, coube aos povos indígenas o passado romantizado das origens nacionais.

Assim, as contribuições de Vianna (2020), ao se referir que os livros didáticos foram mecanismos utilizados pelo Estado para a construção de uma identidade nacional e americana, que insere o Brasil em uma posição de destaque perante os vizinhos hispânicos, são corroboradas pelas análises aqui realizadas. A posição de protagonismo brasileira é demonstrada pela prevalência da matriz discursiva do verdeamarelismo, que ditou os caminhos a serem construídos acerca da identidade americana, ou seja, a opção pela valorização das antigas perspectivas coloniais de classificação social que fundamentaram a organização da sociedade brasileira da época. Um exemplo de efeito metafórico do discurso colonial que se adapta aos diversos contextos, se reinventando.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Dias. A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural. **Revista Katálysis**, v. 25, p. 212-221, 2022.

BERNARDES, Rodolfo Calil *et al.* **O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942–1961)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, n. 164, p. 487-516, 2011.

BRITO, Caio Afonso da Silva. **Ideias de brasilidade em livros didáticos de História da América após a implementação da reforma curricular de 1951**. 2022. 93 p. Monografia - Licenciatura em História. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim. 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5574> Acesso em: 03 dez. 2022.

CARDOSO, Rafael. O design gráfico e sua história. **Revista artes visuais, cultura e criação**. Rio de Janeiro: Senac, p. 1-7, 2008.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010.

CHARTIER, Roger. **O que é um Autor?** Revisão de uma genealogia. Tradução: Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2021. 90 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

CHOPPIN, Allain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda, GENTILE, Fausto Rogério. O Estado da Arte da Interdisciplinaridade no Brasil: o construto epistemológico de Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: MEZZOMO, Frank Antonio (org.); PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira (org.). **Interdisciplinaridade: perspectivas e desafios**. Guarapuava: Ed. Unicentro, cap. 6, p. 155-163, 2020. 298 p.

FERREIRA, Jerusa Pires (org.). **Ênio Silveira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte. Coleção Editando o editor, v. 3, 2002.

FRAGA, Gerson Wasen. Onde os jacarés não andam pelas ruas: a imprensa e os motivos da realização da Copa do Mundo de 1950 no Brasil. **Biblos**, v. 20, p. 145-156, 2007.

FRAGA, Gerson Wasen. **Uma triste história de futebol no Brasil: o Maracanaço: nacionalidade, futebol e imprensa na Copa do Mundo de 1950**. Méritos Editora, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da história**. Editora Brasiliense, 2008.

HAHN, Fábio André. O desafio da interdisciplinaridade: possibilidades de leitura para um jovem pesquisador. *In*: HAHN, Fábio André (org.); MEZZOMO, Frank Antonio (org.); PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira (org.). **Interdisciplinaridade**: perspectivas e desafios. Guarapuava: Ed. Unicentro, cap. 10, p. 261-289, 2020. 298 p.

HOBSBAWM, Eric. A história de baixo para cima. *In*: HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Editora Companhia das Letras, 292-313, 2013.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MELLO, Ricardo Marques de. A interdisciplinaridade na produção historiográfica. *In*: HAHN, Fábio André (org.); MEZZOMO, Frank Antonio (org.); PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira (org.). **Interdisciplinaridade**: perspectivas e desafios. Guarapuava: Ed. Unicentro, cap. 3, p. 83-103, 2020. 298 p.

MORAES, Didier Dias de. O design de Eugênio Hirsch para livros didáticos da Companhia Editora Nacional. **Estudos em Design**, v. 26, n. 1, p. 153, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. 98 p.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 117-142, 2005.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. **O sistema de ensino ginasial e livros didáticos**: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. 2008. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual Paulista, Franca, SP.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. Pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas: interfaces entre reforma educacional, currículo, livro didático, análise de discurso. *In*: LOSS, Adriana Salete; LORO, Alexandre Paulo (org.). **Estudos interdisciplinares**: debates e reflexões. Curitiba: CRV, 2021, p. 237-253.

SANTOS, José Carlos dos. Ciência ou método interdisciplinar, nos meandros de uma definição. *In*: HAHN, Fábio André (org.); MEZZOMO, Frank Antonio (org.); PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira (org.). **Interdisciplinaridade**: perspectivas e desafios. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2020. 298 p. cap. 2, p. 55-81.

SOUZA LEITE, João de. **O discurso do design gráfico como polifonia**. Paper para ECO/UFRJ. 1996. Disponível em: [https://www.academia.edu/5202829/O\\_discurso\\_do\\_design\\_gr%C3%A1fico\\_como\\_polifonia?from=cover\\_page](https://www.academia.edu/5202829/O_discurso_do_design_gr%C3%A1fico_como_polifonia?from=cover_page) Acesso em: 20 out. 2022.

VIANNA, Diogo Henrique. **Ensino de história da América**: currículo e livros didáticos na década de 1950. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. **À escuta da aldeia**: marcadores sociais e a memória nas comunidades indígenas no Brasil Meridional. Joaçaba: Editora Unoesc, 2019. 88 p.





# DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E MULHERES: DIREITOS SOCIAIS AO TRABALHO E SEGURANÇA À LUZ DO BRASIL

Carola Cristofolini<sup>1</sup>

Thaís Janaina Wenczenovicz<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Cartas internacionais e a Constituição Federal do Brasil (CF) estabelecem direitos das mulheres em igualdade com os homens. Direitos e liberdades devem ser respeitados sem discriminação por raça, classe ou gênero. A todos deve-se garantir o direito à vida, a formas de estabelecer relacionamentos conjugais ou desfazê-los, a assumir funções públicas, ao trabalho, ao lazer, à saúde, moradia e segurança. Ocorre que, mesmo havendo previsões legais, violações contra as mulheres são praticadas hodiernamente.

O presente artigo objetiva apresentar os direitos das mulheres previstos em documentos internacionais e nacionais e refletir sobre conceitos sobre políticas públicas. Além disso, pretende mostrar estatísticas que

<sup>1</sup> Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina Campus de Chapecó/SC; Especialista em Marketing e em Sistema de Justiça: Conciliação, Mediação e Justiça Restaurativa; Psicóloga da Polícia Civil de Santa Catarina; Jornalista. E-mail: carolacristofolini@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UEERGS. Pesquisadora PQq Produtividade/FAPERGS/Faixa 2. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito/UNOESC. Professora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do Comitê Internacional *Global Alliance on Media and Gender* (GAMAG) - UNESCO. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD UNOESC. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul. Membro do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/Rio Grande do Sul). Membro sócia-titular da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Membro da Red de Constitucionalismo Crítico de América Latina. E-mail: t.wencze@terra.com.br.

afetam as mulheres no campo do direito social ao trabalho e à segurança e apresentar como o Brasil prevê políticas públicas para as mulheres.

Nesse passo, o artigo divide-se em 4 partes. A primeira aborda normas legais garantidoras dos direitos humanos fundamentais das mulheres. Apresentam-se documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, sendo eles a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (CIEFDR) e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW). Abordam-se também direitos previstos na Constituição Federal do Brasil (CF).

Na segunda parte, caracterizam-se políticas públicas com base nos autores Celina Souza, Elisabete Ferrarezi, Enrique Saravia, Maria Paula Dallari Bucci e Rogério Luiz Nery da Silva. Por conseguinte, apresentam-se estatísticas relacionadas ao trabalho, dentre elas, a ocupação feminina em cargos públicos, as horas dedicadas para afazeres domésticos e no cuidado de outras pessoas e as horas dedicadas a trabalhos em tempos parciais, mostrando diferenças entre homens e mulheres e entre mulheres brancas e mulheres negras. Também se utilizam estatísticas relacionadas à segurança como violência, estupros e feminicídios. Os dados pesquisados são oriundos de bases do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e da Ouvidora Nacional de Direitos Humanos.

Por fim, apresenta-se a previsão de políticas públicas para mulheres no âmbito da Secretaria Nacional de Política para Mulheres ligada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo brasileiro atual. Dentre suas prioridades encontram-se o Plano Nacional de Enfrentamento ao Feminicídio, o projeto Maria da Penha vai à Escola, o programa Qualifica

Mulher, o Projeto Piloto Mais Mulheres no Poder, o programa Mães do Brasil e projeto Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

O procedimento metodológico é o bibliográfico-investigativo, acrescido de levantamento de dados estatísticos. A partir dos resultados apresentados, constata-se que o Brasil apresenta políticas públicas para reduzir as desigualdades sociais sofridas por elas, porém conforme dados numéricos apontados faz-se necessário o acompanhamento constante e sistemático de ações em políticas públicas de modo a garantir os direitos humanos fundamentais das mulheres, dentre eles, trabalho e segurança.

## **1 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS APLICADOS ÀS MULHERES**

A afirmação de direitos humanos fundamentais voltados para as mulheres apresenta-se em cartas nacionais e internacionais. A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) (NAÇÕES UNIDAS, 1948) prevê a igualdade entre homens e mulheres, com extensão a todos os povos e a todas as nações, de modo a respeitar direitos e liberdades sem distinção de sexo, raça, cor, línguas, religiões ou opiniões públicas. A todo ser humano é garantido o direito à vida, liberdade e segurança pessoal e é garantida a igualdade perante a lei, sem distinções por classe, raça ou gênero.

Conforme o artigo 16 da DUDH (NAÇÕES UNIDAS, 1948), ao atingir determinada idade, homens e mulheres podem casar e formar famílias sem restrição por raça, nacionalidade ou religião, sendo que ambos devem consentir com a união matrimonial. Havendo dissolução da relação compactuada, os direitos no desenlace devem ser iguais. A DUDH estabelece que é livre a forma de relacionar-se e que são estabelecidos de forma igualitária os direitos à propriedade, a assumir funções públicas, à segurança social, ao trabalho, à saúde, à maternidade e à infância e à educação.

Deveres dos indivíduos para com suas comunidades são previstos na DUDH (NAÇÕES UNIDAS, 1948). A liberdade das pessoas somente será limitada a partir de previsões legais. Promover e respeitar os direitos dos próximos devem ser atos continuados de todos os seres humanos, independentemente da localidade em que estão inseridos. A liberdade não pode ser cerceada de uma pessoa para outra sem aplicabilidade legal para “satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática”. Os direitos humanos contemplados na DUDH não podem ser aplicados de modo a destruir as liberdades enunciadas, seja por um Estado, agrupamentos ou por um indivíduo.

Apresentam-se dois pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário. O primeiro trata-se do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos<sup>3</sup> (PIDCP) (NAÇÕES UNIDAS, 1966) o qual assegura aos homens e às mulheres igualdade no uso de seus direitos civis e políticos. O direito à vida é inerente ao ser humano, deve ser protegido por lei e impedido de ser privado de modo arbitrário. “Ingerências arbitrárias ou ilegais” na vida privada, na família ou no domicílio são repudiadas, bem como ofensas à honra e à reputação.

O segundo trata-se do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais<sup>4</sup> (PIDESC) (NAÇÕES UNIDAS, 1966) o qual assegura direitos econômicos, culturais e sociais iguais para homens e mulheres, sem distinção, para promoção do bem-estar. Garante aos indivíduos a livre escolha ao trabalho com igualdades remuneratórias, incentivos de aperfeiçoamento, sem classificações e o direito de todos à previdência e ao seguro social. Nesse mesmo documento internacional tem-se que o matrimônio deve ser consentido de forma livre e às mães é garantida proteção antes e após o parto por período necessário. O PIDESC estabelece nível adequado de vida a todos incluindo “alimentação, vestimenta e moradia adequadas”.

<sup>3</sup> O Brasil aderiu conforme Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992.

<sup>4</sup> O Brasil aderiu conforme Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.

Duas convenções destacam-se nos direitos das mulheres. A primeira é a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial<sup>5</sup> (CIEFDR) (NAÇÕES UNIDAS, 1965) que foi pactuada em condenação ao colonialismo e às suas conseqüentes práticas de segregação e discriminação. Conceitua-se no referido documento discriminação racial como qualquer “distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” que comprometa ou anule o gozo de igualdade de condições, de direitos e de liberdades.

A segunda trata-se da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher<sup>6</sup> (CEDAW) (NAÇÕES UNIDAS, 1979). É promulgada com base nos direitos fundamentais, na igualdade entre homens e mulheres, na dignidade da pessoa humana, no princípio da não-discriminação e na garantia “ao homem e à mulher à igualdade de gozo de todos os direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos”. Os Estados deverão agir para modificar padrões sociais e culturais a fim de eliminar preconceitos e práticas baseados na superioridade que autorizem qualquer violação dos direitos da mulher. Recomenda compreender a maternidade como “função social” e reconhecer a igual responsabilidade de homens e mulheres no desenvolvimento dos filhos. Prevê a igualdade de direitos entre homens e mulheres na educação, no trabalho e na seguridade social.

A Constituição Federal do Brasil (CF) (BRASIL, 1988) estabelece como fundamentos de um Estado democrático de direito à cidadania e a dignidade da pessoa humana<sup>7</sup>, os quais especialmente impactam homens e mulheres igualmente. Nos objetivos fundamentais define a construção de uma “sociedade livre, justa e solidária”, garante o “desenvolvimento nacional”, se propõe a erradicar a “pobreza e a marginalização” e a “reduzir

<sup>5</sup> O Brasil a promulga conforme o Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

<sup>6</sup> O Brasil a promulga conforme o Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002.

<sup>7</sup> Os outros três fundamentos estabelecidos trata-se da soberania, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político.

as desigualdades sociais e regionais". Prevê proporcionar o "bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Homens e mulheres são iguais perante direitos e deveres. Dentre os direitos sociais fundamentais, prevê trabalho e segurança.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS: QUESTÕES PONTUAIS

A previsão legal dos direitos das mulheres leva à reflexão sobre políticas públicas. Souza (2003, p. 67/68) aponta o surgimento das políticas públicas nos Estados Unidos, inicialmente como uma área acadêmica sem o estabelecimento sobre o papel do Estado, mas sim sobre suas ações. O nascedouro contempla a racionalidade na tomada de decisão, as relações de poder e as diferentes etapas do processo de decisão, a visão de um sistema que recebe informações de partidos, mídia, grupos de interesse que influenciam no resultado da política e as decisões e análises sobre política pública que implicam responder "quem ganha o quê, por quê e que diferença faz".

Para a autora em tela, a definição de política pública assume uma "visão holística" da temática, uma "perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam", apesar das "diferenças sobre a importância relativa desses fatores". Políticas públicas é um campo multidisciplinar, envolvendo conceitos da sociologia, da economia e da ciência política, por exemplo. Para criar políticas públicas implica-se o papel dos governos, a autonomia para gerar capacidade e criação, os fatores históricos, os grupos de interesse e os movimentos sociais.

Costumeiramente o termo política pública é entendido com muitas acepções diferentes. Há certo senso comum que a identifica como ações governamentais voltadas para as camadas vulnerabilizadas. Em outros círculos, como o da Ciência Política e da Administração Pública, o espectro

conceitual de políticas públicas abarca definições abstratas como “tudo o que o governo faz ou deixa de fazer”, outras mais singelas como “diretrizes e ações voltadas à resolução de um problema coletivo”. (SOUZA, 2009).

Em outras áreas do conhecimento há concepções mais instrumentais como “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (SARAIVA, 2006). Nesse contexto, pode-se indicar que documentos governamentais repetem tais variantes: no manual de formulação de políticas públicas no governo federal, elas são entendidas como medidas “para atuar sobre a fonte ou a causa de um determinado problema ou conjunto de problemas buscando solucioná-los ou minimizá-los” (BRASIL, CASA CIVIL, 2018) e, em documento do Tribunal de Contas da União, as políticas públicas correspondem ao “conjunto de intervenções e diretrizes emanadas de atores governamentais que visam tratar, ou não, problemas públicos e que requerem, utilizam ou afetam recursos públicos” (TCU, 2020).

Em Silva (2012) tem-se a definição e a execução de políticas públicas como um agir da administração pública residentes em uma arena híbrida entre os direitos constitucionais e os direitos administrativos, “ladeadas por conjunto específico de princípios”. A burocracia que garantia a estabilidade social deu lugar para a administração assumir seu papel como “defensora de interesses coletivos”. Nesse passo, o Estado deve, a exemplo da iniciativa privada, buscar produtividade, racionalizar métodos de trabalho, adotar técnicas modernas “de organização, de decisão, controle e avaliação dos resultados” em políticas públicas.

O autor em tela aponta que a administração pública foi clamada pelos cidadãos para tomar decisões governamentais em políticas públicas no que tange à escolha, à implementação, ao controle e ao alcance de resultados. A renovação constante e sistemática é necessária para o desenvolvimento socioeconômico do Estado, sendo que não somente esse último deve ser

público, mas que o público não se limite ao que é estatal. O alto conhecimento sobre o objeto de uma política pública é fator determinante para seu sucesso, pois maximiza sua implantação e envolve a articulação de vários atores (Estado, agentes públicos, agentes privados, associações de classe etc.) com vistas à construção de uma sociedade plural.

O autor supramencionado aponta que para uma escolha eficiente de política pública essa deve compor genuinamente os desejos dos interessados. Nessa toada, como elementos comuns às políticas públicas de um Estado estão o que se deseja fazer e o que se faz, os atores formais e informais que as compõem, o atravessamento do Estado, a intenção e o processo. Silva (2012) apresenta com seus estudos que para elaboração, execução e controle de políticas públicas deve-se reconhecer o problema, estabelecer sua relevância, formular, adotar e implementar a política, bem como analisar e avaliar seus resultados. Portanto, em seu aspecto procedimental, uma política pública integra diferentes etapas até sua execução.

Em Bucci (1997), políticas públicas trata-se do universo de preocupações da teoria política, da coordenação de meios à disposição do Estado e por meio da parceria público-privada, com objetivos relevantes e socialmente importantes. Assinala-se o direito administrativo como uma subdivisão do direito relativamente nova, a qual intensificou-se a partir da metade do século XIX e tem enfoque nas funções do Estado para além do poder de polícia, com criação de serviços públicos. Nesse passo, direitos sociais e econômicos, previstos no direito constitucional, justificam o surgimento de políticas públicas, modo de agir dos governos.

Seguindo com a reflexão em Bucci (1997, p. 91/94) governar a partir da ação aponta para o "*government by policies* que desenvolve e aprimora o *government by law* –, fenômeno que se explica também pela maior importância da fixação de metas temporais para a ação dos governos". Uma política pública pode, mas não necessariamente deve ocorrer por meio de



um plano, sendo que são caracterizadas por “programas de ação do governo para a realização de objetivos determinados num espaço de tempo certo”. A normatização do plano ocorre por meio de lei onde são estabelecidos objetivos, metas, instrumentos de realização e condições de implementação de políticas públicas.

A autora em tela reflete sobre a organização do poder e políticas públicas. Para Bucci (1997, p. 96) os objetivos e interesses da população não podem ser “sacrificados” em razão da alternância no poder, inerente à democracia. “As leis de plano, portanto, conciliam princípio republicano e democrático com as demandas da estabilidade e da governabilidade”. Não há lógica na imposição de políticas pelo Legislativo ao Executivo. “O mais correto seria que pudessem ser realizadas pelo Executivo, por iniciativa sua, segundo as diretrizes e dentro dos limites aprovados pelo Legislativo”. O uso de funções normativas pelo Executivo encontra-se “numa zona cinzenta”, pois é crescente a necessidade de instrumentos para uma ação rápida do governo.

Em Saravia e Ferrarezi (2006) aponta-se a visão estatal sob a ótica das políticas públicas. Nos anos 50 e 60 houve grandes sistemas de planejamento governamental. Institucionalizam-se comissões, ministérios e corporações para elaborar planos de desenvolvimento. Na América Latina foi uma época de crescimento econômico, orientado, financiado e realizado pelo Estado. Nos anos 70, com as mudanças em razão de guerras e crises financeiras, os planos anteriores não se mostram mais eficientes e as organizações estatais demoram para se reorganizar. Registra-se um desejo crescente de participação democrática nas decisões estatais, na sua implementação, no seu controle e nos seus benefícios.

Para os autores em tela a informatização fortalece a transparência e o controle social das ações do Estado. Nesse passo, nos anos 80 desenvolve-se uma percepção mais ágil do Estado, sendo que a ação baseada no planejamento até então predominante dá lugar para o desenvolvimento

de políticas públicas. Com as tecnologias, descentralização e participação ficam mais fáceis e as mudanças sociais tornam-se possíveis. Surge uma visão dinâmica do funcionamento estatal. Por meio das políticas públicas analisa-se o funcionamento do Estado, tendo como ponto de partida a identificação das características das agências públicas, dos atores, das interrelações e das variáveis externas, nacional e internacional, sem perder de vista a dimensão jurídica.

Conforme Saravia e Ferrarezi (2006) aproxima-se a administração pública do processo decisório complexo de políticas públicas e suas práticas. Substitui-se o *government by law* pelo *government by policies*. Levanta-se informações sobre a realidade nacional e mundial em indicadores. Responde-se de forma mais eficiente às demandas e necessidades sociais. Analisa-se as formas de condução das atividades do governo por meio das categorias de política pública. Nesse contexto, política pública trata-se de um fluxo de decisões públicas para manter o equilíbrio social ou modificar uma realidade. Tomam-se decisões pelo próprio fluxo e/ou pelas reações e modificações que elas provocam na sociedade, bem como pelos valores, ideias e visões de quem adota ou influi na decisão.

### **3 ESTATÍSTICAS BRASILEIRAS SOBRE TRABALHO E SEGURANÇA AFETAS ÀS MULHERES**

Indicadores são importantes fontes de análise para averiguar desigualdades sociais e estabelecer ações de atuação em políticas públicas. Dados do IBGE<sup>8</sup> (BRASIL, 2021) apontam que o total de mulheres entre os parlamentares eleitos para Câmara de Deputados em 2018 no Brasil foi 77, sendo que o total de cadeiras era 513. Em proporção, representa uma ocupação de 15% por parte das mulheres. Em comparação ao ano de 2014, onde do

<sup>8</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

total de 513 cadeiras 51 mulheres foram ocupantes, o que representa uma proporção de ocupação de 9,9%, houve melhoria em 2018, porém observa-se índice baixo de ocupação feminina na área da política brasileira.

Dados do Instituto em tela apontam que a taxa de mulheres entre vereadores eleitos em 2020 no Brasil foi de 16,0%, sendo que o maior percentual se encontra no estado do Rio Grande do Norte com 21,8% e o menor percentual encontra-se no estado do Rio de Janeiro com 9,8%. O IBGE (BRASIL, 2021) aponta que em 2020 os homens ocupavam 62,6% dos cargos gerenciais enquanto as mulheres ocupavam 37,4%. A taxa de participação na força de trabalho em 2019 foi de 73,7% para homens contra 54,5% para mulheres.

Conforme o IBGE (BRASIL, 2021) a média de horas semanais dedicadas a cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos no Brasil em 2019 foi de 21,4 horas para mulheres contra 11,0 horas para homens, ou seja, elas quase dobraram o total de horas dedicadas a cuidados e afazeres domésticos. Ao se analisar as mulheres negras, essas se dedicaram 22,0 horas semanais, enquanto as mulheres brancas 20,7 horas semanais. Percebe-se que o recorte de raça é um marcador social que também aponta para desigualdades, o que leva a reflexionar que ao pensar em políticas públicas faz-se necessário considerar esse recorte.

Em 2019 o índice de proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial conforme apontado pelo IBGE (BRASIL, 2021), mostra que 29,6% das mulheres estavam ocupadas em tempo parcial contra 15,6% dos homens. Ainda em relação a esse índice, impacta as mulheres negras em 32,7% em ocupação de trabalho parcial contra 26,0% de mulheres brancas, revelando o marcador social de raça novamente presente entre as mulheres, para além do marcador social de gênero homem e mulher. Reforça-se a necessidade de estabelecer políticas públicas considerando indicadores sociais a fim de estabelecer planos assertivos por parte do Estado.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2022a), em alusão ao Dia Internacional da Mulher, comemorado em 8 de março, apresenta dados coletados para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 relacionados à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil. De acordo com a publicação do referido Fórum, cujos registros de crimes contra meninas e mulheres apresentados mostram o quadro de violência vivenciado por elas durante a pandemia Covid-19, entre março de 2020, início da pandemia, e dezembro de 2021, último mês com dados disponíveis, foram registrados 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável de vítimas do gênero feminino. Os dados apresentados têm como fonte os boletins de ocorrência das Polícias Cíveis das 27 unidades da federação.

Em análise de dados estatísticos, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2022a) aponta que em 2021, em média, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada 7 horas. Considerando dados mensais, houve um aumento dos casos de feminicídio entre os meses de fevereiro e maio de 2020, quando ocorre a maior restrição em medidas de isolamento social devido à pandemia Covid-19. Levando em conta os casos que chegaram até as autoridades policiais, em 2021 uma menina ou mulher foi vítima de estupro a cada 10 minutos. Entre 2020 e 2021 verificou-se crescimento de 3,7% no número de registros de estupro de mulheres no Brasil.

A Ouvidora Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2022b) do governo federal aponta estatísticas sobre denúncias de violações de direitos humanos e violência contra a mulher por meio dos canais Disque 100, Ligue 180 e aplicativo Direitos Humanos Brasil. Até o dia 21 de junho de 2022, foram recebidas 29.262 denúncias de violência doméstica e familiar contra a mulher, o que corresponde a 16,59% das denúncias recebidas pela referida Ouvidoria. Em relação a outras violências contra a mulher, foram registradas até a mesma data 11.061 denúncias, o que corresponde a 6,27% das denúncias recebidas pela Ouvidoria. As denúncias correspondem à

quantidade de relatos de violação de direitos humanos envolvendo uma vítima e um suspeito. Uma denúncia pode conter uma ou mais violações de direitos humanos.

O painel de dados da Ouvidora Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2022b) aponta, em relação ao sexo das vítimas, que até 22 de junho de 2022 do total de denúncias recebidas 60,48% eram em relação a pessoas do sexo feminino, 28,69% das denúncias foram em relação ao sexo masculino e 10,84% não foram declarados o sexo da vítima. A partir dos índices em tela, tem-se que políticas públicas são imprescindíveis para fins de refreá-los, do contrário, mulheres continuarão sendo discriminadas, violentadas e sofrerão violação de direitos humanos, apesar de suas previsões legais, como já visto anteriormente.

## **4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES NO BRASIL**

Em pesquisa realizada observa-se que na estrutura atual do governo brasileiro tem-se o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos<sup>9</sup>. Cabe a este órgão, dentre outras atribuições, defender a dignidade das mulheres com suporte para que elas contribuam para a sociedade, combater a violência contra a mulher em todas as suas formas, promover a atenção integral e contribuir para a inserção e a igualdade de acesso e oportunidades nas esferas econômica, política e social.

No âmbito do referido Ministério cabe à Secretaria Nacional de Política para Mulheres formular, coordenar e articular políticas públicas para as mulheres, o que inclui atividades contra a discriminação e ações para o combate à violência contra elas. Nesse passo, é possível mapear instrumentos criados para contemplar os objetivos sumariamente acima

<sup>9</sup> *Link de acesso:* <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres>

elencados. Tem-se o Plano Nacional de Enfrentamento ao Femicídio<sup>10</sup> (PNEF) cujo objetivo é enfrentar todas as formas de feminicídio, enfatizando o feminicídio íntimo, a partir de ações integradas e intersetoriais. Determina-se a implantação de comitê envolvendo os ministérios que tratam da mulher, da família e dos direitos humanos, da justiça e segurança pública, da cidadania, saúde e educação para desdobramento da política pública.

Outra ação da Secretaria Nacional de Política para Mulheres trata-se da Maria da Penha vai à Escola. Em parceria com redes estaduais de enfrentamento à violência contra as mulheres, visa a divulgação e promoção da Lei Maria da Penha<sup>11</sup> entre os profissionais da educação para alcançar crianças e adolescentes em ambiente escolar. Por sua vez, o programa Qualifica Mulher foi instituído para estimular ações que promovam a autonomia econômica da mulher. Por meio de parcerias com o poder público federal, estadual, distrital e municipal, entidades e instituições privadas, devem se organizar para fomentar ações de qualificação profissional para geração de emprego e renda.

Na toada de programas e ações, a Secretaria em tela, por meio de portaria<sup>12</sup>, institui o Projeto Piloto Mais Mulheres no Poder para conscientizar sobre a participação política das mulheres em cargos eletivos, de poder e de decisão e para o exercício da democracia representativa e participativa. O programa Mães do Brasil, criado por decreto<sup>13</sup>, propõe estratégia de promoção de políticas públicas destinadas à proteção integral da dignidade das mulheres para ampará-las no exercício da maternidade, desde a concepção até o cuidado com os filhos. Meninas nas Ciências Exatas,

<sup>10</sup> Instituído a partir do Decreto nº 10.568, de 9 de dezembro de 2020.

<sup>11</sup> Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

<sup>12</sup> Portaria nº 2.027 de 26 de agosto de 2020.

<sup>13</sup> Decreto nº 10.987, de 8 de março de 2022.

Engenharias e Computação consta como uma ação, porém não se localiza estabelecimento de normatização que regula o programa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta reflexão que inicia com uma análise bibliográfica, acrescida de dados estatísticos e políticas públicas atualmente previstas no Brasil, alerta-se para as dificuldades vivenciadas pelas mulheres hodiernamente, o que demonstra a necessidade de continuar criando e monitorando políticas públicas eficazes para preservar e garantir o desenvolvimento delas. Libertá-las de discriminações e violências são aspectos previstos nas cartas internacionais e a serem praticados pelos Estados, das quais o Brasil é signatário, o que corrobora-se com a carta constitucional brasileira. Para desenvolver políticas públicas, conforme apontado no artigo, necessita-se considerar aspectos como diferentes áreas de conhecimento (direito constitucional, direito administrativo, economia, sociologia etc.), a defesa de direitos coletivos e o papel dos diversos atores envolvidos (Estados, poder executivo, poder legislativo, iniciativas privadas, sociedade civil etc.).

No que tange ao fluxo procedimental de políticas públicas deve-se identificar o problema, estabelecer a relevância, formular, adotar e implementar a política. A análise de resultados, por isso a importância de indicadores, deve ser realizada a fim de promover melhorias ou, até mesmo, descartar uma política pública ineficiente. Diferentes etapas até sua execução devem ser observadas para o desenvolvimento de políticas públicas assertivas e, no caso da temática das mulheres, assegurar que vivam com dignidade e sem discriminações por qualquer marcador social. Transparência e vontade política para realizar mudanças são aspectos que gestores de iniciativas públicas e privadas devem ter constantemente no radar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: [w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html).

BRASIL. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. IBGE, 2021. 2ª edição. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos**. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados/2022>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Avaliação de Políticas Públicas. **Guia Prática de Análise Ex Ante**. Brasília, 2018, p.72. Disponível em: [https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=34504](https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=34504). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial de controle de políticas públicas**. Brasília, 2020, p.14. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/referencial-de-controle-de-politicas-publicas.htm>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **Violência contra mulheres em 2021**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2022a. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contramulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 34 n. 133 jan./mar. 1997.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (CIEFDR)**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D65810.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html). Acesso em: 19 jan. 2023.



NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1979. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao\\_cedaw.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP)**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In: Políticas públicas*; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SILVA, Rogério Luiz Nery da. **Políticas Públicas e Administração Democrática**. Sequência, n. 64, p. 57-84, jul. 2012.

SOUZA, Celina. Estado da arte da Pesquisa em Políticas Públicas. *In: Revista Políticas Públicas no Brasil*. p. 65-85, 2003.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *In: HOCHMAN, G. et al. (org.). Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 65-86, 2009.



# PODE A PESSOA LGBT+ FALAR? DO APAGAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO À OCUPAÇÃO DE MANDATOS LEGISLATIVOS EM 2022

Cristian Anderson Puhl<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Amarrado pela cintura à boca de um canhão, um indígena da tribo dos Tupinambás pode ter sido a primeira vítima documentada de um crime que, com anuência da Igreja Católica, da Coroa Portuguesa e dos colonizadores europeus que vislumbraram - e disputaram - oportunidades de enriquecerem suas metrópoles com os recursos naturais expropriados das terras brasileiras, tornou-se prática comum em um território idilicamente visto como “uma ilha fantasiosa que, no imaginário europeu, era uma das tantas representações do Paraíso terrestre” (TREVISAN, 2018, p. 44).

Em 1614, enquanto colonizadores franceses tentavam estabelecer-se em regiões que, desde 1500, já haviam sido colonizadas pelos portugueses, como em São Luís, que posteriormente seria elevada a capital do Estado do Maranhão, as práticas culturais, sociais e econômicas dos indígenas provocavam estranhamento nos viajantes e religiosos jesuítas e capuchinhos que aqui desembarcavam, o que pode ter motivado a condenação do

<sup>1</sup> Jornalista, especialista em Ciências Sociais e em Comunicação e Marketing em Mídias Digitais; aluno especial do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Artigo produzido para a disciplina Direitos Humanos e Educação: perspectivas decoloniais, ministrada pela professora doutora Thaís Janaina Wenczenovicz. E-mail: crispuhl@gmail.com.

indígena identificado como 'Tibira do Maranhão'<sup>2</sup> pelos "costumes devassos dos habitantes desse Paraíso tropical" (TREVISAN, 2018, p. 63).

Os atos e as interpretações feitas a partir do ideário balizado em um conceito eurocêntrico de moral e valores, levaram à morte Tibira do Maranhão durante a invasão francesa a uma área anteriormente invadida pelos portugueses. A história do indígena tupinambá, apontada como o primeiro assassinato praticado em decorrência de um suposto comportamento afetivo e sexual categorizado pelos colonizadores como "pecado nefando, sodomia ou sujidade - nomes então dados à relação homossexual que grassava há séculos, entre os brasis" (TREVISAN, 2018, p. 63), vem sendo resgatada por antropólogos e historiadores ao longo dos últimos anos, quando os reflexos da colonização e do eurocentrismo nos estudos sociais e nas questões de gênero passaram a ser questionados.

Em um destes estudos, Luiz Mott (1994; 2001), analisou centenas de documentos históricos do período colonial para registrar que a contrariedade, a perseguição, a violência e a institucionalização do que, séculos depois, se classificaria como LGBTfobia, foram estratégias adotadas pela Igreja como forma de punição à Tibira.

Para Mott (2001), os conceitos éticos, morais e religiosos que serviram de molde ao mito fundador da cultura ocidental foram impostos também às regiões colonizadas, provocando não apenas uma ruptura com as características e os comportamentos originários destes povos, mas também a transposição de estigmas e doutrinas que tinham o objetivo de civilizá-los no interior de um padrão universal de existência - e, portanto, branco e heterossexual, ainda que estas sejam categorias de análise constituídas apenas alguns séculos depois.

<sup>2</sup> A violência e o apagamento histórico das pessoas cuja orientação sexual e identidade de gênero divergem da norma também se dá pelo não reconhecimento de suas subjetividades. Neste caso em específico, Mott (1994) explica que *tibira* foi a identificação utilizada nos documentos oficiais dos religiosos franceses para se referir ao indígena e que esta é a palavra tupinambá para se referir aos homossexuais.

Em suas pesquisas, Mott (1994) descreve que o assassinato de Tibira revela como a colonização europeia no Brasil é um processo passível de ser analisado não apenas pelos seus aspectos econômicos e políticos. Ao ser condenado, o indígena tupinambá é destituído de sua identidade e de sua humanidade, passando a ser citado unicamente como 'Tibira do Maranhão'. Descreve o pesquisador que

o Maranhão conserva uma triste precedência na história da intolerância no Brasil: em São Luís, [...] foi condenado à morte o primeiro homossexual de que se tem notícia em nossa história. Trata-se de um índio Tupinambá, tibira, acusado de ser praticante contumaz do abominável pecado de sodomia. Para limpar a terra de tão execrando costume, o infeliz silvícola foi preso com o beneplácito dos Capuchinhos franceses e amarrado na boca de um canhão, que, com o estourar do pelouro, espalhou seu corpo pela Baía de São Marcos. É o primeiro mártir gay registrado na história do Brasil. (MOTT, 1994, p. 62)

A despeito de o assassinato de Tibira do Maranhão não ser o objeto central de análise deste artigo, recuperar a memória do ocorrido adiciona camadas outras para compreendermos a colonização e seus imperativos no que diz respeito a institucionalização de uma gramática moral, sexual e de gênero cujos reflexos se afirmam e se fortalecem como ferramentas da colonialidade do poder, do saber, do ter e do ser.

A instrumentalização destes conceitos contrapõe discursos antes hegemônicos sobre aspectos que influenciam tanto na formação da identidade nacional quanto, se os trouxermos para a atualidade, nas estruturas de dominação e na cristalização de marcadores sociais. Os impactos disso podem ser observados, portanto, na ocupação dos espaços de poder institucional e na reprodução de um ideário do colonialismo (QUIJANO, 2005).

Mobilizando autores latino-americanos, decoloniais e pós-coloniais, o presente artigo parte, além de revisão bibliográfica, do cruzamento de informações disponíveis no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e em

levantamentos produzidos por Organizações Não-Governamentais (ONG's) para questionar a ocupação de espaços eletivos nas casas legislativas estaduais e no Congresso Federal no processo de Eleições Gerais em 2022.

O objetivo não é empreender uma análise qualitativa das pessoas declaradamente LGBT+'s que se candidataram e foram eleitas neste pleito, mas sim provocar o debate acerca do papel desempenhado por estes sujeitos em suas dissidências de gênero e orientação sexual, no enfrentamento a um sistema alicerçado, desde a colonização, por um modelo de cidadão-político a imagem e semelhança do colonizador.

Parte-se, então, da hipótese de que a colonização na América Latina, tal como descreve Aníbal Quijano (2005), "constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade" (p.117), redefinindo a condição de existência dos povos originários a partir destas novas identidades.

Prossegue Quijano (2005, p. 117), apontando que

[...] na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Revisitando a colonização a partir de outras fontes de análise que não as centradas em uma leitura unilateral e universal da história - o que Adichie (2019) considera como o "perigo de uma história única" (p.11) - investigam-se desdobramentos para outras construções possíveis referentes a institucionalização da LGBTfobia no Estado e no tecido social, implicando no aumento das violências sistêmicas e no apagamento sócio-histórico das pessoas dissidentes de um sistema que autores como Judith Butler (2020), Raewyn Connel; Rebecca Pearse (2015) e Paul B. Preciado (2020),

por exemplo, denunciam como estruturado a partir da “regulação binária do sexo-gênero” (BUTLER, 2020, p. 47).

Decorre disso a urgência de apontarmos caminhos que nos permitam identificar e nomear não apenas as gêneses destes processos de interrupção de existências que divergem à compulsoriedade heteronormativa, mas também produzimos o deslocamento de práticas e epistemes que atravessem essa “taxonomia binária e hierárquica que busca preservar a dominação do pater-famílias sobre a reprodução da vida”, como explícita Preciado (2020, p. 27), denunciando que estas categorias de hierarquização societária instituídas como ferramentas de poder

[...] não existem fora de uma epistemologia colonial e capitalista, que privilegia as práticas sexuais reprodutivas como uma estratégia de gestão da população, da reprodução da força de trabalho, mas também da reprodução da população consumidora. É o capital e não a vida que se reproduz. Estas categorias são o mapa imposto pelo poder, não o território da vida. (PRECIADO, 2020, p. 28)

Quando Tibira do Maranhão foi acusado de subverter a ordem moral imposta pelos colonizadores, fazendo do seu corpo instrumento também de prazer e não exclusivamente de reprodução, a instituição colonial codifica um novo padrão de comportamento aos povos que por estas terras habitavam: sob pena de serem todos, cruel e friamente, amarrados à boca de um canhão e assassinados em nome de uma religião punitivista, interdita-se e amaldiçoam-se àqueles e àquelas que seguissem praticando seus “costumes gentílicos (tais como andar nu, pintar o corpo e, particularmente, tatuar-se à moda dos índios); e sodomia” (TREVISAN, 2018, p. 134).

Quatrocentos e oito anos separam 2022 de 1614. O tempo transcorrido de quatro séculos talvez não tenha sido suficiente para nos reencontrarmos com nossa história, o que contribui para nos manter presos a um passado mítico, conservador e cristalizado em uma teia colonial de existência.

Contudo, é chegado o momento de cantarmos um novo mundo. E os resultados eleitorais conquistados pelas populações LGBT+'s na ocupação de espaços de poder legislativo indicam que a resistência à dominação é, sim, uma característica definidora abaixo da linha do Equador, aonde o pecado, como cantou Chico Buarque, segue "rasgado, suado, a todo vapor"<sup>3</sup>.

## 1 EXISTIRMOS: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?<sup>4</sup>

Ao desnudar a história da homossexualidade e das dissidências de sexo-gênero no Brasil desde o início da colonização até o século XXI, João Silvério Trevisan (2018) aponta caminhos e, sobretudo, os descaminhos que foram mobilizados diante da necessidade de ancorar na terra há pouco colonizada pelos portugueses o sentimento de identidade nacional que abrigasse, sob um mesmo espaço geográfico, um "povo de incerta configuração, à procura de si mesmo" (TREVISAN, 2018, p. 44-45).

[...] A proposta nacionalista, que funciona como um barril de pólvora não controlável, resulta de uma conceituação arbitrária, na medida em que elimina particularidades dos indivíduos, classes, grupos marginalizados e suas diferenças, para uni-los debaixo de uma representação abstrata chamada "povo", que é imposta, com uma fatalidade massificante, sobre cada cidadão. O paradoxo fica ainda mais evidente em se tratando de nações com um passado tão recente, entre elas o Brasil. Como falar impunemente de *identidade nacional* [grifo do autor] num país que, em relação ao mundo eurocêntrico, existe há pouco mais de quinhentos anos e só nasceu, enquanto entidade política autônoma, há menos de duzentos anos? [...] Pode-se dizer que as contradições e mal-entendidos nos caracterizam desde 1500 e a desleixada colonização a partir daí.

<sup>3</sup> "Não Existe Pecado ao Sul do Equador", foi composta em 1973 pelos compositores Chico Buarque e Ruy Guerra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E-2A3KAFtA>. Acesso em: 27 nov. 2022, às 11h.

<sup>4</sup> O título faz alusão à música "Cajuína", composta por Caetano Veloso e apresentada em 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmd7Nw9KqaE>. Acesso em: 27 nov. 2022, às 11h30min.



Ainda que Trevisan (2018) não amplie a discussão a respeito da formação brasileira fazendo uso da crítica à colonialidade, sua interpretação sobre o quanto o processo de colonização europeia no Brasil foi seguido pelo enquadramento de um universalismo dos povos originários, cujos imperativos mais perceptíveis se alicerçaram, entre outros aspectos, na concepção de civilizados e incivilizados e na eliminação subjetiva das diferenças culturais e das distintas maneiras de se viver; se associa ao que Quijano (2005) propõe como “uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (p. 118).

Quijano (2005) defende que é a colonização a responsável pela codificação do conceito de raça como um modelo de classificação social da população. Ele sustenta ainda que é esta a ideia que consolida um novo padrão de poder e dominação mundial. Argumenta o autor que

[...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Circunscritos a estas categorias homogêneas e hierárquicas, os colonizados foram constituídos à imagem e semelhança do colonizador europeu; uma representação forjada em um ideário conservador, gendrado, binário, heteronormativo e arraigado em crenças dicotômicas quanto a superioridade/inferioridade, civilizado/bárbaro, cristão/pagão, entre outros.

O significado desse processo, como denuncia María Lugones (2014), é a subjugação dos dominados perante os dominadores, com consequências perversas para o reconhecimento dos colonizados como humanos e, portanto, indivíduos dotados de “conhecimentos, relações e valores, práticas ecológicas,

econômicas e espirituais" (p. 936). A autora expande seu raciocínio afirmando que "compreende a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial" (p. 936):

[...] Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas - como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. [...] os colonizados/as tornaram-se sujeitos em situações coloniais na primeira modernidade, nas tensões criadas pela imposição brutal do sistema moderno colonial de gênero. Sob o quadro conceitual de gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados; eles eram plenamente humanos (LUGONES, 2014, p. 936)

As distinções entre humanos e não humanos propostas por Lugones (2014) são fundamentais para estabelecermos um aparato teórico que sustente o quanto o apagamento sócio-histórico das pessoas LGBT+'s e dissidentes do sistema sexo-gênero é, a um só tempo, o reflexo do colonialismo e a interdição de um projeto plural de ocupação do poder institucional - no caso específico deste artigo, das casas legislativas nos Estados e na Câmara Federal durante as Eleições de 2022.

O ingresso destas populações racializadas e generificadas (QUIJANO, 2005; LUGONES, 2014) nas esferas públicas de governança estrutural demonstra que, embora o ideário do colonialismo se sustente mesmo transcorridos mais de cinco séculos da colonização do Brasil, há movimentos de enfrentamento a este modelo de reprodução e dominação sendo constituídos para, como salienta Preciado (2020), "desmarcar-se das linguagens científicas, técnicas, comerciais e legais dominantes" (p. 41), produzindo com e a partir disso, "uma nova gramática que permita imaginar uma outra organização social das formas de vida" (p. 41).

Há em curso e em escala global, nas palavras de Preciado (2020), “uma revolução dos subalternos” (p. 39):

nos quatro cantos do mundo [...] é possível sentir não apenas o esgotamento das formas tradicionais de fazer política, mas também a emergência de centenas de milhares de práticas de experimentação social, sexual, de gênero, política, artística... Diante do aumento dos poderes edipianos e fascistas, surgem as micropolíticas da travessia. (PRECIADO, 2020, p. 40)

Estas articulações sociais originadas no interior de mobilizações coletivas, empreendidas por grupos sub representados e alijados dos espaços de tomada de decisões políticas e que, como refere Preciado (2020), fazem surgir microrrevoluções, tornam-se potenciais mecanismos de indução para a ruptura com um padrão colonial de dominação e de poder - o que, na perspectiva da antropóloga Rita Segato (2021), inicia “um modo de subversão epistêmica de poder, que também é teórica/ética/estética/política” (p.72).

Na esteira deste processo sócio-histórico, 2022 pode ser interpretado como um ano paradigmático para a retomada de um novo projeto de sociabilidade e de reconfiguração da arena política formada, como dito anteriormente, à imagem e semelhança do europeu colonizador, extrativista, espoliador e dominador não apenas do poder, mas também do ser, do ter e do saber do colonizado.

Segato (2021) interpreta que o levante dos povos colonizados e os enfrentamentos às estruturas coloniais de poder compõem uma possibilidade de “relocalização do sujeito em um novo plano histórico, emergindo de uma releitura do passado, que reconfigura o presente e tem como projeto uma produção democrática de uma sociedade democrática” (p.72).

É esta relocalização dos sujeitos racializados, hegemonicamente identificados dentro do sistema binário sexo-gênero, alocados em uma modernidade colonial e que é invocada por Segato (2021), um imperativo a

ser observado nas Eleições Gerais de 2022 quando, de acordo com dados da VoteLGBT, uma Organização Não-Governamental (ONG) que mapeou e analisou o cenário eleitoral neste ano, pelo menos 330 candidaturas aos legislativos estaduais e federal - de um total de mais de 26 mil, conforme estatísticas do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), autodeclararam-se<sup>5</sup> LGBT+'s.

Admitindo que possa haver subnotificação do quociente de candidaturas autodeclaradas LGBT+'s, a VoteLGBT defende que tal movimentação dos sujeitos dissidentes do sistema sexo-gênero em direção ao centro do poder institucional é uma oxigenação do panorama eleitoral e, sob a ótica da decolonialidade, um enfrentamento aos padrões que o poeta e pensador político Aimé Césaire (2020) classificou como indefensáveis por reproduzirem a lógica violenta do colonialismo e da qual "só poderiam resultar as abomináveis consequências colonialistas e racistas" (p. 11).

Além do total de candidaturas autodeclaradas à VoteLGBT<sup>6</sup>, a informação do TSE de que 37 pessoas<sup>7</sup> acionaram o dispositivo legal para uso do Nome Social<sup>8</sup> em seus registros, reforça a compreensão de que sujeitos dissidentes estão empenhados em assumir o protagonismo e reconstruírem as narrativas a partir de novas epistemes - o que Preciado (2020) sintetiza como um chamado para a ação: "dizemos revolução" (p.43),

<sup>5</sup> Entre as informações requeridas pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) para o registro de candidatura a cargo eletivo, não há possibilidade de declarar categorias como orientação sexual e identidade de gênero. Por esse motivo, o mapeamento de candidaturas produzido por organizações como a VoteLGBT é importante para a identificação de pessoas LGBT's que disputam espaços de poder institucional.

<sup>6</sup> O levantamento completo de candidaturas está disponível em <https://votelgbt.org/faq>. Acesso em: 20 nov. 2022, às 10h.

<sup>7</sup> Estes e outros dados referentes ao perfil das candidaturas que disputaram o pleito de 2022 podem ser obtidos em <https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/seai/r/sig-candidaturas/painel-perfil-candidato?Session=206604404996167>. Acesso em: 17 nov. 2022, às 20h.

<sup>8</sup> Em 2018, o TSE editou uma portaria regulamentando a inclusão do nome social no cadastro eleitoral. A Portaria Conjunta TSE nº 1, de 17 de abril de 2018, fixou as regras que deverão ser observadas pela Justiça Eleitoral para concretizar as solicitações de interessados. A prerrogativa de transexuais e travestis para mudar seu nome no título de eleitor está prevista na Resolução-TSE 23.562/2018.

contrapondo e denunciando, inclusive, esta estrutura definida acima como indefensável por Césaire (2020).

Preciado (2020) estimula a ocupação do poder afirmando que há diferentes discursos em disputa e que, no interior dessas narrativas, há uma tentativa de incidir sobre os povos novas formas de colonização, talvez não mais pela geografia, mas pelo capitalismo.

Eles dizem representação. Nós dizemos experimentação. Eles dizem identidade. Nós dizemos multidão. Eles dizem língua nacional. Nós dizemos tradução multicódigo. Eles dizem dominar a periferia. Nós dizemos mestiçar o centro. Eles dizem dívida. Nós dizemos cooperação sexual e interdependência somática. Eles dizem despejo. Nós dizemos habitemos em comum. Eles dizem capital humano. Nós dizemos aliança multiespécies. Eles dizem diagnóstico clínico. Nós dizemos capacitação coletiva. [...] Eles dizem autonomia ou tutela. Nós dizemos agência relacional e distribuída. [...] Eles fazem guerra econômica contra nós a golpes de machete digital neoliberal (PRECIADO, 2020, p. 44-45)

São essas justaposições que tensionam a ocupação de espaços institucionais por corpos LGBT+'s e dissidentes do sistema sexo-gênero, o que para a poeta e ativista Audre Lorde (2020), configura uma práxis de emancipação autorrealizável:

[...] é por meio da união de indivíduos autorrealizados, mulheres e homens, que quaisquer progressos reais podem ser feitos. As antigas relações sexuais baseadas em poder, no modelo dominante/subordinado entre desiguais, não nos serviram nem como povo nem como indivíduos. [...] Podemos concentrar nossas atenções na luta contra as verdadeiras forças econômicas, políticas e sociais que estão no coração dessa sociedade e que nos destroem, destroem nossas crianças e nossos mundos. (LORDE, 2020, p. 58)

Opor-se a destruição dos mundos, como menciona Lorde (2020), é um dos fatores de mobilização que pode explicar porque as pessoas LGBT+'s candidatas no pleito deste ano receberam 3,5 milhões de votos, segundo análise de dados da VoteLGBT, com base nas informações oficiais da Justiça Eleitoral.

Para a socióloga responsável pela metodologia da pesquisa apresentada pela ONG, Evorah Cardoso (2022), ainda que o percentual destas candidaturas seja de apenas 1% em comparação às demais, o resultado sugere um esgotamento do modelo político-partidário de representação legislativa da população brasileira.

A política brasileira sempre foi ocupada por homens brancos, cis, héteros, não jovens, ricos e conservadores. Foi apenas após a redemocratização (1984) que começamos a ter mudanças mais visíveis no cenário, ingressando aos poucos mulheres, pessoas negras, indígenas, a classe trabalhadora e também pessoas LGBTQ+. São essas atrizes e atores políticos, junto aos movimentos sociais, os responsáveis pelos pequenos avanços no campo dos direitos nos últimos anos. A pressão popular aliada às articulações estratégicas fazem com que toda conjuntura política se sinta pressionada a enxergar as demandas da nossa população. Para a população LGBTQ+, a ocupação de mandatos é importante e estratégico para que os direitos conquistados não deixem de existir e para que cada vez mais a sociedade avance em sua democracia, garantindo condições de vida plena para essas pessoas. (CARDOSO, 2022, p. 11)

Enquanto a colonialidade perpassa mais de cinco séculos mantendo-se como um processo ativo de legitimação do poder, do saber, do ser, do ter e, a partir da compreensão de autoras como Lugones (2014) e Segato (2021), do gênero; também é perceptível identificar fissuras nesta teia, tecidas por sujeitos que não conformam e compactuam com estas estruturas - entre eles, os corpos e indivíduos dissidentes deste sistema sexo-gênero.

## 1.1 DISSIDENTES DE QUE?

Ainda que não faça parte do escopo deste artigo discutir com profundidade as questões relativas à constituição e a historicidade do que aventou-se classificar como sistema sexo-gênero, compreender seus elementos centrais e desdobramentos programáticos é importante à medida em que contribui para o entendimento desta estrutura padronizada, binária e aplicada em solo nacional desde a invasão portuguesa.

Como destacou Lugones (2014), uma das marcas da colonização foi a imposição de uma distinção dicotômica entre humanos e não humanos, civilizados e incivilizados. Fazendo uso destas categorias e, tomando como base central de contextualização a construção analítica de Aníbal Quijano, a autora identifica que a visão ocidental dominante à época quanto ao enquadramento binário dos corpos em uma condição estável de sexo e gênero é replicada pelos colonizadores, justificando “enormes crueldades” (p. 937) contra os colonizados.

Neste sentido, Lugones (2014) explica que as condutas dos povos colonizados eram submetidas a uma condenação moral tendo como referenciais os conceitos de civilidade e humanidade da burguesia europeia - o que ela classificou como uma espécie de “missão civilizatória” (p. 937).

A “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático [...]. A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generalização dicotomizada dos/as colonizados/as. Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. [...] A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás. (LUGONES, 2014, p. 938)

Além de posicionar a situação das mulheres colonizadas durante a colonização, Lugones (2014) amplia suas investigações sobre o gênero abrindo a discussão acerca de um processo que ela nomeia de “feminização de homens” (p. 937) como uma estratégia capitalista, colonial e burguesa adotada como “gesto de humilhação, atribuindo a eles passividade sexual sob ameaça de estupro. Esta tensão entre hipersexualidade e passividade sexual define um dos domínios da sujeição masculina dos/as colonizados/as” (p. 937).

Articulando esta caracterização apresentada por Lugones (2014) pode-se compreender como as práticas culturais, comportamentais, políticas e sociais

dos povos originários foram condenadas e criminalizadas pelos colonizadores - tornando ainda mais concreto o caso do assassinato do indígena Tibira do Maranhão como o primeiro registro oficial de morte por LGBTfobia no Brasil.

Mott (2001) insere outros fatores que contribuem para o entendimento do quanto o processo de colonização se estendeu também para o controle dos corpos e da sexualidade dos colonizados/as, tornando-se, como afirma ele, "ainda mais virulenta em nosso país, devido ao escravismo colonial, na medida em que os "efeminados" eram vistos e tratados como perigosa ameaça à hegemonia do macho branco e à continuidade do projeto colonizador do Novo Mundo" (p. 42).

O historiador ainda investiga como a imposição de uma religiosidade baseada no cristianismo europeu foi fundamental para a arquitetura da padronização do gênero e da sexualidade no Brasil colonial. Sob pena de, como afirmou acima Mott (2001), interditar o projeto colonizador, os europeus estabeleceram rígidas normas de socialização e sociabilidade aos povos dominados, a exemplo também do que conceituou Quijano (2005) quando defende que a divisão e o controle do trabalho, "histórica e sociologicamente novas" (p. 118), foram adotados objetivando-se a instalação e o pertencimento a um "padrão global de poder" (p. 118).

Por isso, Mott (2001) pondera que, aos aspectos morais e religiosos, a interdição das homossexualidades no Brasil se dá como um reflexo da divisão social do trabalho introduzida pela colonização, uma vez que as práticas coletivas originárias dos indígenas não tinham uma divisão estabelecida por papéis de gênero. "No Novo Mundo [...] a homossexualidade é muito mais temida do que na Europa, na medida em que a frágil conjuntura colonial vai exigir um incremento da autoridade do macho, significativo crescimento demográfico e reforço das funções sociais da família patriarcal" (p. 57).

É curioso observar, contudo, que diferentes fontes históricas registram e documentam que a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica puniam



os sodomitas acusados de praticarem o pecado nefando com o degredo para a colônia brasileira. Tanto Mott (1994; 2001) quanto Trevisan (2018) detêm-se no assunto para demonstrar que, em muitos contextos e cenários, a colonização reduziu os povos originários e, na sequência, os primeiros degredados à esta terra a seres abjetos, incivilizados, não humanos.

Do período colonial à atualidade, diversos autores se dedicaram a identificar os eixos centrais que sustentam o sistema sexo-gênero, expondo as suas fragilidades para, a partir delas, desconstruir e desconstituir o binarismo como um desígnio natural e imutável. Ao que que concerne a este artigo, convém mencionar o quanto os estudos no campo da sexualidade empreendidos por autores como Butler (2020) e Preciado (2020) são importantes para provocar a subversão da norma, nomeando as dissidências e, em um movimento de reidentificação, inseri-las novamente nos campos em disputa.

Preciado (2020) denuncia a hegemonia do pensamento binário de forma ácida, contestando, inclusive, o silêncio epistemológico imposto aos sujeitos que não convergem à norma que, há séculos, restringe e coloniza existências dissidentes. São estes corpos e indivíduos não identificados ao padrão que, portanto, compõem uma dissidência de gênero e sexualidade, incorporando novas práticas, assumindo outras posturas e se infiltrando em todos os espaços sociais com o objetivo de insuflar a ruptura da lógica colonial de reprodução de vivências - e de violências.

E se os espaços constituídos de poder nos legislativos estaduais e federais são determinantes para inverter este processo, torna-se imperativa a construção de estratégias que viabilizem as suas ocupações.

## 1.2 À MARGEM DOS NÚMEROS

O Brasil desconhece o tamanho de sua população LGBTQ+. Sem estatísticas oficiais quanto ao número de pessoas que declaram orientação

sexual e identidades de gênero divergentes ao padrão discutido anteriormente, a promoção de políticas públicas acabam prejudicadas - quando não se tornam inexistentes ou pouco eficazes.

Assentada em um passado colonial, a formação do Brasil dá-se também pelo apagamento da história e da existência dos povos originários e, em seguida, das pessoas negras escravizadas e racialmente subordinadas às classes econômica e politicamente dominantes, em um processo intenso de colonização que, como referido acima, perpassa o poder, o saber, o ter, o ser e o gênero dos/as colonizados/as.

Os efeitos disso podem ser observados na sociedade brasileira contemporânea, que ainda mantém fragmentos desta lógica de silenciamento das diferenças e da reprodução hegemônica de um sistema binário de sexo-gênero. Para além das violações de direitos quanto a dignidade da pessoa LGBTQ+ em espaços educacionais, por exemplo; ou a inexistência de legislações específicas para a proteção da vida e do usufruto de garantias constitucionais plenas para estes indivíduos, como o acesso à saúde, a ausência de dados demográficos oficiais pertinentes a estas populações é uma negligência do Estado com reflexos diretos na efetivação de uma política transformadora e emancipatória.

Em maio de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou, a partir de dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS): Orientação sexual autoidentificada da população adulta<sup>9</sup>, que, no Brasil, 2,9 milhões de pessoas com 18 anos ou mais haviam se autodeclarado LGBTQ+'s - o equivalente a 1,8% de toda a população do país. O estudo levou em consideração uma coleta de informações realizada em 2019 e foi o primeiro indicador oficial do Estado Brasileiro a tratar do assunto.

<sup>9</sup> Os dados da pesquisa estão disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/ibge-divulga-levantamento-sobre-homossexuais-e-bissexuais-no-brasil>. Acesso em: 20 nov. 2022, às 15h.

Além de tardio, o pioneiro levantamento estatal foi criticado por organizações não-governamentais e movimentos sociais pela metodologia utilizada na obtenção destas informações uma vez que, assim como destacado neste artigo, a realidade conservadora, religiosa e moral do Brasil impõe uma série de restrições e coerções a autodeclaração de orientação sexual e identidades de gênero não-normativas.

Já em julho de 2022, um estudo independente produzido por pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade de São Paulo (USP) foi publicado pela revista científica *Nature Scientific Reports*, revelando que 12% da população adulta do país é composta por pessoas LGBT+'s. Utilizando uma metodologia similar aplicada pelos institutos de pesquisas eleitorais, os cientistas das duas universidades brasileiras afirmam que a densidade demográfica de assexuais, lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros é de 19 milhões de pessoas<sup>10</sup>.

Enquanto os números do IBGE divergem daqueles publicados pelos pesquisadores, o órgão responsável pela produção de estatísticas oficiais a respeito da densidade demográfica e das características e condições da população brasileira atua para manter invisibilizadas as populações LGBT+'s. É o que aponta uma análise empreendida por ativistas e ONG 's com base em provocações feitas por entidades ao Instituto para que contemplasse no Censo Demográfico 2022 questões relacionadas à orientação sexual e identidades de gênero<sup>11</sup>.

Apesar da pressão dos movimentos sociais, da Defensoria Pública da União (DPU) e do Ministério Público Federal (MPF), o IBGE conseguiu na Justiça o direito de não inserir no questionário este assunto. Alegando dificuldade de treinar os recenseadores com tempo hábil e uma elevação no

<sup>10</sup> O estudo conduzido pelos pesquisadores da Unesp e USP está disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-022-15103-y>. Acesso em 21 de novembro de 2022, às 21h.

<sup>11</sup> Uma perspectiva sobre o assunto está disponível em: <https://revistahibrida.com.br/brasil/ibge-censo-2022-lgbti/>. Acesso em: 05 dez. 2022, às 21h.

custo de produção do Censo, o órgão estatal negou-se a incluir perguntas específicas a respeito da temática LGBTQ+ - o que, na prática, vai significar pelo menos mais uma década de apagão estatístico sobre a existência e as condições de vida destes indivíduos.

Na ausência de dados concretos e diante do silenciamento do Estado às demandas populacionais de LGBTQ+'s, como garantir o acesso aos direitos humanos básicos destas pessoas? Talvez, como tem-se mostrado uma constante em um país que vem ampliando as desigualdades sociais por meio de uma política de negação e desmontes, são os corpos colonizados e dominados que farão de seus processos de independência as ferramentas para a construção dos espaços que tornarão possíveis a tomada de decisões àqueles e àquelas aliados desde sempre do poder.

## 2 “EU ME SINTO VINGANDO OS MEUS ANCESTRAIS”<sup>12</sup>

Analisar qualitativamente as candidaturas que obtiveram êxito eleitoral no pleito em 2022 demandaria a construção de uma outra linha de investigação e a utilização de uma metodologia diferenciada. Em função disso, o presente artigo utilizará apenas a título de exemplo a eleição da então vereadora do município de São Paulo, Erika Hilton (Psol/SP), ao cargo de deputada federal.

Como pontuado anteriormente, a VoteLGBT identificou cerca de 330 candidaturas autodeclaradas LGBTQ's em todo o país. Juntas, elas obtiveram um quociente de 3,5 milhões de votos. O pleito teve fim, avaliou a Organização, com 18 candidaturas eleitas, sendo quatro para o Legislativo Federal - duas destas cadeiras sendo ocupadas por mulheres transgêneros - e 14 para

<sup>12</sup> Declaração feita pela deputada federal eleita em 2022, Erika Hilton (Psol/SP), em entrevista ao grupo de mídia Poder360. Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f86zw-ilmNg>. Acesso em: 04 dez. 2022, às 17h.

Assembleias Legislativas nos Estados do Rio de Janeiro (3), São Paulo (6), Minas Gerais (1), Pernambuco (1), Acre (1), Sergipe (1) e Distrito Federal (1).

Do total de votos recebidos nas urnas por candidatos e candidatas autodeclaradas LGBT+'s, Erika recebeu quase 257 mil, ficando entre os 10 parlamentares mais votados do Estado de São Paulo, de acordo com o TSE. Mulher transgênero e negra, a deputada federal eleita para o Congresso Federal a partir de 2023 é um dos símbolos concretos da ocupação dos espaços de poder institucionais no Brasil.

O ingresso de Erika materializa o que Preciado (2020) anuncia como possibilidades de rompimento dessa estrutura binária e colonial de poder que se impôs aos povos dominados. Em entrevista concedida após sua vitória nas urnas, a então vereadora paulista afirmou que sua eleição à Câmara Federal será um instrumento de

luta para enfrentar todas essas estruturas de ódio que ganharam muita força nos últimos anos. O Brasil, sem sombra de dúvida alguma, é um país fundado pelo racismo e pela LGBTfobia. Mas, de alguns anos para cá, nós temos visto o quanto isso tem ganhado uma proporção gigantesca. [...] Então, estar neste lugar é provocar esse debate de cidadania, é provocar esse debate de direito, é discutir políticas públicas de emancipação e dignidade ao povo preto, as mulheres, a comunidade LGBTQIA+, mas também a toda a sociedade, porque o meu corpo preto LGBTQIA+, vindo da periferia, consegue compreender a expansão do que é a sociedade<sup>13</sup>.

Um corpo negro, periférico, transgênero e LGBT+: marcadores sociais resultantes de uma identificação produzida a partir do colonialismo e do que dele se estabeleceu como moderno, humano e civilizado em oposição a existências outras, estas classificadas como primitivas, não humanas e incivilizadas.

A intersecção desses marcadores que, em Erika Hilton se materializam em sua corporeidade, aponta para uma condição que, como citou Lélia Gonzalez (2020), perpetua um discurso no qual "a escolha de um sistema

<sup>13</sup> Ibidem a 11.

de representação, de classificação, valoração e de significação nos remete sempre a uma cultura dominante” (p. 245), idealizada para “afirmar uma suposta superioridade do homem branco ocidental” (p. 247) - cristalizada, ironicamente, na imagem dos parlamentos patriarcais brasileiros que, em sua esmagadora maioria, são compostos por homens, brancos, cisgêneros e beneficiários de uma estratificação do poder que reforça essa classe dominante a que se refere Gonzalez (2020).

Reconhecer tais marcadores e denominá-los faz com que a deputada federal eleita potencialize novas *práxis* para o enfrentamento da colonialidade, promovendo, ao adentrar em um espaço estruturalmente gendrado e no qual os resíduos de dominação colonial permanecem ativos, uma emancipação social, articulando, como ela afirmou em entrevista, um reencontro com a sua ancestralidade silenciada e assassinada.

A sensação é de vingança. Pode parecer confuso para algumas pessoas dizer isso, mas eu me sinto vingando os meus ancestrais. Eu me sinto vingando aquelas que morreram e não puderam estar aqui. Eu me sinto vingando as vozes que foram silenciadas por conta do racismo, por conta da transfobia. Eu sei que a minha chegada a esse espaço é reflexo de todas essas lutas, porque nós perdemos muitas pessoas lá atrás. Estar aqui é uma vitória<sup>14</sup>.

O que Erika Hilton define como esse resgate pode ser ancorado no que Lugones (2014) conceitua como uma lógica de *lócus* fraturado, na qual a subjetividade dos/as colonizados/as resiste em meio às diversas camadas de opressão. Pontua a autora reiterando que

[...] O *lócus* fraturado inclui a dicotomia hierárquica que constitui a subjetificação dos/as colonizados/as. Mas o *lócus* é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as. (LUGONES, 2014, p. 943)

---

<sup>14</sup> Ibidem a 11.

Superar este apagamento sócio-histórico e os silenciamentos perpetuados pela colonialidade colocam em movimento as disputas dos corpos pela ocupação dos territórios aos quais nunca foram concedidos acessos, desafiando, na perspectiva de Maldonado-Torres (2020), inclusive a “respeitabilidade de qualquer conceito normativo e qualquer prática mediante as quais os cidadãos e as instituições modernas justificam a ordem moderno/colonial, incluindo o sentido normativo de raça, gênero, classe e sexualidade” (p.33).

Mais do que um reposicionamento estratégico dos corpos colonizados e dissidentes no espaço público e político, Maldonado-Torres (2020) defende que a confrontação possibilitada pela existência destes indivíduos historicamente dominados “perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e das instituições modernas” (p.33), ao desvelar que a colonialidade e suas estruturas estão amparadas por conceitos impostos pelos europeus ao custo de invasões violentas e o apagamento das diversas e plurais formas viver dos povos originários.

[...] por trás da questão do significado do colonialismo e da descolonização, está o colonizado como um questionador e potencial agente. Isso é notavelmente diferente da posição esperada deles como entidades sub-humanas dóceis. A ordem das coisas no mundo moderno/colonial é tal que as questões sobre colonização e descolonização não podem aparecer, a não ser como mera curiosidade histórica. Espera-se que o colonizado ou ex-colonizado seja tão dócil quanto grato. [...] A ansiedade trazida [...] está, portanto, ligada à fobia em relação às pessoas escravizadas e colonizadas e ao terror que os sujeitos-cidadãos sentem quando eles concebem o colonizado como um agente. (pp. 33-34)

O relato da mulher trans, negra, periférica e LGBTQ+ de que algumas pessoas reagem com surpresa quando ela declara que sente-se vingando seus ancestrais ao ser eleita deputada federal pode ser compreendido como um efeito colateral desta ansiedade fomentada no interior da colonialidade. Ainda assim e apesar da mobilização deste pânico ansiogênico e moral erguido contra os colonizados que firmam-se como agentes questionadores em um país que

desconhece - e, tampouco, parece demonstrar interesse propor condições materiais de cidadania a estas populações - Erika Hilton e pelo menos outras 17 pessoas LGBT+'s elegeram-se em 2022. Há braços para a luta.

## 2.1 AMOR E BRECHAS

As diversas formas de violências e opressões sistêmicas e estruturais que marcaram os processos de colonização e a que foram submetidos os/as colonizados/as são importantes vetores para compreendermos as desigualdades econômicas, sociais e de gênero que se perpetuam no Brasil há mais de cinco séculos.

Importa ainda dizer que estas condições socioeconômicas produzem efeitos diferentes em grupos sociais distintos. Embora estas questões sejam permeadas por camadas de sobreposição atreladas a marcadores sociais e outras características que posicionam os sujeitos em níveis de desigualdade que se alternam, cumpre a este artigo, de forma resumida, provocar a discussão acerca do significado do acesso destes corpos aos espaços de poder nas casas legislativas do Brasil.

Reivindicar que a colonialidade do poder atrela-se à do gênero e que, portanto, o colonialismo mantém-se como uma estrutura de dominação acentuando o desequilíbrio não apenas no que se refere ao exercício do poder, mas também a materialidade econômica dos indivíduos, é uma maneira de posicionar a exclusão e a marginalização destes corpos dissidentes em uma sociedade na qual o binarismo, o patriarcado e a normatividade imperam como regra.

Em virtude disso, refletir sobre a ocupação de espaços de poder é, em primeira instância, considerar os impactos do capital e de seus lastros na própria capacidade destes sujeitos ascenderem em direção ao centro da tomada de decisão política, objetivando uma ruptura com esse padrão



burguês, colonial e branco masculino - ou, como apontou Asad Haider (2019), "revelar a falsa universalidade dessa identidade hegemônica" (p. 47).

Para Haider (2019), contudo, há uma armadilha inserida pelo próprio sistema na qual a desconstrução do universalismo pode abrir espaço a um identitarismo esvaziado de sentido para o enfrentamento da colonialidade - que contraria, afirma o autor, a constituição de uma política identitária capaz de induzir as transformações sociais necessárias. Ele afirma que sem compreender que "raça, gênero e classe nomeiam relações sociais inteiramente diferentes, e elas em si são abstrações que precisam ser explicadas em termos materiais específicas" (HAIDER, 2019, p. 36), estas questões podem aprisionar o sujeito ao invés de emancipá-lo.

[...] quando as reivindicações identitárias perdem sua base em movimentos de massa, o ideal masculinista burguês se apressa em preencher o vazio. [...] Se esse ideal não for questionado, pessoas de cor, junto com outros grupos oprimidos, não têm escolha a não ser articular suas demandas políticas em termos de inclusão no ideal burguês masculinista. (HAIDER, 2019, pp. 47-48)

Durante as primeiras décadas do então Movimento Homossexual Brasileiro, uma das pautas de mobilização era a da conquista da liberdade de as pessoas poderem manifestar e expressar afeto amoroso por outras do mesmo sexo. A narrativa pelo sentimento como ferramenta de reconhecimento se somava a outras frentes, mas foi o amor uma das tônicas mais relevantes daquele período.

O direito de amar quem se quisesse amar caracteriza uma geração do ativismo organizado, cujas repercussões têm reflexo até os dias de hoje - quando apenas o amor não é mais suficiente para promover a cidadanização<sup>15</sup>. Ainda que a perspectiva do afeto não deva ser ignorada ou

<sup>15</sup> Sobre este conceito e os processos que o caracterizam ver mais em FACCHINI, Regina e FRANÇA, Isadora Lins. (org.) **Direitos em Disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

suprimida das lutas por direitos, o amor enquanto sentimento não deve ser um balizador das mudanças sociais fundamentais para que sujeitos LGBT+'s e corpos dissidentes sejam reconhecidos como cidadãos de direitos.

É o que Bell Hooks (2020) pontua ao reiterar que “todos os grandes movimentos por justiça social de nossa sociedade têm enfatizado fortemente uma ética do amor” (p. 33). Tal ética é embasada em uma libertação dos ideais românticos e cinematográficos que conceituam o amor como uma prática de submissão, uma vez que pouco se fala como “o patriarcado e a dominação masculina” (p. 38) são impeditivos para a concretização de relações plurais e desprovidas de um vocabulário de dominação e subjugação, uma vez que, para a autora, “a masculinidade patriarcal exige que meninos e homens não só se vejam como mais poderosos e superiores às mulheres, mas que façam o que for preciso para manter sua posição de controle” (p. 82).

Este mecanismo da justiça social acionada por uma ética que Hooks (2020) traduz como sendo a do amor e que Segato (2021) identifica como uma “recuperação das pistas abandonadas rumo a uma história diferente, um trabalho nas brechas e fraturas da realidade social existente” (p. 73), se soma às mais diversas candidaturas de pessoas LGBT+'s que mostram-se capazes e dispostas a empreenderem uma revolução como a insurgida por Preciado (2020). Um levante dos colonizados e marginalizados contra um sistema instituído à força e pela opressão. Um novo tempo há de vencer?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desconforto e incômodo. Após tantos anos de reivindicações pautadas na defesa de que fosse assegurado às pessoas LGBT+'s o direito humano mais essencial - o direito à vida -, o Estado Brasileiro mantém-se omissivo, negligenciando os números de crimes de ódio e outras violações cometidos contra uma parcela de sua população - população esta que o

Estado desconhece em sua densidade demográfica, geográfica, social, cultural e econômica, uma vez que os órgãos oficiais recusam-se a inserir em suas políticas de recenseamento questões que poderiam trazer à luz informações capazes de alterar o quadro de violências a que estes sujeitos estão submetidos.

É desconfortável deparar-se, quase que diariamente, com notícias relatando mais um assassinato, costumeiramente praticado com requintes de crueldade, contra corpos que não se enquadram em um padrão normativo de orientação sexual, identidade de gênero, raça e classe em um país que, pretensamente, tornou-se independente há 200 anos. É ainda mais incômodo observar que, por se tratar de mais um crime, o assunto logo será superado por outro, tão grave quanto o anterior. Uma espiral de silêncios, omissões, opressões e violências.

“A placa de censura no meu rosto diz: não recomendado à sociedade”<sup>16</sup>. A frase da canção *Não Recomendado*, escrita pelo compositor Caio Prado, em 2014, atualiza uma concepção já cristalizada no tecido social brasileiro pelo menos desde 1614, quando o corpo de Tibira do Maranhão foi estraçalhado por determinação dos colonizadores europeus diante da alegação de que o indígena tupinambá seria um sodomita, culpado e condenado pelo pecado nefando do gozo dissociado da reprodução e da castidade.

Revisitar a história do Brasil fazendo uso das lentes da colonialidade e das implicações que o colonialismo produziu a partir da invasão, da expropriação e da espoliação não apenas dos recursos naturais, mas também do cooptação e da classificação das subjetividades e formas plurais de existência dos povos originários, amplia o desconforto com a apagamento sócio-histórico das populações LGBT+’s.

<sup>16</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GsaR0TQNu\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=GsaR0TQNu_w). Acesso em: 09 dez. 2022, às 22h.

Ao mesmo tempo, a denúncia contra este sistema de opressões galvanizado pelas concepções descritas ao longo deste artigo, libera possibilidades para o enfrentamento das estruturas que, transcorridos cinco séculos desde a colonização, seguem reproduzindo um modelo de dominação em que as colonialidades do poder, do ser, do ter, do saber e do gênero ditam o padrão de acesso aos espaços institucionais, restringindo, inclusive, a atuação dos sujeitos na sociedade.

Esta questão evidencia-se de forma nítida quando nos detemos a olhar para a representação da população brasileira nas casas legislativas dos Estados e no Congresso Federal, que foram as instituições observadas durante o processo de Eleições Gerais de 2022 como locais em que a concentração do poder é importante para a construção de legislações capazes de reposicionar as populações LGBT+'s no debate público nacional, estabelecendo condições de proteção e promoção dessas pessoas.

Um movimento das margens ao centro, potencializado pela compreensão de que em um sistema binário, patriarcal, heterossexista, classista, racista e fundado desde um modelo burguês-europeu-decadente imposto às regiões colonizadas, a desconstrução é a principal ferramenta de emancipação e mobilidade social. A discussão proposta nas páginas acima não tem o objetivo de esgotar as distintas perspectivas do assunto, tampouco vislumbra encerrar o debate dentro dos eixos elencados, pelo contrário.

O resgate histórico, a fundamentação teórica assentada quase que exclusivamente em autores vinculados às epistemologias do Sul e a decolonialidade, a exposição de dados e contradições relativas aos indicadores do TSE e do IBGE, as aproximações possíveis entre a dominação imposta pelos colonizadores e os reflexos objetivos e materiais na consolidação do Brasil como um país sistematicamente desigual e violador de direitos, são ferramentas de provocação para um movimento de re-redemocratização.

Há, em Aníbal Quijano e em alguns de estudiosos de sua obra, como a antropóloga Rita Segato, uma intensa necessidade de voltar o olhar dos/as colonizados/as para a colonialidade e o colonialismo, não como uma ação saudosista e nostálgica do que foi, mas como impulso para uma nova epistemologia centrada no que pode ser feito desde e a partir do que fizeram com os dominados/as. O número de candidaturas autodeclaradas LGBT+'s, o quantitativo de votos recebidos por estes sujeitos e a eleição de pelo menos 18 delas para as assembleias legislativas estaduais e para o Congresso Federal são exemplos possíveis de que, sim, um novo tempo há de vencer.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Ngozi Chimamanda. **O perigo de uma história única**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. 19ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARDOSO, Evorah. **A política LGBT+ brasileira**. Entre potências e apagamentos. São Paulo: 2022. Disponível em: [https://static1.squarespace.com/static/5b310b91af2096e89a5bc1f5/t/62839ef52f76f546de002ce0/1652793081067/220517\\_vote\\_relatorio\\_2022.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5b310b91af2096e89a5bc1f5/t/62839ef52f76f546de002ce0/1652793081067/220517_vote_relatorio_2022.pdf). Acesso em: 19 nov. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**. Raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**. Novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

MOTT, L. A revolução homossexual: o poder de um mito. **Revista USP**, [S. l.], n. 49, p. 40-59, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32907>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MOTT, L. **A inquisição no Maranhão**. Edufma, 1995. Disponível em: [http://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245522207\\_ARQUIVO\\_luizmott.pdf](http://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245522207_ARQUIVO_luizmott.pdf). Acesso em: 19 nov. 2022.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**. Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **Clacso**, Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**. A homossexualidade no Brasil. Da Colônia à atualidade. 4ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

# COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

Diones Ismael Gaboardi<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Na década de 1970, com o esgotamento do Estado-providência, o início de uma nova ofensiva liberal juntamente com a reestruturação produtiva impulsionada pela globalização iria se desenrolar numa série de consequências sociais que se tornaria a principal questão social no século XXI. Para Silveira (2013) a profundidade das mudanças trazidas pelo modelo japonês – combinado com outros movimentos de igual impacto, como a cultura pós-moderna, a globalização econômica e o ideário neoliberal – provocou, para além da reestruturação produtiva, o aprofundamento do desemprego, do incremento da terceirização, da precarização das relações de trabalho, do crescimento da informalidade laboral e da fragilização das entidades sindicais. Somando-se a isso Castel (2005) defende que a mutação do capitalismo que começa a produzir seus efeitos a partir do início dos anos 1970, instaura uma mobilidade generalizada das relações de trabalho, das carreiras profissionais e das proteções ligadas ao emprego, dinâmica esta, profunda, que é simultaneamente, de descoletivização, de reindustrialização, e de insegurização.

Inserido neste contexto mundial, temos o Estado brasileiro que jamais alcançou o *Welfare State*, sendo marcado por um mercado de trabalho historicamente debilitado, com empregos precários, altas taxas

<sup>1</sup> Mestrando do Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade Federal da Fronteira Sul; Servidor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Erechim.

de desemprego e informalidade, que nos levou a umas das maiores desigualdades de renda do mundo. Parte dessa desigualdade de renda no mercado de trabalho brasileiro contemporâneo, não pode ser compreendida, sem recorremos a primeira forma capitalista de exploração do trabalho no Brasil, a escravidão. Ou seja, a formação do mercado de trabalho brasileiro durante toda sua trajetória, especialmente relacionado às desigualdades raciais e de gênero, é permeado por persistentes elementos coloniais, que mantém ainda na atualidade inúmeras cicatrizes, muitas das vezes invisibilizadas.

Este artigo, está pautado em sua essência pelo termo colonialidade do poder, cunhado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano. Para Quijano (2005) a colonização da América foi o primeiro palco espaço/temporal, da criação de um novo padrão de poder mundial fundado centralmente na ideia de raça, onde a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros, sendo considerado elemento essencial na relação de dominação que a conquista exigia.

A principal hipótese deste artigo, fundado em pesquisa bibliográfica e documental, é que a colonialidade do poder, baseado não só na ideia de raça, mas também de gênero, juntamente com a colonialidade do saber, a qual possibilitou a importação do arcabouço legal trabalhista eurocentrado, deram sustentação para a divisão racial-sexual do trabalho no Brasil, ocasionando assim a persistência das principais desigualdades raciais e de gênero no mercado de trabalho brasileiro contemporâneo.

Primeiramente, buscaremos conceituar o termo colonialidade do poder, analisando suas principais marcas no mercado de trabalho brasileiro, relacionadas às desigualdades raciais e de gênero, como as principais cicatrizes do processo de colonização da América. Em seguida, sob uma perspectiva da colonialidade do saber, discorreremos



sobre o direito trabalhista brasileiro de base eurocentrada, demonstrando que seu modelo não dá conta das desigualdades raciais e de gênero enraizadas no mercado de trabalho. E por último, trataremos de alguns pontos da Reforma Trabalhista de 2017, demonstrando uma ampliação da flexibilização da legislação trabalhista, com o avanço das novas formas flexíveis de trabalho, conseqüentemente desassistindo ainda mais os trabalhadores, especialmente os que se encontram na base do mercado, ocupado maioritariamente pela população negra.

## 1 COLONIALIDADE DO PODER

A história capitalista do trabalho no Brasil, iniciou da forma mais perversa possível, com mais de três séculos de escravidão. Após 1888, com a abolição do trabalho escravo, a relativa liberdade foi acompanhada da ausência de qualquer política complementar de transição, sendo, os libertos abandonados à própria sorte. Com a grande quantidade de mão-de-obra imigrante, já em solo brasileiro, os recém libertos formavam um grande contingente de reserva de mão-de-obra negra à margem da sociedade.

O processo de colonização desencadeado na América, vitrificou-se em inúmeras marcas na constituição da sociedade brasileira, sendo a mais acentuada e persistente, a discriminação racial. A ideia mental de raça foi adotada pelos colonizadores, não com a simples finalidade de diferenciar a pigmentação da pele, branco e negro, mas com a finalidade de diferenciar o superior e o inferior, o dominador e o dominado, ou seja, serviu para justificar e fundar o processo de dominação. Essa ordenação é brilhantemente explicada pelo sociólogo peruano Anibal Quijano. Para Quijano (2005) a colonização da América, foi o primeiro palco espaço/temporal, da criação de um novo padrão de poder mundial fundado centralmente em dois eixos que se associaram: primeiramente a codificação

das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros, principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia, e por segundo, a articulação concomitante de todas as formas históricas de controle do trabalho (a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário), de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

A raça, como marcador de poder, associada a primeira forma de exploração do trabalho, a escravidão, serviu de base para estabelecer o lugar de cada pessoa na estrutura global do mercado de trabalho na atualidade, definindo assim os brancos como merecedores de salário, e os não brancos não merecedores. Para Quijano (2005) a classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos.

A colonialidade do poder, porém, não perpassa apenas o preconceito de raça, mas também o de gênero. O preconceito de gênero é ainda mais antigo do que o de raça, tendo sua base no sistema patriarcal, onde coloca a mulher num papel de inferiorização em relação ao homem. Quando nos referimos à mulher negra, a questão é imensamente mais delicada, pois são dois marcadores de poder que pesam, o de raça e gênero. Dessa forma, as mulheres negras sofrem duplamente com ambos os estereótipos de subalternização, recaindo violências em todos os âmbitos, tanto na vida privada quanto profissional.

Deslocando um pouco o processo de colonização do âmbito do trabalho escravo, não foram apenas os corpos do colonizados que foram subjugados, mas também sua cultura, seu modo de viver e de pensar, e nesse campo, parece

que as marcas da colonização e da efetivação dessa nova ordem de poder mundial eurocentrada fora ainda mais perversa. Esse processo centrou-se em três pilares, o primeiro foi a expropriação dos descobrimentos culturais que consideravam mais necessários para desenvolvimento do capitalismo, por segundo reprimindo as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade e por terceiro, forçando os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa (QUIJANO, 2005).

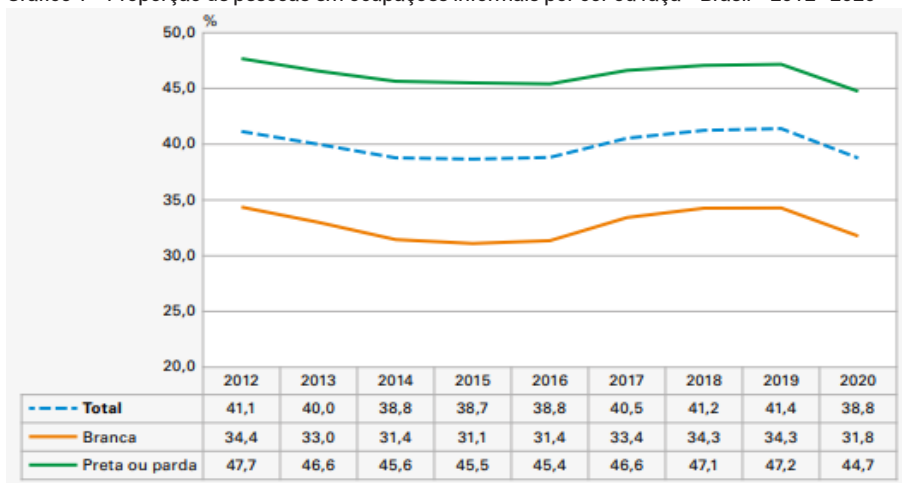
O padrão colonial de exploração dos corpos, força de trabalho, com a repressão da subjetividade dos colonizados, fundamentado na ideia de raça inferior, teve início com a colonização da América, mas não morreu com esta. Essa matriz está tão presente em nosso cotidiano, que se naturalizou, sem que muitas vezes possamos identificar sua presença. Para compreender a persistência desses elementos da colonização na exploração contemporânea de trabalho, recorreremos ao conceito de colonialidade de poder. Para Quijano (2005) colonialidade do poder é a forma como as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho, além da maneira, como os elementos raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçaram-se mutuamente, impondo-se uma sistemática divisão racial do trabalho.

## **2 COLONIALIDADE DO PODER NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO**

Nesta parte será retratado os principais fatores discriminatórios estruturantes do mercado de trabalho brasileiro, relacionados a raça e

gênero, como principais marcadores de poder e dominação advindo do capitalismo colonial/moderno eurocêntrico. Para essa análise será utilizado a Síntese de Indicadores Sociais 2021 do IBGE.

Gráfico 1 - Proporção de pessoas em ocupações informais por cor ou raça - Brasil - 2012- 2020



Fonte: IBGE, PNAD 2012-2020.

Nota: Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas em 2020.

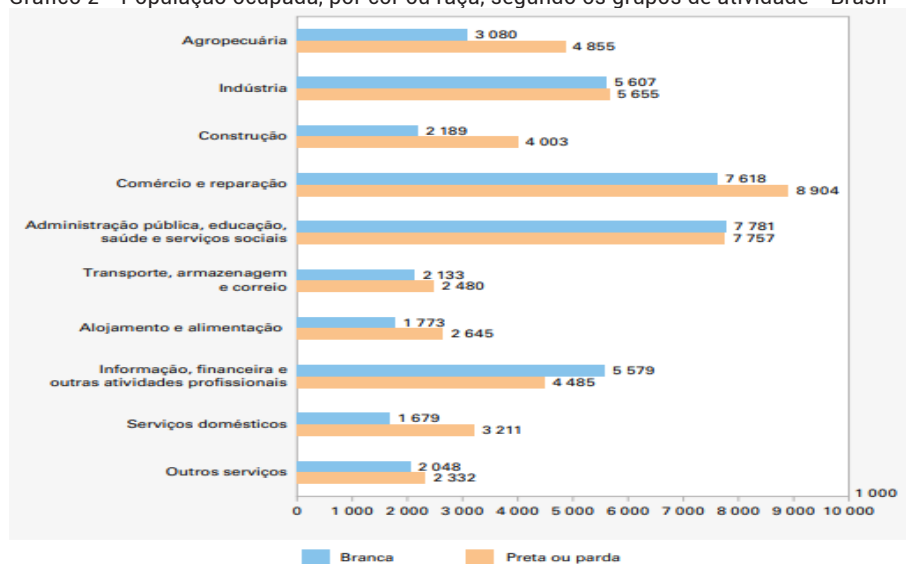
Inicialmente, analisando o Gráfico 1, percebe-se a alta taxa de informalidade durante todo o período analisado (2012-2020), demonstrando o primeiro fator constitutivo do mercado de trabalho brasileiro, a informalidade não como exceção, mas como regra, ou seja, como um elemento estruturante do mercado de trabalho brasileiro.

A informalidade de mais de um terço dos postos de trabalho é uma característica do mercado de trabalho brasileiro e constitui importante fonte de desigualdade de rendimentos, tendo como consequência, um elevado contingente de trabalhadores sem acesso aos mecanismos de proteção social, como o direito à aposentadoria e às licenças remuneradas, como maternidade ou afastamento laboral por motivos de saúde (IBGE, 2021).

Em relação a proporção de trabalhadores em ocupações informais por cor ou raça, podemos identificar o primeiro ponto interseccional do mercado de trabalho brasileiro, onde considerando o ano base 2020, 31,80% dos trabalhadores informais eram brancos e 44,70% preta ou parda. Não podemos deixar de perceber também o padrão da série histórica analisada (2012 a 2020), fator de consolidação da informalidade de negros em maior número em relação aos brancos, como estruturante do mercado de trabalho.

Esses dados, deixa exposto o primeiro rastro colonial engendrado sobre a ideia de raça, a informalidade majoritariamente negra. De maneira preliminar, também já cabe destaque a limitação do arcabouço legal trabalhista brasileiro, onde deixa desprotegida uma camada enorme de seus trabalhadores, especialmente a população negra, que historicamente está à margem da sociedade sofrendo todos os tipos de preconceitos.

Gráfico 2 - População ocupada, por cor ou raça, segundo os grupos de atividade - Brasil



Fonte: IBGE, PNAD 2020.

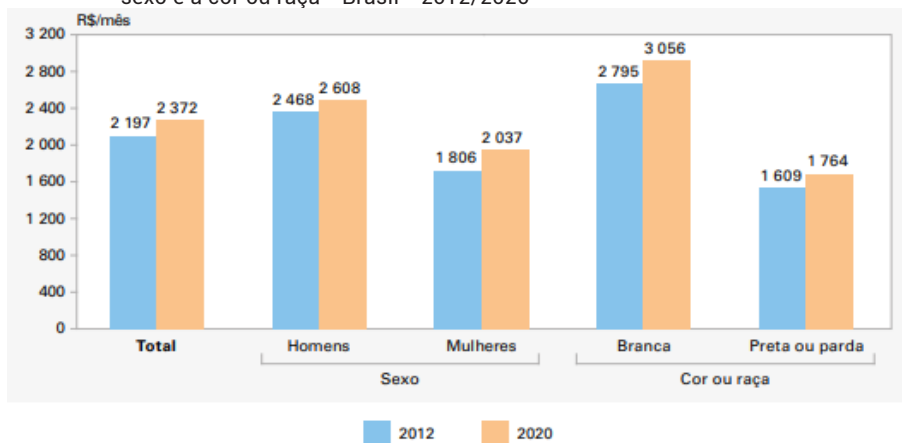
Nota: Dados consolidados de quintas visitas.

O recorte, segundo grupo de atividade, por cor ou raça, revela uma característica importante na segmentação das ocupações e a persistência, ainda hoje, da segregação racial no mercado de trabalho (Gráfico 2). A presença de pretos ou pardos é mais acentuada nas atividades de Agropecuária (60,7%), na Construção (64,1%) e nos Serviços domésticos (65,3%), justamente as atividades que possuem os menores rendimentos médios (IBGE, 2021).

Além disso, a Agropecuária e a Construção estão ligadas também a serviços mais pesados e com menos instrução. Essa aproximação das formas de trabalhos forçados e com menos instrução, ligados predominantemente a raça negra, é possivelmente a forma mais manifesta do rastro colonial discriminatório engendrado no mercado de trabalho brasileiro, servindo quase como uma réplica do modelo de colonização, o qual cabe aos brancos os cargos de melhor prestígio e rendimentos, e aos negros a submissão ao trabalho exaustivo e mal remunerado.

Em relação ao trabalho doméstico, predominantemente ligado à mulher negra, também caracteriza-se por baixas remunerações e menos instrução. Neste caso, o elemento gênero soma-se a raça como elemento discriminatório, caracterizando assim uma persistente divisão racial-sexual do trabalho. Para Mello e Bomfim (2022), a colonialidade de gênero se soma a de raça, deixando o lugar das mulheres negras estereotipados no mercado de trabalho, pois, na colonização, além de sofrerem em razão da raça, também eram exploradas e violadas em consequência do gênero, sofrendo assim, em todos os âmbitos das suas vidas, sendo obrigadas a realizar tarefas domésticas, atividades pesadas típicas do tempo da escravidão atreladas a jornadas exaustivas, cuidar dos filhos das mulheres brancas e ainda eram sexualmente violentadas pelos seus senhores e pelos outros escravos.

Gráfico 3 - Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça - Brasil - 2012/2020



Fonte: IBGE, PNAD 2012 e 2020.

Nota: Dados consolidados de primeiras visitas em 2012 e de quintas visitas em 2020.

O valor dos rendimentos do trabalho é um retrato da inserção do trabalhador no mercado e um dos principais indicadores de qualidade das ocupações. A desagregação por cor ou raça, assim como o recorte por sexo, são fundamentais para o conhecimento das desigualdades de rendimentos do País (Gráfico 9). Em 2020, a população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,3% mais do que a de cor ou raça preta ou parda e os homens, 28,1% mais que as mulheres, indicando uma desigualdade estrutural, dado que esses diferenciais, salvo pequenas oscilações, foram encontrados em todos os anos da série, de 2012 a 2020 (IBGE, 2021).

No estudo Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça com base em séries históricas de 1995 a 2015, publicado em 2015, pelo IPEA, a escala de remuneração manteve-se inalterada em toda a série histórica: homens brancos têm os melhores rendimentos, seguidos de mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. Em relação a esses dados é necessário destacar dois pontos, primeiro a discriminação racial e sexista no mercado de trabalho sofrida pela população negra, e por segundo, ainda mais importante, o lugar subalternizado da mulher negra brasileira, onde

ocupando a base do sistema exploratório capitalista, coloca-a em posição de extrema vulnerabilidade social, necessitando urgentemente de políticas públicas reparatórias e de proteção.

### **3 COLONIALIDADE DO SABER E DIREITO DO TRABALHO BRASILEIRO**

No contexto da Revolução Industrial e do Estado Moderno, emerge das relações laborais, entre os donos da força de trabalho e os donos dos meios de produção, o antinômico trabalho livre e subordinado, contrapondo as relações de servidão e escravidão que não mais se sustentavam (ANDRADE; D'ANGEL, 2016). Dessa contradição emerge um elemento de desigualdade entre as partes envolvidas, onde o trabalhador tendo como moeda de troca apenas a sua força de trabalho, e muitas vezes, como único meio de sobrevivência, ficaria subordinado ao detentor dos meios de produção e do poder econômico. Com objetivo de compensar a desigualdade entre os sujeitos na relação de emprego, o Direito do Trabalho criou princípios com a finalidade de direcionar o regramento jurídico laboral, no sentido de resguardar o empregado com algumas garantias, em relação à superioridade econômica do empregador. O princípio da proteção por exemplo surgiu, como regra, para proporcionar uma forma de compensar a superioridade econômica do empregador em relação ao empregado, dando a este último superioridade jurídica. (MARTINS, 2012, p. 69, apud FOLCH, 1936, p. 16).

A doutrina trabalhista brasileira dominante importou o paradigma eurocêntrico jurídico-laboral e enalteceu o trabalho livre e subordinado como objeto central do Direito do Trabalho, reproduzindo, inclusive, o paralelo teórico-temporal de contraposição em face do trabalho escravo e servil (MURADAS; PEREIRA, 2018). A introdução do direito laboral de base europeia na realidade brasileira, pode ser explicada através do termo colonialidade



do saber. A teoria de Quijano sobre a colonialidade propõe uma concepção da diferenciação colonial e epistêmica, onde a colonialidade se transfere do âmbito do poder para o campo do saber, construindo a colonialidade do saber que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica científica como perspectiva superior do conhecimento (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018).

A arcabouço jurídico laboral, por mais que tenha a premissa compensatória visando a igualdade entre empregador e empregado, dificilmente conseguirá eliminar a assimetria entre os dois sujeitos na relação de emprego, pois o empregado, em uma realidade totalizante capitalista, é coagido jurídica, econômica e psicologicamente (MURADAS; PEREIRA, 2018). Considerando que o arcabouço legal de proteção do trabalhador brasileiro, foi constituído sobre a base do capitalismo europeu, podemos considerar que a passagem da assimetria para a simetria pode não ser tão efetiva na prática, inclusive para o contexto laboral da Europa, quanto mais para o contexto adverso do mercado de trabalho brasileiro, onde as desigualdades sociais e laborais são abissais, especialmente se considerarmos as de gênero e raça. Nesse mesmo sentido, Palhares e Nicole (2021) afirma que um Direito do Trabalho constituído quase que exclusivamente à luz da experiência dos eventos históricos e da movimentação social dos países europeus, revela-se insuficiente para a compreensão dos sentidos que ele mesmo incorpora ao centralizar uma relação de trabalho específica e universalizá-la, podendo ser caracterizado como um Direito do Trabalho colonial.

#### **4 REFORMA TRABALHISTA, EXPLORAÇÃO DO TRABALHO NEGRO PELO CAPITALISMO DE PLATAFORMA E DESPROTEÇÃO SOCIAL**

A redução do desemprego ocorrida na primeira década do século XXI, em razão do aquecimento da economia brasileira, foi o que chegou mais perto

do pleno emprego no Brasil. Mesmo assim, não foi suficiente para alterar a estrutura do mercado de trabalho, e o desemprego retornou com força com a crise econômica iniciada em 2015. As altas taxas de desemprego nesse período formaram o clima perfeito para o Estado brasileiro, com a justificativa, entre outras, de reduzir o desemprego, aprovar a Reforma Trabalhista em 2017.

Os defensores das reformas trabalhistas apresentam várias justificativas para alterar a legislação, como “modernizar”, “aumentar a produtividade”, “melhorar” o ambiente de negócios, “adaptar” a legislação às novas tecnologias, à globalização, entretanto, essas justificativas não constituem objetivos em si (KREIN, 2019). Por outro lado, modernização e aumento de produtividade estão intimamente ligados a um dos objetivos centrais perseguidos no processo produtivo pelo capitalismo, a redução dos poros do processo produtivo. Desde o Taylorismo com a contagem dos tempos e movimentos até o Toyotismo, com o trabalho flexível, o aumento da lucratividade através da redução de custos do trabalho é uma tônica.

Entre o vasto receituário neoliberal inserido na reforma, um ponto que reforça esse argumento é a ratificação legal dos trabalhadores sob demanda, através da criação da categoria de contratação do Trabalho Intermitente. Na modalidade de contratação de Trabalho Intermitente o trabalhador é formal, mas não tem qualquer garantia de trabalho, muito menos de remuneração durante o mês, ou seja, está à disposição do contratante, mas só será remunerado pelo trabalho que executar, caso o empregador necessite de seus serviços. Nesse mesmo sentido, Krein (2019) afirma que a regulamentação do trabalho intermitente segue na esteira da conformação do trabalhador *just-in-time*, e ainda que a remuneração associada a direitos do trabalho seja embutida na determinação do valor hora de trabalho, o contrato intermitente coloca o trabalhador em uma condição de alta instabilidade, incerteza e insegurança sobre sua própria reprodução social.

A régua prática da legalidade em relação à legislação trabalhista brasileira, sempre foi bem abaixo do mínimo legal, tendo a informalidade como parâmetro para muitas atividades. A partir do momento que, o que era ilegal, se torna legal ( regulamentado), como o trabalho intermitente, o nível da régua da ilegalidade anteriormente a reforma, tende agora se deslocar ainda mais para baixo. Esse movimento pavimenta o caminho para expansão de sistemas de produção cada vez mais flexíveis, como por exemplo a uberização. Para Abílio (2020) a uberização trata-se de uma tendência global, caracterizando-se como um passo a mais no processo de flexibilização do trabalho, através de uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho, mediado por plataformas digitais.

A configuração dessa nova forma de exploração do trabalho eleva a informalidade e a precarização a um outro nível. As empresas de aplicativo criam normas de remuneração, de controle da mão de obra e demitem o funcionário a qualquer momento e sem aviso (através do desligamento do usuário do aplicativo). Ou seja, têm um controle absoluto sobre sua mão de obra, e conseguem extrair o máximo do empregado, dentro de um contexto de informalidade e precarização extrema. Contudo, se designam apenas como mediadoras entre o motorista e o usuário, negando qualquer vínculo empregatício (ABILIO, 2020).

Nesse contexto, percebe-se que o capitalismo de plataforma, advindo da Tecnologia da Informação, com seus processos de gestão e controle da mão de obra através de algoritmos, de difícil rastreamento em relação ao vínculo empregatício, derrubou, com ajuda da Reforma Trabalhista, na quase totalidade a última barreira de proteção trabalhista e social que ainda restava. Claro que esse processo envolve, a exemplo da empresa que deu nome ao negócio, a UBER, grandes instituições financeiras e fundos influentes de capital de risco com grande poder de barganha e lobby junto aos governos dos países que pretendem atuar como o processo de inserção

desta empresa, na cidade de Portland, EUA, através do relato de Karen Weise, da agência Bloomberg (SLEE, 2017):

Ao longo do último ano, a Uber construiu uma das maiores e mais bem-sucedidas forças-tarefa de lobby no país, com presença em quase todos os palácios de governo estaduais. A equipe é composta por 250 lobistas e 29 empresas de lobby em todo o território nacional, um terço mais que o Walmart. Isso não inclui os lobistas nos municípios. Em Portland, a 28ª maior cidade do país, dez pessoas se registraram como lobistas da Uber. Eles se tornaram uma presença constante na prefeitura. Os servidores locais contam que jamais viram algo nessa escala.

Nesse contexto, é essencial destacar a ofensiva neoliberal capitalista sobre a gestão dos Estados, e conseqüentemente, sobre as regulações trabalhistas, que se caracterizam cada vez mais como um construto capitalista, com objetivos claros de retirar direitos, expandir as formas de extração de mais valia, reduzir custos sobretudo dos salários, além de eliminar barreiras de proteção social e de direitos humanos.

Em relação ao trabalho por aplicativo, é necessário trazer alguns dados sobre os entregadores ciclistas da cidade de São Paulo, conhecidos como *bike boys*. A pesquisa de perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo, foi realizada pela Associação Brasileira do Setor de Bicicletas - Aliança Bike, com apoio do LABMOB/UFRJ, sendo entrevistados 270 entregadores. A pesquisa mostrou que 71% são negros (residentes na periferia de São Paulo), contra 26% brancos, trabalham todos os dias da semana, 9 a 10 horas por dia, e tem ganho médio mensal de R\$ 992,00, menos que o mínimo mensal (ALIANÇA BIKE, 2019).

Por outro lado, destacamos que o trabalho de entrega por bicicletas não se restringe apenas a entregas por aplicativo, mas existe também a atividade de ciclo logística com ênfase no serviço de *bike courier*, onde o entregador é contratado, ou seja, é terceirizado com carteira assinada. Para fins de comparação, trazemos o Relatório técnico Ciclogística

Brasil de 2020, desenvolvido pelo LABMOB (Laboratório de Mobilidade Sustentável/PROURB-UFRJ) e Aliança Bike (Associação Brasileira do Setor de Bicicletas). Neste caso, o perfil dos entregadores é bem diferente, apenas 49% dos entregadores são negros, contra 49% brancos. Referente a remuneração: 22% ganharam entre R\$ 501 e R\$1.000, trabalhando de 4 a 8 horas diárias, 40% ganham entre R\$ 1.001 e R\$ 1.500, 15 % ganham entre R\$ 1.501 e R\$ 2.000, trabalhando oito ou mais horas diárias e 23% ganha acima de R\$ 2.000, também trabalhando oito ou mais horas diárias. Apesar das pesquisas se referir a diferentes amostras, e períodos de pesquisas, para fins de comparação, os dados permitem extrair com segurança uma diferença significativa de remuneração e tempo de trabalho entre os dois perfis de trabalhadores, permitindo afirmar que as maiores jornadas de trabalho e menores remunerações, apresenta-se para o trabalhador uberizado, ocupação majoritariamente negra.

Com esses dados, podemos perceber não só mais uma vez o lugar do negro no mercado de trabalho brasileiro, mas também como a reforma trabalhista pode aumentar ainda mais o abismo legal, entre o trabalhador informal periférico, especialmente o negro, e a proteção trabalhista, deixando-os cada vez mais distante de um emprego minimamente protegido. Sobretudo, constata-se, como a estrutura de padrão de dominação do capitalismo mundial contemporâneo e a colonialidade do poder baseada na ideia de raça, age sobre o mercado de trabalho brasileiro, utilizando-se de renovadas formas de controle e exploração do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em relação a constituição do mercado de trabalho brasileiro, percebe-se que colonialidade do poder, baseado na ideia de raça e gênero, permeia toda a sua estrutura, produzindo uma sistemática divisão racial sexual

do trabalho, pertencendo majoritariamente aos brancos as ocupações mais prestigiadas e melhor remuneradas, e majoritariamente aos negros e mulheres negras, os trabalhos exaustivos, precários, mal remunerados e informais. Essa ordenação, com rastro claramente colonial, muitas vezes é tão invisibilizada que chega a um ponto de naturalização, colaborando também para a manutenção da profunda desigualdade social que assola a sociedade brasileira.

Referente a constituição do arcabouço legal trabalhista brasileiro, percebe-se que a colonialidade do saber se fez presente, na importação do modelo eurocentrado liberal, burguês e capitalista. Esse primeiro elemento, pode estar ligado, pelo menos parcialmente, ao enorme abismo legal deixado pela legislação trabalhista no mercado de trabalho brasileiro, primeiramente por não abarcar minimamente a variedade dos modos de trabalhos periféricos, e por segundo por não atuar sobre a perversa classificação racial e de gênero, possibilitando a naturalização desse sistema discriminatório.

Em relação a Reforma Trabalhista, percebe-se a presença da colonialidade do poder permeada e todo seu processo, tanto nos discursos de defesa do legislador para aprovação, quanto na suas alterações, as quais, não só mantiveram, como aprofundaram a dominação capitalista neoliberal sobre os trabalhadores, através da introdução de formas ainda mais flexíveis de trabalho. Ademais, esse movimento reformista pode ter colaborado para expansão de novos modelos de negócio, calcados em alto nível de informalidade e precarização, a exemplo do capitalismo de plataforma. Por fim, nota-se a ausência de qualquer sensibilidade social em relação aos históricos problemas estruturais do mercado de trabalho brasileiro, como a informalidade, segregação racial e de gênero. Esses elementos, em grande medida, legitimam ainda mais a estereotipação subalternizada do lugar do negro e especialmente da mulher negra no mercado de trabalho, aprofundando ainda mais as desigualdade sociais e a questão da miséria em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, jul, 2020.

ALIANÇA BIKE. **Pesquisa de perfil de entregadores ciclistas de aplicativo**. São Paulo: Aliança Bike, 2019.

LABMOB; Aliança Bike. Relatório técnico - Ciclogística Brasil de 2020. São Paulo: **Laboratório de Mobilidade Sustentável/PROURB-UFRJ** e Aliança Bike, 2019.

ANDRADE, Everaldo Gaspar L; D'ANGELO, Isabele Bandeira de M. Direito do Trabalho e Teoria Social Crítica: um diálogo indispensável entre este campo do direito e os demais saberes sociais. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**. Pernambuco, v. 3, n. 1, jan./abr 2016.

CASTEL, Robert. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos Indicadores Sociais** – Uma análise das condições de vida da população brasileira em 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IPEA - INSTITUTO ECONÔMICO DE ECONOMIA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça de 1995 a 2015**. Brasília: IPEA, 2015.

KREIN, José Dari. **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Editora Curt Nimuendajú. Campinas/SP, 2019.

MARTINS, Sergio Pinto. **Direito do Trabalho**. 28. Ed. São Paulo, Atlas, 2012.

MELLO, Nathalia Alice de Souza; BONFIM, Rainer. (De)colonialidade de gênero no mercado laboral: sujeições interseccionais das sujeitas trabalhadoras. **Cadernos de Direito**. Piracicaba, v. 21, p. 43-59, 2022.

MURADAS, Daniela; PEREIRA, Flavia Souza Maximo. Decolonialidade do saber e direito do trabalho brasileiro: sujeições interseccionais contemporâneas. **Revista. Direito Práxis**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 2117-2142, 2018.

PALHARES, José Vitor; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá. A colonialidade da organização e regulação do trabalho. **Revista Direito Práxis**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 1924-1957, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber. eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina. CLACSO, 2005.

SILVA, Fabricio Pereira; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Brasília/DF, v. 12, n. 1, 1984-1639, 2018.

SILVEIRA, Alair Suzeti. Estado do Bem-Estar Social e desfiliação social. **Revista Política e Sociedade**. Florianópolis, v. 12, n. 23, p. 145-176, 2013.

SLEE, Tom. **Uberização**: A nova onda do trabalho precarizado. Elefante. São Paulo, 2017.



# DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS

Gabriela Stang<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

“Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares” (RAMOS, 1973). O livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos escrito a quarenta e nove anos atrás, ainda se faz atual denunciando uma educação precária e suas consequências.

A desigualdade social está presente na produção e reprodução das relações humanas advindas do sistema capitalista na forma real de produção coletiva das riquezas e sua apropriação privada. Essa desigual divisão da riqueza socialmente produzida reflete nas expressões da chamada questão social, trajada de fome, exclusão social, desemprego estrutural, dentre outras.

O advento do sistema capitalista neoliberal aliado as mudanças na organização do trabalho trouxeram novas bases para sua manutenção econômica e para a vivência dos trabalhadores, pois dividiu a sociedade entre aqueles que o trabalho possibilita acumular bens, e outros que sobrevivem (MARX, 1983).

No movimento global do capital, Iamamoto (2015) versará sobre o capital fetiche enquanto “capital-dinheiro que produz capital-dinheiro acrescido”, essa relação consigo mesmo oculta a apropriação da mais-valia

---

<sup>1</sup> Assistente Social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) no Município de Herval d'Oeste desde 2020; pós-graduada em Saúde da Família por meio de Residência Multiprofissional. E-mail: gabrielastangsso@gmail.com.

social caminhando a banalização da vida humana e coisificando as relações sociais (IAMAMOTO, 2015).

Como consequência, a mundialização financeira adentra na vida social de tal forma que intervém nas relações entre as classes, na divisão do trabalho, "na organização da produção e distribuição de bens", "reconfigura o Estado e a sociedade civil, redimensionando as lutas sociais" (IAMAMOTO, 2015, p 21).

Conforme aponta Quijano (2005) o atual padrão de poder se perpetua a nível mundial, onde no que tange aos aspectos da existência social mantém-se do controle das relações sociais a partir da instituição de padrões de poder, definido pelo autor como um sistema que assola a população a nível mundial. Quijano (2005) aponta para alguns padrões de dominação: "No controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 123)".

É neste contexto que o sistema educacional também é permeado. A educação é elemento constitutivo para o desenvolvimento do pensamento crítico acerca das desigualdades sociais, bem como, para a compreensão das formas de dominação e da instituição dos padrões de poder historicamente lançados a sociedade. Ainda, a educação é parte fundamental para o processo de superação destes mecanismos, onde segundo Whestphal (2009):

A educação deve ser tratada como um processo de humanização do sujeito, que contribua na construção de políticas que efetivem melhorias da condição humana. Ao assegurar a qualidade educacional no País, busca-se promover o crescimento da sociedade e a redução das desigualdades (WHESTPHAL, 2009, p. 4).

Logo, entendendo que o sistema educacional é advindo de um processo histórico, segundo PONCE (2005), estrutura-se a partir do surgimento das classes sociais antagônicas, sendo utilizada como mecanismo de dominação

intelectual, pela classe dominante. Assim, o sistema educacional é parte das desigualdades sociais no Brasil.

Já é consenso entre os diversos pesquisadores que as desigualdades sociais produzem efeitos no que tange ao acesso, permanência e qualidade do sistema educacional, assim, busca-se trazer reflexões acerca dos impactos da desigualdade social para a participação qualitativa de sujeitos nas instituições educacionais, bem como, apontamentos do pensamento decolonial.

Cabe mencionar que o Brasil vivencia os impactos da pandemia mundial, iniciado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (COVID-19), onde ocasionou efeitos drásticos, não somente nas questões de saúde pública, mas também nas questões socioeconômicas, mercado de trabalho e no sistema educacional.

Desta forma, este estudo se faz necessário na busca pela efetivação do direito a educação de qualidade, bem como, visando contribuir com subsídios para implementação e aprimoramento de políticas públicas educacionais.

Essa proposta versa sobre o desenvolvimento de um estudo de *abordagem qualitativa* a partir da revisão bibliográfica com perfil expositivo.

A pesquisa é essencial para a reflexão da realidade e para repensar a práxis, possui uma intencionalidade e, é também, um exercício político, pois afirma um posicionamento frente a organização societária. Embora denominada uma prática teórica, está vinculada ao pensamento e a ação, no qual, apenas existirá intelectualmente uma problemática de pesquisa se emergindo na vida prática (MINAYO, 1994, p. 17).

## 1 CAPITALISMO E DESIGUALDADES SOCIAIS

O mundo do trabalho ao longo das décadas vivenciou diversas crises cíclicas do capital, intervindo diretamente no modo de produção e nas

relações societárias. Eis que, em meados da década de 70 eclodiu a crise do padrão de acumulação capitalista vigente, que buscou implementar novos processos de reestruturação visando a manutenção do ciclo de produção do capital, trazendo respostas devastadores ao proletariado e ao exército de reserva (ANTUNES, 2000).

A nova forma de produção capitalista nasce a partir da fábrica intitulada Toyota no Japão, que apresenta em seus moldes novas formas de organização do trabalho. Segundo Antunes (2000, p. 41-42) "a produção está vinculada à demanda; ela é variada e bastante heterogênea; fundamenta-se no trabalho operário em equipe, multivariada de funções"; tem como princípio o aproveitamento do tempo de produção; apresenta em sua base produtiva a transferência à terceiros de partes do processo, tornando-se horizontal.

Como de práxis o capital apropria-se da mão de obra braçal, ou mesmo apodera-se da capacidade física dos trabalhadores, visando sempre a manutenção de sua existência. Assim segundo Marx (2004, p. 80) "O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria" (MARX, 2004, p. 80).

Segundo os dados do IBGE (2019) 10% da população mais pobre detinham 0,8% dos rendimentos, contrapondo-se aos 43,1% de rendimentos nas mãos da população 10% mais ricas do país. Ainda aponta para o índice de Gini<sup>2</sup>, onde em 2018 chegou a 0,509 para rendimentos de trabalho, evidenciando o aumento da desigualdade social (BRASIL, 2019).

As transformações no modus operandi do capitalismo impositivamente exige da classe-que-vive-do-seu-trabalho a adaptação em seus moldes pela necessidade cruel de sobrevivência (ANTUNES; PRAUN, 2015).

---

<sup>2</sup> Índice de Gini mede a concentração e desigualdade econômica, indo de zero a um (BRASIL, 2019).

As relações sociais a partir desse movimento do capitalismo, faz com que, não seja apenas uma mera repetição de algo já constituído, mas que no estabelecimento das relações sociais “criam-se novas necessidades, de novas forças produtivas sociais de trabalho que aprofundam desigualdades e criam novas relações sociais” (IAMAMOTO, 2015, p. 24).

Todas as mutações causadas pelo sistema capitalista definem-se na maior barbárie denominada desigualdade social. Segundo Mota (2010, p. 21):

[...] as condições de vida e trabalho do enorme contingente de pessoas que vivem à margem da produção e do usufruto da riqueza socialmente produzida são reveladoras de que a desigualdade social é inerente ao desenvolvimento do capitalismo e das suas forças produtivas.

Para aproximar-se da realidade cabe aqui evidenciar um trecho da literatura de Graciliano Ramos em sua obra *Vidas Secas* onde denuncia as desigualdades sociais, injustiças e a ausência do Estado: “Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentavam cipó de boi oferecia consolações: – “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita (RAMOS, 1973)”.

## **2 DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

Como consequência do sistema capitalista as desigualdades sociais fizeram-se presentes no surgimento da educação no Brasil, segregada, era destinada aos grupos mais favorecidos (ARAÚJO, 2014).

A compreensão da educação como mecanismo de manutenção da desigualdade social pela classe dominante, parte da necessidade de apreender técnicas de melhoramento da produção a partir da atividade educacional. Assim, com o desenvolvimento do capital, cria-se a necessidade

de conhecimentos científicos e tecnológicos para o melhoramento da produção e conseqüentemente a manutenção da divisão social do trabalho. A apreensão deste processo pela classe dominante garante seu status quo (TONET, 2005). Dito em outras palavras, o surgimento da educação sustenta a divisão social do trabalho, bem como, a manutenção da classe burguesa.

Aliado a segregação do sistema educacional estava a bagagem histórica com marcas da colonialidade, onde segundo os autores Leite *et al* (2019):

A escola brasileira, entretanto, carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos. A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia (LEITE *et al.*, 2019, p. 2).

Entende-se que o surgimento do direito está atrelado ao processo histórico, aos movimentos sociais e políticos e aos que na época eram detentores de poder, respeitando-se o movimento dialético. Segundo apontamentos de Flach (2009):

A positivação do direito à educação, desde o seu surgimento, esteve atrelada à necessidade de trabalhadores mais bem preparados para o trabalho na indústria capitalista. O processo de transformação da matéria-prima em produtos, possibilitado pelo desenvolvimento da maquinaria e a conseqüente ruptura histórica caracterizada pela Revolução Industrial possibilitaram a reivindicação e a necessidade produtiva por educação escolar (FLACH, 2009, p. 497).

Para alocar a educação enquanto um direito, em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos instituiu em seu artigo 26º a afirmação de que todos os seres humanos têm direito à educação. Logo, no Brasil, este direito se assenta na Constituição Federal de 1988 e estabelece em seu artigo 6º a educação enquanto direito social, ainda, no artigo 205º a educação como direito de todos e dever do estado e da família, aponta para os princípios da

oferta com igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de aprender, pesquisar e divulgar os pensamentos, pluralidade de ideias, gratuidade do ensino, entre outras.

Mesmo após a democratização da educação brasileira, as desigualdades sociais ainda estão presentes no sistema de ensino, pois apesar da garantia do acesso, o Estado não criou condições para tal (HADDAD, 2007, p. 31).

Assim o sistema educacional reflete as desigualdades sociais, apresentando-se como basilar na produção e reprodução destas, onde “o sistema educacional no Brasil funciona como um grande filtro ou peneira em matéria de distribuição de oportunidades sociais” (HASENBALG, 1997, 64).

Do contrário, a educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano e para o empoderamento social como mecanismo de direito e liberdade, onde garantir a qualidade da educação é comprometer-se com o enfrentamento às desigualdades sociais. Assim, afirmar a educação como direito diz respeito ao protagonismo da emancipação humana, o exercício da cidadania, bem como, apontando o papel do Estado como democrático (COELHO, 2017).

Apesar do conhecimento dos impactos causados pela educação desigual, ainda hoje, mesmo afirmando o futuro e perspectivas de vida de milhões de brasileiros, se mantém em segundo plano, a educação de qualidade, nas agendas estatais. Assim, mesmo que cada sujeito, consciente de seus direitos busque por uma “formação digna, ininterrupta, terá de aprender que tem apenas 20% de chance de garantir esse direito. Estará entre os 80% dos reprovados, repetentes, multirrepetentes, defasados, evadidos” (ARROYO, 2009, p. 153).

Essas barreiras são enfrentadas cotidianamente por jovens brasileiros. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2021) em 2018 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam em situação de evasão escolar, sendo apontado como principal causa a situação econômica, sendo que, esse percentual comparado aos grupos favorecidos é oito vezes maior.

É válido apontar as reflexões dos autores Leite et al (2019) sobre o processo de inclusão da população nas instituições de ensino:

A escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de 'educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los'. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola (LEITE et al, 2019, p. 8).

Os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2021) afirmam que jovens entre 15 e 17 anos, durante a pandemia, permaneceram a tendência de queda percentual daquelas que se encontram fora da unidade educacional, chegando a aproximadamente 4,4%. Ainda, o PNAD (2021) aponta um crescimento de 171,1% na evasão escolar de crianças e jovens de 6 a 14 anos de idade, ou seja, 244 mil crianças e jovens fora da escola (PNAD, 2021).

Esses dados também abrem para a problematização de qual educação está se falando. A cerca da função atribuída a escola universal os autores Leite et al. (2019) apontam que para "a instituição escolar caberia a difusão dos conhecimentos acumulados pela sociedade a fim de que se perpetuem. No entanto, os saberes ali entendidos como fundamentais, há de se pontuar, derivam de uma seleção, sendo esta orientada por um padrão hegemônico de conhecimento". Ainda conforme afirma Santos:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2010, p. 23).

Ainda, para além do sistema de hegemonia no conhecimento Quijano (2005) irá apontar os marcadores sociais que reafirmavam determinados grupos



sociais como subalternos, denominou de classificação social a nível mundial, onde “essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada [...] com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial (QUIJANO, 2005, p. 119)”. Tal situação culminou na “quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial (QUIJANO, 2005, p. 119)”.

Os dados do IBGE a partir da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua – PNAD de 2019 vão de encontro as explanações de Quijano (2005), onde as taxas de analfabetismos para pessoas pretas ou pardas, se apresenta em 8,9%, ou seja, duas vezes maior que a observada em pessoas brancas, 3,6%.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) aponta em seu artigo vigésimo sexto que “toda pessoa tem direito a educação”. Na contramão, uma pesquisa realizada pelo IPEC a pedido da UNICEF (2022) apontou que 11% das crianças e adolescentes estão fora do ambiente escolar no Brasil, e em se tratando de classes sociais subalternas o número é de quatro vezes maior se comparado as demais classes sociais. Ainda, apontou como principais motivos para evasão escolar as seguintes situações:

[...] trabalhar fora; não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas; pela escola não ter retomado atividades presenciais; por ter que cuidar de outros familiares na sua casa; desinteresse na escola, preferência em fazer aulas e atividades remotas; julga a escola pouco útil; e por não sentir acolhido na escola (UNICEF, 2022).

Se faz necessário relatar acerca do período pandêmico no qual o Brasil vivenciou e que impactou diretamente o sistema educacional. Em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, inicia-se uma infecção humana cientificamente chamada de SARS - COV - 2, popularmente conhecida como COVID 19, que se expandiu a nível epidêmico, trazendo impactos no sistema de saúde, econômicos, mercado de trabalho, bem como, no sistema educacional.

No Brasil, estudos apontam que a pandemia agravou as desigualdades sociais, bem como exacerbou as desigualdades do sistema educacional.

As medidas adotadas pelo sistema de educação foram ligeiramente decretadas acerca do ensino remoto emergencial, tal medida visou garantir a continuidade do ano letivo, aliado a tentativa de frear a disseminação do vírus COVID 19. Mas deve-se levar em consideração os apontamentos de Santos (2020):

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não tem sabão ou água potável, ou a pouca água disponível para beber e cozinhar (SANTOS, 2020, n.p).

Em uma pesquisa realizada pela Empresa Brasileira de Comunicação – EBC (2022) aponta que 93% de crianças e adolescentes entre 09 e 17 anos são usuárias de internet, contudo aponta que apenas 44 % têm acesso ao computador (EBC, 2022). Esses dados apontam para um sistema desigual e excludente. Tais dados “reflete as agruras que estruturam a sociedade brasileira, em suas dimensões de classe, gênero, território e raça” (REIS, 2021).

No Brasil, as condições de vida da população, em concordância com as análises do IBGE (2008), afirmam que:

A educação, como processo de acumulação de conhecimento, é o ganho social que mais enobrece a natureza humana, em contrapartida o analfabetismo é um fator de marginalização, que exclui e impede a mobilidade social da criança, do jovem, do homem e da mulher (IBGE, 2008, p. 41).

A taxa de analfabetismo para pessoas com mais de 15 anos no Brasil é de 5,8%, deste percentual 0,3% concentram-se nas classes com maior poder aquisitivo e 7,7% entre os mais pobres (MODERNA, 2021).

Se faz necessário evidenciar que política pública se faz com recursos públicos, e segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021) se faz necessário a ampliação do investimento governamental para no mínimo 7% em relação ao produto interno bruto (PIB). Em 2017 os investimentos foram de 6,3%, e segundo aponta o anuário o crescimento foi de apenas 1,8% em doze anos (MODERNA, 2021).

Provocações acerca das possibilidades de mobilidade social das famílias na sociedade se fazem necessárias pela relação direta com a educação. De acordo com Silva e Radomsky (2015) "a mobilidade social é o processo de deslocamento de indivíduos ou grupos sociais de uma posição socioeconômica para outra, no quadro da estratificação de uma sociedade".

Cattani (2014) reitera que os movimentos populares são os grandes propulsores de conquistas de igualitarismo social e bens comuns. Apontando que, quando maior forem as desigualdades socioeconômicas, maior será a desagregação, assim, ficando a população mais propensa a dominação.

Ainda se coloca em xeque a necessidade de reinventar os direitos humanos baseados na pluralidade e diversidade populacional. Segundo Joaquin Herrera Flores (2009) "o único universalismo que podemos defender desta posição é um universalismo a posteriori, um universalismo de chegada, em que todas as culturas possam oferecer suas opções e as discutir em um plano não de mera simetria, mas de igualdade (FLORES, 2009, p. 187)".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação enquanto condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano é um dos mecanismos que fortalece o processo emancipatório, sendo ferramenta necessária a construção de uma nova ordem societária ancorada na igualdade social. A educação é essencial ao movimento

inverso a dominação, torna-se necessária para a tomada de consciência e o processo liberatório. É um dos elementos necessários a mobilidade social, é direito humano, propulsora da mudança.

Os dados apontados neste estudo evidenciam a precarização do sistema educacional, bem como, o desigual acesso, permanência e condições de emancipação humana, o que fere o arcabouço legislativo. Ainda, enquanto política pública é relegada à segundo plano pelos governadores, dando amplitude para o sucateamento do sistema educacional.

Assim, mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federativa do Brasil (1988) reafirmando a educação enquanto um direito e dever do Estado, o que os dados de evasão escolar refletem? Será que o universalismo da conta da pluralidade? Como universalizar o direito a educação em um país tal qual a desigualdade é preponderante?

Este artigo não tem a pretensão de abordar ou responder a todas as indagações, mas tem por objetivo socializar informações de modo a expor as desigualdades sociais e o desmonte da educação, sendo essencial que sejam pensadas, criadas e aplicadas políticas públicas que garantam uma educação de pluralidade de saberes, culturas e pensamentos, de modo a construção de uma nova ordem societária, bem como a criação de mecanismos que possam dar concretude aos direitos já afirmados e reafirmados.

Por fim, investir na política pública de educação é um projeto político, bem como, seu sucateamento. A fim de que possa caminhar em direção ao processo emancipatório se finda este estudo com a contribuição do romancista e memorialista brasileiro Graciliano Ramos que em sua obra *vidas secas* expõem: "Mas é bom um cidadão pensar que tem influência no governo, embora não tenha nenhuma. Lá na fazenda o trabalhador mais desgraçado está convencido de que, se deixar a peroba, o serviço emperra. Eu cultivo a ilusão (RAMOS, 1973)".

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. Buenos Aires, cap. II, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Revista de Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 123, p. 407-427, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n123/0101-6628-sssoc-123-0407.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. *In: ARROYO, Miguel González; ABRAMOVICZ, A. (org.). A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 129-159.

ARAÚJO, J. de A. Educação e Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**. Ed. Unijuí jan/jun, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/gabri/Downloads/2523-Texto%20do%20artigo-13313-1-10-20140528.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: <w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 dez. 2022.

CATTANI, A. D. **A Riqueza desmistificada**. *Demystifying Wealth*. Porto Alegre, Edição 2ª. 2014.

COELHO, R. B. **Direitos fundamentais sociais e políticas públicas: subjetivação, justiciabilidade e tutela coletiva do direito à educação**. São Paulo: Habermann, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da UNO, 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

EBC. Empresa Brasileira de Comunicação. **Nove em cada dez crianças e adolescente são usuárias de internet**. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-08/nove-em-cada-dez-criancas-e-adolescentes-sao-usuarias-de-internet>. Acesso em: 09 dez. 2022.

FLACH, S. F. **O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6HbSs8H6vNN/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FLORES, J. H. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis, 2009.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HASENBALG, C. O contexto das desigualdades raciais. *In*: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, p. 63-68, 1997.

IAMAMOTO, M. V. O serviço social em tempo de capital fetiche. *In*: IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capitalismo financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de família mais pobres**. Agência de IBGE Notícias. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 28 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Estudos & Pesquisas: informações demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 23, 2008. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2046.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Renda do trabalho do 1% mais rico é 34 vezes maior que da metade mais pobre**. Estatísticas Sociais, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25702-renda-do-trabalho-do-1-mais-rico-e-34-vezes-maior-que-da-metade-mais-pobre>. Acesso em: 15 dez. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. **Levantamento do todo mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar**. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/#:~:text=Entre%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20de,nessa%20faixa%20n%C3%A3o%20estavam%20matriculadas>. Acesso em: 29 abr. 2022.

LEITE, L. H. *et al.* **A educação como prática de liberdade: perspectiva decolonial sobre a escola**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTKM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. **Revista Boitempo**. São Paulo, 2004.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: abril Cultura, 1983.

MOTA, E. **Questão Social e Serviço Social**: um debate necessário. O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade. Elizabete Mota [org.]. São Paulo, Cortez, 4. ed., 2010.

MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Todos pela Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: Anuario\_21final.pdf (todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 10 dez. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. (21ª Ed), São Paulo: Cortez, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117/142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

RAMOS, G. **Vidas secas**. São Paulo, Martins, 1973. Disponível em: <http://www.metavest.com.br/livros/Vidas-Secas.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

REIS, D. **Pandemia e Desigualdades Raciais na Educação Brasileira: Olhares Crí(p)ticos**. Portal de revistas Scielo. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/gabri/Downloads/2021+PANDEMIC+AND+RACIAL+INEQUALITIES+IN+BRAZILIAN+EDUCATION+CRITICAL+VIEWS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gabri/Downloads/2021+PANDEMIC+AND+RACIAL+INEQUALITIES+IN+BRAZILIAN+EDUCATION+CRITICAL+VIEWS%20(1).pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, L.; RADOMSKY, G. Estratificação e mobilidade social: dimensões conceituais e importância para a sociologia na escola. In.: MEIRELLES, M. *et al.* (org.). **Estratificação e mobilidade social**. Porto Alegre: Cirkula, 2015. P. 17 – 34.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.



UNICEF. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF.** 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 12 dez. 2022.

WESTPHAL, F. P. S. Direitos Humanos na Educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia.** UniBrasil - Faculdades Integradas do Brasil. vol. 5. 2009.



# TEORIA COLONIAL E A QUEBRA DE PADRÕES EUROCENTRISTAS QUE A DRAG QUEEN PABLO VITTAR PROMOVE: A IMPORTÂNCIA DA ARTISTA PARA A COMUNIDADE LGBTQIA+

Mateus Eduardo da Rocha<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a falta de reconhecimento e respeito às diferenças é uma problemática bastante agravante na sociedade e presente no século XXI. Dessa forma, possuir uma orientação sexual diferente dos padrões estabelecidos, ter outra identidade de gênero que não a de seu nascimento, entre outros possíveis exemplos, acabam por causar estranhamento em indivíduos que acreditam em normas pré-estabelecidas socialmente, iniciando-se, assim, a construção do preconceito.

O preconceito é um aglomerado de crenças, atitudes e comportamentos que se embasam em conceder a qualquer indivíduo de determinado grupo humano uma característica negativa, simplesmente pelo pertencimento dele àquele grupo. A característica amplificada é observada como essencial e definidora da natureza do grupo e dessa maneira, representa permanentemente todos os sujeitos que o formam (MEZAN, 1998).

---

<sup>1</sup> Graduação em Psicologia, Especialista em Psicopedagogia e em Linguagens, suas Tecnologias e Mercado do trabalho, discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: mateusdarocha14@gmail.com.

Neste sentido, refletir sobre o preconceito, suas consequências e a importância da existência de pessoas que atuem como representatividade para as minorias, como a pertencente ao movimento LGBTQIA+, se faz indispensável. São os sujeitos que representam essas classes que conseguem atribuir voz e força ao movimento, de modo a lutar por direitos negados a eles simplesmente por ser quem são.

Em vista disso, a teoria colonial que é embasada no eurocentrismo, contribui imensamente para que aconteça uma separação social. Essa disparidade se dá no momento em parcela da população acredita que apenas determinados padrões estéticos, sociais e fisiológicos são tidos como corretos, marginalizando a diversidade.

É neste contexto que surge Pablló Vittar ou Phabullo Rodrigues da Silva, como é seu nome de nascimento. Um menino gay, afeminado e que atua artisticamente como *drag queen*, fazendo muito mais que apenas arte, mas sim, disseminando liberdade, informação e participando ativamente dessa luta que se resume à conquista do direito de apenas ser quem é, sem temer por isso.

O presente estudo busca compreender a importância da *drag queen* Pablló Vittar para seus seguidores, de acordo com comentários nas publicações de suas redes sociais em vista de uma perspectiva decolonial, sendo que ela consegue romper estereótipos pré-definidos. Sabe-se da relevância e necessidade do surgimento de sujeitos que representem as minorias, em específico às pessoas com orientação sexual, identidade ou expressão de gênero diferentes da padrão preestabelecida pela sociedade e para isso, se faz imprescindível entender como as mídias sociais interferem em questões da comunidade LGBTQIA+, além de refletir sobre como comentários negativos podem influenciar na saúde mental destas pessoas e enaltecer representatividades que fazem a diferença para a realidade de muitos indivíduos. Com isso, o estudo busca entender também os fenômenos

que levam ao preconceito e como a artista em questão, ao chegar a lugares tradicionalmente heteronormativos, pode auxiliar a comunidade.

## 1 TEORIA COLONIAL E ESTEREÓTIPOS SOCIAIS

A teoria colonial foi proposta por Quijano, que a colocou como um paradigma da modernidade. Dessa forma, a América torna-se primordial para o entendimento de uma nova organização mundial baseada na dualidade descrita por conquistadores e conquistados, por meio da elaboração da ideia de raça, em que indígenas, negros e outras populações que não são representados pelo arquétipo do homem branco europeu começam a ser percebidos como inferiores. Quijano (2005, p. 117) menciona que

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

O autor segue mencionando que a concepção de raça, na semântica moderna, não tem histórico reconhecido antes da América, tendo surgido, talvez como resultado das distinções fenotípicas entre conquistadores e conquistados e que o termo foi construído para diferenciar grupos. Quijano (2005) afirma que essa disparidade demonstrou-se eficiente e durável ferramenta de dominação social universal, fazendo com que até mesmo as descobertas mentais e culturais dos sujeitos colonizados

fossem inferiorizadas e que cada raça tivesse seu nível, lugar e papel pré-estabelecido de acordo com o eurocentrismo, ou seja, os europeus no centro de tudo e como modelo a ser seguido.

Para Jardim e Cavas (2018) a colonialidade pode ser entendida por meio das distintas ações de dominação e opressão associadas à imposição de barreiras dicotômicas e hierárquicas, como as que se referem ao gênero, orientação sexual, raça ou etnia, classe social, entre outras. Os pesquisadores abordam que o imperialismo encontra argumento no pensamento de que o homem branco ocidental é superior, gostando de usar o poder e se utilizando da força sempre que julgar relevante, baseando-se na submissão do outro e na visão de alcançar uma sociedade civilizada como uma justificativa para a prática ideológica, discriminatória e preconceituosa.

No processo que levou a esse desfecho, colonizadores possuem diversas ações que desencadeiam a organização de um novo universo em que ocorre a dominação dos europeus nas demais populações. Primeiramente, há expropriação das populações colonizadas, além de seus descobrimentos culturais, permitindo somente que a lógica capitalista fosse beneficiada. O segundo ponto se refere à repressão em vários aspectos, que foi totalmente violenta e intensa, principalmente vivenciada pela população indígena que aqui estava quando o Brasil foi colonizado. Como terceiro ponto, força-se os dominados a aprenderem a cultura dos colonizadores em tudo que fosse atraente para a reprodução da dominação, seja no âmbito da atividade material, da tecnologia ou subjetiva, principalmente da religiosa, impondo, inclusive, a religião judaico-cristã (QUIJANO, 2005).

Sobre todo esse cenário, o autor menciona que

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultural (QUIJANO, 2005, p. 121).

Com esse panorama cheio de padrões excludentes, a população LGBTQIA+<sup>2</sup> enfrenta fortes desafios para conquistar os espaços que são somente destinados a sujeitos privilegiados. As dificuldades perpassam desde aos aspectos profissionais aos sociais, sendo variadas vezes vítimas de xingamentos e agressões e isso vem apresentando elevados dados principalmente pelos padrões impostos pela Igreja, uma das colonialidades responsáveis por manter a disparidade.

## 2 POUCAS CONQUISTAS, GRANDES EXCLUSÕES

A diversidade se traduz ao que não é igual, ao novo, às diferenças. Respeitá-la no mundo atual torna-se um desafio social, principalmente pelas imposições de um padrão que deve ser seguido. A diversidade deveria aparecer para promover experiências, aprendizagens, mas não é o que ocorre predominantemente.

A Constituição da República Federativa do Brasil, criada em 1988 visa garantir direitos e deveres dos cidadãos, bem como orientar acerca da organização do país. Em seu artigo 3º, inciso IV, sobre os objetivos fundamentais da República, garante “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Entretanto, três décadas após sua criação observa-se que ainda os objetivos fundamentais descritos na Constituição não conseguiram contemplar integralmente os direitos dos indivíduos homossexuais devido à heteronormatividade imposta por grande parte da sociedade. Figueiró

---

<sup>2</sup> O termo LGBTQIA+ refere-se às lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transsexuais, *queer*, intersexuais e assexuais e o símbolo + abrange outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. A sigla será utilizada no estudo por tratar-se de um termo bastante reconhecido e que traduz o movimento.

(2007), em seu livro "Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade" menciona que

[...] homens ou mulheres, quando começam a perceber que são homossexuais, sofrem, lutam contra esse sentimento, porque aprenderam, desde pequenos, que nossa sociedade aprova apenas o padrão de relacionamento homem-mulher. Sentindo-se "diferentes", sabem que terão que enfrentar dificuldades e temem perder o amor dos pais, dos irmãos, amigos [...] Se a homossexualidade fosse aprovada socialmente, tanto quanto a heterossexualidade, não haveria sofrimento em perceber-se uma pessoa homossexual (FIGUEIRÓ, 2007, p. 29).

No Brasil, a lei que está em vigor e, conceituando o termo família é a Lei 9.278, de 10 de maio de 1996. Menciona em seu primeiro artigo que "é reconhecida como entidade familiar a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família" (BRASIL, 1996).

Contudo, ressalta-se que outras configurações familiares são visíveis à sociedade e essa definição tornou-se insuficiente para agregar os demais grupos que formam família. Atualmente, veem-se pais solteiros, avós que criam seus netos independentemente e inclusive pessoas que devido à sua orientação sexual, assumem relacionamentos homoafetivos. Nesse sentido, ocorreu uma mudança significativa no contexto familiar e que a família da atualidade não é a mesma de anos atrás (FIGUEIRÓ, 2007).

No Brasil, se comparado a outros países, ainda existem muitas barreiras a serem rompidas quando se coloca em pauta o presente assunto. Aos poucos, significativas legislações, responsáveis por garantir direitos homoafetivos, surgem no país. Tem-se, por exemplo, a Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, que regulamenta a obrigatoriedade das autoridades competentes de realizar a celebração de casamento civil entre sujeitos do mesmo sexo ou desfazer esta união, se for desejado (BRASIL, 2013).



Outra importante legislação do país refere-se à Lei 7.716/89, que enquadra a homofobia e a transfobia como tipo penal na Lei do Racismo até que o Congresso Nacional edite lei específica. Porém, mesmo com as conquistas que são realizadas aos poucos pela população LGBTQIA+, muitos direitos ainda estão defasados e as mudanças devem continuar.

Percebe-se, desse modo, que devido ao preconceito, muitas dificuldades são impostas aos indivíduos homossexuais. O preconceito faz com que a heterossexualidade e a homofobia sejam internalizadas por sujeitos que possuem desejo afetivo/sexual por outro homem desde muito cedo, devido à soberania que o heterossexismo e a heteronormatividade apresentam na sociedade, assim como todas as pessoas, que acabam interiorizando em alguma medida esse extenso percurso histórico de construção da homofobia (ANTUNES, 2016).

Dessa forma, observam-se componentes que contribuem significativamente para manter a homofobia, que são: misoginia, patriarcado, machismo, homonegatividade, heterocentrismo, heteronormatividade, heterossexismo, heterossexualidade compulsória e as normas de gênero. Esses elementos são maneiras totalitárias que mantêm, moldam os sistemas de poder e o funcionamento da sociedade, permitindo que a homofobia continue existindo (ANTUNES, 2016).

Em relação ao machismo e essa dicotomia sexista, vê-se que ambos vêm sendo impostos há muito tempo. Historicamente, nota-se que o homem vem passando por grandes modificações devido aos avanços sociais, sendo que a mulher começa a assumir papéis que antes eram restritos apenas a homens. No entanto, várias questões ainda precisam ser revistas, tanto em âmbito profissional como nas relações, para que a figura feminina deixe de ser reconhecida como inferior à figura masculina (ANTUNES, 2016).

Assim, segundo a cultura machista, vê-se indivíduos homossexuais como algo fora do padrão e conseqüentemente são inferiorizados, assim

como a figura feminina. Benevides e Nogueira (2019) referem que a lógica patologizante que incide sobre os sujeitos que vão contra às regras cisgêneras implicam em exclusão, discriminação, estigmatização e violência.

Destaca-se que as novas famílias buscam receber maior visibilidade, já que fazem parte do dia a dia de todos e não há como fingir que esse contexto é inexistente. Porém, percebe-se que não são socialmente aceitas, pois existe um conflito entre a ideologia e a realidade que não permite a superação pela maioria dos indivíduos (OLIVEIRA, 2009).

Borges (2009) em seu estudo acerca da homofobia traz sete mecanismos pelos quais as pessoas conservam a opressão aos homossexuais. São eles: 1) *Conspiração do silêncio*, que é a desconsideração pelas causas deste público; 2) *Negação da cultura*, que é o descarte de referências positivas no âmbito político, artístico, entre outros; 3) *Negação da força popular*, que é desconsiderar o tamanho da população LGBTQIA+ e sua importância; 4) *Medo da visibilidade*, que é o desconforto que surge ao falar sobre a temática; 5) *Demarcação de espaços públicos específicos*, que se trata de lugares específicos demarcados para que possam ocorrer comportamentos e atitudes homossexuais; 6) *Negação da autodenominação*, que persiste em nomear homossexuais de modo pejorativo; 7) *Simbolismo negativo*, que é a representação negativa que se tem acerca das atitudes, comportamentos e crenças desses sujeitos.

Ainda, tem-se questões da Biologia que impossibilitam reconhecer expressões do gênero como divergentes do sexo. Esse posicionamento acaba enrijecendo a percepção da existência de como é uma verdadeira mulher e um verdadeiro homem, sustentando a hierarquia entre os sexos pautada em uma compreensão hegemônica de corpos e de gênero baseado na genitália (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019).

Essas situações fazem com que homossexuais sintam-se segregados. Essa divisão é algo que não favorece a sensação de pertencimento, mas sim

facilita que o sentimento de inadequação e inadaptção social apaream e faz com que parte desses sujeitos se isole, evitando julgamentos sociais tto presentes no cotidiano. Nesta perspectiva, para que mudançs ocorrerem é primordial que altere-se a forma de visualizar as configurações familiares, visando que os reflexos da sociedade atingem os sujeitos homossexuais, tanto na maneira de se viver em família, como nas relações interpessoais (OLIVEIRA, 2009).

### **3 TRAJETÓRIA DA DRAG QUEEN PABLO VITTAR E CONQUISTAS BENÉFICAS À COMUNIDADE LGBTQIA+**

Phabullo Rodrigues da Silva, mais conhecido como Pablo Vittar nasceu no Maranhão em 01 de novembro de 1994. Pablo, relata para a Revista Vogue, que teve uma vida difícil, foi criada em residência simples, porém de maneira livre e sem repreensão. A artista se mudou ainda criança com a mãe e duas irmãs (Phamella, sua gêmea, que gerencia as mídias sociais da drag e Pollyana, sua assistente) para Santa Izabel do Pará. Nunca conheceu seu pai biológico e menciona que quem se tornou se deve a Dona Verônica, sua mãe, que possibilitou que ela fosse quem é (MERLO, 2020).

Em 2011, se muda para Uberlândia, em Minas Gerais (sua cidade atual) e tem a oportunidade de começar a trabalhar como cantora e drag queen em uma casa de shows. Neste ano, também cria seu canal pessoal no Youtube, espaço em que começa a colocar *covers* de suas músicas preferidas (BARREIROS, 2020).

Começou oficialmente sua carreira no ano de 2015, por meio do lançamento do single "Open Bar" (paródia de *Lean on*, de Major Lazer, com DJ Snake e MØ), misturando ritmos brasileiros ao pop internacional. Em dezembro do mesmo ano, a cantora lança um EP que conta com mais versões de músicas estrangeiras e a partir desse momento ganha notória

visibilidade, sendo até mesmo convidada a fazer parte do elenco fixo da banda do programa "Amor e Sexo", da Rede Globo (COSTA; BRAGANÇA; GOVEIA, 2017).

Ao site F5, Vittar fala em relação ao bullying que já sofreu ao longo de sua história:

*Eu não tinha muita segurança com meu corpo quando era criança. Sofria muito bullying porque era afeminada e gordinha, e minha mãe não deixava meu cabelo grande porque eu tinha um probleminha de caspa. A cabeça raspada, gordinha e afeminada... Era um prato cheio para quem quer fazer bullying ou chacota dos outros (VILANOVA, 2019).*

Em entrevista, a drag relembra que as pessoas riam dela e que na escola era xingada constantemente. Abalada, chegava em casa e recebia um abraço de sua mãe e ressalta a importância das famílias de pessoas LGBTQIA+ acolherem seus filhos, tornando-os mais fortes (BBC NEWS BRASIL, 2019).

Ainda na mesma entrevista, Vittar afirma que antigamente quando via um comentário do tipo "morre seu viado" ia para o quarto chorar e ficava triste com tudo que lia, já que a internet parece uma terra sem lei. Nesse sentido, acredita que as pessoas que fazem esse tipo de comentários deveriam ter maior responsabilidade emocional, já que essas atitudes podem acabar com vidas (BBC NEWS BRASIL, 2019).

Em seu clipe intitulado Indestrutível, lançado em 10 de abril de 2018 no Youtube, Pablo faz uma breve introdução ao *bullying* que muitos adolescentes sofrem pelo fato de serem gays. No refrão da música ela menciona que "E vou dizendo tudo vai ficar bem / E as minhas lágrimas vão secar / Tudo vai ficar bem / E essas feridas vão se curar", resgatando além de sua história de vida, o aspecto de que tudo que os adolescentes LGBTQIA+ sofrem, vai passar.

Ao Jornal Correio 24 horas a artista confessa que mesmo lutando cotidianamente pelo fim do preconceito, ainda não consegue lidar com o

mesmo. Ela acredita que nunca aprendeu a lidar, pois é algo inconcebível e surreal que no século XXI, um período de informação em fácil acesso, os indivíduos continuem tendo um senso comum vazio e com rótulos crus (RIBEIRO, 2019).

Em relação a sua visibilidade, Pablo Vittar se mostra bastante presente nas mídias. A drag já participou de programas das maiores emissoras do país, como: Domingão do Faustão, Caldeirão do Hulk, Fantástico, Conexão Repórter, Encontro com Fátima Bernardes, Eliana, Lady Night e Altas Horas (AIRES, 2019).

No ano de 2018 a artista foi chamada para participar do desfile da escola de samba Beija-flor, que refletia sobre a temática da intolerância. Em entrevista ao site G1, ela argumenta que o carnaval é um momento em que pode-se falar dos direitos e deveres dos sujeitos, além de mostrar que gays, independente de orientação sexual, possuem bom caráter e também podem alcançar seus sonhos (TEIXEIRA; BRANCO, 2018).

Em 2018, Pablo mostra-se uma cantora ímpar, sendo a primeira drag queen a ser indicada ao Grammy Latino na categoria melhor interpretação urbana/fusion com a música "Sua Cara", parceria da artista com Anitta e Major Lazer (AIRES, 2019). Ainda, em 2019, foi a primeira artista brasileira a realizar uma apresentação no MTV EMA (*Europe Music Awards*), que além da performance, conquistou a estatueta na categoria de Melhor Artista Brasileiro (ALVES, 2020).

Vittar já representou seu país na ONU, em Nova York, sendo até mesmo convidada pela embaixada britânica para realizar um pocket show em um evento privado da organização, que comemorava os 93 anos da Rainha Elizabeth II. Também, já foi eleita pela revista *Times* como "uma das dez líderes, ativistas e pessoas influentes da nova geração", já foi convidada a participar de grandes festivais como *Coachella*, na Califórnia, *Lollapalooza* no Chile e Argentina, Rock in Rio, no Brasil e ainda, fez turnê em festivais

internacionais específicos à comunidade LGBTQIA+ nos Estados Unidos da América e Canadá (BARREIROS, 2020).

Os números da artista também impressionam. Pablló, em maio de 2021, é a drag queen mundial com os maiores números de seguidores no Instagram (atualmente cerca de 11,5 milhões), no Twitter (com mais de 2 milhões de seguidores), no Youtube (7,29 milhões de inscritos no canal) e possui números surpreendentes no Spotify (5,3 milhões de ouvintes mensais).

E é assim que Phabullo Rodrigues da Silva é conhecido: como um ser plural. Ao mesmo tempo em que é *drag queen*, cantora e *performer*, ela surge “desmontada”, em registros feitos pelo celular circulando livremente pelas ruas. Um menino, que em alguns momentos é uma diva maquiadora e em outros, um simples garoto de sobancelhas raspadas e cabelo curto (ROCHA; POSTINGUEL, 2017).

Pablló cita em suas entrevistas o quanto gosta da possibilidade de ser menino e menina ao mesmo tempo, o mesmo diz que quando está vestido como *drag queen* sente-se como se tivesse um escudo, que naquele momento ninguém consegue lhe atingir, sentindo-se com mais poder e confiança. A mesma já conquistou muita visibilidade nas mídias, além de estreitar sucessos musicais, trouxe em evidência questões sobre sexualidade e gênero. É um homem gay que levanta a bandeira das causas LGBT'S, mostrando que está tudo bem e que não há problema nenhum em se mostrar às vezes como menino e às vezes como uma mulher cheia de poder (MOREIRA; SANTANA, 2018).

Com isso, ressalta-se a importância da diferenciação e definição entre uma *drag queen* e a transexualidade, com isso, deve-se ficar notório que uma *drag queen*, é um homem gay que caracteriza-se como mulher, utilizando diversos acessórios para construção de suas personagens, associadas a padrões de beleza, vaidade e sedução, que cria uma personagem feminina com nome próprio. Mas que durante o dia a dia, também podem andar vestidos como homens, exercendo até mesmo outras profissões (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004).

O ser *drag* associa-se ao trabalho artístico, onde transformam seu corpo rotulado como masculino, em outros corpos, passando por um processo longo de transformação, em busca de uma “outra pessoa”. Unindo em um corpo, particularidades psicológicas e físicas de ambos os gêneros, gerando um debate sobre a inflexibilidade do conceito de identidade presente na sociedade (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004).

Em entrevistas para diversos documentários, Pablló Vittar descreve-se como um homem gay que é uma *drag queen*, trazendo que: “sou uma *drag queen* só quando tem que ser. É igual chapéu: coloco e tiro na hora em que preciso. Não sou *drag* 24 horas. Eu amo ser Pablló desmontado e sair de camisa e boné na rua” (CARMO, 2017).

A cantora *drag queen* Pablló Vittar é uma das fortes lideranças pela luta LGBTQIA+, a mesma relata em suas entrevistas, que sempre imaginava e acreditava que conseguiria chegar aonde está realizando seus objetivos. Em um trecho de uma entrevista com Merlo (2020), Pablló diz: “agradeço todas as noites pelo que tenho e pelo que faltou, porque me fez correr atrás”. É perceptível que sua trajetória não foi fácil, mas que com determinação ela alcançou grandes lugares na sociedade e nas mídias digitais. Pablló Vittar relata também que sempre contou com o apoio de sua mãe e traz a importância de aceitar-se e amar-se, para que com isso, as pessoas ao nosso redor também aprendam a amar e respeitar as diversidades sexuais.

## 4 SOBRE A REFLEXÃO E OS EIXOS NORTEADORES

### 4.1 DELINEAMENTO

O estudo é embasado em uma pesquisa qualitativa de caráter documental. A pesquisa qualitativa faz com que o pesquisador compreenda um fenômeno em seu ambiente natural, o local em que ocorrem e o porquê.

Sua função é qualificar o assunto em pauta. O caráter documental se dá pelo fato do investigador se inserir no contexto do assunto estudado, procurando identificar fenômenos por meio dos aspectos contidos nos documentos analisados, contribuindo imensamente para a área investigada (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

## 4.2 UNIDADE DE ESTUDO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso possui como unidade de estudo documentos bibliográficos que auxiliam na discussão do estudo, além de entrevistas, reportagens, informativos e documentos afins físicos e digitais e, ainda, as redes sociais da cantora Pabllo Vittar, em que foram utilizados comentários de suas publicações para análise e discussão.

## 4.3 INSTRUMENTOS

Como instrumento, foi construída uma planilha para coleta de dados (Apêndice A) utilizada para extração e categorização de dados, tais como: comentários negativos que poderiam proporcionar sofrimento psíquico por denotarem preconceito e intolerância e comentários positivos que demonstram a importância ímpar de Pabllo Vittar à comunidade LGBTQIA+.

## 4.4 PROCEDIMENTOS

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, contendo análise documental em que o pesquisador teve contato direto com variados materiais em que a artista Pabllo Vittar fazia parte, sendo entrevistas, videoclipes, reportagens, alguns dos materiais observados. Com a ambientação da temática, procurou-se em referenciais de autores



renomados discussões que abordavam questões da comunidade LGBTQIA+, definições, destaques sobre a importância da representatividade para essa minoria, aspectos históricos, legislativos, entre outros.

Após a construção deste referencial teórico, os pesquisadores observaram as redes sociais da artista Pablllo Vittar (i.e, Instagram, Facebook, Twitter, Tik Tok e Youtube) a fim de identificar possíveis comentários positivos e negativos que fariam parte do presente estudo a fim de possibilitar que os objetivos fossem alcançados com êxito. Dessa maneira, construiu-se uma planilha que destaca alguns comentários importantes que foram sendo identificados ao longo da busca e elaborou-se a análise dos dados obtidos, discutindo-os e relacionando-os com bibliografia da área.

## 4.5 ANÁLISE DE DADOS

As informações descritas nos documentos foram agrupadas em duas dimensões: comentários negativos das redes sociais de Pablllo Vittar e os reflexos na saúde mental para pessoas da comunidade LGBTQIA+ e a importância da representatividade que a drag Vittar possui para a comunidade. O conteúdo de cada dimensão foi analisado por meio da análise de conteúdos de Bardin (1977).

A análise do conteúdo é estruturada em torno de três polos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O primeiro tópico objetiva organizar as ideias, de modo a estabelecer um esquema preciso do desenvolvimento das etapas posteriores. Neste primeiro momento também ocorre a escolha documental, formulação de hipóteses e a construção de indicadores que baseiam a interpretação final (BARDIN, 1977).

O segundo elemento, a exploração do material, busca codificar, decompor ou enumerar as informações por meio de regras (itens) preliminarmente

determinadas. O tratamento dos resultados, inferência e interpretação abrange os resultados encontrados e por meio deles há possibilidades de propor inferências e interpretações acerca do objeto estudado (BARDIN, 1977).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existe um lado bom e um lado ruim na internet, quando se trata de posicionamentos e opiniões, em especial à temática LGBTQIA+. O lado bom é notável por meio da visibilidade, na possibilidade da criação de um ciberespaço em que sejam discutidos assuntos como respeito e empatia, atribuindo voz a um movimento de minorias. O lado ruim infelizmente também existe e é percebido por meio de discursos de ódio, discriminação, ameaças de morte, xingamentos, desrespeito, disseminação de notícias falsas, entre outras atitudes que estabilizam, adoecem e até mesmo podem levar ao suicídio (PEDRAZZA, 2019).

Sabendo disso, a análise a seguir mostra os dois lados da internet, ressaltados por meio de comentários de pessoas nas redes sociais de Pablo Vittar.

### 5.1 "QUE COISA GAY ESSE VIADO AÍ TENTANDO SER MULHER"

Quando se pensa em homofobia, é inevitável mencionar o preconceito e paradigmas advindos dele. O preconceito refere-se à questão da antipatia e expressão de emoções negativas em grupos devido a estereótipos ou pré-julgamentos, isto é, construção de paradigmas que dificultam um olhar empático à diversidade social (GATO; CARNEIRO; FONTAINE, 2011).

Gato, Carneiro e Fontaine (2011) citam o termo homossexismo em seu estudo. Segundo os autores, este conceito ressalta uma violação dos papéis sexuais tradicionais, sendo que lésbicas são associadas à maior masculinidade do que as mulheres heterossexuais e os gays associados à maior feminilidade

em comparação aos homens heterossexuais. Assim, as perspectivas negativas acerca da homossexualidade teriam uma associação ampla à percepção rígida e normalizadora de estereótipos e papéis de gênero.

Alguns dos comentários que comprovam este tipo de julgamento são vistos frequentemente nas redes sociais de Pablo Vittar. Comentários como “não adianta disfarçar, você é homem meu caro”, “que coisa gay esse viado aí tentando ser mulher”, “você quis dizer O Pablo, gênero masculino né?”, “É ele, elee, ele não dá luz, ele não menstrua, ele não tem órgão feminino”, “vai virar macho”.

Estes comentários só demonstram o quanto ainda é difícil o entendimento acerca das diferenças entre as pessoas, sobretudo em aspecto sexual e de gênero. Em outros comentários temos “Que coisa feia... isso é homem, mulher? Que porra é isso kkkkk”, “Não é mulher? Tem que usar sutiã então né”. Neste sentido, vê-se que a sociedade delimita os papéis que os homens e as mulheres devem seguir, distribuindo os âmbitos em que as mulheres podem atuar e da mesma forma faz com o homem (BASÍLIO, 2018).

Outros comentários dizem que a artista não canta bem, que não sabe cantar. Vídeos foram editados, fazendo com que sua voz ficasse distorcida, em outros surge com a voz dublada para que, dessa forma, seja ridicularizada. Em uma simples busca nas redes, nota-se a imensidão de conteúdos que propagam discursos de ódio e que carregam o preconceito de forma velada ou explícita (BASÍLIO, 2018).

“Depois reclama que acontece algo ruim com você e você não sabe o porquê”, diz outra fala. Em um texto disponibilizado pelo site Agência Jovem, Romão e Matos (2017) corroboram ao afirmar que o preconceito e discriminação são inadmissíveis e que o contexto vivenciado pela comunidade LGBT é horrível, tendo trajetórias constrangedoras e violentas, em que se tornam algo habitual. Situações como ameaças verbais, agressões, dificuldades em oportunidades profissionais, *bullying* e até homicídios são resultados da constante intolerância de grupos extremistas.

Estes comentários surgem muitas vezes de forma gratuita, isto é, sem argumentação, apenas objetivando ofensas com xingamentos. Encontram-se facilmente comentários como “Mistério revelado: é homem!”, nem de graça vou no seu *show*”, “kkk pensei que era um E.T.”, “maravilhoso é nosso senhor Jesus Cristo e não uma aberração dessas”, “meus olhos sangram”, “vai estudar”, entre outros espalhados ao longo de suas publicações.

Pablo Vittar em uma entrevista, relata

*[...] Eu sofro preconceitos diariamente, por ser quem eu sou, por cantar o que eu canto, por botar a cara a tapa e levantar as bandeiras que eu acredito que são necessárias, mas me dá mais força ainda sim de resistir e continuar. É uma mensagem de amor, é uma mensagem de respeito, de igualdade. E me deixa muito feliz quando eu recebo uma mensagem que seja, dizendo que a pessoa tá confiando mais nela, ela tá sendo quem ela quer, quem ela é de verdade, que ela voltou a falar com os pais, que ela não tem mais medo de ser quem é. Isso me realiza muito e me dá forças mesmo pra conseguir todos os dias continuar lutando (VITTAR, 2018).*

## **5.2 “APESAR DE SER JULGADA POR PRECONCEITO, ELA ME AJUDOU A ME ASSUMIR E SER QUEM EU SOU”**

Nas redes sociais, é notório a quantidade de comentários positivos que prevalecem e auxiliam figuras públicas e a população em geral, não importando sua classificação. Mas com isso, ressalta-se que pessoas com maiores números de seguidores e que apresentam um papel na sociedade, como atores, cantores, digital influencer recebem um número mais significativo de comentários, alguns que machucam, ofendem, denigrem a imagem, porém os comentários positivos prevalecem e reforçam todo esse lado ruim presente na internet. Nas redes da *drag queen* Pablo Vittar não é diferente, e com isso, ressalta-se a importância deste tipo de comentário, fazendo com que o indivíduo inspire-se, sinta-se mais seguro e perceba sua representatividade diante uma sociedade (GIGLIO; SOUZA, 2015).

Diante busca por várias fotos da artista, identificou-se como seus seguidores são presentes e adoram acompanhá-la, elogiando-a de diversas

formas, como: “Linda”, “Maravilhosa”, “Gostosa”, “Rainha”, “Perfeita”, “A maior” e declarando-se com vários “te amo”, “você é o segundo amor da minha vida”. Os comentários positivos exercem um grande papel diante a vida da figura pública, mostrando a importância de continuar e ir em busca pelos seus direitos, principalmente dentro da comunidade LGBTQIA+ (GIGLIO; SOUZA, 2015).

Além disso, comentários motivacionais encontram-se presentes também nas mídias da artista, “Espalhe amor, alegria, espiritualidade, energia boa e o que você mais puder”, “Se jogue naquilo que te faz bem, lhe traz uma energia positiva. Nunca, jamais, ligue para o que dizem a seu respeito, eles sabem teu nome e não tua vida” são frases presentes. O ser humano vive criando representações da vida, das coisas ao seu redor, tomando decisões difíceis, tendo de fazer escolhas, em um mundo assim, a empatia e o olhar pelo outro faz muita diferença e espalhar o bem é uma ótima escolha, levando em conta que quem coopera com a solidariedade afetiva, deixando comentários positivos para contribuir com o outro, recebe também (ERTHAL; FABRI; NODARI, 2019).

Pablo Vittar já recebeu muitas críticas e comentários negativos devido a sua orientação sexual, tendo a aprender a lidar com essas situações por ser uma figura pública, assim como não é algo fácil para ela, muitos indivíduos sofrem pela mesma coisa e frustram-se com a sociedade em que vivem. A comunidade LGBTQIA+ enfrenta muitos obstáculos, dentro das mídias sociais, encontram-se comentários de desabafo como: “Tô cansada das pessoas me seguirem, gostarem do meu conteúdo e quando elas percebem que eu sou uma mulher trans deixam de me seguir na mesma hora, sem nenhuma piedade, estou muito triste com a maldade humana”.

Em um mundo moderno, é lamentável perceber que indivíduos sintam-se desta maneira, devido à opinião e julgamento do outro, portanto, quem sofre esse preconceito precisa buscar ajuda das pessoas que as apoiam, incentivam, profissionais da área, para manterem-se mais fortes e enfrentarem de forma menos dolorosa e de maneira motivadora a buscarem por sua colocação e

igualdade diante a sociedade, “o mundo precisa de pessoas assim ele seria muito melhor se tivesse menos pessoas homofóbicas e mais lindas como você” diz outra seguidora, reforçando a importância da empatia e o fim das diferenças e preconceito (ERTHAL; FABRI; NODARI, 2019).

As músicas da artista Pablllo Vittar também trazem diversos comentários em suas redes, “queria te agradecer e parabenizar por ter gravado a música *ânsia*, ficou perfeita na sua voz”, “essas músicas lembram muito minha adolescência”, “essa música me representa, mesmo eu não sendo homossexual, ela reflete todo *bullying* que já passei na vida, suas palavras chegam no fundo da alma”, “o que eu mais gosto é que você trabalha com vários estilos musicais da nossa cultura”. Muitos artistas usam a música como um meio para representar uma informação no contexto social e não somente para fornecer entretenimento. Adquirindo e espalhando conhecimento de informações ou acontecimentos que corresponda à sociedade (JESUS, 2015).

As músicas auxiliam muitos indivíduos, mas a representatividade de Pablllo ajuda muito os integrantes da comunidade LGBTQIA+, a mesma sente-se honrada e grata, por ela chegar a lugares nunca vistos antes, enfrentando todos os desafios e preconceitos, “apesar de ser julgada por preconceito, ela me ajudou a me assumir e ser quem eu sou”, “sou travesti, ver ela virando a maior popstar do Brasil é muito orgulho para o movimento LGBTQIA+, estou muito feliz”, são comentários que demonstram a importância da representação, o quanto querem que a homofobia termine, tornando a diversidade sexual um padrão não rígido e que cada um possa fazer sua escolha longe de julgamentos (GIGLIO; SOUZA, 2015).

Em outro comentário, encontramos o seguinte posicionamento: “Querida muito ter tido contato com uma artista assim quando estava na época da escola, quando não sabia direito o que estava acontecendo. Acho que teria me entendido melhor me sentido representado e que não estava sozinho, fico feliz que hoje tudo isso está mudando aos poucos. Obrigado Pablllo, por

tudo" é outro comentário que faz presente, refletindo ainda sobre a questão da representatividade, sentir-se amparado, preparando-se por algo melhor que esteja presente na escala evolutiva que idealiza-se dos indivíduos, direcionando para uma sociedade que demonstre o valor da vida e a busca da felicidade sem padrões (ERTHAL; FABRI; NODARI, 2019).

Com o comentário anterior também pode-se concluir que muitos indivíduos sofrem com a homofobia, não sabem como agir e que em muitos casos, deixam de ser quem realmente são, para passar uma imagem para a sociedade, a qual a mesma deseja ver e com isso destroem a sua verdadeira personalidade, afetando seu psicológico. Com isso, podem desenvolver diversas patologias, sofrem com a ansiedade, por quererem agir e não ter meios para isso, ficando notório como a homofobia e o preconceito trazem diversos prejuízos para a comunidade LGBTQIA+ e sua saúde mental (JESUS, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema proposto para o artigo foi desenvolvido com sucesso, por meio de comentários positivos e negativos coletados das mídias sociais da *drag queen* Pablllo Vittar pôde-se compreender a representatividade da mesma diante a comunidade LGBTQIA+ e sua importância, mesmo com as colonialidades mencionando que ela não deveria sobressair-se devido aos seus estereótipos.

Com isso, identificou-se que os objetivos também foram executados, pois, por meio dos dados coletados e interligados com a bibliografia referenciada, compreendeu-se como as redes sociais interferem na comunidade LGBTQIA+ e como age a teoria colonial nessa perspectiva de regramento de quem deve-se ser. Também, refletiu-se sobre a importância de ter-se um representante maior, que faça com que a sociedade perceba que não há padrões de gêneros corretos ou incorretos e que a identidade sexual deve ser um direito de cada um, sem preconceitos.

A metodologia aplicada no artigo foi suficiente para realizar o corpo do mesmo, contendo as informações que os objetivos buscavam, o referencial teórico foi uma etapa imprescindível para mostrar um pouco do preconceito que a comunidade LGBTQIA+ enfrenta, assim como contar a história da artista Pablló Vittar, sua representatividade correspondendo com as expectativas do projeto.

Portanto, conclui-se que este é um tema que deve ser debatido, a sociedade precisa aprender sobre a comunidade LGBT, enxergá-los sem julgamentos, dando um fim a homofobia e a essa ideia eurocentrista. A Pablló tem uma representatividade muito grande para a comunidade, dando força para a mesma crescer e ir em busca de ser que são, enfrentando a homofobia e podemos perceber como é importante ter alguém para espelhar-se e mostrar que para chegar em alguns lugares, não existe cor, raça, padrão social e gênero.

## REFERÊNCIAS

AIRES, J. T. **A visibilidade de Pablló Vittar na mídia**. 2019. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda). Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas - FATECS, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14041/1/21603827.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ALVES, V. **#SemanaElodeOrgulho: A maior drag queen do mundo é do brasil**. 2020. Disponível em: <http://elojornal.com.br/2020/06/23/semanaelodeorgulho-a-maior-drag-queen-do-mundo-e-do-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIROS, F. **Como Pablló Vittar se tornou a cantora drag mais popular do mundo?** 2020. Disponível em: <https://observatoriodemusica.uol.com.br/noticia/como-pablló-vittar-se-tornou-a-drag-queen-mais-popular-do-mundo>. Acesso em: 10 dez. 2022.



BBC NEWS BRASIL. **Pablo Vittar**: “Baby, ele chegou atrasado. Brasil é paraíso gay. É o nosso país”. Youtube, 03 mai. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=KL\\_6b\\_HsJis](https://www.youtube.com/watch?v=KL_6b_HsJis). Acesso em: 10 dez. 2022.

BENEVIDES, B. G. NOGUEIRA, S. N. B. (org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/12/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BORGES, K. **Terapia afirmativa**: uma introdução à psicologia e à psicoterapia dirigida a gays, lésbicas e bissexuais. São Paulo: GLS, 2009.

BRASIL. Lei 9.278, de 10 de maio de 1996. Regula o §3º do art. 226 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 maio 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9278.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: [w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013. **Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo**. CNJ. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n\\_175.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/resolu%C3%A7%C3%A3o_n_175.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

CARMO, S. G. do. **Como um garoto que cresceu sofrendo bullying no MA se tornou Pablo Vittar**. 2017. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/08/1907427-como-um-garoto-que-cresceu-sofrendo-bullying-no-ma-se-tornou-pablo-vittar.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CHIDIAC, M. T. V.; OLTRAMARI, L. C. **Ser e estar drag queen**: um estudo sobre a configuração da identidade queer. *Estud. Psicol.* Vol 9. No 3. Natal. Set/Dez 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2004000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300009). Acesso em: 10 dez. 2022.

COSTA, A. P.; BRAGANÇA, L.; GOVEIA, F. Tipificando o atípico: a performance de gênero de Pablllo Vittar no Instagram. **Revista Mídia e Cotidiano**, v.11, n. 3, dez. 2017. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2018/resumos/R63-0683-1.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

ERTHAL, C. A; FABRI, M; NODARI, P. C. **Empatia e Solidariedade**. Educus. Caxias do Sul/RS, 2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Homossexualidade e Educação Sexual**: Construindo o respeito à diversidade. Londrina: Ed. UEL, 2007. Disponível em: <http://www.maryneidefigueiro.com.br/pdf/homossexualidade-educacaosexual.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GATO, J., CARNEIRO, N. S., FONTAINE, A. M. Contributo para uma revisitação histórica e crítica do preconceito contra as pessoas não heterossexuais. **Crítica e Sociedade**: Revista de cultura política, v.1, n.1, p. 139-167, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/12542/7715>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GIGLIO, K; SOUZA, M. V. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede**: experiências na pesquisa e extensão universitária. Ed. Edgard. VIL. 1. São Paulo, 2015.

JARDIM, G. de S.; CAVAS, C. S. T. Pós-colonialismo e feminismo decolonial: caminhos para uma compreensão anti-essencialista do mundo. Ponto-e-Vírgula: **Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 22, p. 73- 91, fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/33335/24902>. Acesso em: 02 dez. 2022.

JESUS, J. G. **Homofobia**: identificar e prevenir. Ed. Metanoia. Rio de Janeiro, 2015.

KRIPKA, L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização, **Revista de Investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, jul./dez., Bogotá, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322589335.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MERLO, P. **Pablo Vittar**: "Agradeço todas as noites pelo que tenho e pelo que faltou, porque me fez correr atrás". 2020. Disponível em: <https://vogue.globo.com/celebridade/noticia/2020/10/pablo-vittar-agradeco-todas-noites-pelo-que-tenho-e-pelo-que-faltou-porque-me-fez-correr-atras.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MEZAN, R. **Tempo de muda**: ensaios de Psicanálise. São Paulo, Cia das Letras, 1998.

MOREIRA, C. M. S. M.; SANTANA, P. H. B. **Pablo Vittar e o Acionamento de Traços do Contemporâneo**. Universidade Fed. De Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2018/resumos/R63-0683-1.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-9788579830365-03.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PEDRAZZA, D. **"A sua voz não está mais escondida"**: representações artísticas e políticas da *drag queen* Pablo Vittar na mídia. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura) - Universidade do Minho, Portugal, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/65494>. Acesso em: 25 nov. 2022.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/mod\\_folder/content](https://edisciplinas.usp.br/mod_folder/content). Acesso em: 02 dez. 2022.

RIBEIRO, Naiane. **'Nunca aprendi a lidar com o preconceito', diz Pablo Vittar**. 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/nunca-aprendi-a-lidar-com-preconceito-diz-pablo-vittar/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ROCHA, R. M.; POSTIGUEL, D. K.O.: o nocaute remix da *drag* Pablo Vittar, **E-Compós**, v. 20, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30962/ec.1416>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ROMÃO, A; MATOS, W. **Representatividade LGBT importa!** 2017. Disponível em: <https://agenciajovem.org/representatividade-lgbt-importa/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ANTUNES, P. P. S. **Homofobia internalizada**: o preconceito do homossexual contra si mesmo. São Paulo: Tese de doutorado em Psicologia Social. Programa de estudos Pós-graduados em Psicologia Social; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

TEIXEIRA, P.; BRANCO, G. C. **Pablo Vittar desfila na Beija-flor com transparência**: 'Esse carnaval ainda não beijei ninguém'. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/pablo-vittar-desfila-como-destaque-na-beija-flor.ghtml>. Acesso: 10 dez. 2022.

VILANOVA, B. **Pablo Vittar lembra de bullying sofrido na infância**: 'Tinha muito receio de sair na rua'. 2019. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/celebridades/2019/09/pablo-vittar-lembra-de-bullying-na-infancia-tinha-muito-receio-de-sair-na-rua.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VITTAR, Pablo. **Indestrutível** (Vídeoclipe Oficial). 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww>. Acesso em: 10 dez. 2022.

## APÊNDICE A

COMENTÁRIOS POSITIVOS (Encontrados nas redes: Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok, YouTube)	
"Linda", "Maravilhosa", "Gostosa", "Rainha", "Perfeita", "A maior";	"Te amo"; "Você é o segundo amor da minha vida";
"Espalhe amor, alegria, espiritualidade, energia boa e o que você mais puder";	"Se jogue naquilo que te faz bem, lhe traz uma energia positiva. Nunca, jamais, ligue para o que dizem a seu respeito, eles sabem teu nome e não tua vida";
"O mundo precisa de pessoas assim ele seria muito melhor se tivesse menos pessoas homofóbicas e mais lindas como você";	"Queria te agradecer e parabenizar por ter gravado a música ânsia, ficou perfeita na sua voz", "essas músicas relembram muito minha adolescência";
"Essa música me representa, mesmo eu não sendo homossexual, ela reflete todo bullying que já passei na vida, suas palavras chegam no fundo da alma";	"O que eu mais gosto é que você trabalha com vários estilos musicais da nossa cultura";
"Apesar de ser julgada por preconceito, ela me ajudou a me assumir e ser quem eu sou";	"Sou travesti, ver ela virando a maior popstar do Brasil é muito orgulho para o movimento LGBTQIA+, estou muito feliz";
"Queria muito ter tido contato com uma artista assim quando estava na época da escola, quando não sabia direito o que estava acontecendo. Acho que teria me entendido melhor me sentido representado e que não estava sozinho, fico feliz que hoje tudo isso está mudando aos poucos. Obrigado Pablo, por tudo".	
COMENTÁRIOS NEGATIVOS (Encontrados nas redes: Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok, YouTube)	
"Não adianta disfarçar, você é homem meu caro";	"Que coisa gay esse viado ai tentando ser mulher";
"Você quis dizer O Pablo, gênero masculino né?";	"É ele, eeeee, ele não dá luz, ele não menstrua, ele não tem órgão feminino";
"Vai virar macho";	"Que coisa feia... isso é homem, mulher? Que porra é isso kkkkk";
"Não é mulher? Tem que usar sutiã então né";	"Depois reclama que acontece algo ruim com você e você não sabe o porquê";
"Mistério revelado: é homem! Nem de graça vou no seu show";	"kkk pensei que era um E.T.";



# COLONIALIDADE/MODERNIDADE E O EPISTEMICÍDIO DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

Patrícia Aparecida Czelusniak<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O silenciamento dos ameríndios como detentores de saberes deu início a uma inferioridade epistêmica. Seus conhecimentos foram desqualificados por não se enquadrarem na lógica eurocêntrica, esta pautada em uma pretensa racionalidade universal, onde todo o conhecimento que fosse diferente era tomado como irracional, inferior e desqualificado. Esse silenciamento foi perpetrado pela violência física e simbólica dos invasores europeus, que causaram memórias mutiladas e modificadas. Pela violência, houve uma tentativa de desumanização dos ameríndios, onde foram catalogados como primitivos e irracionais, sendo obrigados a se desenvolverem como uma exigência moral, ou seja, eram culpados de serem bárbaros, incivilizados, por não possuírem a razão europeia considerada emancipadora. E essa culpa imposta era uma justificativa para que os indígenas saíssem do estado de natureza e fossem civilizados, racionais.

Para o filósofo Enrique Dussel, no que concerne à modernidade, há a emancipação da razão humana no que diz respeito a civilização, mas ao mesmo tempo houve a ocultação do processo de dominação europeia a culturas menos desenvolvidas para o padrão eurocêntrico, gerando vítimas

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); patriciaccontato@gmail.com.

através da violência. A Europa<sup>2</sup> ao autodenominar-se centro da História Mundial, afirma que a cultura europeia é a mais desenvolvida, havendo a premissa maior de todos os argumentos, o eurocentrismo. Segundo esse mesmo autor:

Se se entende que a Modernidade da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua centralidade na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua periferia, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a universalidade-mundialidade. O eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como centro" (DUSSEL, 2005, p.59).

A partir de então, a Europa moderna constrói e inventa um continente através da exploração, do trabalho escravo e opressão às culturas da América, constituindo-se como o centro da História Mundial, relegando todas as outras culturas como periferia. E quando essas culturas se opõem à dominação, a práxis moderna exerceria em último caso a violência, produzindo vítimas de um sacrifício com discurso salvador para atingir a civilização.

A modernidade tem outra face que é a colonialidade, iniciada com as conquistas da América a partir do século XVI (DUSSEL, 2005). Ao se constituir como centro do capitalismo mundial, a Europa impôs seu domínio colonial sobre as demais regiões e populações do planeta, reidentificando-as historicamente através de novas identidades geoculturais

---

<sup>2</sup> Entende-se aqui coo Europa um construto dado a partir de convenções. Este vai além de apenas uma localização geográfica, moldando-se por diversos conjuntos de construções culturais e sociais. Deste modo, durante o percurso da história, suas fronteiras foram diversas vezes alteradas, visto que, a construção do continente, refere-se a distinções culturais, políticas e/ou geográficas. Assim, como recorte metodológico, utilizamos neste trabalho o conceito de – Europa|| a partir dos Estudos Decoloniais, entendo que os processos da colonialidade colocaram este continente em uma posição de centralidade no Globo, construindo assim, relações hierárquicas perante culturas. Dentro destas relações, o continente europeu coloca-se como o centro da História Mundial, entendendo seus sujeitos como a norma, o padrão, ou seja, como sujeitos neutros, relegando ao restante do mundo a posição de *Outro*.



(QUIJANO, 2005, p.110). Logo, a Europa teve o privilégio de ser o centro sob a exploração do trabalho da periferia colonial, fazendo com que a maioria das vítimas de relações racista/eticistas de poder não conseguissem sair da periferia colonial no qual são vítimas, como é o caso dos povos indígenas.

A colonização controlou o conhecimento através do eurocentrismo, não somente pela imposição de suas línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado, dadas através de uma hegemonia epistêmica que privilegiava o conhecimento e cosmologia europeias. Essa hegemonia catalogou os saberes tradicionais do *Outro*<sup>3</sup> ameríndio como saberes locais, pois não se encaixavam na epistemologia dominante que supostamente conteria o conhecimento verdadeiro e válido, e esses conhecimentos distintos dos europeus foram invisibilizados, desqualificados, silenciados e ignorados.

O objetivo desse estudo foi compreender o epistemicídio sofrido pelos povos indígenas no Paraná por meio de uma releitura da ocupação do território paranaense tomando como categoria de análise os conceitos de colonialidade/modernidade. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico-investigativo dos escritos de Enrique Dussel, Walter Mignolo e Aníbal Quijano sobre colonialidade/modernidade, sobre a invenção do imaginário indígena pelos invasores europeus e o encobrimento dos mesmos. Em seguida, foi realizada uma revisão de literatura acerca da ocupação do território paranaense, sobre os conflitos e resistências dos povos indígenas. Após, foi selecionado algumas obras para análise à luz

<sup>3</sup> Esse termo implica um pensamento, uma prática, um poder e um paradigma desde a diferença e desvia-se das normas dominantes. De acordo com Walter Mignolo, o termo está na categoria *Anthropos* (pessoas negras, homossexuais, indígenas, entre outros) e não passa de uma invenção discursiva no imaginário coletivo. Para Enrique Dussel, são as pessoas que estão fora e distantes do horizonte do mundo hegemônico como: o econômico político; da comunidade de comunicação real eurocêntrica; da eroticidade fálica e castradora da mulher; e o do indivíduo que considera a natureza como mediação explorável para a valorização do valor capital.

dos autores estudados, para compreender quais as narrativas acerca dos povos indígenas que ainda se fazem atuais, com possíveis impactos nas mentalidades, reproduzindo práticas racistas, discriminatórias e de encobrimento da presença indígena.

## 1 COLONIALIDADE/MODERNIDADE COMO UM CARÁTER ENCOBRIDOR DA ALTERIDADE

Houve um tempo em que a Europa era bárbara e periférica, vinda do Oriente e filha dos Fenícios, sendo bem distinta da Europa definitiva, a moderna. Enquanto na Ásia e na África (Egito) já havia culturas mais desenvolvidas. Unidos pelo eixo da história universal (mar Mediterrâneo) as três partes do mundo (Europa, Ásia e África) mantiveram uma relação de comércio mundial, mas até então o centro desse comércio era a Índia e a China.

A universalidade que chega do Oceano Atlântico ao Oceano Pacífico vai ser a muçulmana, principalmente através das cruzadas. Elas vieram como uma forma de expansão ocidental e como justificção religiosa legítima para a conquista da Península Ibérica das ilhas Mediterrâneas e do Oriente Médio. As cruzadas representaram também um ponto de virada importante ao cristianismo, dando uma expressão ideológica a um enorme processo de expansão e conquista, além de dar origem a novas formas de perseguição religiosa, e a novos conceitos de hierarquia religiosa:

Elas foram acompanhadas por uma importante remodelação de povos e etnias, de identidades individuais e coletivas, resultado das migrações, dos massacres, das mudanças de status, das inversões e criações de hierarquias e das conversões em massa (BETHENCOURT, 2018, p. 45).

Com a identificação étnica e religiosa que foram essenciais para a sobrevivência diária durante as cruzadas, houve a renovação de preconceitos

étnicos não somente de povos considerados inferiores, mas também os considerados concorrentes como os judeus, os muçulmanos e armênios, iniciando uma classificação dos povos de diferentes continentes. Já as cruzadas europeias, foram as primeiras tentativas da Europa de se impor no Mediterrâneo Ocidental.

Somado a isso, a Europa se impõe como centro da História Mundial através de uma invenção ideológica, onde rapta a cultura grega como exclusivamente europeia e ocidental, sob o argumentando de que além dela, a cultura romana também foi centro da História Mundial. Esta visão é falsa, pois até então não havia uma história mundial, mas histórias justapostas e isoladas como a dos reinos hindus, a persa, a romana, a inca, entre outras. Além disso, seu lugar geopolítico o impede de ser o centro, e o que poderia ser é o Oceano Pacífico.

A partir desse choque entre os dois mundos através das explorações europeias começa-se a criar o ser-asiático à imagem e semelhança da Europa, que, segundo o filósofo Enrique Dussel:

(...) É o modo como 'desapareceu' o Outro, o 'índio', não foi descoberto como Outro, mas como o 'si mesmo' já conhecido (o asiático) e só re-conhecido (negado então como Outro): 'em-coberto' (DUSSEL, 1993, p. 32).

A alteridade do *Outro* ameríndio foi encoberta pelos invasores europeus pois era considerada bárbara, inferior e irracional ao padrão eurocêntrico. Ao sustentar uma posição eurocêntrica, os europeus obrigaram os considerados primitivos a desenvolverem-se como uma exigência moral, seguindo o processo educativo de desenvolvimento da Europa justificando a práxis irracional de violência da modernidade e negando o direito a diferença. Assim, os humanos irracionais das consideradas periferias vão ser sempre considerados culpados de serem bárbaros, incivilizados, de não possuírem a razão europeia emancipadora.

Walter Mignolo entende que a colonialidade é o lado mais escuro, o lado mais reverso e inevitável da modernidade, sendo uma constitutiva da outra e através da colonialidade surge a ideia da modernidade como colonização dupla, do tempo e do espaço. A colonização do tempo deu-se pela invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço pela colonização e conquista do Novo Mundo. Logo, a modernidade como projeto civilizatório veio junto com a colonialidade, onde há a articulação de uma globalidade, mas a América não foi uma entidade a ser descoberta, foi inventada à imagem e semelhança da Europa. Assim:

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de minorias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p.37-38).

Ao “descobrir” outras terras, povos e culturas, Cristóvão Colombo e logo após, Américo Vesúpcio, se chocam com um mundo até então desconhecido que para eles era o Novo Mundo: povoado pelos nativos bárbaros, preguiçosos, indolentes, pagãos e bestiais, que viviam segundo as leis da natureza, o *Outro*. É um choque devastador e genocida, que ao estabelecer o domínio sobre o *Outro*, encobre-o, sendo salvo da barbárie somente através da escravização e da cristianização.

No relato da sua primeira viagem (15 de fevereiro de 1493) à Luis de Santángel chamada de *Carta do Descobrimento*, Colombo relata sobre os nativos antropófagos das Antilhas e chama-os de canibais, pois eles vinham de uma ilha chamada Caribe. Logo esse termo se espalhou em todos os seus relatos e correspondências com os reis europeus. Nessa mesma carta, Colombo estabeleceu as bases da expansão espanhola no Novo Mundo, dizendo que era uma terra de abundância com povos que se

poderia conquistar facilmente. Era um convite aberto à destruição e roubos de terras ricas e férteis já habitadas, além de um genocídio em massa de povos a que se julgou inferior:

*Y aunque le mudase la voluntad a ofender esta gente, él ni los suyos no saben qué sean armas, y andan desnudos como ya he dicho. Son los más temerosos que hay en el mundo, así que solamente la gente que allá queda es para destruir toda aquella tierra, y es isla sin peligro de sus personas, sabiéndose regir* (CÓLON, 1493 apud RODRÍGUEZ; FILER, 2017, p.28).

No relato de sua segunda viagem, Colombo sugeria que os nativos canibais das Antilhas deveriam ser todos escravizados, devido a força e a valentia que cada um possuía (um deles equivaleria a três negros da Guiné), e ao mesmo tempo que afirmava a escravização, concluía que os nativos eram extremamente preguiçosos.

Pedro Mártir de Anglería foi um historiador italiano e designado o primeiro cronista oficial das Índias (Ocidentais), mesmo sem ter posto os pés na América. Na introdução do Livro I da *Décadas del Nuevo Mundo*, Anglería descreve os indígenas do Novo Mundo como inocentes, sem ordens, desnudos e que poderiam facilmente serem cristãos: “Pues aquellas gentes desnudas, como tablas rasas reciben fácilmente los ritos de nuestra religión, y com el trato de los nuestros dejan su fiera rudeza nativa” (ANGLERÍA, 2012, p. 119).

Américo Vespúcio percorre o Brasil em 1501, com a intenção de encontrar a passagem para a Índia, e envia uma carta à Lorenzo de Médici dizendo que as terras encontradas por Colombo seriam uma espécie “antípoda” da Europa do Sul, habitada por humanos nus e primitivos. Logo mais, escreveu outras cartas onde reafirmou a existência de canibais e canibalismo, tendo mais força e impacto que os relatos de Colombo, pois Vespúcio organizou um argumento convincente e foi testemunha ocular,

além de incluir imagens extraordinárias, principalmente nas traduções em alemão do que viria a ser o *Mundus Novus*:

(...) No barquinho abandonado, havia quatro rapazes não nascidos daquela gente, mas raptados em terra estrangeira, de quem tinham decepado os membros viris, como se via pelas feridas recentes. Aquilo nos causou grande admiração. Depois que os recolhemos aos botes, com gestos nos deram a entender que eles os haviam raptado para comê-los, indicando ao mesmo tempo que aquela gente, feroz e cruel, comedora de carne humana, era chamada canibal (VESPÚCIO, 2014, p. 38).

A partir das narrativas de Vespúcio e Colombo, difundiu-se uma concepção negativa dos ameríndios como: bárbaros, selvagens, canibais, bestiais, entre outros; mas com as narrativas de Anglería, houve a reafirmação da ideia do bom selvagem. Esse imagético inventado de um Brasil bárbaro suscitava cada vez mais a curiosidade e o interesse dos europeus que faziam associações a um mundo imaginário e místico devido a atribuições e valores fixados na cultura europeia.

Além das cartas, a hierarquia de continentes e povos foi fortemente expressa em atlas e frontispícios<sup>4</sup>, que eram repassadas através das cruzadas e foram formas visuais de grande impacto que legitimavam acima de tudo, a supremacia europeia. O primeiro atlas impresso relevante no mundo foi o *Theatrum Orbis Terrarum* de Abraão Ortélio (1570) que afirma o eurocentrismo, personificando também os continentes e os hierarquizando, identificando-os como figuras estereotipadas.

Ocupando o topo vem a Europa, sentada, totalmente vestida e com os pés calçados, com uma coroa imperial e segurando um cetro na mão direita, na esquerda segura um globo que contém uma cruz em seu topo. A riqueza e a fertilidade de tal continente são representadas pelas parras e

<sup>4</sup> Ilustração impressa da página de rosto de um livro.

uvas crescentes em um arco, além da fartura e do trabalho, representados logo embaixo por pratos e cabeças de bois. Uma figura muito trabalhada e composta, que concentra também os ideais de sabedoria, justiça e ética. A Ásia é representada pela figura do lado inferior direito da Europa, de pé ao pedestal de mármore, elegante, com pedras preciosas e vestida com roupas belas, mas descalça, segurando um incensário na mão esquerda.

Em uma posição simétrica à Ásia e do lado inferior esquerdo, está a África representada por uma mulher seminua com um pedaço de tecido enrolado na cabeça, e outro tecido que mal lhe cobre o órgão genital. Ao redor de sua cabeça, raios de sol que sublinham a etimologia *Aethiops*<sup>5</sup>, segurando um ramo de madeira perfumada. A figura do meio inferior segurando uma cabeça é a América, nua e sentada em cima de um arco e duas flechas com uma borduna na mão direita e na mão esquerda a cabeça decepada de uma vítima de canibalismo. A última figura é o busto nu de uma mulher em cima de uma coluna com uma chama é a Oceania, chamada de Terra do Fogo.

Personificados os estereótipos de cada continente através da exploração oceânica europeia, hierarquizou-se os conhecimentos e culturas através de figuras alegóricas organizadas num oposto vertical (Europa-América, onde a Europa usa um cetro como símbolo de autoridade real, implicando o exercício legítimo da justiça e a América estando abaixo de seus pés) e num oposto horizontal (Ásia-África, onde a Ásia com belas roupas e ornamentos significando o luxo e a indolência, e a África mostrando dureza e selvageria através de uma figura seminua, e enquanto uma figura queima produtos aromáticos, a outra segura o ramo de madeira perfumado).

<sup>5</sup> Termo grego utilizado para se referir a uma pessoa de pele negra, e significa "aquele que tem o rosto queimado".

Figura 1 - Theatrum Orbis Terrarum, de Abraão Ortélio (1570)



Fonte: Norman B. Leventhal Map & Education Center at the Boston Public Library.

Essas figuras imagéticas dos desconhecidos habitantes de outros mundos foram criando a base de um eurocentrismo sustentado pela hierarquia dos povos, que além de reforçar estereótipos, justificou outras formas de discriminação e segregação como a religiosa e a racial, para dar sentido às



novas relações de poder. Os traços fenóticos dos colonizados foram codificados como cor pelos colonizadores, que a assumiram como uma característica emblemática da categoria racial (QUIJANO, 2005, p. 107). A ideia de raça foi outorgada como legítima às relações de dominação impostas pela conquista para a construção do Estado-nação moderno, onde a Europa teve o privilégio de ser o centro sob a exploração do trabalho da periferia colonial, fazendo com que as vítimas de relações racistas/eticistas de poder não conseguissem sair da periferia colonial no qual são vítimas, como é o caso dos povos indígenas.

## 2 EPISTEMICÍDIO

Juntamente com o genocídio dos ameríndios, iniciou-se o epistemicídio<sup>6</sup> onde os europeus encobriram o conhecimento do *Outro* através da exploração das suas referências materiais/estruturais (território) e destruição das suas referências imateriais (aspectos artísticos, linguísticos e religiosos) impondo suas epistemes para criar uma nova memória (WENCZENOVICZ, 2019). Além de uma nova memória construía-se uma nova identidade reconfigurada do *Outro* ameríndio, inferiorizando-o intelectualmente e deslegitimando a sua voz como um produtor de conhecimento.

A colonização procurou homogeneizar o conhecimento no mundo, reduzindo a diversidade epistemológica, cultural e política existente. A produção de conhecimento científico vai ser separada da não-ciência, sendo delimitada por uma fronteira que envolve determinados saberes, atores e contextos distintos. E o conhecimento válido vai se aparar institucionalmente em universidades, centros de pesquisa, pareceres técnicos e demais especialidades, se tornando cada vez mais difícil um diálogo entre a ciência (válida) e os outros saberes.

<sup>6</sup> Entende-se nesse trabalho como epistemicídio o conceito dado por Boaventura de Sousa Santos (2010), que é a supressão dos conhecimentos locais perpetrado por um conhecimento alienígena.

Suas cicatrizes são ainda mais profundas, é pelo epistemicídio que se nega o acesso a uma educação de qualidade; que se produz a inferiorização intelectual; e que se deslegitima a voz e o argumento do *Outro* como um produtor de conhecimento:

Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do *Outro* ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A perda da riqueza linguística latino-americana é inestimável. Estipula-se que desapareceram mais de mil línguas indígenas durante 515 anos. Só no Brasil, cerca de 89 línguas foram extintas (BÁEZ, 2010, p.136), entre elas: a botocudo, corono, maritsauá, pataxó, tupi, tupinambá, xakriabá, wakona, xukuru. A imposição de um idioma como base comum da comunicação num império foi um poderoso eixo da pretendida superioridade cultural. Logo, a língua foi um instrumento político para implantar a compreensão da nova ordem que se estabeleceu, tanto para a interação religiosa, como jurídica. E com a imposição de uma língua iniciou-se o processo do esquecimento cultural e a construção de uma identidade reconfigurada sobre o *Outro*.

No Paraná, as missões jesuíticas iniciaram em 1610 na cidade de Guairá, que fica no oeste do estado e faz divisa com o Paraguai. Em seguida iniciou-se as reduções que tinham por objetivo reduzir os indígenas em povoados através da catequização, livrando-os das *encomiendas*<sup>7</sup> e promovendo o trabalho missionário para que abandonassem os seus costumes. Mas considerava-se uma certa dificuldade nesse processo de conversão, principalmente pelo desconhecido vocabulário Guarani.

<sup>7</sup> Elas legitimavam a escravidão indígena pelo cultivo da erva-mate, plantio de alimentos e trabalho com animais inseridos pelos europeus. Também cessavam os direitos dos indígenas pela obrigação da entrega do tributo à Coroa em forma dos produtos e força de trabalho.

Os jesuítas evangelizaram e impuseram a educação europeia através de missões nas populações indígenas da família linguística tupi-guarani. Pelo fato de os Guarani serem povos nômades que têm sua crença na busca da *Terra sem Mal*, os jesuítas usavam o discurso de que a vida era um caminho até o paraíso (cristão), e isso fez com que eles se transformassem numa nova espécie de pajés e xamãs. Com um modelo extraído dos mosteiros que utilizava os sentidos da audição e da visão, os jesuítas chegavam a impor a língua castelhana e o latim aos filhos dos caciques e outros notáveis, mas até conseguirem que os indígenas aprendessem essas línguas, os missionários tiveram que aprender a língua dos nativos.

Com grandes tentativas de suprimir a originalidade e alteridade da episteme e da cultura ameríndia, os jesuítas impuseram valores da sociedade ocidental e cristã, com o intuito de expandir o domínio colonial e a prática cristã no Novo Mundo. Eles só foram expulsos de todos os domínios do reino da Espanha (inclusive os que desembarcassem no Brasil provenientes de domínios espanhóis), pelo rei espanhol Carlos III em 1767.

Nesse sentido, os ameríndios foram censurados e repugnados pela maioria das suas práticas como o canibalismo e a poligamia pelos jesuítas, que tentaram salvar o bárbaro de sua imaturidade e selvageria, corrigindo-o de acordo com os moldes cristãos, onde a alma torna-se um objeto de salvação e o corpo objeto de escravização. Mas o eurocentrismo e o modelo civilizatório cristão imposto pelos europeus não foram aceitos pacificamente, foram rejeitados e combatidos por muitos povos originários até onde se pudesse defender seus modos de ser e de viver.

Segundo Munduruku (2010), as sociedades indígenas são compostas por uma memória social que não se divide em campos opostos, pois a realidade é una, indivisível e não deve ser individualista, preocupada com anseios pessoais. Desta forma, é difícil pensar em memórias separadas, em áreas de conhecimento assim como no saber eurocêntrico, que tem na

ciência o monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso e a exclusividade do conhecimento válido. Dentro dessa epistemologia, os saberes indígenas não são considerados relevantes, pois não se encontram nesse universo, são a margem, são suprimidos de suas formas de saber.

Com a imposição da hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas sobre os *Outros* dominados, seus saberes são impossibilitados de saírem da inferioridade que são colocados na modernidade/colonialidade e isso faz com que se percam e entrem em risco de extinção, continuando o processo de inferiorização intelectual e deslegitimação da voz dos *Outros* que acarretam condições de exclusão e marginalização social.

A hegemonia eurocêntrica não deixa espaço para diálogo com outros conhecimentos, aonde os saberes dos oprimidos como o dos povos indígenas são impossibilitados de saírem da inferioridade da qual são colocados na colonialidade do poder. Isso faz com que se percam e entrem em risco de extinção, acarretando condições de exclusão e marginalização social, continuando o processo de inferiorização intelectual e deslegitimação da voz do *Outro*.

### 3 POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

De acordo com a Fundação Nacional do Índio, há no Brasil 626 Terras Indígenas. Desse total, apenas 23 delas se situam no estado do Paraná (FUNAI, 2022) e se dividem em: tradicionalmente ocupadas em caráter permanente, de direito originário (17); reservas indígenas, que são terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União e que se destinam à posse permanente dos indígenas (4); e domínios indígenas, adquiridas por compra ou doação e são propriedades das comunidades indígenas (2).

Essas TI são habitadas por três etnias indígenas: o povo Kaingang, do tronco linguístico *Macro-Jê*; o povo Xetá do tronco linguístico *Tupi Guarani*; e o povo Guarani, também do tronco linguístico *Tupi Guarani*, e se divide nos subgrupos: Guarani-ñandeva, Guarani-kaiowá e Guarani-mbya. Esses povos somavam 25.915 pessoas no estado do Paraná (IBGE 2010).

Os Kaingang ocupavam um longo território que ia desde o atual estado de São Paulo passando pelos estados do Paraná e de Santa Catarina, avançando até a região da Argentina e o território hoje compreendido por Rio Grande do Sul. Eles somam no total 45.620 indígenas na região Sul e São Paulo (Siasi/Sesai 2014) sendo a etnia mais numerosa não só do Paraná, como em Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Esse povo não praticava antropofagia e tinha o hábito de escravizar seus prisioneiros de guerra, vivendo em constantes conflitos intertribais com os Guarani, os Xokleng e depois com os brancos, além de defender violentamente suas terras através de ataques e mortes invasores (LAROQUE, 2000, p. 45). Os procedimentos dos Kaingang em torno das expedições revelavam um senso apurado de fazer guerra, eram conhecedores das forças e das armas de expedição e seus ataques eram minuciosamente preparados. A iniciativa parte do cacique principal, que reúne os demais para traçar os planos de execução da ação. Tomavam muitas precauções, evitavam um ataque frontal, percebiam as fraquezas dos soldados através dos espões que passam as informações sobre o movimento do inimigo e os perigos do percurso, procurando ganhar a confiança dos mesmos, para atraí-los para longe das armas de fogo do acampamento, para só então eliminá-los.

Houve um grande encobrimento da origem indígena no que tange o registro de batizados indígenas aos Kaingang de Palmas. Entre os registros de livros de batismos da Paróquia de Palmas (desde 1843), há o nome cristão do batizado, o nome indígena de seus pais e o nome cristão dos padrinhos. E na maioria dos primeiros registros de batismos, os pais eram registrados

como finados ou incógnitos, o que pode ser uma indicação da prática comum da região de sequestro de crianças indígenas. Nos poucos casos em que as crianças eram batizadas na presença de seus pais indígenas, os registros incluíam os nomes dos pais seguidos da especificação índios selvagens.

Em 1923 houve o maior conflito entre a população Kaingang e os colonos recém-chegados na Vila Serra da Pitanga no município de Pitanga. O principal motivo que desencadeou a revolta entre os indígenas e os colonos foi o decreto nº 294 de 17 de abril de 1913, que privava os indígenas de permanecerem em algumas terras no Paraná. Ao invadirem a sede da Vila de Pitanga, os Kaingang não encontraram resistência e saquearam comércios e domicílios. Alguns colonos continuaram armados esperando a noite quando os indígenas e os padres se reuniram na capela para dançar e beber. Ao entrarem na capela, os colonos atiraram nos indígenas antes que eles pudessem revidar. O conflito resultou na morte de 3 colonos e 85 indígenas (GONÇALVES; FRAGA; CAVATORTA, 2015). O objetivo dessa chacina foi a cobiça das terras dessa região para a exploração de madeira e de erva-mate.

Acredita-se que a expansão dos Guarani teve como ponto de origem em algum lugar da Amazônia e foi indo em direção ao sul, até ocuparem as bacias dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai. A porta de entrada para o Paraná e para a região foi a bacia do rio Paranapanema, territórios que hoje compreendem-se os estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. De acordo com o Mapa Guarani Continental, o contingente populacional dessa etnia no país em 2016 era de 85.255 pessoas.

Segundo CLASTRES (1978) e SCHADEN (1974) o modo de ser Guarani *Yvy Marã e'ỹ (Terra Sem Mal)* é um lugar paradisíaco e indestrutível, onde a terra produz seus próprios frutos e não há mortes, é a morada dos ancestrais, mas também um lugar real acessível aos vivos e sua localização geográfica se daria no sentido leste além do oceano, este sendo um obstáculo natural para seu acesso. A sua busca é um dos motivos fundamentais

de deslocamentos dos Guarani e deve ser alcançada através do *aguydjê*<sup>8</sup>, obtido através de prescrições religiosas e/ou morais. Essa busca sofreu alterações significativas após a invasão europeia, pois anteriormente à vinda dos europeus, *Yvy Marã e'ỹ* poderia ser alcançada durante a própria vida mas, após a invasão houve deslocamentos entre os indígenas que foram evangelizados pelos jesuítas, o que fez com que acreditassem que o seu acesso só fosse alcançado após a morte. O entendimento de que esse lugar era um paraíso mítico começou a se espalhar cada vez mais entre os brancos, devido à extração dos recursos naturais, levando a se pensar que esse seria um refúgio da destruição da terra. Mas cabe lembrar que essa visão paradisíaca é romântica e reducionista, pois a *Yvy Marã e'ỹ* pode ser um lugar físico concreto: "Seria a terra boa, a terra que é produtiva, o espaço físico social que possibilitaria a existência dos Guarani" (ROSA, 1999, p.35).

Os Xetá habitavam entre a Serra dos Dourados (hoje Umuarama, Ivaté, Douradina, Icaraíma, Maria Helena, Nova Olímpia, entre outros), rio Paraná e rio Ivaí, no noroeste do estado do Paraná e foi a última etnia do estado a entrar em contato com a sociedade nacional, pois foi a última região do estado a ser colonizada. Sua redução drástica deveu-se às frentes de colonização que invadiram seus territórios na década de 1940. Nessa época, havia uma política de colonização empreendida pelo governo do Paraná, e havia ocupação das áreas ao longo com a fronteira do Paraguai, ao norte e noroeste paranaense, locais também considerados vazios demográficos<sup>9</sup>. A Serra dos Dourados, que era território dos Xetá também foi incluída no plano oficial de colonização e essas terras indígenas foram cedidas à companhia colonizadora Suemitsu Miyamura & Cia.

<sup>8</sup> Bem-aventurança, estado de perfeição alcançado individualmente que poderia colocar os humanos em relação de igualdade com os deuses.

<sup>9</sup> É uma ideologia criada pelas companhias colonizadoras, falas governamentais, geógrafos, entre outros, para afirmar que as terras do Paraná estavam vazias, desabitadas, prontas para colonização, durante os anos de 1930 a 1950 (MOTA, 2008).

Em 1949 a presença indígena da região foi avisada pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e esses relatos chegaram à imprensa, fazendo com que os colonizadores tentassem abafar essas notícias para que os possíveis compradores não se assustassem. Em 1950 houve vários sequestros de crianças Xetá por fazendeiros e funcionários das empresas colonizadoras e tal prática também foi adotada pela SPI. As crianças eram retiradas à força de suas famílias e entregues a famílias não-indígenas, recebiam novos nomes e eram forçadas a assumir novos hábitos. Entre 1955 e 1956, houve trabalhos de atração e os funcionários do SPI promoveram outra onda de sequestros, as crianças eram retiradas uma à uma de suas famílias e mantidas em Curitiba. Em 1957, foi iniciado um processo de dispersão dos Xetá pelo SPI, a fim de promover a transferência dos indígenas para áreas das etnias Guarani e Kaingang em outras regiões do estado. Em 1958 foi realizado um memorial sobre os Xetá a pedido do CNPI (Conselho Nacional de Proteção aos Índios) e foi levado ao conhecimento do Governo Federal as violências cometidas aos Xetá, mas apesar das denúncias terem chegado ao Congresso Nacional, nenhuma atitude foi adotada pelo Estado.

A negação de direitos territoriais foi um dos elementos do processo de extermínio dessa etnia. Em 1960 o Estado consolidou o processo de espoliação territorial dos Xetá, promovendo a remoção dos últimos indígenas na fazenda Santa Rosa. Durante a ditadura, eles foram separados e jogados no esquecimento. Até o final de 1980, os eles foram oficialmente considerados extintos pelo Estado brasileiro, até que em virtude da realização do Projeto Memória Indígena do Paraná seus depoimentos foram colhidos e suas histórias começaram a serem recontadas. Foram feitas entrevistas, visitas às terras indígenas, levantamentos bibliográficos e documentais com a finalidade de recuperar e recontar as histórias dos Xetá do século XVI ao ano de 1989.



Após serem removidos de seus territórios e serem separados de seus familiares, os Xetá se entenderam como inquilinos dos Guarani e dos Kaingang, sendo acolhidos por eles. Entre o ano de 1999, havia apenas 8 sobreviventes. Como os sobreviventes viviam dispersos, havia mecanismos distintos para preservar o passado coletivo. Tikuen um dos sobreviventes, foi levado aos 10 anos de idade junto ao seu pai para outra área indígena e 12 anos mais tarde seu pai faleceu. Sobre sua identidade e memória, relembra de modo vívido seu vínculo com o passado e suas experiências coletivas:

(...) Quando o meu pai e o Ñengo se foram [morreram], eu fiquei sozinho, não tinha mais ninguém, só a mulher e os filhos. Eu não sabia que tinham outros que nem eu, eu não sabia dos outros. Como eu achava que estava só, eu falava só, eu era eu e eu era o outro. Eu falava olhando para o espelho, e eu sonhava muito, às vezes eu acordava gritando falando coisas que ninguém entendia, o pessoal de onde eu parava [morava] chegou a achar que eu era meio ruim do juízo. Mas eu não era não, eu só não podia esquecer minha gente nem minha linguagem, senão eu seria um homem morto (DA SILVA, 2003, p. 48).

Neste caso, ser um homem morto é ser um homem sem lembranças e sem vínculos com o passado. O fato de Tikuen utilizar o espelho para preservar suas memórias e praticar a linguagem indicam o esforço para não perder a memória coletiva e as lembranças pessoais. E por ter ficado só, mesmo com esposa e filhos, não tinha como falar a língua materna, ficando sem condições de contar as histórias registradas na memória. Nesse sentido, a colonialidade do poder acarretou a invisibilidade dos indígenas com relação a sua produção de subjetividade, sua memória histórica e seu imaginário. Como entraves e empecilhos ao progresso do Estado, era mais fácil deslocá-los das regiões disputadas, separá-los de suas famílias e matá-los. As violências físicas e simbólicas feitas pelo Estado do Paraná só mostram a omissão e a negligência do mesmo para com os Xetá, e nos faz pensar o quanto custou as vias da modernização e do progresso.

## 4 A INVENÇÃO DO “NOVO PARANAENSE” OU O MOVIMENTO PARANISTA

Após a emancipação da província de São Paulo em 1853, o Paraná ressurgia como um estado independente, era o Novo Paraná. E para essa nova província, era necessário construir e inventar a identidade do (novo) paranaense. Assim surgiu o Movimento Paranista, formado pelas elites intelectuais, políticas e artísticas que se empenharam em inventar uma tradição cultural que visava impor valores e normas de comportamento, construindo uma imagem de um estado em desenvolvimento, utilizando-se de elementos e memórias do passado.

Um dos principais expoentes desse movimento foi o historiador e jornalista Alfredo Romário Martins. Em *História do Paraná* de 1899, (considerada uma das obras fundadoras do movimento Paranista) ele compilou a história do estado, criando uma identidade territorial com valorização de determinados elementos sob o prisma das ideias científicas de meio e de raça. Falou da presença dos africanos como influentes na formação da identidade nacional, mas exclui a presença dos mesmos da identidade paranaense, afirmando que foram apenas constituintes de parte do povoamento do Paraná qual segundo ele, não tiveram grande representação e com vestígios de inferioridade sociológica e psicológica. Sobre os indígenas descreve que são dignos da mais alta civilização, repete o discurso do bom selvagem, fala de suas produções artísticas, da agricultura e produção de artefatos, das suas religiosidades, além da crença na imortalidade da alma, chegando a afirmar que: “A teogonia dos nossos índios tem ideias fundamentais de grande elevação moral e de beleza incomparável à das concepções semelhantes entre os gregos e os romanos” (MARTINS, 1995, p. 125).

Através de um romantismo indianista do séc. XIX, em sua obra o Romário Martins concebeu os indígenas como pessoas passíveis de evolução e adaptação

às organizações coloniais, mesmo defendendo que são possuidoras de qualidades físicas e morais superiores. Mas essa capacidade de evolução só se daria quando os indígenas saíssem do estado primitivo em direção a civilização, quando se adaptassem à organização social do europeu. A ideia do bom selvagem aplicado aos indígenas era conveniente, assim era possível construir uma imagem positiva deles porque ao invés do termo primitivo, outros termos como exótico, generoso e valente eram atribuídos, confundindo o indígena a uma espécie de mito da origem, combinando virtudes do bom selvagem com a evocação do passado mítico, camuflando muitos conflitos com os luso-brasileiros e com os imigrantes. Segundo ele, as grandes contribuições ao Paraná devem-se aos imigrantes europeus que auxiliavam na construção identitária de um estado civilizado, de cooperação e fraternidade, modelo e sinônimo de progresso para o futuro de um estado que pretendia ser cada vez mais branco e europeu.

Mas foi apenas na década de 1920 que o Paranismo se consolidou como um movimento. Em 1927 foi fundado o Centro Paranista que promovia ações para favorecer o fortalecimento e desenvolvimento de aspectos culturais relacionados ao estado, e foi quando Romário Martins publicou o *Manifesto Paranista*, um documento porta-voz de ideais com forte teor ideológico sobre a identidade do novo paranaense. Nele relata que a eficiência do Centro Paranista dependia da colaboração de todos os valores sociais representativos do trabalho, excluindo as pessoas que eram consideradas entraves do progresso e da civilização. Assim, o paranista é: “Todo aquele que tem pelo Paraná uma afeição sincera, e que notavelmente a demonstra em qualquer manifestação de atividade digna, é útil à coletividade paranaense” (MARTINS, 1946, p. 91). Ou seja, todo aquele que lavrou a terra, construiu uma máquina, dirigiu uma fábrica, escreveu um livro, entre outros, atividades que colaboraram com o desenvolvimento da civilização através do trabalho e do progresso.

Um mês após o lançamento do movimento Paranista, a revista *Ilustração Paranaense* foi lançada. Ela foi porta-voz desse movimento e

era voltada para os assuntos de literatura, artes plásticas, história, música, comportamento, entre outros, nos ideais paranistas. Símbolos da terra como a araucária e o pinhão foram ressignificados numa representação do ideário do *homem paranaense* como elementos da força, resistência e progresso; e a erva-mate para o favorecimento do ciclo econômico como símbolo da fertilidade para a modernização do estado. A revista também fomentou imagens eurocêntricas de Curitiba como: *Curitiba, a cidade mais europeia do Brasil*; *A Capital de Primeiro Mundo*; *A Capital Modelo* cujo clima também é parecido com o europeu, entre outros. A revista *Ilustração Paranaense* ficou em circulação até 1931.

Em 1955, o historiador Wilson Martins publicou a obra *Um Brasil diferente*, onde se propôs a realizar uma pesquisa sociológica sobre a formação cultural do estado do Paraná. Mas ele mostrou-se muito reacionário, pois enquanto Romário Martins falou brevemente da presença africana na formação do paranaense e utilizou-se do mito do bom selvagem para representar o indígena paranaense, Wilson Martins excluiu totalmente o africano e o indígena da história do Paraná, enfatizando a contribuição dos imigrantes europeus à sociedade paranaense:

E se em certas regiões brasileiras o esquema da população pode ser o triângulo retângulo (...) – tendo por hipotenusa o elemento português, o índio como o lado mais curto e como o lado mais longo o africano – aqui a figura geométrica seria, na mais simplificador das hipóteses, um polígono irregular de sete lados, cujas faces, em extensão decrescente e de tamanho variável, representariam os elementos polonês, ucraniano, alemão, italiano, os pequenos grupos, o índio e o negro, estes últimos em proporção praticamente insignificante (MARTINS, 1989, p. 108).

Wilson Martins assinalou expressamente a separação entre a identidade brasileira e a identidade do paranaense, sendo este último um povo único que era parte da nação, mas não se encaixava nas definições hegemônicas de identidade nacional por não ter seus principais elementos definidores: a presença do africano, do português e do indígena. *Um Brasil diferente* foi uma

obra de indagação e definição da identidade paranaense, essa identidade foi definida pela influência das etnias europeias vindas a partir da imigração no século XIX e a negação da influência negra, aonde o autor chega até a afirmar que a escravidão praticamente não existiu no estado:

Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira (MARTINS, 1989, p. 446).

Devido a classificação racial instaurada pela colonialidade do poder, os indígenas foram considerados à estaca zero da evolução humana e por serem considerados inferiores, a mistura racial com eles era um dilema, um atraso civilizatório. Nesse sentido, no movimento Paranista a solução ideal para constituir a imagem do paranaense do futuro era o branqueamento da população através do encobrimento dos africanos e dos indígenas como partícipes numerosos e resistentes na historiografia oficial.

Essa invenção ideológica repercute nos dias atuais: desde a arquitetura dos monumentos; *Petit-Pavés*<sup>10</sup> em várias cidades do estado; em um Memorial Paranista na cidade de Curitiba; nos discursos oficiais e no currículo escolar de todo o Estado. A obra *História do Paraná* por exemplo, além de ser reeditada várias vezes foi considerada uma obra de referência para a história regional.

A violência simbólica do movimento Paranista aos indígenas deturpou a historiografia paranaense, forjando identidades que geraram epistemicídio e exclusão social, através de uma política de branqueamento eurocêntrico que segue os encobrindo. A riqueza das experiências cognitivas dessas minorias tem sido silenciada e desperdiçada em prol de um desenvolvimento progressista em que o Paraná teve que se afirmar enquanto sociedade produtiva e moderna, sem nenhum passado primitivo que o condenasse.

<sup>10</sup> Significa "pequenas pedrinhas" em francês, utilizadas para o calçamento. Geralmente são feitas em calcário e basalto, com desenhos com apelo funcional e estético.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o encobrimento da alteridade e identidade indígena pelos colonizadores, foi sendo criada uma nova identidade: o *índio*, que encobriu culturas, saberes, cosmologias e religiosidades ameríndias. Essa nova identidade que foi surgindo foi sendo moldada de acordo com o choque inicial de relatos dos invasores, nos quais só eram possíveis duas identificações dentro desse termo: a do bom selvagem - inocente, generoso, passivo, facilmente cristianizado; e a do mau selvagem - indolente, pagão, bestial, e às vezes canibal. Elas foram facilmente aceitas no imaginário popular dos europeus que até então não faziam ideia de como eram os habitantes do Novo Mundo. No entanto, é possível afirmar que não havia um meio termo nessas identificações, eram somente extremos que ou ora condiziam que os indígenas podiam ser facilmente dominados e civilizados, ou que deviam ser exterminados.

A historiografia oficial paranaense através do movimento Paranista enaltece a colonização do séc. XIX, afirmando que o/a paranaense é a “Soma das heranças luso-brasileira com o índio romantizado da literatura, eleitos os seus ‘ancestrais fundadores’ “(BATHISTELLA, 2012, p. 3). Devido à classificação racial, os indígenas foram considerados à estaca zero da evolução humana, e por serem inferiores a mistura racial com eles era um dilema para os intelectuais da época, vistos como um atraso civilizatório. Assim, a solução ideal era o branqueamento da população, através do encobrimento dos negros e indígenas como partícipes numerosos e resistentes na historiografia oficial. Atualmente ainda há o pensamento de que não existe povos indígenas no Paraná, e infelizmente o olhar do opressor colonizador que forjou identidades e histórias indígenas que nunca existiram sobrevive na região e no país.

Povos considerados atrasados e inferiores não têm espaço na episteme do padrão do poder que internaliza as estruturas racistas e

sexistas, com um formato de ensino padronizado, que contém metodologias, línguas e escritas próprias, centralizando o conhecimento através da escrita, fazendo com que ele seja uma hegemonia universal. Assim as línguas, os conhecimentos (escritos ou orais), as cosmologias e as religiões indígenas que sobreviveram vão sendo colocadas à margem dessa estrutura.

Essas condutas predatórias dizimaram muitos indígenas e os colocaram em risco de sobrevivência, negando-se a ideia de uma totalidade social pois tornaram o *Outro* invisível no contexto da colonialidade do poder. Considerados como atrasos e empecilhos ao progresso do Estado, seus conhecimentos e modos de vida foram tidos não somente como diferentes, mas também como arcaicos e primitivos, colocados num movimento anterior do desenvolvimento da humanidade, impossibilitados de se superarem.

As três etnias indígenas do Paraná: Kaingang, Guarani e Xetá continuam sobrevivendo e resistindo aos ataques aos seus direitos e territórios. Atualmente a ocupação de outros espaços de luta como a Universidade vêm aumentando, não tendo somente graduandos, mestrandos e doutorandos indígenas, mas também professores universitários. Isso nos mostra que a epistemologia do Sul é forte, urgente e necessária e vai cada vez mais ocupar esses espaços, trazendo narrativas e possibilidades de críticas e diálogos com a epistemologia hegemônica universal.

## REFERÊNCIAS

ANGLERÍA, Pedro Mártir. **Décadas del Nuevo Mundo**. Buenos Aires: Bajel, 2012.

BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina: da conquista à globalização**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BATISTELLA, Alessandro. O paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Dourados, v.6, n. 11, p. 1-13, jan/jun. 2012.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CLASTRES, Hélène. **Terra Sem Mal**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

DA SILVA, Carmen Lucia. **Em busca da sociedade perdida: O trabalho da memória Xetá**. 2003. 296 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. Livro: Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección SurSur, CLACSO, 2005.

FUNAI, **Terras Indígenas: Geoprocessamento e Mapas**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas>). Acesso em: 07 dez. 2022.

GONÇALVES, Cleverson; FRAGA, Nilson Cesar; CAVATORTA, Mateus Galvão. Massacre dos Kaingang em Pitanga-PR, um conflito atrelado à ideologia do branqueamento e à expansão do capital sobre os territórios indígenas. **Serviço Social em Revista**. Londrina, vol. 18, n.1, p.81-100, jul/dez. 2015.

IBGE, **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 02 dez. 2021.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.



MARTINS, Romário. Paranística. *In: A DIVULGAÇÃO*. Curitiba, p. 91, fev./mar. 1946.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente: ensaio sobre os fenômenos de aculturação do Paraná**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. Livro: *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección SurSur, CLACSO, 2005.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná**. Maringá: Eduem, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": a gênese do movimento indígena brasileiro**. Livro: *Olhares Indígenas Contemporâneos II*. Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

NORMAN B. LEVENTHAL MAP & EDUCATION CENTER AT THE BOSTON PUBLIC LIBRARY. **Title page of Theatrum Orbis Terrarum**. Disponível em: <https://collections.leventhalmap.org/search/commonwealth:q524n383g>. Acesso em: 05 dez. 2022.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Quadro geral dos povos**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos). Acesso em: 15. dez. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina**. Livro: *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección SurSur, CLACSO, 2005.

RODRÍGUEZ, Raquel Chang; FILER, Malva E. **Voces de Hispanoamerica: antologia literária**. Boston: Cengage Learning, 2017.

ROSA, Marcelo Caetano de Cernev. Notas sobre a presença Guarani no estado do Paraná: Elementos de cosmologia e história. **Revista Mediações**. Londrina, v.4, p.33-46, jan./jun. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. Livro: Epistemologias do Sul. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

VESPÚCIO, Américo. **Novo Mundo: as cartas que batizaram a América**. Brasília: Unb, 2014.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

Silvar Antônio Botton<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com dimensões grandiosas, e, com diversos problemas em diferentes áreas, citando nesse trabalho a questão da educação de jovens e adultos. O tema central de estudo é o PROEJA e a formação continuada dos docentes em relação às especificidades dos alunos do programa.

A metodologia adotada para a realização do presente estudo é de natureza bibliográfica, sendo que foram realizadas buscas nas plataformas digitais, com as palavras "EJA", "PROEJA", "formação docente", "trajetória", "legislação", todas relacionadas ao PROEJA. Foi dada preferência aos materiais encontrados após o ano de 2020.

A educação voltada para jovens e adultos teve seu início nos anos de 1940, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que iniciou a elaboração de material didático voltada a esse público.

<sup>1</sup> Tecnólogo em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina/IFSC – Campus Tapejara/RS (2010), e Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS – Campus Erechim/RS. E-mail: silvar.botton@sertao.ifrs.edu.br.

Desde os anos 40 até os dias de hoje, a trajetória da EJA foi marcada por altos e baixos, pois depende da vontade política para se efetivar de forma concreta e respeitando o seu público-alvo. Os avanços ocorridos sempre foram impulsionados por estudiosos da área que se debruçaram por esse tema, buscando alternativas para atender de forma integral essa população.

Nos anos 70, foi divulgado pela primeira vez o termo andragogia, relacionado ao educador americano Malcom Knowles, em seu artigo sobre a prática moderna de Educação e Adultos no qual, segundo Quirino (2017), apresentou a diferença entre a aprendizagem das crianças e dos adultos, requerendo assim uma abordagem diferenciada.

O educador que atua com jovens e adultos, precisa ter a convicção de que as formas utilizadas para ensinar precisam estar relacionadas ao compromisso social e profissional com a comunidade em que a escola e os estudantes estão inseridos. Quirino (2017), enfoca a necessidade de o educador saber que não basta ser competente, é preciso refletir sobre todo o contexto social, político e educacional.

No desenvolvimento do artigo, inicialmente será abordado sobre a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, até o ano de instituição do PROEJA. Na sequência, os aspectos mais significativos do PROEJA desde a sua criação, e por fim, será tratado sobre a formação continuada docente no PROEJA, abordando a questão da andragogia e da especificidade do educador de jovens e adultos.

## 1 TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL

Em relação à legislação para a EJA no Brasil, Lorena e Mesquida (2017, p.) resumem:

A EJA - Educação de Jovens e Adultos - se consolidou como política educacional no Brasil a partir da década de 1960, com a alfabetização de adultos, tendo como base os círculos e os centros de cultura, com ênfase nas propostas/teorias do educador Paulo Freire. Assim, no período de 1960 a 1964 destacam-se os seguintes movimentos de alfabetização: MEB – Movimento de Educação de Base, instituído pelo Decreto 50.370, de 21 de março; MCP – Movimento de Cultura Popular; CPC – Centro Popular de Cultura; CEPLAR – Campanha de Educação Popular: método pioneiro à utilização em larga escala do método Paulo Freire.

A Constituição Federal de 1988 assegura, no seu artigo 208, a educação de jovens e adultos como um direito de todos, afirmando que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, em seu artigo 1º, alterou os incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição Federal, assegurando:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu título V, capítulo II, afirma ser a educação de jovens e adultos “[...] uma modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental” (SILVA, 2022, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos estabelecem que

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

Ao abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais, Silva (2022), cita as três funções da EJA, previstas nas Diretrizes: reparadora, equalizadora e qualificadora. O docente que trabalha nessa modalidade precisa ter clareza do significado de cada uma delas, conseguindo assim obter resultados positivos, beneficiando todos os estudantes.

O Artigo 12 da Resolução nº 3/2000 propõe a

[...] ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, 2010).

No ano de 2006, foi instituído o PROEJA, pelo Decreto nº 5.840/2006, que tem uma proposta de Educação Básica integrada à Educação Profissional, podendo ocorrer na modalidade integrada e/ou concomitante, de formação técnica ou qualificação profissional, tanto na etapa de Ensino Fundamental como de Ensino Médio (BRASIL, 2006).

No Plano Nacional de Educação (PNE) para o período compreendido entre os anos de 2014 e 2024, a Lei nº 13.005/2014, em sua Meta 10, estabelece: “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014).

As estratégias utilizadas são:

10.1) Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

10.2) Fomentar a expansão das matrículas na educação de jovens e adultos de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância.

10.4) Institucionalizar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.5) Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. 10.6) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

10.7) Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional.

10.8) Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

## 1.1 PROEJA

Segundo Moura e Henrique (2012, p. 115)

O PROEJA visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que já o completaram, mas que não concluíram nem o ensino médio nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio.

Essas oportunidades só serão realmente concretizadas se houver interesse real de fazer com que os adolescentes e adultos que frequentam

o programa consigam aproveitar ao máximo os conteúdos e práticas repassadas, de modo a permanecerem até o final dos cursos, estando realmente preparados para as exigências do mercado de trabalho.

Para que isso realmente aconteça, Moura e Henrique (2012, p. 116), chamam a atenção para um dos grandes desafios do PROEJA: “[...] integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos”.

Importante também perceber que as ofertas do Programa precisam realmente contribuir para melhorar as condições de participação dos jovens e adultos envolvidos nos diferentes âmbitos (social, político, cultural e de trabalho).

Em relação à proposta do PROEJA, Dal Bem (2011, p. 13), afirma que a mesma

[...] busca a retomada da vinculação entre educação e mundo do trabalho. Almeja romper com a dicotomia da formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho dissociado da educação. É Paulo Freire quem fornece o conceito de trabalho numa ótica ontológica, ou seja, como condição primeira de humanização do homem. É através do trabalho que o homem produz a sua existência.

Essa humanização envolve a certeza de que através da educação associada à profissionalização é possível sentir-se sujeito ativo e participativo da sociedade. E, através do trabalho sentir-se responsável e passível de evolução.

No Documento Base do PROEJA percebe-se a importância de não se limitar “[...] cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2006). Segundo o Documento, o PROEJA surge, então, com uma dupla finalidade.

A primeira é enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, e, a segunda, integrar



à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos (BRASIL, 2016).

O Proeja tem uma organização curricular própria, que busca a articulação entre o ensino e a realidade do aluno, não vendo possibilidade de desarticulação da formação geral da profissional, como nos mostra o Documento Base do Ensino Médio Integrado (2007), quando descreve,

[...] em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Porém, tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la. Mas tampouco a apresentação aos estudantes de conceitos e teorias produzidos por essa análise (que se apresentam como conteúdos de ensino, muitas vezes nos livros didáticos), terá qualquer significado para os estudantes se não se vincularem a problemas concretos (BRASIL, 2007).

O princípio fundamental do PROEJA é,

[...] a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007).

Os cursos possuem cargas horárias mínimas definidas legalmente, que devem ser cumpridas pelas instituições (LIRA, 2011).

Art. 4º. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional 45 técnica de nível médio, para o

ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

Na sequência, Lira (2011), descreve os princípios próprios do PROEJA, definidos no Documento Base publicado em 2007, que trouxe aos envolvidos neste processo de educação as diretrizes a serem adotadas para que se possa ter a efetiva aprendizagem dos alunos. Entre os princípios, podemos destacar seis, definidos na sequência.

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. Neste princípio o Estado atribui às instituições públicas a responsabilidade de acesso e permanência dos alunos nas escolas.

O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Ou seja, as escolas devem inserir a profissionalização em seus currículos, dentro da dimensão e concepção do Proeja.

Como terceiro princípio existe a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio. Neste fica clara a intenção de oferecer aos jovens e adultos trabalhadores a possibilidade de concluir a Educação Básica, objetivando a universalização também do Ensino Médio.

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. Neste, o trabalho é visto como resultado da ação do homem e não vice versa, pois ele é capaz de agir sobre o meio em que vive transformando-o com o fim de satisfazer as próprias necessidades, sendo o trabalho inerente ao homem, já que sem realizá-lo o mesmo não poderia conservar a sua existência. Isto o diferencia dos demais animais.

O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação. Se quisermos formar um cidadão pleno, não podemos deixar de instigá-lo

à pesquisa, de incentivá-lo às descobertas, elas fazem parte da construção do conhecimento.

O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Ou seja, ver o educando como um ser social constituído diferente dos demais, com identidade própria, respeitando a multiculturalidade que temos hoje nas escolas e na sociedade.

E, um dos desafios que surgem no dia a dia das instituições que implantaram o PROEJA está relacionado à formação dos profissionais que nele atuam. Para que uma proposta se efetive, é preciso que todos os envolvidos estejam preparados e queiram que a mesma dê certo. A formação continuada dos docentes é fundamental.

## 1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

O docente que se habilita a trabalhar com jovens e adultos, precisa estar consciente do seu papel como educador de uma parcela da população que, por diferentes razões, ficou à margem do sistema regular de ensino. E também precisa ter clareza de que:

O aluno não vem para a escola escutar aula. Vem para reconstruir conhecimento e arquitetar sua cidadania (corporal, emocional e espiritual). Sala de aula é antes de tudo, ambiente de estudo e pesquisa pela razão simples de que pesquisa é o ambiente de aprendizagem (DEMO, 2004, p. 74).

Esse ambiente de pesquisa proporciona ao estudante, independentemente de sua faixa etária, se desafiar e buscar maiores conhecimentos, baseado em sua experiência de vida. Experiência essa que não deve ser ignorada pelo educador, pois pode servir como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, foi um marco na elaboração e execução de políticas educacionais direcionadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial.

Uma dessas reformas para o Ensino, específica da realidade brasileira, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que destaca um capítulo próprio à formação de professores, em alguns artigos:

Art.61- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efeito exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996 p. 139).

Existe no artigo uma ressalva relacionada à necessidade de uma formação acadêmica para que os profissionais da educação possam desempenhar sua função docente.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

É possível perceber que o dispositivo legal sustenta ainda mais a necessidade da formação acadêmica para os profissionais da educação, formação esta que deve ser embasada para uma plena qualidade do exercício profissional dessa carreira.

O docente do PROEJA precisa estar atento às novas descobertas do campo educacional e também buscar aprofundar questões que possam

auxiliá-lo a cumprir de forma integral o seu papel. Um dos conhecimentos importantes é a respeito da andragogia, que segundo Ferraz *et al.* (2004, p. 4), é “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”.

Coutinho e Moraes (2017, p. 69), afirmam:

A formação continuada de professores fundamentada nas concepções em estudo representa uma significativa importância no sentido de apreendermos melhor o avanço do conhecimento teórico permitindo uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o que tem possibilitado um vasto processo de discussões e debates em âmbito nacional e internacional.

Percebe-se que a formação continuada deve ter como espaço propício o próprio ambiente escolar para sua realização. Esse espaço possibilita um processo coletivo de reflexão e intervenção na ação pedagógica. Afinal,

[...] por ser uma realidade a qual os professores estão diariamente desenvolvendo seu trabalho pedagógico e vivenciando a construção de uma identidade profissional que perpassa por um constante aperfeiçoamento da prática educativa. É interessante ressaltar ainda que essa formação deve estar prioritariamente demarcada em princípios que gerem a reflexão sobre a ação docente, assim como o respeito e a valorização dos professores como atores principais de sua formação (COUTINHO; MORAES, 2017, p. 69-70).

Machado (2008, p. 15), relata que os professores da educação profissional enfrentam novos desafios, que estão ligados a alguns fatores:

Às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenção críticas e criativas na atividade de trabalho.

Para Machado (2008), o profissional frente ao ensino nessa modalidade, tem o desafio de levar seus alunos a compreenderem de forma crítica e flexível o mundo do trabalho, capazes de perceber o papel dos avanços tecnológicos presentes na sociedade atual. Com essas vivências e experiências, será possível que o estudante da educação profissional e tecnológica, possa ler, interpretar e atuar neste mundo capitalista.

A formação continuada de professores é fundamental para conhecer o avanço do conhecimento teórico permitindo uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o que tem possibilitado um vasto processo de discussões e debates em âmbito nacional e internacional. Coutinho e Moraes (2017, p. 69) esclarecem:

Dando ênfase ao âmbito nacional trago para essa discussão às instituições de ensino superior e as escolas que são consideradas espaços importantíssimos para se repensar a formação inicial e continuada. Uma vez que o espaço acadêmico é uma instância geradora de produção e divulgação de conhecimentos reportados ao ambiente escolar e conseqüentemente aos professores e dessa maneira espera-se que sejam colocados em prática para um trabalho educativo mais aperfeiçoado.

Em relação às especificidades que as mudanças no mundo do trabalho trouxeram para a educação, Kuenzer (2008) enfatiza que de fato, há de formar um professor de novo tipo que domine esses processos, através de três dimensões que precisam ser consideradas e seguidas na formação docente:

[...] essa é a primeira dimensão: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas; a segunda dimensão a ser considerada exige que se tenha clareza a respeito de qual educação profissional se está falando, uma vez que ela atende a diversos níveis, da básica à científico-tecnológica de alto nível, incluindo os níveis de mestrado e doutorado. [...] a terceira dimensão a ser tratada é a existência de conhecimentos, elaborados através de pesquisas realizadas nas últimas décadas que permitem configurar uma pedagogia

do trabalho adequada ao caso brasileiro, a ser considerada na elaboração dos programas de formação de professores de educação profissional (KUENZER, 2008, p.31-33).

Ao elaborar o material sobre Direitos Humanos e Diversidade, Smaniotto (2019, p. 20) esclarece que

A proposta da Andragogia tem estreita relação com a Aprendizagem Significativa. Todos os pressupostos que constituem seu referencial teórico e sua proposição metodológica, resultam na construção de uma aprendizagem que constrói significância para o aluno adulto.

E, para realmente haver uma aprendizagem significativa é imprescindível partir da realidade dos jovens e adultos, relacionando o saber de cada um com o saber necessário que a escola pode oferecer, efetivando a práxis educativa. Práxis que auxiliará os estudantes a terem mais confiança ao desempenharem suas funções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprofundar o processo de formação continuada docente no PROEJA permitiu um olhar mais detalhado nas questões que envolvem a educação de jovens e adultos no Brasil. A trajetória percorrida mostra os avanços e desafios de uma proposta que busca garantir o acesso a um dos direitos básicos do cidadão: a educação.

A educação, direito de todos e dever do Estado, independente da faixa etária que for adquirida, faz com que todos os cidadãos se sintam pertencentes à sociedade e dignos de buscarem, em igualdade de condições, seu lugar na sociedade. A interligação da educação de jovens e adultos com a questão da profissionalização (EJA e PROEJA) faz com que o processo se efetive de forma mais completa.

Para um programa que se preocupa com o ingresso ou reingresso de jovens e adultos à escola e à educação, precisa estar pautado em uma educação de qualidade. Isso só é possível se for oferecido aos docentes que nele atuam uma formação continuada voltada à especificidade do processo educativo de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - **PROEJA**. Documento Base, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000 e Resolução CNE/CEB Nº. 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília: Secretária-geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Articulação Social, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1 (Edição Extra), 26 jun. 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: [w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html).



BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 ago. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm).

BRASIL. Resolução CNE/CEB 3/2010. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 66, 16 jun. 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN32010.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 14 jul. 2006.

BRASIL. Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - **PROEJA**. Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf).

BRASIL. Documento Base. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

COUTINHO, Suzana Andréia Santos; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. A formação continuada de professores que atuam no proeja no contexto do IFMA sob a óptica da coordenação pedagógica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/7530/pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

DAL BEM, Edemir João. **PROEJA**: Desafios e perspectivas pedagógicas da mediação. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - Proeja da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1660/Dal\\_Bem\\_Edemir\\_Jo%C3%A3o.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1660/Dal_Bem_Edemir_Jo%C3%A3o.pdf?sequence=1). Acesso em: 30 nov. 2022.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar para que o aluno aprenda**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2004.

FERRAZ, Serafim Firmo de Souza; LIMA, Tereza Cristina Batista de; SILVA, Suely Mendonça de Oliveira e. Contratos de aprendizagem: Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem. *In*: Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração - **ENANPAD**. Anais, Salvador: ANPAD, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para a EPT**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Formação de professores para EPT. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP. 2008. p. 19-40. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.1>. Acesso em: 28 nov. 2022.

LIRA, Carla Andreza Amaral Lopes. **Formação continuada de professores para o proeja**: a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. 2011. Disponível em: [http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7036](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7036). Acesso em: 20 Nov. 2022.

LORENA, Virgínea Aparecida de; MESQUIDA, Peri. Da Legislação para a Eja a uma experiência do Proeja em processo. 2017. **Revista de Educação do COGEIME**. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/730/678>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v.1. n.1, p. 8-22, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 114–129, 2012. DOI: 10.15628/holos.2012.914. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 28 nov. 2022.

QUIRINO, Gabriel Manganaro Ramos. Andragogia: A Arte e a Ciência de Fazer o Adulto a Aprender. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 02, Ano 02, Vol. 01. P. 159-183, Maio de 2017. ISSN:2448-0959.

SILVA, Jorge Luiz Teles. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SMANIOTTO, Melissa Andréa, (org.) **Direitos humanos e diversidade**. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432643/1/E-book-Direitos-Humanos-e-Diversidades.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.



# INTERSECCIONALIDADE, GÊNERO E DEFICIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Silvia Salete Remos<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A deficiência é uma dimensão de desigualdade social preocupante no Brasil. Segundo o IBGE (2019) existem 17,2 milhões de pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,4% da população dessa faixa etária, cabe destacar que desse percentual 9,9% são do sexo feminino. A mesma pesquisa do IBGE (2019) também demonstrou que as pessoas com deficiência têm menor nível de instrução, menor renda per capita, menor inserção no mundo do trabalho e rendimentos 2/3 menores que as pessoas sem deficiência, entre outras diferenças.

Quando entrelaçada com outros marcadores sociais como a raça, o gênero, a idade e a situação socioeconômica, a deficiência torna-se um fator de exclusão ainda pior. Quando se trata de mulheres com deficiência, enfrentam ainda um duplo desafio: a interseção entre o capacitismo e o sexismo, além da potencialização de problemas criados por uma estrutura social marcada pela invisibilização e pela violência.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece que “as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação” (BRASIL, 2009), nesse sentido estudos que possam modificar esse paradigma discriminatório e diminuir as

<sup>1</sup> Pedagoga; Pós-graduada em Libras - Língua Brasileira de Sinais; Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. E-mail: silvia.remos@hotmail.com.

violações de direitos sofridas por mulheres e meninas com deficiência no Brasil tornam-se de fundamental importância.

Dessa forma, esta pesquisa tem a intenção de esboçar uma possível reflexão sobre os processos interseccionais de colonialidade que enfrentam as mulheres com deficiência e de que modo a decolonialidade pode contribuir para modificar esse paradigma e para que novos direitos sejam conquistados e violações sejam minimizadas ou cessadas.

A trajetória metodológica é feita pela coleta de dados em fonte bibliográfica e documental para, de modo argumentativo e reflexivo, demonstrar que a decolonialidade enquanto um processo de resistência pode contribuir para que os processos de exclusão e opressão vivenciados por mulheres com deficiência sejam enfraquecidos e até mesmo interrompidos, por meio da construção de políticas públicas que levem em conta essas intersecções.

Este estudo está organizado em três seções e conclusão. Na primeira seção, discutiremos sobre a interseccionalidade dos processos de violência e opressão a que estão sujeitas as mulheres com deficiência, em seguida refletimos sobre a interligação presente e necessária entre os estudos feministas e os estudos da deficiência e na terceira seção tecemos considerações a respeito de uma perspectiva decolonial de gênero e deficiência. Por fim apresentamos as nossas considerações sobre as reflexões tecidas nas seções anteriores.

## **1 A INTERSECCIONALIDADE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E DEFICIÊNCIA**

A interseccionalidade é um conceito cada vez mais difundido e utilizado em diversas pesquisas de diferentes áreas, principalmente quando relacionada aos estudos feministas. Em sua obra Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020, n.p) consideram que:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Nesse viés, esse conceito torna-se importante ao nosso trabalho à medida em que as relações de poder que envolvem o gênero e a deficiência não se manifestam isoladamente, mas sim de maneira sobreposta, afetando a forma como mulheres com deficiência convivem na sociedade e desmascarando os complexos problemas sociais que elas enfrentam, um dos principais deles talvez seja a violência interseccional.

Não raro assistimos na televisão brasileira notícias sobre assassinatos violentos de mulheres, somente no ano de 2021, conforme dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, pelo menos 1341 mulheres foram mortas por feminicídio, que é o assassinato de mulheres cometido em razão do gênero, ou seja, a vítima é morta por ser mulher (BRASIL, 2006). A antropóloga feminista Rita Segato, trata esse crime como um “sintoma da barbárie do gênero moderno”, enfatizando que se trata de “uma transformação contemporânea da violência de gênero vinculada às novas formas de guerra”. (SEGATO, 2012, p. 108).

A habitualidade da ocorrência desses crimes vem, na maioria das vezes, acompanhada pelo fato de que foram cometidos por homens, revelando a assimetria de poder presente na sociedade e a colonialidade a que estão sujeitos os corpos femininos. Conforme Quijano (2005), as expressões de colonialidade podem ser entendidas, como imposição de intersubjetividades que são inqueridas pelo poder para atender às exigências do capitalismo, desse modo, acreditamos que o conceito cabe para expressar as opressões a que estão sujeitas as mulheres com deficiência na contemporaneidade.

O autor ainda exemplifica que a perspectiva colonizadora dos países eurocêntricos, “não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos[...]”. (QUIJANO, 2005, p. 129).

Seguindo nessa linha de pensamento Lugones (2014) destaca que com a colonização das Américas e do Caribe, foi forçada uma diferenciação entre humano e não humano sobre o povo colonizado, além de outras separações hierárquicas, como entre homens e mulheres, para a autora, “a imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações”. (LUGONES, 2014, p. 936).

Para Scott (1995), a compreensão de gênero caracteriza-se como um elemento que constitui as relações sociais baseadas na diferença entre os sexos, significadas pelas relações assimétricas de poder implicadas em quatro elementos, a saber: as representações simbólicas; conceitos normativos expressos em doutrinas religiosas, educacionais, políticas, científicas ou jurídicas fixando uma oposição binária entre o masculino e o feminino; das relações de parentesco; e por fim, a partir a identidade subjetiva. Para a autora, “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.” (SCOTT, 1995, p. 88). Essas relações, por seu caráter assimétrico, resultam em processos de violência e de exclusão de mulheres.

Corroborando com essa ideia Bandeira (2009, p. 406) afirma que no Brasil ainda prevalecem relações hierárquicas baseadas na negação do outro e na oposição dos pares, legado da colonização que fomenta relações violentas.

Tudo isso advém da preservação e reprodução de um modelo tradicional familiar sustentado pelo conservadorismo presente em nossa cultura e historicamente construído e criado nas raízes fundadoras do Brasil. Para Marilena Chauí vivemos em uma sociedade autoritária estruturada pela matriz senhorial da Colônia onde:



As divisões sociais são naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, negros, índios, imigrantes, migrantes e idosos), e as diferenças, também naturalizadas, tendem a aparecer ora como desvios da norma (no caso das diferenças étnicas e de gênero), ora como perversão ou monstruosidade (no caso dos homossexuais, por exemplo). Essa naturalização, que esvazia a gênese histórica da desigualdade e da diferença, permite a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais; (CHAUÍ, 2001, p. 94).

Sustenta-se assim uma construção social do gênero em que para as mulheres, cabe tarefas como a de cuidar da família, dos filhos e da casa, como um ser passivo sexualmente, algo frágil que necessita de cuidados e atenção, e assim é incapaz de assumir determinados papéis de liderança, perpetuando-se a ideia sexista de que somente o homem possui as habilidades que são necessários para dirigir e liderar as instituições sociais mais importantes.

E a violência sofrida pelas mulheres não se restringe somente ao ambiente familiar, ela pode ocorrer tanto no ambiente doméstico quanto no domínio público. No Brasil a violência de gênero encontra-se inclusive nas instituições judiciárias, quando o direito se apresenta masculino e inflexível, descaracterizando a violência sofrida pela mulher e reproduzindo o discurso patriarcal ao decidir sobre os casos de violência de gênero (BRASIL, 2015).

Percebe-se que o patriarcalismo, racismo e capitalismo, relacionados ao processo histórico de construção do país e como elementos intrincados, norteiam um simbolismo que atravessa a sociedade e que afeta também o interior das instituições, muitas vezes embasando ações dos agentes públicos que deveriam acolher e julgar de forma técnica e imparcial as situações de violência.

Quando se trata de mulheres com deficiência essas violências são potencializadas por outros fatores de vulnerabilidade. Cabe enfatizar que quanto ao entendimento da deficiência, neste trabalho, optou-se por utilizar o conceito proposto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência (2009), já que este fundamenta-se no modelo social da deficiência. De acordo com o artigo 1º da Convenção:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2009).

A convenção traz uma percepção diferente da visão predominante sobre a deficiência, ancorada no modelo biomédico que reduz a deficiência a lesão ou impedimento que o corpo apresenta (DINIZ, 2012), o documento inova ao apresentar a deficiência segundo o modelo social, pois, permite a articulação com outros marcadores sociais como a raça, o gênero e outras características que se constituem como barreiras de participação social.

Em acréscimo aos excessos de violência baseada no gênero, existem atos mais tênues que têm origem na distinção comportamental contra pessoas com deficiência. Para Mello (2014, p. 76) o fenômeno da violência de gênero “se encontra em todas as esferas sociais e abrange uma pluralidade de contextos socioculturais atravessados por relações de poder imbricadas em múltiplas interseções, dentre elas a deficiência.” Em outro estudo semelhante Mello e Nuernberg (2012, p. 647), apontam que,

Embora existam similaridades nas formas de violências sofridas por mulheres com e sem deficiência, há também especificidades que merecem ser avaliadas. O isolamento social, a dependência de educadoras/es, cuidadoras/es e prestadoras/es de serviços, o tipo de deficiência e o grau de funcionalidade associada à deficiência, a impossibilidade de defesa física de algumas pessoas com deficiência e diversos outros impedimentos à percepção e à reação diante do abuso levam a situações de maior risco desse grupo social.

Seguindo nessa perspectiva Passos, Telles e Oliveira (2019) apontam ainda que a situação da mulher com deficiência vítima de violência e agravada pela ineficácia dos serviços de saúde a invisibilidade sociojurídica

nas formas de violência sexual e de outras ofensas e exclusões contra a mulher com deficiência. Do mesmo modo, Almeida (2011) salienta que a relação da violência contra a mulher e a opressão sofrida pelas mulheres com deficiência por conta de suas vulnerabilidades potencializa as situações de violência cometidas contra esse grupo. De modo similar o trabalho de Gesser, Block e Mello (2020, p. 24) demonstram que,

Muitas pesquisas voltadas ao estudo da intersecção entre gênero e deficiência têm mostrado que as narrativas culturais relacionadas à deficiência moldam as expectativas que a sociedade tem em relação às mulheres que vivem essa experiência. Dessa forma, essas narrativas têm como efeitos a produção de inúmeras violações de direitos contra as mulheres com deficiência.

Violações estas que muitas vezes sequer podem ser denunciadas, visto que para as mulheres com deficiência o acesso à justiça é ainda mais difícil pela falta de acessibilidade comunicativa, estrutural e a inabilidade de muitos profissionais para o atendimento humanizado. Na área da saúde, muitas formas de violência contra mulheres com deficiência são, inclusive, legalizadas. Segundo o relatório produzido pelo *"The International Network of Women with Disabilities"* em 2011,

Alguns tipos de violência contra mulheres com deficiência não são imediatamente percebidos como violência porque são legais e aceitos pela sociedade. Isto se apresenta especificamente verdadeiro nas intervenções psiquiátricas e institucionalizações forçadas. Estes atos de violência são cometidos sob autoridade legal do Estado em consequência de uma política governamental discriminatória e errada, e não há possibilidade de reparação, o que reforça a mensagem que toda violência transmite à vítima: 'as mulheres não têm poder'. (INWWB, 2011, p. 5).

Além disso, o relatório demonstra que em comparação aos homens com deficiência, as mulheres têm menos acesso a cuidados médicos e a reabilitação, menos acesso a tratamentos, apoio social, educação superior e oportunidades de trabalho, em consequência disso, tornam-se mais

vulneráveis e dependentes o que torna ainda mais difícil se libertarem dos ciclos de violência.

A partir do exposto, acreditamos que a violência de gênero e o capacitismo que baseiam relações de assimetria e violências são um problema social de todos, que devem ser combatidos a partir de estudos e políticas interseccionais. Nesse sentido, a perspectiva relacional da violência aponta para a pertinência da interface entre os Estudos feministas e de gênero e o campo dos Estudos sobre a Deficiência, posto que a interseção entre gênero, deficiência e violência envolve a interação com outros componentes sociais igualmente relevantes. Discutiremos sobre isso na próxima seção.

## 1.1 OS ESTUDOS FEMINISTAS E SUA CONEXÃO COM OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA

Os estudos das deficiências no Brasil são relativamente desconhecidos. Para Diniz (2012), poucos cientistas sociais têm se dedicado ao tema. A própria antropóloga é uma das precursoras nesse campo no país. Além disso, conforme a autora, no Brasil a deficiência ainda é percebida pela visão patológica do modelo biomédico, considerando-a uma tragédia pessoal e não uma questão de justiça social.

Igualmente Gesser; Block e Mello (2020, p.25) afirmam que “embora no Brasil a perspectiva interseccional tenha sido amplamente incorporada nas ciências sociais e humanas, pouco se tem considerado a deficiência como uma categoria analítica.” Como resultado disso, perpetuam-se concepções que não levam em conta a raiz histórica e o surgimento da discriminação e opressão vivenciada por estas pessoas. Para Dalvit (2022, p. 173), é necessário compreender

A perspectiva histórica é importante em dois aspectos. Em primeiro lugar, uma identidade colectiva baseada em

experiências comuns de opressão é essencial para superar as construções hegemônicas da deficiência como condição puramente individual de sofrimento e anormalidade que caracteriza os modelos ocidentais. Em segundo lugar, a ligação entre o passado e o presente é central para a definição da colonialidade como o legado persistente da violência colonial.

Outrossim, Quijano (2005) aponta que a colonialidade constitui o padrão mundial do poder capitalista, fundado no imperativo da divisão racial e étnica populacional. Seguindo essa linha de pensamento Wenczenovicz (2019, p. 22) afirma que “esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos.”

Similarmente Dalvit (2022, p. 174) escreve que “a colonialidade do ser resulta em inferioridade internalizada e na normalização dos corpos eurocêntricos e modernos capazes como um ideal universal ao qual aspirar e ser avaliado.” Do mesmo modo, Ferrari (2020) afirma que a hegemonia colonial eurocêntrica validou uma única e isolada forma de compreender as diferentes existências dos seres humanos.

Tudo isso contribuiu e contribui ainda hoje, para uma visão da deficiência a partir da hegemonia do modelo biomédico, sob essa égide a pessoa com deficiência é percebida a partir de sua “anormalidade”, de seu déficit, ou seja, de um corpo que não é capaz para o mundo trabalho e não serve para fornecer lucro ao sistema capitalista. Corroborando à nossa ideia Diniz (2012, p. 24) sinaliza que o modelo médico da deficiência afirmava que a experiência de segregação e opressão vivenciada pelos sujeitos deficientes “era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo.”

O modelo médico da deficiência é amparado pela Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID), este documento elaborado pela OMS- Organização Mundial da Saúde visa classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças, datado de 1976 busca

conceituar deficiência, incapacidade e desvantagem (*disability, impairment e handicap*, nos termos originais). (FRANÇA, 2013, p. 60)

Esse paradigma reforça a categorização das pessoas com deficiência como “anormais” ou “inválidos” e foi responsável por propagar na sociedade o estereótipo da pessoa com deficiência como sujeito incapaz, seguindo essa linha de pensamento, Souza, Ribeiro e Carvalho (2021, p. 149), afirmam que:

A ideia do capacitismo encontra ancoragem justamente na concepção médica de deficiência acima mencionada, que vê a deficiência como uma patologia a ser curada ou amenizada, para que esses corpos possam fazer as mesmas coisas que corpos sem deficiência. Além da funcionalidade, existe um outro agravante que está intrincado na sociedade e que não abarca, inclusive, apenas as pessoas com deficiência: a ideia de que existe um padrão eurocêntrico de corpos, de características e de beleza tidos como universal, e, portanto, excludente.

A antropóloga brasileira e mulher com deficiência Anahí Guedes de Mello também tece algumas considerações a respeito do capacitismo, afirmando que esta concepção está ligada a “corponormatividade” que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais.” (MELLO, 2016, p. 3271)

Observando esse cenário, consideramos que o capacitismo não age somente como uma forma de discriminação, mas também como uma estrutura social opressiva baseada em um padrão corporal normativo, nesse viés,

[...] o capacitismo como uma lógica estruturante de opressão também opera interseccionalmente, dobrando o duplo capaz/incapaz em outras operações de gramáticas morais: no racismo (que hierarquiza brancos, negros e indígenas), no sexismo (que hierarquiza homens e mulheres), nos comportamentos LGBTfóbicos (homossexuais *versus* heterossexuais; transgêneros *versus* cisgêneros; e intersexos *versus* endosexos) e no adultocentrismo que hierarquiza adultos e crianças e adolescentes, submetendo estes últimos aos primeiros. (MOREIRA *et al*, 2022, p. 3951).

Em contraponto ao modelo médico, os sujeitos interessados em desnaturalizar a deficiência como incapacidade do sujeito, mais especificamente os movimentos de pessoas com deficiências, buscaram traçar uma nova perspectiva a respeito da deficiência, buscando demonstrar que “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente hostil à diversidade física”. (DINIZ, 2012, p. 16) É nesse contexto que surge a UPIAS - *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* - entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social, encabeçada inicialmente por Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, surge então a primeira geração do modelo social da deficiência. (DINIZ, 2012)

O modelo social conceitua a deficiência não como distinção natural, mas como uma forma de repressão sobre o corpo deficiente, ainda a respeito desse paradigma há um fator que em comum a todos os deficientes: “a experiência da opressão” que afasta as pessoas com deficiência da vida social, no modelo social, a deficiência é apontada resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que concebe um padrão ideal de sujeito produtivo (DINIZ, 2012).

A segunda geração de teóricos do modelo social emerge nos anos 1990 e 2000 com a introdução das abordagens pós-modernas e de críticas feministas. Para a pesquisadora Debora Diniz a contribuição da epistemologia feminista para o tema da deficiência justifica-se duplamente:

1.porque os estudos sobre deficiência partem do mesmo pressuposto político e teórico do feminismo - o de que a desigualdade e a opressão contra grupos vulneráveis devem ser combatidos - e 2.porque o início da estruturação dos estudos sobre deficiência pautou-se largamente no modelo analítico dos estudos de gênero que supunham a diferenciação entre sexo (natureza) e gênero (social), o que, no campo da deficiência, passou a ser compreendido como a diferença entre lesão (natureza) e deficiência (social) (DINIZ, 2003, p. 1).

A mesma autora ainda afirma que foram as feministas que trouxeram os deficientes graves para o centro das discussões inicialmente, quando falaram sobre a importância do cuidado e a experiência do corpo doente, também

quando trouxeram à pauta o papel das cuidadoras dos deficientes, além disso, foi o feminismo quem primeiro defendeu a subjetividade do corpo com lesão. Porém, a antropóloga aponta que não se deve entender a crítica feminista como oposição ao modelo social, e sim como um regime de revitalização (DINIZ, 2003, p. 3). Na mesma direção Gomes *et al.* (2019, p. 2) salientam,

Embora haja divergências entre essas duas gerações de teóricos do modelo social, ambas convergem na compreensão de que se deve lutar pelo rompimento das barreiras presentes no contexto social, as quais obstaculizam a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições. Ademais, não é possível compreender a produção do conhecimento relacionada à deficiência como um processo linear, já que vários modelos coexistem e produzem diferentes efeitos no campo científico e político.

Posto tudo isso, verifica-se a relevância da relação entre os dois campos de estudo, o da deficiência e os estudos feministas. Já que ambos apontam para uma dupla colonialidade em relação às mulheres com deficiência. A feminista e filósofa Maria Lugones define a colonialidade de gênero como a “análise da opressão de gênero racializada e capitalista”. Do mesmo modo, a hegemonia do paradigma colonial e a epistemologia eurocêntrica validaram uma única forma de existir no mundo. Para Ferrari (2020, p. 124)

Essas interpretações levaram ao fortalecimento do racismo científico que, juntamente com o surgimento de interpretações da teoria de Darwin e suas derivações, colocam as pessoas com deficiência em um plano franco de inferioridade. Vemos assim repetir o padrão que se reflete claramente em gênero e raça. Ou seja, atribuir a uma rara conformação biológica-psicológica-cognitiva, uma desigualdade política.

Percebemos que nos últimos anos o campo dos estudos feministas cada vez mais têm relacionado gênero com outros marcadores sociais como classe, raça/etnia, orientação sexual, religião, dentre outras. O conceito de interseccionalidade, muito importante para as teorias feministas, nos permite compreender como a interação entre esses diferentes fatores particulariza a



forma como determinados grupos vivenciam as desigualdades, pluralizando os conhecimentos sobre as experiências de diferentes grupos de mulheres (SANTOS, 2016) e apontando para a importância de estudos que promovam debates des/decoloniais nesses campos.

## **2 POR UMA DECOLONIALIDADE DO GÊNERO E DA DEFICIÊNCIA**

Diferentes discussões sobre direitos humanos, raça e gênero têm se energizado nas últimas décadas. Diversas correntes, epistemologias e vertentes teóricas apontam para essas questões, discutindo sobre as desigualdades existentes nas sociedades. Porém, muitas vezes, essas análises não têm preocupação com as intersecções, já que muito se fala sobre gênero ou raça, mas não são consideradas as mulheres negras e nem as deficientes, além disso muitas vezes os países do Sul são esquecidos.

Isso causa uma compreensão limitada a respeito das opressões vivenciadas por diferentes grupos vulneráveis, fortalecendo estruturas e relações de poder coloniais, como uma realidade nos locais de subalternidade epistêmica e de experiência individual desses sujeitos (as). Por isso, buscamos apresentar neste estudo uma perspectiva decolonial de gênero e deficiência.

Com base na compreensão decolonial, defendemos um entendimento das mulheres deficientes como colonizadas. Desse modo, são necessárias discussões numa perspectiva de reparação, emancipação e libertação, desvinculando as formas eurocêntricas de pensamento e dominação sobre as mulheres com deficiência.

Quando aqui nos referimos a decolonialidade, concordamos com Mignolo (2007) quando explicita que o giro epistemológico decolonial é uma consequência da matriz colonial do poder apontada por Quijano em 1992. Essa matriz colonial se apresenta como um tipo de controle baseado

na questão da visibilidade que é priorizada pelas epistemologias modernas, assim determinadas formas de saber e existir são privilegiadas em detrimento de outras. (MIGNOLO, 2007)

Além disso, concordamos com este estudioso quando ressalta que o conceito de decolonialidade, é útil para transcender a assunção de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, com o fim da colonização e a formação dos estados-nação, agora vivemos em mundo pós-colonial e descolonizado. (MIGNOLO, 2007, tradução nossa). Corroborando com isso, Candau (2020, p.681) revela,

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos.

Sobre isso, Maldonado-Torres (2007), reflete que é necessário ocorrer uma virada de perspectiva e atitude nas práticas e formas de saber dos próprios sujeitos colonizados, além disso, é preciso: "um projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumidos por diversos sujeitos em diálogo" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 159, tradução nossa)

Na mesma perspectiva, sobre a colonialidade de gênero, a socióloga feminista Maria Lugones (2014, p. 940) ressalva,

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão.

Nesse viés, se faz necessário a propositura de mudanças epistemológicas desprendidas da compreensão moderna ocidental

fundamentada na colonialidade do poder, do saber e do ser, incentivando outras epistemologias e novas formas de saber e de significação e da participação dos sujeitos na sociedade. Consoante, Mignolo afirma,

[..] la genealogía del pensamiento decolonial es pluriversal (no universal). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados imperiales. La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas "otras". (MIGNOLO, 2007, p. 45)

Desta feita, acreditamos que a categoria gênero deva ser considerada como parte deste sistema moderno colonial eurocêntrico de dominação. Na medida em que os saberes hegemônicos ainda reiteram a centralidade dessa categoria de análise, acobertando e sendo coparticipes do modelo de dominação mundial do capitalismo baseado na separação entre ricos e pobres e entre países periféricos e centrais.

Posto tudo isso, o feminismo decolonial proposto por María Lugones (2008), Rita Segato (2012) e Luciana Ballestrin (2017), surge como uma nova perspectiva de descontinuidade das epistemologias centradas no modelo eurocêntrico, patriarcal e capitalista. Trago aqui a visão destas três autoras, Lugones (2008) faz críticas ao feminismo hegemônico eurocêntrico afirmando que este ignora a interseccionalidade de raça, classe, sexualidade e gênero.

De mesmo tom, a psicóloga Luciana Balestrin (2017), tece críticas a subalternidade presente dentro do próprio feminismo, denunciando o silenciamento do feminismo interseccional e enfatizando que "os diversos feminismos subalternos agenciam um antagonismo irreconciliável diante de um feminismo "elitista", porque hegemônico: ocidental, branco, universalista, eurocêntrico e de Primeiro Mundo." (BALESTRIN, 2017, p. 1036).

Rita Segato (2012), por sua vez, traz a desigualdade de gênero como o controle sobre o corpo da mulher, a antropóloga faz uma crítica ao pensamento feminista que acredita que a violência de gênero é um problema de homens e mulheres, afirmando que na verdade ele é um sintoma da história, das inconstâncias da sociedade e da precarização da vida causada pelo capitalismo moderno. Com relação as mulheres com deficiência o feminismo decolonial pode contribuir a medida em que:

O feminismo decolonial aparece como um campo fértil para a insurgência desses novos direitos, que devem ter como prisma a pluralidade, a diversidade e a interseccionalidade das vulnerabilidades presentes na vida dessas mulheres. Sem criar novas categorias universalizantes, o movimento decolonial tem justamente o objetivo de denunciar as necessidades maquiadas pela análise pura e simples de características vistas separadamente, a fim de garantir às mulheres com deficiência o reconhecimento de suas vulnerabilidades atribuindo-lhes novos direitos. (SOUZA; RIBEIRO; CARVALHO, 2021, p. 158)

Desta feita, uma perspectiva decolonial sugere que nos situemos na resistência contra hegemônica da modernidade colonial, buscando construir práticas a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, negados nesse processo. Lugones (2014, p. 949) enfatiza que,

Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento. Comunidades, mais que indivíduos, tornam possível o fazer; alguém faz com mais alguém, não em isolamento individualista.

Nesse sentido, precisamos resistir e nos alinhar ao projeto de decolonizar nossa mentalidade periférica colonizada ao fazer pesquisa, denunciando a origem da geopolítica injusta do conhecimento na experiência colonial europeia nas Américas e a fragmentação das opressões e dominações.

Além disso, é necessário questionar projetos políticos de universalização que escondem outros caminhos possíveis de garantir a proteção de direitos humanos, já que grande parte das violações está invisibilizada nos instrumentos jurídicos nacionais, por conta do universalismo presente nestes, quando torna todos como iguais, desconsiderando marcadores sociais e grupos específicos da sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) determina os limites da atuação do estado na proteção de direitos humanos considerados universais, imprescritíveis, irrenunciáveis, invioláveis, inalienáveis, dentre outras características presentes nos debates tradicionais a respeito da sua existência, mas a quem protegem essas características, se considerarmos que nos países periféricos grande parte da população vive a margem da miséria e da fome e sequer sabe identificar esses direitos? Desse modo, é necessário resistir no sentido de questionar os paradoxos existentes nessa proteção, apontados por Passos, Santos e Espinoza (2020, p. 149),

Primeiro, é o paradoxo do “lugar comum”, definido numa concepção de que os direitos já estão postos, o que resta é, apenas, corroborar a sua aplicação. Essa situação tem como paradigma o ideal universalista, que traz, equivocadamente, a sensação de que os direitos estão resguardados para todos, não havendo mais o que se fazer em relação a isso [...] A segunda questão paradoxal se estabelece com a chamada “condição humana”, consubstanciada nas contribuições teóricas de Hannah Arendt, que defende a existência de uma natureza humana abstrata e independente dos dilemas enfrentados, tendo como consequência o induzimento à passividade. Essa concepção informa um caráter de subalternidade, ao reiterar o aspecto que restringe a emancipação individual [...] terceira questão diz respeito à compreensão dos feitos políticos e históricos com base na concepção da hegemonia global, o que, paradoxalmente, “se apresenta como um fenômeno natural e, portanto, imodificável, universal e isento de qualquer tipo de responsabilidade pelas consequências de sua aplicação percepção tem como consequência um pensamento alienado que ignora a possibilidade de intervir subjetivamente nas relações políticas globais, por acreditar nos processos políticos e histórico-hegemônicos como determinantes para a realidade existente.

Para Herrera Flores (2009) a Declaração Universal dos Direitos Humanos assim como outros pactos foram construídos em um contexto muito diferente do atual, onde se vê uma significativa diminuição do controle do estado sobre as atividades econômicas, e por consequência, essa proclamada liberdade de mercado faz com que os direitos humanos se transformem em dispêndios para as empresas que os suprimem em busca do lucro e da maior competitividade. O mesmo autor ainda afirma que tudo isso gera a degradação ambiental, um contexto de injustiças, violência e guerra, entre outras desigualdades que atingem quatro quintos da humanidade. Desse modo, se faz necessária uma nova perspectiva de direitos, que considere em primeiro lugar as condições materiais e imateriais para acessar esses direitos, desse modo a luta pela dignidade deve ser o componente universal. (FLORES, 2009)

Acreditamos que deve ser construída uma nova realidade que desmascare a ocultação das expressões de desigualdade persistentes contra as populações consideradas como diferentes do padrão hegemônico, assumindo uma postura contínua de resistência e de transformação dessa realidade, viabilizando a exteriorização das colonialidades sobre esses corpos e sujeitos.

Concordamos com Herrera Flores no sentido de que acreditamos que deve haver um nova perspectiva de direitos, que seja calcada na justiça e na equidade, levando em conta a realidade da exclusão experimentada por 80 % da humanidade na modernidade. Além disso, essa perspectiva deve ser crítica, vinculando os Direitos Humanos às Políticas de desenvolvimento integral e sempre contextualizada nas práticas sociais emancipadoras, levando em conta que os direitos Humanos são o resultado de lutas sociais e objetivam a dignidade e a libertação. (FLORES, 2009).

A partir das reflexões tecidas, destaca-se que para um processo de decolonização dos direitos humanos, sobretudo no contexto atual, e necessário o fortalecimento de uma cultura de direitos, a forte atuação de

instituições defensoras de direitos e portadoras de um futuro democrático efetivo, o incentivo e a promoção de uma cultura de paz e solidariedade, que reduzam as desigualdades e violências, disseminando vigorosamente a atuação em direitos humanos para o reconhecimento das diferenças e a valorização a diversidade, ampliando o protagonismo da sociedade civil, e potencializando de hegemonia dos projetos democráticos e emancipatórios na afirmação de novos projetos sociais.

Além disso, evidencia-se a importância da resistência decolonial e da transversalidade dos estudos feministas e dos estudos da deficiência, apontando para a incorporação das demandas apresentadas por essas duas áreas nas políticas públicas de enfrentamento às violências e opressões sofridas por esse grupo. Além disso, torna-se evidente a necessidade de engendrar possibilidades de fortalecimento das lutas sociais democráticas e emancipatórias, tanto dos grupos vulneráveis quanto das instituições sociais representativas da democracia, fortalecendo a formação de frentes e redes de resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todos os problemas abordados e as reflexões postas consideramos que para promover políticas públicas efetivas no combate ao capacitismo e na inclusão de todas as pessoas com deficiência, o recorte de gênero deve ser considerado, contemplando os direitos de meninas e mulheres, além da aplicação da transversalidade e da interseccionalidade nas políticas públicas de gênero e de inclusão, reconhecendo a sobreposição de diferentes tipos de opressão, como o sexismo e o capacitismo.

Evidencia-se ainda que é necessário reconhecer que os diferentes contextos socioeconômicos e culturais refletem no modo como as mulheres com deficiência se inserem na sociedade, o que contribui para as dificuldades

no atendimento prestado a mulheres com deficiência, nas dificuldades de acessar os serviços de denúncia e de apoio às mulheres em situação de violência em virtude da falta de acessibilidade e no fato de que muitas violências contra pessoas/mulheres com deficiência são cometidas a partir da dimensão do cuidado ou da falta deste.

Esperamos com este estudo contribuir para o enfrentamento às formas discriminatórias e coloniais de dominação da variação corporal e de modos de existência, no sentido de promover o entendimento que a questão da deficiência é tão importante ao movimento de mulheres, quanto do movimento de pessoas com deficiência já que ambos os marcadores sociais cruzam a história de vida de mulheres com essa condição.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Haynara Jocely Lima de. **Vulnerabilidade de mulheres com deficiência que sofrem violência**. 2011. 55 f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos subalternos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro, 2017, p. 1035/1054.

BANDEIRA, Lurdes. Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 401-438, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000200004>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 05 dez. 2022.



BRASIL. Lei n. 11.340, 07 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos. **Violências contra a mulher e as práticas institucionais**. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. -- Brasília: Ministério da Justiça, 2015. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9998/1/MJ\\_ViolContraMulher\\_52.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9998/1/MJ_ViolContraMulher_52.pdf).

CANDAU, Vera Maria. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxub3ZvcnVtb3NvY2lhbHxneDpjMDExYzA3YzY1YjJZWQ>. Acesso em: 16 nov. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Silma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, n.p, 2020.

DALVIT, Lorenzo. Uma Perspetiva Decolonial Sobre Discursos dos Média Online no Contexto da Violência Contra Pessoas com Deficiência na África do Sul. **Comunicação e Sociedade**, vol. 41, pp. 169–187, 2022.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Série Anis 28, Brasília, LetrasLivres, 1-8, julho, 2003.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. Editora Brasiliense. ed. 1. São Paulo, 2012.

FERRARI, Marcela Beatriz. Feminismos decoloniais e deficiência: para uma conceptualização da colonialidade da capacidade. **NÓMADAS 52** | enero-junio de 2020 - Universidad Central - Colombia. Disponível em: 52\_7F\_Feminismos\_descoloniales\_discapacidad.pdf (ucentral.edu.co). Acesso em: 04 dez. 2022.

FLORES, Joaquim Herrera. **A (re) invenção dos Direitos Humanos**. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis. Fundação Boiteux, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. 2022. Disponível em: anuario-2022.pdf (forumseguranca.org.br). Acesso em 06 dez. 2022.

FRANÇA. Thiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In: Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social.* / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020.

GOMES *et al.* Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 27(1): e48155 DOI: 10.1590/1806-9584-2019v27n148155.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil**. Pesquisa Nacional de Saúde 2019 e Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2019. 2. Tribunal Superior Eleitoral - TSE. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf). Acesso em: 05 dez. 2022.

INWWB (The International Network of Women with Disabilities). Arquivos 'Barbara Faye Waxman Fiduccia' - **Sobre mulheres e meninas com deficiência**. Tradução: Romeu Kazumi Sassaki. Centro para Estudos de Políticas sobre Mulheres, mar. 2011. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/violencia\\_mulheres\\_deficiencia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/violencia_mulheres_deficiencia.pdf). Acesso em: 28 nov. 2022.

QUIJANO, ANÍBAL. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber. eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul.-dez. 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**, Florianópolis, 22(3), 320, 2014, p. 935/952.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / com-piladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva** 21 (10), 2016.

MELLO, Anahí Guedes de. Gênero, **deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. 262 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182556/PASO0431-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt>.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / com-piladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes *et al.* Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Revista Ciênc. saúde coletiva** 27 (10) 16 Set/Out 2022.

PASSOS, Regina Lucia; TELLES, Fernando Salgueiro; OLIVEIRA Maria Helena de Barros de. Da violência sexual e outras ofensas contra a mulher com deficiência. **Saúde Debate** | Rio de Janeiro, v. 43, n. especial 4, p. 154-164, dez 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/L6vgLTHXQD9nFctmYzN8x6f/?format=pdf&lang=pt>.

PASSOS, Rute; SANTOS, Letícia Rocha; ESPINOZA, Fran. Direitos humanos, decolonialidade e feminismo decolonial: ferramentas teóricas para a compreensão de raça e gênero nos locais de subalternidade. *In*: **Revista Brasileira de Políticas Públicas**. v.10.n.2. ago. 2020.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. Os estudos feministas e o racismo epistêmico. **Gênero** | niterói | v.16 | n.2 | p. 7- 32 | 1.sem. 2016.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos ces**, 18, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>.

Scott, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. 20(2), 71-99, 1995.

SOUZA, Iara Antunes de; RIBEIRO, Karine Lemos Gomes; CARVLHO, Danieli Aparecyda Vali. Feminismo decolonial e mulheres com deficiência: novos direitos e vulnerabilidades. **Revista Direitos Fundamentais e Alteridade**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 136-162, jan.-jun., 2021.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. **À escuta da aldeia: marcadores sociais e a memória nas comunidades indígenas no Brasil Meridional** / Thais Janaina Wenczenovicz. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2019. 88 p. Disponível em: [miolo\\_a\\_escuta\\_da\\_aldeia.pdf](#) (unoesc.edu.br). Acesso em: 06 dez. 2022.



# LEI MARIA DA PENHA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES SOB A ÓTICA DECOLONIAL

Silvio Pozzer<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Os números relacionados à violência contra as mulheres apresentam constante aumento ao longo dos anos. Não faltam casos e exemplos de mulheres vítimas de violência, seja no ambiente familiar, no trabalho, nas universidades e nas ruas. Esse cenário é tão degradante e premente que se faz imperioso que toda a sociedade, em especial o ambiente acadêmico e os operadores do Direito, desenvolvam estudos e pesquisas sobre as causas e os fatores que permitem que essa situação ainda ocorra, sobretudo, sobre os mecanismos que devem ser colocados em prática no intuito de combater a violência de gênero, garantindo que as mulheres sejam sujeitos de pleno direito e que tenham assegurada sua integridade física e preservada sua dignidade, sem prejuízo de seu gênero.

O presente artigo traz à baila os aspectos sociais e culturais que permitem compreender o surgimento da violência de gênero, as questões relacionadas à (in) efetividade da Lei Maria da Penha e o papel das políticas públicas de Estado no combate à violência contra a mulher. Dessa forma, o problema de pesquisa é: qual o papel das políticas públicas de Estado no combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres? A fim de

<sup>1</sup> Mestrando Interdisciplinar no Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas (PPGICH/UFS); Especialista em Direito Trabalhista; Especialista em Docência no Ensino Superior; Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Meridional/IMED. E-mail: spozzer@hotmail.com.

responder tal questionamento, utilizou-se o método dedutivo e a técnica de pesquisa bibliográfica.

Inicia-se, então, com o relato histórico acerca da construção do estereótipo de submissão da figura feminina como vértice da violência de gênero. Após, analisam-se os aspectos relacionados à (in) efetividade da Lei Maria da Penha com aportes na perspectiva decolonial e, por fim, verificar-se-á a importância das políticas públicas de Estado direcionadas ao combate da violência doméstica e familiar contra mulheres.

Embora não seja uma realidade só de nosso tempo, é recente a necessidade de que o Estado atue como agente modificador desta realidade e que em conjunto com os centros acadêmicos, com os movimentos sociais, com os grupos que atuam na defesa dos direitos humanos e com a totalidade da sociedade desenvolvam políticas públicas permanentes e efetivas, dissociando-as de políticas de governo que possuem caráter meramente transitório. Além disso, as ações preventivas e combativas da violência devem ser instauradas por mecanismos e ferramentas contínuas que tenham como objetivo sanar as causas de desigualdade e violência de gênero.

Dessa forma, o presente artigo visa analisar se as políticas públicas atendem ao princípio da Dignidade inerente à condição humana e se estas ações e políticas públicas são desenvolvidas com o intuito de coibir e prevenir a violência e a desigualdade às mulheres e garantir a prevalência dos direitos humanos das cidadãs, independentemente de seu gênero.

## **1 A SUBMISSÃO DA FIGURA FEMININA COMO VÉRTICE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

A violência de gênero e, em particular, a empreendida contra a mulher, é um fenômeno que afeta milhões de pessoas ao redor do mundo. Portanto, erradicar



qualquer tipo de violência de gênero é o grande desafio do século XXI<sup>2</sup>, com vistas a efetivar a proteção da mulher enquanto direito humano intersubjetivo. Nesse prisma, o presente tópico apresentará uma retrospectiva sobre os aspectos sociais e culturais que contribuíram para o construto do estereótipo da mulher enquanto ser subjugado e desprovido de direitos, sobretudo, como eles contribuíram para a prática de atos de violência em seu desfavor.

Inicialmente, se faz necessário elucidar que, desde os primórdios da civilização, a construção da imagem feminina é marcada pela sua submissão ao homem. Para ratificar tal afirmação basta analisar os textos bíblicos ou as séries e filmes que narram a história da humanidade, os quais demonstram que a mulher era subjugada a uma representação masculina. Segundo Mararo (1975, p. 166), "historicamente o homem sempre foi tido como ser superior e dominante e cabia a ele, portanto, exercer a autoridade".

Percebe-se, assim, que a figura feminina sempre fora compreendida como frágil, dócil, amorosa, sensível e sagrada. Dessa forma, a sua simbologia sempre esteve atrelada a fertilidade, aos cuidados maternos, aos afazeres domésticos e a satisfação do marido. Lado outro, o homem era responsável por atividades intelectuais, políticas, filosóficas e de interesse público, bem como por prover o sustento familiar (ZAIDMAN, 1990, p. 411).

Essa percepção da mulher é vista na Idade Antiga, período que compreendeu o desenvolvimento de civilizações como a romana e a grega, de onde se herdou fortes influências culturais e científicas nas mais diversas áreas do conhecimento humano e que até hoje ecoam na formação dos conceitos éticos, morais e sociais, inclusive na elaboração das leis e no sistema e governança.

---

<sup>2</sup> Importante mencionar que um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável proposto pela Organização das Nações Unidas na Agenda 2030 é alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Para que isso ocorra é preciso eliminar todas as formas de violência contra mulheres e meninas (ONU, 2021).

Naquele período histórico, a sociedade era marcada pela desigualdade e exercício do *pater família* que detinha poder absoluto e incontestável sobre os rumos de vida e morte de sua mulher e filhos, bem como de quaisquer outras pessoas que vivessem sob seu domínio. Dessa forma, a mulher antes do casamento era submetida aos desígnios do pai e após submissa ao marido. De acordo com Coulanges (2009, p. 64) nas sociedades greco-romanas:

[...] a filha não podia continuar o culto, porque, no dia em que se casasse renunciaria a família e ao culto do pai, e passava a pertencer à família e religião do marido. A família, como o culto, não continuava senão pelos varões, fato capital. Portanto, o filho é que era esperado, é que era necessário; era ele que os antepassados, a família e o lar reclamavam. "Por ele — diziam as velhas leis dos hindus — o pai paga suas dívidas para com os manes dos antepassados, e assegura a si próprio a imortalidade." — Esse filho não era menos precioso aos olhos dos gregos, porque mais tarde devia oferecer sacrifícios e banquetes fúnebres, e conservar por seu culto a religião doméstica. Assim, no velho Ésquilo, o filho é chamado de salvador do lar paterno.

Como mencionado, a mulher devia respeito, conformidade e dependência à figura masculina, representada pelo pai ou marido. De acordo com Patti (2004, p. 23), "alguns historiadores descrevem que a família romana estava submetida a um patriarcado com valores morais e civis rígidos. Assim, a mulher ficou submetida a estes valores, mesmo as que tinham melhores condições socioeconômicas". Essa forma de organização da sociedade perdurou durante séculos, contudo, hodiernamente essa compreensão de submissão continua entranhada no tecido social e as mulheres ainda se veem atreladas a esses antigos conceitos.

Ainda, embora impérios tenham sido formados sob a dominação masculina, a mulher era utilizada como instrumento de barganha para conquistar novas cidades e entabular casamentos por mero interesse. Essa dinâmica possibilitou o fortalecimento do poder e dominação não somente entre os reinos, mas acima de tudo do homem. Para além da submissão ao ente masculino, a simbologia do feminino também esteve relacionada, de

forma pejorativa, a tudo aquilo que subvertia a ordem comum e natural da sociedade. Logo, na doutrina religiosa, por exemplo, Eva, a primeira mulher, foi responsabilizada por induzir Adão ao pecado e conseqüentemente foram expulsos do paraíso como forma de punição. Por mais ingênuo que possa parecer, esse pensamento influenciou e justificou atos de violência cometidos contra mulheres em tempos pretéritos.

Na Idade Média, período em que ocorreu a Inquisição e no qual houve forte participação da Igreja nas decisões políticas e na construção cultural da sociedade, a figura feminina era vista como perigosa, razão pela qual foi combatida pelo alto Clero. Na interpretação de Zordan (2005), certos tipos de conhecimento utilizados pelas mulheres como práticas e crenças que delineavam modos de tratar doenças e lidar com situações limites da existência (nascimento, relacionamento e morte) faziam com que fossem tidas como criminosas ou bruxas e, assim, sofreram intensa perseguição da Igreja. Patti (2004, p. 90), interpreta que “os inquisidores associavam a transgressão sexual da mulher à transgressão da fé que também era considerada política e, assim, as mulheres eram punidas por serem vistas como indutoras ao pecado”.

Não obstante essa digressão caracterize sociedades que se edificaram a longo tempo, é cristalino que o simbolismo que circunda os construtos do gênero feminino e da mulher enquanto indivíduo de direitos sempre fora associado à aprovação masculina e submetido à dominação daqueles que detinham o poder que, em regra, eram homens. À vista disso, a construção social da posição submissa da mulher fez, segundo Borin (2007), com que o homem desfrutasse de uma posição de poder em relação a ela mesma, exacerbando, com isso a violência de gênero.

Esse talvez seja o ponto ápice desta retrospectiva: compreender que a violência contra a mulher traz em seu bojo uma conexão com o exercício do poder masculino de submissão da mulher. À vista disso, atribuiu-se aos

homens o direito de dominar e controlar as mulheres podendo, em certos casos, chegar à violência física, abusos psicológicos, sexual e, em casos extremos, a morte. Nesse sentido, Campos e Corrêa (2007, p.100), explicam que “o homem tem superioridade e divindade em relação à mulher, já que esta se compunha como um ser emocional, desviado do tipo humano. Assim, a alma tem domínio sobre o corpo; a razão sobre a emoção; o masculino sobre o feminino”.

Ainda, de acordo com Campos e Corrêa (2007, p. 99):

A sustentação da ideologia de hierarquização masculina em relação à mulher, e sua conseqüente subordinação, possui cerca de 2.500 anos, através do filósofo helenista Filon de Alexandria, que propagou sua tese baseado nas concepções de Platão, que defendia a ideia de que a mulher pouco possuía capacidade de raciocínio, além de ter alma inferior à do homem. Ideias, estas, que transformaram a mulher na figura repleta de futilidades, vaidades, relacionada tão-somente aos aspectos carnavais.

Veja-se que as referências ora apresentadas permitem compreender a lógica da violência contra a mulher, ou seja, que a submissão da figura feminina é o vértice da violência de gênero. Isso porque, se o homem exercer poder e dominação sobre a mulher pela aplicação da força bruta masculina exsurge a definição de violência física, conduta que fora reforçada ao longo dos tempos e contribui para a construção de um imaginário que sustenta as violências físicas empreendidas contra a mulher. Nessa percepção, a mulher é o vértice mais fraco e frágil, à qual foi atribuída a função de cuidar do lar, dos filhos e do marido, sendo ela um mero instrumento de procriação, subserviência e de satisfação masculina, sendo que, qualquer tentativa de romper com esse construto social faz da mulher um vetor de risco à dominação masculina e da própria masculinidade enquanto meio de autoafirmação do homem.

Apesar de todo esse simbolismo feminino perdurar até hoje, esforços foram empreendidos pelas mulheres no intuito de subverter essa lógica

dominante e de submissão em relação ao homem, sobretudo no sentido de romper com esse ideário de submissão. Lutas pela garantia de direitos humanos e civis foram determinantes para a conquista da independência feminina. De acordo com Sagim (2004, p. 12) o movimento feminista, que surgiu no século XIX na Revolução Francesa, foi de vital importância para reconhecer e reparar as relações assimétricas entre os gêneros, pois possibilitou a igualdade entre os sexos, a liberdade de expressão, de pensamento e o direito à cidadania feminina. Esse movimento, considerado o sustentáculo da garantia da igualdade e dignidade, buscou dar visibilidade e um lugar na história às mulheres, com isso tornaram-se públicos diversos modos de violência realizados contra elas. Foi, então, a partir desse movimento que políticas públicas e redes de apoio à mulher foram implementadas como se verá a seguir.

## **2 A (IN)EFETIVIDADE DA LEI MARIA DA PENHA**

Como relatado anteriormente, a figura feminina sempre foi subjugada e conseqüentemente violências foram praticadas em nome da moral e dos costumes culturais no decorrer da história da humanidade. Cabe salientar que o constrangimento e a opressão causados às mulheres advêm de todos os setores da sociedade, pois o homem ainda tem em torno de si a ideia de superioridade e de dominação. Mesmo tendo recebido sua educação familiar de uma mulher e tendo a oportunidade de conviver com outras tantas há a concepção de dominador, de ser mais forte, construção de uma cultura machista.

Veja-se que toda a perspectiva de construção do ideário feminino fora cunhada com base na perspectiva do eurocentrismo e sua cadeia de atos e efeitos sociais assenta-se, sobretudo, na realidade da América Latina. Segundo Lugones (2014, p. 939) “diferentemente da colonização,

a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/ classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial". Com efeito, "descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis, é decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social" (LUGONES, 2014, p. 940).

Nesse espeque, embora grandes avanços no campo dos direitos humanos e civis tenham sido conquistados e as mulheres passaram de um patamar de invisibilidade e crueldade para um cenário de proteção e garantias perante o Direito e a sociedade. Ainda assim, é necessário empreender novas ferramentas para que seja assegurada às mulheres uma vida digna e plena em direitos, coibindo definitivamente a violência em razão do gênero, ao passo que a violência de gênero ainda impera na sociedade moderna.

Diga-se, é inadmissível a existência de um Estado Democrático de Direito que pactue com a discriminação ou qualquer violação de direitos, seja em relação à raça, orientação sexual, crenças religiosas ou gênero. Entretanto, a atual conjuntura social ainda é marcada pelo desrespeito aos direitos fundamentais da mulher, contrariando e ferindo normas constitucionais como o artigo 5º, da Carta Magna que descreve que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (BRASIL, 1988).

A fim de erradicar a violência contra a mulher normas como a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996) e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher (Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002) entre outros tratados internacionais surgiram. Com a mesma expectativa, em sete de agosto de 2006 foi promulgada a Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha. O texto apresenta uma codificação legal bastante complexa e acompanha o desenvolvimento social e o progresso do movimento feminista no sentido

de definir estratégias e mecanismos para enfrentar e modificar a cultura patriarcal inculcada na sociedade.

Nesse sentido, o conteúdo da Lei Maria da Penha ultrapassa as barreiras punitivas da esfera penal e inclui em seu bojo conteúdo de ordem social com normas que visam não apenas a responsabilização do agressor, mas também a proteção da vítima e a prevenção para que haja uma efetiva diminuição dos casos de violência. Ainda, aponta o processo de reconhecimento da violência contra a mulher como uma questão cultural e social que está associada a forma como a simbologia feminina foi moldada durante a evolução histórica da humanidade. E, acima de tudo, traz diretrizes que orientam em relação ao amparo da mulher vítima de violência e de sua família com o intuito de prevenir que novas situações de violência voltem a acontecer (BRASIL, 2006).

Ao adentrar no estudo da Lei nº 11.340 é imperioso verificar as razões que antecederam e motivaram a sua criação. O mundo conheceu Maria da Penha Maia Fernandes em razão de sua busca por justiça diante da morosidade do Estado e da impunidade de agressores que cometem violência em relação ao gênero. No decorrer de vários anos, Maria da Penha sofreu inúmeros episódios de violência física, psicológica e moral que culminaram com dupla tentativa de feminicídio em 1983 que a deixou paraplégica. Marcos Antônio Heredia Viveiros, esposo da vítima, foi o autor destes delitos.

Esse processo de luta por justiça e reconhecimento do fato perante o Estado e os Tribunais foi assim descrito por Tatiana Barreira Bastos (2013, p. 76):

Depois do divórcio, a biofarmacêutica ainda teve de esperar durante dezenove anos e seis meses para ver o ex-marido condenado e preso. Apesar de ter sido condenado em dois julgamentos, em 1991 e 1996, a uma pena de 10 anos e 6 meses de reclusão, pela dupla tentativa de homicídio, Heredia foi liberado por conta de incessantes recursos de seus advogados. Indignada com o descaso e morosidade da justiça brasileira,

Maria da Penha levou o caso a Organização dos Estados Americanos (OEA), rogando providências. No ano de 2001, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA, órgão internacional responsável pelo arquivamento de comunicações decorrentes de violação de acordos internacionais, acatando denúncia do Centro pela Justiça pelo Direito Internacional (CEJIL) e do Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), publicou o relatório nº 54, estabelecendo recomendações a serem adotadas pelo Estado brasileiro no caso de Maria da Penha.

O caso de Maria da Penha foi o mais emblemático quando se trata de situações de violência contra mulher, sobretudo pela repercussão internacional que tornou público o não cumprimento do princípio constitucional da razoável duração do processo descrito no artigo 5º, inciso LXXVIII<sup>3</sup> (BRASIL, 1988), bem como pela exposição da fragilidade do sistema judiciário e da insuficiência de políticas públicas relacionadas ao combate e prevenção da violência contra a mulher.

À vista disso, a situação dessa mulher foi a primeira que contou com a aplicação de diretrizes como a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará. A utilização desse instrumento internacional de proteção aos direitos humanos das mulheres e as intervenções realizadas pela Comissão referentes ao cumprimento da decisão pelo Estado Brasileiro foram, nas palavras de Tatiana Barreira Bastos (2013. p. 78), "decisivas para que o processo fosse concluído em âmbito nacional e para que o agressor fosse preso em outubro de 2002, quase vinte anos após o crime, poucos meses antes da prescrição da pena".

Com a Lei Maria da Penha, a sociedade, o Estado assim como todos os cidadãos têm uma ferramenta imprescindível para que a erradicação e a minimização da violência de gênero seja promovida. O tempo e as lutas que

<sup>3</sup> De acordo com o artigo 5º, inciso LXXVIII, da Constituição Federal: "a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação" (BRASIL, 1988).



foram necessárias para se chegar a este estágio legal de reconhecimento da figura feminina não podem retroceder, ao contrário, direitos fundamentais da mulher devem ser universalizados. Sobretudo, a que se pontuar que a Lei Maria da Penha representa uma quebra de paradigma, ao passo que se rompe com as bases de sujeição e se instala uma nova forma de tratamento aos direitos humanos inerente à mulher, fazendo imperar a lógica decolonial apresentada por Lugones, no sentido de descolonizar as mentes masculinas, tóxicas e violentas, impelindo uma nova cultura de proteção à mulher.

A condição de vulnerabilidade da mulher vítima de violência doméstica ou familiar é o maior indicador da necessidade de intervenção do Estado para a concretização da Lei Maria da Penha. O verdadeiro Estado Democrático de Direito só pode ser assim considerado quando seus atores demonstrarem interesse real em dar sustentação e aplicabilidade a essa lei. Não basta que uma lei esteja vigente é essencial que ela verdadeiramente seja colocada em prática.

Por todos os motivos mencionados, a Lei Maria da Penha mostra-se de suma importância tanto por ser um instrumento jurídico próprio que almeja coibir a violência contra a mulher como também por ser um mecanismo de sensibilização social e neutralização das diferenças produzidas culturalmente (BIANCHINI, 2016, p.20). Embora casos de violência de gênero e doméstica ainda ocorram diariamente, esta lei tem possibilitado que denúncias de mulheres em situação de violência sejam feitas, o que demonstra que a Lei Maria da Penha encoraja e empodera as mulheres que até então não acreditavam que algo pudesse ser feito para mudar a sua realidade.

Para que essa realidade seja modificada e a simbologia do feminino seja redesenhada a fim de que a mulher passe a ser um verdadeiro sujeito de direitos, os esforços devem ser concentrados em práticas integrativas e sistêmicas que atinjam os diversos setores e o maior número de atores sociais. A mulher deve ser vista sob a ótica do empoderamento, da igualdade e da sua participação ativa na sociedade, sendo ela o eixo condutor de uma

nova realidade política e social, cujos valores morais não devem se sobrepor aos direitos inerentes à condição humana.

Nessa perspectiva, é necessário ficar em alerta e observar as medidas de proteção que, muitas vezes, se apresentam sob um caráter assistencialista imediatista quando, na realidade, deveriam focar em políticas sociais para a "promoção dos direitos das mulheres e programas de assistência que tenham como objetivo o fortalecimento das mulheres para o exercício da cidadania" (PASINATO, 2010, p. 231). Assim, a Lei Maria da Penha será eficaz quando não for encarada somente como um meio de judicializar a violência contra a mulher, mas seja realmente capaz de diminuir ou eliminar esse tipo de violência. É preciso, portanto, colocar em prática medidas de cunho protetivo e preventivo com o acompanhamento de diversos órgãos envolvidos. Deve-se reconhecer a dignidade e a cidadania da mulher!

Importante mencionar que após quinze anos de sua vigência, muito precisa ser feito para que a Lei Maria da Penha seja utilizada em sua plenitude. Após conseguir o reconhecimento legal por meio de uma norma que cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, se caminha agora junto aos atores sociais rumo a real concretização da mesma, momento em que devem ser propostas ações que oportunizem melhores condições de vida às mulheres.

Não obstante a garantia de integridade física, psicológica e patrimonial da vítima de violência doméstica e de seus dependentes mencionada na Lei Maria da Penha, a legislação não previne e repreende eficazmente aquele que a pratica. Logo, para que seja promovida uma real mudança é preciso que valores sociais que naturalizam a violência que ocorre nas relações domésticas e familiares sejam modificados, ou seja, é imperioso que a cultura da violência seja transformada em uma cultura calcada no respeito, na dignidade, no reconhecimento de direitos e na responsabilização

A fim de gerar novas práticas, reparar as omissões e afastar a banalização em torno da violência, a Lei Maria da Penha deve ser vista como um instrumento de mudança política, jurídica e cultural e não somente como meio de punição. Nesse sentido, propõe-se uma nova interpretação dessa lei para que se aborde necessariamente questões de cunho social e cultural já inseridas na legislação, porém pouco adotadas.

É necessário também alterar a compreensão da polícia e do Poder Judiciário acerca da violência doméstica contra a mulher para que possam encará-lo como um fenômeno complexo, pois a Lei Maria da Penha tem um caráter pedagógico de transformação da mentalidade dos cidadãos. Mas além disso é preciso mobilizar órgãos e instituições sociais no intuito de que promovam debates, discussões e ensinamentos sobre violência, direitos, responsabilização e posicionamento da mulher na sociedade.

Promover o cumprimento integral da Lei Maria da Penha é tarefa árdua e de responsabilidade de todos. Sua função não é apenas punir os agressores, mas também prevenir novos eventos violentos, bem como estabelecer projetos específicos para dar oportunidades iguais a homens e mulheres. Sair do comodismo também é uma forma de construção de melhores condições de vida digna às mulheres vítimas de alguma forma de violência.

Percebe-se, assim, que a justiça às mulheres vítimas de violência só será alcançada se houver planejamento e realização prática de projetos direcionados a elas, por meio de políticas públicas que promovam a igualdade real entre homens e mulheres. Que a justiça seja feita, com participação popular, estatal e civil!

A luta contra condições machistas culturalmente difundidas por tanto tempo, com certeza demanda a atuação efetiva em favor de pessoas atingidas pela violência doméstica. Dessa forma, é necessária a realização de políticas públicas que busquem coibir, proteger e amparar as vítimas desta situação. É inegável que políticas públicas contribuem positivamente para

diminuir diferenças e desigualdades da sociedade, inclusive as relacionadas com a violência contra a mulher.

Portanto, a concretização da Lei Maria da Penha está intrinsecamente atrelada ao desenvolvimento de políticas públicas que rompam com a lógica da colonialidade e que equalizem a igualdade entre homens e mulheres e busquem alternativas que coíbam e erradiquem o atual cenário de discriminação e de violência contra a mulher. Órgãos públicos, entidades privadas e, enfim, todos os atores sociais devem promover a conscientização e efetivação dessa lei, especialmente pela criação e realização de políticas públicas como se verá na sequência.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE CONCRETIZAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA**

Com a normatização legal da igualdade entre todos os seres humanos trazida pela Constituição Federal de 1988 tem-se a garantia que homens e mulheres devem ser tratados de forma isonômica. Não pode, portanto, o Estado ficar inerte e deixar de prevenir, coibir e assegurar direitos inerentes à mulher. O ente estatal tem o dever de promover a equidade entre os gêneros. Nesse contexto, a Lei Maria da Penha é um importante instrumento capaz de ensejar políticas públicas que discutam e projetem metas e objetivos para o desenvolvimento social, econômico, cultural e psicológico de mulheres vítimas de violência. Dessa forma, ações específicas devem ser realizadas a fim de que direitos sejam colocados em prática e oportunidades sejam ofertadas às mulheres vítimas de violência para que elas tenham a possibilidade de ter uma vida mais digna.

Tendo em vista que políticas públicas são ações governamentais que visam coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas com vistas a “[...] realizar algum objetivo de ordem pública ou, na óptica dos

juristas, concretizar um direito" (BUCCI, 2006, p. 14). As políticas voltadas para as mulheres têm como meta a proteção e a garantia de seus direitos. Orientadas pela equidade, universalidade, igualdade e respeito a diversidade, elas objetivam o reconhecimento da mulher enquanto detentora de direitos, isto é, almeja-se concretizar a Dignidade da Pessoa Humana. Nesse sentido, Peces-Barba (2005, p. 55), refere que:

*La dignidade humana es el fundamento de la ética pública. Ésta, como paradigma político y jurídico de la modernidade, está conformada por cuatro grandes valores: la libertad, la igualdad, la solidaridad y la seguridad jurídica. La idea de dignidade humana, para su realización a través de la vida social, inseparable de la condición humana, se plasma em esos cuatro valores, cuyo núcleo esencial lo ocupa la libertad, matizada y perfilada por la igualdad y la solidaridad, em um contexto de seguridad jurídica. La ética pública configura una orgazación jurídica y política donde cada uno puede establecer libremente sus planes de vida o elegir entre aquellos proyectos de planes de vida institucionalizados [...]. La dignidade humana se representa como el referente principal de los valores políticos y jurídicos de la ética de la modernidade y de los principios y derechos que de ellos derivam. Por tanto, la idea de dignidade humana constituye, igualmente, el fundamento de los derechos humanos.*

Sendo a dignidade um princípio que está condicionado pura e simplesmente à condição de existência do ser humano, ou seja, revela-se como um direito subjetivo e atrelado a condição de cidadã, não se discute a necessidade de sua preservação a todos. Assim, direitos decorrentes da Dignidade da Pessoa Humana como a liberdade, a igualdade e o respeito à diversidade devem ser respeitados em sua plenitude. Logo, não deve ser permitido nenhuma violação destes direitos, mas se isso acontecer devem estar previstas condições de restabelecê-los. Dialogando com o tema, a ideia de Dignidade é sustentada por Alexandre de Moraes (2011, p. 48) que menciona que:

A dignidade é um valor espiritual e moral inerente a pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo o estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas

limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos. O direito à vida privada, à intimidade, à honra, à imagem, dentre outros, aparecem como consequência imediata da consagração da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil. Esse fundamento afasta a ideia de predomínio das concepções transpessoalistas de Estado e Nação, em detrimento da liberdade individual.

Portanto, a aplicação da Lei Maria da Penha e a criação de políticas públicas que beneficiem mulheres vítimas de violência não pode ser consideradas produtoras de desigualdade, pois para que haja isonomia é preciso que cada indivíduo seja compreendido a partir de suas particularidades, conseqüentemente, políticas voltadas para grupos específicos como as mulheres vítimas de violência devem ser concebidas. À vista disso, Tatiana Barreira Bastos (2013, p. 84) aduz que:

[...] o Estado está autorizado a criar leis específicas ou adotar pela adoção de políticas públicas voltadas ao fortalecimento desses grupos vulneráveis, as denominadas *ações afirmativas* que se mostram extremamente eficazes em vários lugares do mundo, na tentativa de se alcançar uma igualdade real entre os gêneros. As ações afirmativas constituem-se em medidas temporárias voltadas ao empoderamento das mulheres e, por conseguinte, à mitigação das desigualdades sociais e da própria violência de gênero.

Assim, o dever de proteção do Estado a todos os indivíduos independe de características femininas ou masculinas, ou seja, não deve se basear no gênero. Dessa forma, o ente estatal deve observar acima de tudo o princípio da Dignidade que é intrínseco ao ser humano e tem função dúplici: inicialmente prevê um direito individual protetivo, seja em relação ao Estado ou aos demais indivíduos, e, em segundo lugar, estabelece o tratamento igualitário como dever fundamental (MORAES, 2011, p. 48).

Com a implementação de políticas públicas espera-se que os indivíduos tomem consciência das situações de vulnerabilidade e violência que passam as mulheres e, por via de consequência, transformações sociais

e jurídicas que foram projetadas a partir delas possam ser visualizadas no cotidiano das pessoas. Se a história de vida das mulheres for modificada então se obteve o resultado esperado das políticas públicas. Assim, tendo em vista que as políticas públicas são direcionadas “[...] a fazer avançar os objetivos coletivos de aprimoramento da comunidade e da coesão – ou da interdependência – social” (MASSA-ARZABE, 2006, p. 61), elas são criadas pelo Estado com vistas a aprimorar aspectos da vida social que são percebidos como inadequados, como é o caso da violência contra a mulher.

Neste contexto de tomada de consciência do papel da mulher na sociedade, Clarananda Barreira (2009, p. 221), explica que:

As políticas para as mulheres no Brasil sempre foram voltadas para programas que relacionavam as mulheres com suas funções sociais, principalmente vinculadas à maternidade. Em âmbito nacional, existia a Secretaria de Estado de Direitos das Mulheres (Sedim) que cumpria essa concepção de política de manutenção do espaço da mulher na sociedade. Com a criação da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, em 2003, alterou-se essa lógica e o olhar das políticas para as mulheres passa a ser de romper os paradigmas. Com um projeto voltado para desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária, as mulheres precisam ser reconhecidas enquanto ser humano, portadoras de direitos. Assim, as políticas devem garantir as mulheres o acesso a seus direitos nas mais variadas dimensões da sua vida social, que resultem em mudanças de padrões culturais e trabalhem no desenvolvimento da autonomia das mulheres.

Dessa forma, cabe ressaltar que as políticas públicas não são governamentais, ou seja, políticas criadas por determinados governos que por suas convicções partidárias e políticas as desenvolvem. Elas são políticas de Estado porque objetivam: a consolidação do Estado Democrático de Direito, a garantia da soberania nacional e da ordem pública, bem como a promoção e proteção dos direitos humanos. Assim, o Estado propõe ações buscando atingir o maior número de mulheres vítimas de violência para garantir-lhes dignidade. Um dos primeiros passos para a efetivação das políticas públicas para a mulher no Brasil, vem sendo executado por meio do Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres que é um

marco no processo de consolidação e amadurecimento das políticas para as mulheres. É o resultado do diálogo entre o governo e a sociedade civil que reforça a ideia de um Estado que dá condições para a participação social, sobretudo das mulheres.

Entre outras ações, o Brasil criou o Pacto de Enfrentamento a Violência contra a mulher, cujo objetivo é:

[...] consolidar a Política Nacional de Enfrentamento à violência contra as Mulheres e assim implementar a Lei Maria da Penha. É importante termos em conta que somente a lei por si só, não é suficiente, daí a importância do Pacto neste momento. O Pacto visa a redução dos índices de violência, promoção de uma mudança cultural a partir da disseminação de ações e atitudes igualitárias e garantia dos direitos das mulheres em situação de violência, tendo em conta as questões raciais, étnicas, geracionais, de orientação sexual, deficiências, econômicas e regionais. A importância do Pacto é de conscientizar a sociedade da necessidade de alteração das relações de gênero, a partir de todas as ações e principalmente com o foco na prevenção da violência e não só punir o agressor. Por isso, é necessário que todas e todos, na sociedade, e todos os poderes façam parte dessa aliança (BARREIRA, 2009, p. 221).

É inegável que normatizar a violência doméstica e familiar contra as mulheres é de extrema importância, pois, dessa forma, será possível dar condições para que a mulher seja protagonista da sua vida e, conseqüentemente, promova mudanças sociais e culturais. Nesse sentido, o artigo 39<sup>4</sup>, da Lei Maria da Penha traz a previsão de orçamento destinado a realização de ações concretas para acolher e prevenir casos de violência contra a mulher, bem como possibilitar a diminuição da desigualdade. Com isso, políticas públicas são criadas para dar melhores condições de saúde, educação e de inclusão.

A criação de delegacias especializadas na proteção da mulher é um exemplo de política pública de concretização da Lei Maria da Penha. Tatiana

<sup>4</sup> O artigo 39, da Lei Maria da Penha estabelece que: "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no limite de suas competências e nos termos das respectivas leis de diretrizes orçamentárias, poderão estabelecer dotações orçamentárias específicas, em cada exercício financeiro, para a implementação das medidas estabelecidas nesta Lei" (BRASIL, 2006).



Barreira Bastos (2013, p. 180) destaca que “as delegacias contribuem para dar visibilidade ao problema da violência contra a mulher, contribuindo para o reconhecimento, pela sociedade, da natureza criminosa da violência baseada em diferenças de gênero”.

O Estado, da mesma forma, deve prever orçamento para as demandas de manutenção de projetos que visem a inclusão da mulher no mercado de trabalho. Essas ações resultam no empoderamento da mulher, proporcionando independência financeira. Concomitante deve também o ente estatal ampliar a oferta de vagas em creches e escolas de educação infantil para os filhos das mulheres trabalhadoras e/ou estudantes, mantendo parceria com os municípios que igualmente são responsáveis.

É necessário salientar que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios poderão promover no limite das suas competências políticas que visem a inclusão e o reconhecimento da mulher na sociedade. Para isso podem criar: centros de atendimento integral e multidisciplinar; casas-abrigos; delegacias, núcleos de defensoria pública, serviços de saúde e centros de perícia médico-legal especializados no atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar; programas e campanhas de enfrentamento à violência doméstica e familiar e centros de educação e de reabilitação para os agressores (BRASIL, 2006).

No município de Tapejara no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, por meio do trabalho de seus legisladores, aprovou projeto de lei para a realização de políticas públicas em favor das mulheres com a criação de um espaço destinado ao acolhimento e a prevenção para as mulheres em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, os órgãos da administração pública, por meio do Chefe do Poder Executivo implantaram e mantêm em atividade a Casa Rosa, ponto de referência da mulher que necessita de auxílio protetivo. Tal política se faz necessária porque mesmo sendo um município pequeno, com aproximadamente 24.973 pessoas, de acordo com o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2021), o índice de violência contra a mulher é elevado, pois a cultura machista e patriarcal está muito arraigada, sendo que, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2022), o Município registrou no corrente ano 85 casos de ameaça, 31 casos de lesão corporal e 1 caso de estupro contra mulheres.

Neste ambiente é oferecido atendimento de psicólogos, terapeutas de família, advogados e assistentes sociais que trabalham em parceria com o Poder Judiciário e o Ministério Público. O município se inscreveu em projetos governamentais estaduais e federais para captar recursos para a manutenção desta política pública. Dessa forma, busca-se garantir a dignidade com práticas que estão disponíveis a todas as mulheres sem nenhuma distinção e com completo sigilo de seus relatos pessoais ou necessidades, restando certo de que esse espaço deve ser aprimorado, com vistas a garantir dignidade e direitos às mulheres.

Assim, é preciso tornar concreta a Lei Maria da Penha por meio de políticas públicas a fim de que todos os cidadãos sejam atores sociais ativos na busca da promoção do respeito, do empoderamento, do reconhecimento e da dignidade da mulher. A partir do momento que as primeiras políticas públicas e medidas protetivas para as mulheres foram implantadas iniciou-se a construção e consolidação de ações integradas, sistêmicas e efetivas que foram capazes de diminuir as desigualdades entre homens e mulheres e, sobretudo, modificar o estereótipo da mulher que passou de submissa para empoderada. Muito está sendo feito, muito já foi feito, mas há ainda muito que fazer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir o presente artigo observa-se a importância da concretização da Lei Maria da Penha, buscando evidenciar o caráter de mudança cultural

que está estampado no bojo da lei, como ferramenta primordial para que a mulher conquiste o papel que lhe é de direito dentro da sociedade. A violência doméstica contra as mulheres não escolhe a classe social, a raça ou qualquer outro estereótipo para se instalar. Vem sempre de pessoas próximas, que mantêm algum tipo de relacionamento afetivo com a vítima que dá ao agressor a equivocada ideia de sentir-se o dominador, o mais forte, aquele que pode impor sua vontade, independente da vontade de sua vítima, que se configura quase em sua totalidade como sua companheira, filha, esposa ou namorada.

Destaca-se ainda a importância do diálogo entre o governo e a sociedade civil para viabilizar a construção coletiva e sistêmica de diferentes ações e políticas públicas de Estado, ou seja, que continuem ativas e em funcionamento sem interferências político-partidárias, visando proporcionar a igualdade e a garantia de uma vida digna, com a preservação dos direitos inerentes a pessoa humana.

As políticas públicas têm o condão de assegurar que serão coibidas e prevenidas as violências cometidas contra as mulheres, pois proporciona melhores condições de saúde, educação, trabalho e atuação social e política, em igualdade de condições com os homens.

Salienta-se que no ordenamento jurídico, especialmente na Lei Maria da Penha, está prevista a disponibilidade de orçamento para que as ações de proteção à mulher possam ser implementadas. Somente a lei, por si só, não garante à mulher que seus direitos serão observados e assegurados e muito menos diminui a desigualdade entre homens e mulheres. Dessa forma, imprescindível é a criação de políticas públicas que realmente tornem concretos todos os objetivos da Lei Maria da Penha.

Contudo, não se pode desconsiderar que a concretização da Lei Maria da Penha é apenas um ponto a ser considerado, pois a lei pode ampliar o número de denúncias por encorajar mulheres a colocarem fim a sua situação de violência, mas não minimiza a ocorrência das agressões

em âmbito doméstico e familiar. Além da criminalização do agressor é imperioso dispender atenção aos demais eixos da lei, quais sejam, a proteção e a prevenção, sob pena de não se obter a finalidade esperada que é a de erradicar ou diminuir a violência doméstica contra a mulher. Enfim, é necessário acima de tudo mudar a cultura da banalização da violência e empreender esforços para subverter a lógica de submissão da mulher sob a ótica decolonial.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Tatiana Barreira. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: análise da Lei Maria da Penha** (Lei nº 11.340/2006): um diálogo entre a teoria e a prática. 2ª ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2013.

BARREIRA, Clarananda. Pacto de enfrentamento à violência contra a mulher: mais do que um pacto, um compromisso com o combate às desigualdades. *In: Relatório Azul 2009: garantias e violações dos direitos humanos*. Porto Alegre: Corag, 2009.

BIANCHINI, Alice. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340/2006: aspectos assistenciais, protetivos, criminais da violência de gênero. São Paulo: Saraiva, 2016.

BORIN, T. B. **Violência doméstica contra a mulher**: percepções sobre a violência em mulheres agredidas, 2007, 136 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: [w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 26 ago. 2021.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. *In*: **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. Organizadora: Maria Paula Dallari Bucci. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAMPOS, Amini Haddad; CORRÊA, Lindalva Rodrigues. **Direitos Humanos das Mulheres**. Curitiba: Juruá, 2007.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/tapejara/panorama>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo Descolonial. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MARARO, R.M. **Libertação Sexual da Mulher**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MASSA-ARZABE, Patrícia Helena. Dimensão jurídica das políticas públicas. *In*: **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

MORAES, Alexandre. **Direitos Humanos Fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: nov. 2021.

PASINATO, Wânia. Lei Maria da Penha: novas abordagens sobre velhas propostas. Onde avançamos? **Civitas**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 216-232, mai/ago. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/742/74221650004/>. Acesso em: dez. 2017.

PATTI, E. M. R. **O que pode uma mulher?** Sexualidade, Educação e Trabalho. Franca, SP: Unesp, 2004. p. 90.

PECES-BARBA, Martinez Gregório. Dignidad humana. In: TAMAYO, Juan José (Coord.). **10 palabras clave sobre Derechos Humanos**. Espanha, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Estado. Indicadores da Violência Contra a Mulher. Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SAGIM, M. B. **Estudos sobre relatos de violência contra a mulher segundo denúncias registradas em delegacias especializadas na cidade de Goiânia – Goiás nos anos de 1999 e 2000**. 2004, 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ZAIDMAN, L. B. As filhas de Pandora – mulheres e rituais nas cidades. In: DUBY, G.; PERROT, M. (org.). **História das mulheres no ocidente: a antiguidade**. Porto Alegre: Afrontamento, 1990.

ZORDAN, P. B. M. B. G. Bruxas: figuras de poder. **Ver. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 nov. 2012.

# COLONIALISMO, DECOLONIALISMO E A EDUCAÇÃO DE E EM PAULO FREIRE

Suelen Radaeli<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar brevemente aspectos do colonialismo e sua interferência na educação e como o decolonialismo é necessário para denunciar e instigar práticas de uma educação libertadora, pautada no diálogo e nos saberes do povo. Para isso, o texto está desenvolvido em três partes, a saber: 1) Colonialismo e Educação; 2) A Educação Libertadora de Freire; 3) A Educação para a Autonomia.

Na primeira parte, Colonialismo e Educação é redigido uma breve contextualização referente ao processo do colonialismo e sua significação e o que os pensadores das epistemologias do sul caracterizam por decolonialidade. Há também aspectos do quanto o colonialismo afetou a educação. Foi com chegada de Cristóvão Colombo, em 1492, que o colonialismo iniciou na América, contando com a exploração e a dominação dos colonizadores, e esse processo permeia até os dias atuais, de várias formas, como a retirada de recursos naturais, culturais e de saberes. O conhecimento eurocêntrico ainda se encontra nas escolas e é visto ainda com superioridade, e esse saber destruiu com a cultura e os saberes dos povos tradicionais. Dessa maneira, o decolonialismo chega para denunciar

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado pela acadêmica como requisito da atividade avaliativa da disciplina de Direitos Humanos e Educação, ministrada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Thaís Janaina Wenczenovicz, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal Da Fronteira Sul – *Campus Erechim*. E-mail: suhvibe@hotmail.com.

o colonialismo, refletir maneiras para abolir a dominação e opressão e agir de maneira contrária a tudo o que o colonialismo pregou.

Em seguida, no item Educação Libertadora de Freire, é feita uma descrição do que é a Educação Libertadora segundo Paulo Freire, um pensador que mesmo sem pronunciar o termo “decolonial”, já o tinha na essência de seus escritos. No pensamento de Paulo Freire, para uma educação técnica, eurocêntrica e descontextualizada, faz-se necessário uma pedagogia crítica, problematizadora, contextual e de pergunta. Se o colonialismo é um problema e produz outros problemas, excluindo e oprimindo, a escola tem o papel fundamental de transformar. E para essa transformação é necessária uma educação libertadora em que os opressores não estejam no poder, no controle dessa educação.

No último item, Educação para Autonomia, é destacado a questão da importância da autonomia para os educandos e como é necessário se desfazer da educação bancária, conceito de Freire, para promover o conhecimento do povo, respaldado no diálogo. Freire considera que a educação não é transferência de conhecimentos, só há docência com discência, quem ensina aprende e quem aprende ensina também. Aprender instiga a curiosidade. A autonomia é garantida quando há na educação a democracia, sem discriminação, sem opressão, sem imposição, e quando os educandos são livres e conscientes, além da escola ser crítica e reflexiva, com práticas democráticas, emancipadoras e que garantem a autonomia.

Por fim, conclui-se que, mesmo com o processo de colonização ainda vigente nas entrelinhas, é necessário e fundamental o pensar e agir decolonial que garanta uma educação libertadora e autônoma, reflexiva e democrática, excluindo a opressão e a dominação.

Para o desenvolvimento do texto, utilizou-se a metodologia hermenêutica, de procedimento bibliográfico.



# 1 COLONIALISMO E A EDUCAÇÃO

Refletir sobre a educação é adentrar num campo repleto de possibilidades, incertezas e muitos questionamentos. O âmbito educacional, através da história, perpassou por diversos modelos e discussões, reforçando a perspectiva do que é educar e como fazê-lo.

O Artigo 206 da Constituição brasileira vigente garante a educação como direito de todos, sendo o Estado e a família que devem garanti-lo juntamente com a colaboração da sociedade, tendo como objetivos o desenvolvimento pleno do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho. (BRASIL, Constituição 1988). Visto que a comunidade é tida como parte integradora da escola, ou o seu contrário, porém ambas andam, ou deveriam, andar lado a lado. Necessitando haver uma cumplicidade entre elas, com respeito mútuo e conjuntamente atuando.

É no espaço escolar que se aprende, também, como o indivíduo deve agir, visando sempre a educação e a ética perante o mundo no qual está inserido. Dessa forma, é necessário pensar o contexto educacional a partir da compreensão da realidade de cada sociedade, pois há variadas diversidades presente em cada uma.

Se a educação tradicional, aquela que tinha como princípio apenas a transmissão de conhecimento do professor para o aluno, não é mais satisfatória e tendo como reguladora a Constituição Federal e esta remetendo o ensino com princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, acesso gratuito, qualidade e uma gestão democrática do ensino público (BRASIL, art. 206, Constituição 1988), são esses aspectos que devem ser discutidos, planejados e readequados quantas vezes for necessário.

Acontece que, as escolas do Brasil ainda contêm traços do período colonial. O fim do período colonial na América Latina não foi o fim do colonialismo. E as escolas sofrem imensamente com esse aspecto. Esse

passado colonial, atribuiu as escolas brasileiras a cultura e o conhecimento dos povos dominantes. Isso ocasionou a destruição da cultura e de saberes dos povos tradicionais, acarretando uma violência praticada contra a escola. Porém, essa deslegitimação dos saberes dos povos tradicionais sofreu resistência e teve denúncias de educadores que sentiram-se excluídos, e não se omitiram para revelar a violência com a educação, entre esses educadores, encontra-se Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*. (LEITE, et al., 2019).

Seguindo Paulo Freire, Quijano e outros intelectuais latino-americanos denunciavam a colonialidade do poder do saber e do ser, revelando que o fim do período colonial na América Latina não significou o fim do colonialismo, já que seus traços persistiram ao tempo, chegando até os dias de hoje. É essa persistência da cultura colonial que Quijano chama de colonialidade. Tanto Quijano como Paulo Freire não só denunciam essa realidade de opressão: eles propõem uma ruptura com tal modelo, através de práticas decoloniais, nas palavras de Quijano, ou práticas libertadoras, na visão freireana. (LEITE, et al., 2019, p. 3).

Paulo Freire, em suas obras, não utiliza o conceito decolonialidade, mas em sua essência são expressas. Já Quijano conceitua o termo. A concepção de raça surge na América, provavelmente se referindo as diferenças físicas entre conquistadores e conquistados. Essa ideia de raça fez surgir na América novas identidades sociais: índios, negros, mestiços, entre outras. Até os termos como *espanhol* e *português*, e em seguida *uropeu*, que apenas indicavam conotação geográfica ou país de origem, a partir da colonização adquirem um indicativo de nova identidade, com conotação racial. E com as relações sociais entre esses grupos foram se estabelecendo, iniciou-se relações de dominação, e essas identidades foram sendo associadas às hierarquias. Ou seja, raça e identidade racial se constituíram como elementos de classificação da população. (QUIJANO, 2005).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu

ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p.118).

Por isso que a colonização faz com que os europeus dominem os não-europeus (índios e negros), de forma a interferir no agir social de sua maneira de ser. A concentração de poder é caráter da dominação e que permeou os processos de colonização. (BITTAR, 2021)

Desde 1492, quando Cristóvão Colombo chegou as terras da América, a história nestas terras foi escrita por europeus, e, mesmo na contemporaneidade, de várias formas a dominação do povo europeus ainda está presente. Através de políticas passadas e atuais, a América foi e continua sendo explorada e perdendo seus recursos naturais. Além disso, os indígenas foram desapoderados de suas terras e culturas, foram mortos, escravizados e expostos a doenças trazidas pelos europeus, pelos “homens brancos”. Para os povos originários, os metais que havia na América, não consistiam em um valor econômico, eram tidos como adereços, o que possuía valor para os povos originários eram os alimentos que a natureza gerava. (FÁVERO; RESSEL, 2020).

Com a chegada dos europeus, os colonizadores, principiou a dominação de cultura, descaracterizando e inferiorizando os saberes dos povos originais, impondo um conhecimento que seria considerado superior e que todos deveriam seguir, modelo que ainda permeia na América Latina.

(FÁVERO; RESSEL, 2020). Nesse sentido, a “soberania” europeia marca os processos de colonização não somente em relação a outras raças, mas em relação ao conhecimento. (LEITE, *et al.*, 2019).

Abid ao conceituar o colonialismo cita o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado que afirma que a concepção de colonialismo está conectada com o poder econômico, militar, jurídico e político que uma nação exerce numa outra nação. E a ideia de colonialidade é mais profunda atingindo a racionalidade dos colonizados, pois a colonialidade está presente nos textos didáticos, na organização de um trabalho acadêmico e em muitos outros aspectos. Dessa forma, o colonialismo está amaranhado na vida cotidiana dos povos colonizados. E os escritos referentes a descolonização pretende evidenciar que, mesmo com o fim do colonialismo com a independência de diversos países, a colonialidade ainda é muito presente. (ABID, 2019).

Para o sociólogo peruano Anibal Quijano, colonialidade faz referência a invasão do imaginário do outro, refere-se a um discurso do mundo do colonizado, mas é reproduzido também pelo colonizador, ou seja, o colonizador destrói o imaginário do colonizado para reafirmar o próprio imaginário. Reprime, dessa forma, o mundo simbólico, a espiritualidade, os saberes dos povos originários impondo os saberes dos colonizadores. (ABID, 2019).

Em vários países que passaram pela colonização, está sendo desenvolvido o pensamento decolonial, ocorrendo principalmente na América Latina. Mas não é somente produção teórica, o decolonialismo tem sido levado para as ações políticas, e os povos colonizados iniciam o processo de se conscientizar sobre a sua história, suas identidades, seus jeitos de ser e estar no mundo. Desse modo, há um grupo de pensadores denominado “Modernidade/Colonialidade” que fazem uma crítica à modernidade e suas consequências. Esse grupo faz significativa reflexão sobre relações interculturais e educação e afirma que a colonialidade não é derivada da modernidade, mas é constitutiva dela. Ou seja, através da sua

base epistemológicas e filosóficas, geradas pela colonialidade, é que está todo o projeto da modernidade. Isso quer dizer que a Europa se situa como incontestável na produção das ciências humanas. (ABIB, 2019).

Abid, diz que o conceito colonialidade, segundo Anibal Quijano, faz referência à invasão do imaginário do outro, sua ocidentalização. Ou seja:

Nesse sentido, conforme o autor, o colonizador destrói o imaginário do outro, subalternizando-o e aniquilando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime o mundo simbólico, as crenças, a espiritualidade, os saberes do colonizado e impõe novos. Institui-se assim a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a invisibilização de processos históricos não-europeus. O pensamento decolonial, enquanto essa poderosa construção teórica encarnada nas lutas sociais dos povos colonizados, que mais e mais ganha força nos tempos atuais, se baseia na luta pela decolonialidade do poder, do saber e do ser como três importantes eixos onde a colonização se instaura. (ABID, 2019, p. 8).

O pensamento decolonial, conforme Abid, tem sido de extrema importância nas discussões referente à educação no Brasil, pois é a educação que está refletindo sobre a necessidade da implementação de um projeto emancipador epistemológico. Põe em destaque a questão da geopolítica do conhecimento, fazendo ressurgir os saberes silenciados pelo processo de colonização. E esse projeto necessita muito da educação. Abid dá destaque para o educador Paulo Freire, referindo-o como um crítico das formas de dominação, que os colonizadores praticavam e que é imprescindível a construção de uma educação libertadora no Brasil.

## **2 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE**

O futuro de uma humanidade decolonial não passa somente no âmbito escolar, mas a escola pode assumir um protagonismo referente a esse desafio. Os professores devem se preparar para essa demanda, sem as

faces da formação convencional. A pedagogia de Paulo Freire é decolonial. Em seus escritos, ele traz o pensamento decolonial, conforme explica Bittar:

Na Nota de *Esclarecimento inicial*, datada de 1965, e escrita em Santiago (Chile), ao livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire é explícito na utilização do termo 'descolonização', ao afirmar: "Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se 'descolonizasse' cada vez mais".<sup>18</sup> Com estas palavras, manifesta a sua explícita posição teórico-prática, para que não se recaia no erro de impor-lhe uma releitura contemporânea e adaptativa da genuinidade de sua contribuição. Por isso, pode ser qualificada como um dos mais qualificados esforços, na tradição do pensamento brasileiro, de busca por autonomia, autenticidade e luta contra a subalternidade. Os seus esforços teórico-pedagógicos estão profundamente marcados pela vocação de emancipação da opressão colonial, cujas evidências empíricas permanecem presentes e podem ser colhidas na realidade brasileira atual.<sup>19</sup> Na *Apresentação* ao livro *Direitos Humanos e educação libertadora*, a educadora Ana Maria Araújo Freire irá exatamente apontar esta como sendo uma das características centrais de todo o esforço do trabalho de Paulo Freire, ao longo de sua vida. (BITTAR, 2021, p. 30).

A defesa de uma consciência crítica e a defesa dos oprimidos pode ser considerada um movimento precursor da decolonialidade. O termo decolonialidade é recente, começou a ser utilizado no final da década de 1990, por isso que o termo, nas obras de Paulo Freire, não é mencionado, mas há sua essência.

Freire afirma que diante de uma educação de visão técnica, eurocêntrica e descontextualizada, é necessária uma pedagogia crítica, problematizadora, contextual e de pergunta. Assim, será possível um novo caminho, comprometido com o futuro. A colonialidade deve ser entendida como um problema e que gera outros problemas, ela produz excluídos, subjugados e subalternizados. Já a escola tem o papel transformador, porém falha quando convence os oprimidos que sua condição é normal, e que ainda lhe atribuem sentimento de culpa por isso. Diante dessas situações, Freire propõe uma educação libertadora e que os opressores não estejam no controle. (TOMELIN; RAUSCH, 2021). O trecho a seguir, ao tratar

dos invasores, pode-se referenciar ao papel opressor que pode existir nas escolas, os invasores e os invadidos:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido. (FREIRE, 1994 p. 93).

Segundo Tomelin e Rausch, Freire afirma ser necessário uma educação libertadora para desmascarar os mecanismos da subalternização, e essa educação libertadora não deve estar sob o controle dos opressores. A educação libertadora sinaliza a denúncia e também o anúncio. Denúncia a opressão, reitera a emergência da superação do colonialismo. Sendo necessário, para isso, garantir um espaço de acolhida, de reflexão coletiva, de fala, de sentidos e de sentimentos. É necessário garantir um cenário decolonial de discussões e reflexões, como Paulo Freire já havia apontado quando destacou a educação popular. (TOMELIN; RAUSCH, 2021).

A educação popular questiona e educação e a cultura da elite, quer uma escola que não seja necessário incluir, pois, por ter caráter público, ninguém deve ficar fora dela. Na educação popular deve haver participação política das massas, consciente, identificando como educação com as massas. Segundo os autores, Freire acreditava que o fracasso da escola se dava por não legitimar a cultura popular, como no discurso dos analfabetos, e insistir em uma educação

com práticas hegemônicas e eurocêntricas. Freire caracterizou esse modelo de ensino como bancário, sendo esse sistema de ensino o responsável pelo fracasso das escolas. Logo, a decolonialidade precisa de uma educação crítica e libertadora e também humanitária. Para isso, é extremamente necessário destruir a educação bancária. (TOMELIN; RAUSCH, 2021).

Para o educador Paulo Freire a educação deve ser prática da liberdade, se assim não ocorrer ela se torna prática da dominação, implicando na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo. É necessária uma reflexão sobre os homens e como é sua relação com o mundo. Na educação, educador e educando devem pensar autenticamente e agir conjuntamente, e pensar a si mesmos e ao mundo, sem desconectar o pensar e a ação. Essa é a educação problematizadora: perceber criticamente como os indivíduos estão sendo no mundo, como se percebem, e refletindo sobre essa dialética. (FREIRE, 1994).

Leite *et al.* afirma que, para Freire quem fracassa é a escola que não compreende que o educando é um sujeito sociocultural, e que a educação deve partir do cotidiano, da realidade, assim o ensino terá êxito. Além de afirmar que a educação bancária é que oprime tanto os educandos quanto os educadores, que alimenta a sociedade opressora. (LEITE *et al.*, 2019). E ainda:

Para Freire, o homem é um ser inacabado e, como tal, seu movimento é sempre o de buscar 'ser mais', mais humano (Freire, 2005). São as situações de opressão que o desumanizam, impedindo a sua liberdade. Nesse sentido, a opressão não é um destino, mas é historicamente construída, ainda que essa dimensão seja encoberta sob o manto do fatalismo, do 'foi Deus que quis'. Problematizar essa realidade, desmascarar os mecanismos da subalternização só é possível através de uma educação libertadora, que não esteja sob o controle dos opressores. (LEITE *et al.*, 2019, p.10).

Garantir uma educação libertadora, desfazendo da educação bancária, é algo que deve permanecer para refletir o pensamento decolonial e garantir que os efeitos do colonialismo sejam desfeitos.



### 3 A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

A educação não deve ser mera transferência de conhecimentos, é o que estabelece Paulo Freire. Para ele, não há docência sem discência, pois aquele que ensina também aprende e aquele que aprende também ensina ao aprender. É impossível aprender sem ensinar e o vice-versa também é verdadeiro. O aprender gera uma curiosidade crescente, e quanto mais criticamente é esse aprender mais se constrói e se desenvolve o que Freire chama de “curiosidade epistemológica”<sup>2</sup>. Os educandos e educadores passam pelo processo de transformação da construção e da reconstrução do saber ensinado, essa é a capacidade crítica de aprender. Percebe-se então que, é papel dos educadores não apenas ensinar os conteúdos, mas deve-se ensinar a pensar certo. (FREIRE, 1996).

Turbay Junior *et al.* concordam com Freire quando estabelecem que não se compreende a prática docente sem o discente, e que esse processo, o de ensino-aprendizagem, deve ser reconhecido tanto pelo docente quanto pelo discente, pois “não há docência sem discência”. O ensino e o aprendizado ocorrem concomitantemente, pelo docente e pelo discente, quando ambos encontram-se num processo ético. (TURBAY JUNIOR *et al.*, 2009).

Percebe-se a importância do professor quando este estabelece que se deve ensinar a pensar certo e que este professor seja crítico e pesquisador constante. Para Freire deve haver uma superação entre a ingenuidade e a criticidade, em relação a curiosidade. A curiosidade ingênua, que continua sendo uma curiosidade, deve se desenvolver ao nível da criticidade. Ao chegar no âmbito da criticidade, curiosidade epistemológica, chega-se na curiosidade inquietante, naquela que instiga, que move e faz querer aproximar-se com a verdade. (FREIRE, 1996).

<sup>2</sup> Para Paulo Freire, a curiosidade epistemológica é adquirida pelo exercício crítico da capacidade de aprender. A curiosidade torna-se rigorosa e se opõe a curiosidade ingênua que, por sua vez, é no senso comum que está última se caracteriza.

Freire afirma que esse processo que vai da ingenuidade à criticidade deve ser feito com o auxílio da ética e da estética. Pois, a educação deve ter meios e métodos de decência e de pureza. Além disso, os seres humanos, constituídos historicamente, adquiriram aspectos de comparação, de valoração, de intervenção, de escolha, de decisão, de ruptura e por tudo isso tornaram-se seres éticos. Dessa maneira, é impossível separar a ética da educação. (FREIRE, 1996). Assim, Freire reitera:

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (FREIRE, 1996, p. 18).

Diante disso, para Freire o professor que se preocupa com o ensino de qualidade, aquele que se preocupa com a rigorosidade do pensar certo, admite que pensar certo é fazer o certo. (FREIRE, 1996). Para Turbay Junior *et al.* é fundamental que o ensino tenha rigorosidade metódica, assim proporcionará ao educando a capacidade de investigação, que ele não seja passível na transferência de conhecimento, mas que seja sujeito da construção do conhecimento. (TURBAY JUNIOR *et al.*, 2009).

Para a construção do conhecimento e para o conceito de autonomia estabelecido por Freire, é importante atentar para a definição de ser condicionado, inacabado: o pensador afirma que o ser humano é um ser inacabado, um ser condicionante, mas quando está consciente desse

inacabamento, o ser humano sabe que pode ir além. Ainda afirma que o ser humano deve se inserir no mundo, não se adaptar a ele. Deve-se lutar para não ser apenas um objeto, mas, sim, um sujeito da História. (FREIRE, 1996). Conforme Freire estabelece, é na inclusão do ser que a educação ocorre como processo permanente. Os seres humanos se conectam com a educação quando há, por eles próprios, o reconhecimento que são inacabados:

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, "convivam" de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, "programados, mas para, aprender", exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 1996, p.30).

Para a prática educativa, segundo Freire, também é necessário que se respeite a autonomia do ser do educando:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p.31).

Freire defende uma educação pautada na autoridade coerentemente democrática, não numa autoridade rígida. A autoridade coerentemente democrática, e ética, baseia-se em princípios de liberdade dos educandos, não na estagnação, instigando-os em suas curiosidades, promovendo, assim, o pesar certo. (FREIRE, 1996).

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço

do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação. (FREIRE, 1996, p.49).

Lima analisa o pensamento de Freire considerando que a educação tem por natureza um caráter político. Uma *pedagogia da autonomia* revela-se quando há uma prática educativa democrática, antidiscriminatória, uma prática “educativo -progressista” (como abordou Freire), que visa os educandos para a serem seres livres e conscientes, quando a escola e a vida têm uma aproximação crítica, e quando as práticas democráticas se efetivarem nos espaços escolares, concretizando a emancipação e a autonomia. (LIMA, 1999).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 55).

Nessa breve análise sobre o conceito de autonomia de Paulo Freire, percebe-se que é necessário que se tenha autonomia na escola e que os professores e educandos a possuam. Somente dessa maneira, almejando e desenvolvendo uma escola democrática, que tenha atores que possam praticar ações éticas, alicerçadas pela autonomia, construindo o pensamento crítico-reflexivo é que a educação terá seu papel desempenhado com êxito.

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Leite et al. afirmam que Paulo Freire também revela essa necessidade de olhar para os educandos. Os educandos são sujeitos socioculturais e que carregam até a escola muito conhecimento, que muitas vezes são oprimidos pela escola. A educação é sinônimo de formação humana, o processo educativo é mais abrangente do que o processo de escolarização. Por isso é necessário olhar para o ambiente em que a escola está localizada, é lá que se encontra saberes vivos, experiências, conhecimentos riquíssimos. Saberes do povo, conhecimento de homem e de

mulheres que trazem a tradição de várias gerações, e que fica alheia e escola. Por isso é importante o diálogo: (Leite, *et al.*, 2019).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1994, p. 50).

Por isso que, quando a Educação reconhece esses sujeitos e seus saberes, abre espaço para o diálogo. O diálogo é a base da pedagogia que Paulo Freire propõe, deferentemente da educação bancária:

A pedagogia libertadora opõe-se à consciência ingênua que aposta na interpretação simplista dos problemas, estudando o fato de forma superficial e apressada. Ademais, a percepção ingênua da realidade tende a promover a massificação de comportamento, que, por vezes, instiga o fanatismo, além de demonstrar fragilidade na construção de argumentos e valer-se de autoritarismo, impondo ideias que efetivamente não compreende. Em oposição a esse quadro, Freire (2005) oferece a consciência crítica como caminho para sua superação. Por meio dela, os problemas são analisados com profundidade em uma perspectiva de mutabilidade da realidade; procura compreender as razões históricas dos fatos; nega toda a forma de preconceito; é inquieta e torna-se mais crítica quanto mais reconhece sua inquietude; costuma ser indagadora, investigativa, conflitante e dialógica. (TOMELIN; RAUSCH, 2021, p. 09).

Por isso, nota-se a importância e a necessidade do diálogo na base e no processo para garantir uma educação libertadora e com princípios e ações decoloniais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos causados pelo processo do colonialismo são perceptíveis no decorrer dos últimos séculos. A opressão dos colonizadores, a interferência

na cultura dos colonizados, a elevação dos saberes eurocêntricos e a imposição refletiram na educação do povo colonizado.

Com a chegada do colonizador europeu em terras americanas, em vários âmbitos houve a dominação, a opressão e a dominação: na retirada de recursos naturais, desapoderando as terras e a cultura do povo indígena, que foram mortos, escravizados e colocados sob riscos através das doenças que os europeus trouxeram. Colonialismo é sinônimo de opressão, dominação e imposição.

Outro aspecto determinante referente a colonização é a descaracterização e inferiorização dos saber dos povos tradicionais. Os europeus chegaram na América impondo seus saberes e os avaliando como superiores e que os colonizados deveriam seguir. Marcando a "soberania" europeia também em relação ao conhecimento. E esse saber imposto pelos colonizadores ainda permeia na educação brasileira, aspecto que é necessário e imprescindível ser discutido e refletido.

Com esse cenário, surgiu recentemente um grupo de pesquisadores que refletem a necessidade de romper com o processo do colonialismo, estabelecendo o termo decolonial. O termo decolonial estabelece a necessidade de denunciar e agir e não se submeter aos resquícios gigantes que ainda existem do colonialismo.

Paulo Freire, mesmo sem utilizar o termo decolonial, já usa sua essência em seus escritos, pensando na necessidade de uma Educação Libertadora e de uma Educação para a Autonomia. Considera a educação popular necessária para o resgate dos saberes do povo e que é necessário ter autonomia para aprender e para ensinar.

A educação libertadora deve desmascarar os dominadores e opressores que se encontram nos âmbitos educacionais e mantê-los distantes do controle, do poder. A educação libertadora denúncia o colonialismo, denúncia a opressão e reivindica e superação do colonialismo.

E para isso acontecer, é primordial espaços de acolhida, de reflexão, de fala, de sentidos e de sentimentos.

A educação libertadora/libertária é decolonial. A educação libertadora é crítica, problematizadora, contextual e de pergunta. Com a educação libertadora e com o pensamento decolonial será possível deslumbrar um caminho preocupado com o futuro, transformador, humanitário, sem opressão e sem dominação.

Além de libertadora, a educação deve garantir a autonomia. Pois, educar não transferir conhecimento, é ensinar e aprender, aprender e ensinar, conjuntamente, educando e educador. Aprender gera curiosidade, curiosidade faz querer aprender mais, mas é evidente que esse aprender deve ser crítico. Por isso, os educadores devem ensinar a pensar certo, não apenas transferir conhecimento.

Na prática educativa, deve-se respeitar a autonomia do educando, pois é um princípio ético. Respeitar os saberes dos educandos, partindo de um ensino-aprendizagem através do cotidiano, da realidade em que a discente se encontra, estabelecendo a democracia no ambiente escolar, são aspectos característicos da autonomia.

Portanto, com o pensamento decolonial, uma educação libertadora e autônoma é possível desfazer dos traços coloniais que perpassa em toda a sociedade. Através do diálogo, reflexão, denúncia, ação e humanidade, pode-se acreditar que seja possível transformar a realidade que por tanto tempo sofreu e sofre com a opressão, dominação e imposição causada pelo processo de colonização.

## REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Culturas populares, educação e descolonização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563965409018>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BITTAR, E. C. B. Educação, Pedagogia Decolonial e Direitos Humanos: reflexões sobre utopia e emancipação em Paulo Freire. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 3, p. 26-49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/11971/9038/52873>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: [w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 11 dez. 2022.

FÁVERO, L. A., RESSEL, E. R. C. Colonialismo e decolonialismo: a América explorada e os programas de manutenção da criança na escola. In: RIOS, O. et al. **Epistemologias, Culturas e Vozes Interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020. p. 195-211.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LEITE, L. H. A. et al. A Educação como prática de Liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a Escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global.v.35.2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2022.

LIMA, L. C. Autonomia da Pedagogia da Autonomia. **Inovação**. Lisboa, v.12, p. 65-84, 1999. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/60550>. Acesso em: 08 dez. 2022.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: 2005.



TOMELIN, N. B., RAUSCH, R. B. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116429, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 05 dez. 2022.

TURBAY JUNIOR, A. G.; RUBIO, G. C; MATUMOTO, F. G. V. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama: v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2854>. Acesso em: dez. 2022.

