

Thais Janaina Wenczenovicz **Org.**

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:

diálogos, práticas e reflexões
interdisciplinares



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: Donovan Filipe Massarolo
Projeto Gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D598 Direitos humanos e educação: diálogos, práticas e reflexões interdisciplinares / Thaís Janaina Wenczenovicz (Org.). – Joaçaba: Editora Unoesc, 2021.
313 p.

ISBN e-book: 978-65-86158-76-2
Inclui bibliografia

1. Direitos humanos. 2. Direito à educação. 3. Políticas públicas. 4. Igualdade. 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
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesio Téo

Pró-reitora Acadêmica
Lindamir Secchi Gadler

Conselho Editorial

Pró-reitor de Administração
Ricardo Antonio De Marco

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

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

DIREITOS HUMANOS E PEDAGOGIA FEMINISTA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A DECOLONIALIDADE.....	13
A QUARTA ONDA DO FEMINISMO COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	37
COLONIALISMO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: DESIGUALDADE E GÊNERO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.....	53
EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: REFLEXÕES E NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM CONTEXTO DE ESCOLA RURAL.....	77
ESTUDOS SOBRE A NOÇÃO DE VALOR NA LITERATURA.....	109
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES NO ENTENDIMENTO DE PROFESSORES.....	123
A POLÍTICA PÚBLICA DE RESERVA DE VAGAS E O PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA CONDIÇÃO DE PESSOA NEGRA.....	179
COLONIALIDADE DO PODER, IMPERIALISMO SEDUTOR E A ASCENSÃO DA HEGEMONIA NORTE-AMERICANA NO BRASIL DO PÓS-SEGUNDA GUERRA (1939-1945).....	199
A PERSPECTIVA DECOLONIALISTA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O MELHORAMENTO SOCIAL.....	223
CULTURA JURÍDICA E QUILOMBOLAS NAS MESORREGIÕES OESTE E SERRANA DO ESTADO DE SANTA CATARINA: PERSPECTIVAS DE RECONHECIMENTO.....	241
O RACISMO CIENTÍFICO NA OBRA DE GEORGES CUVIER.....	265
A IDENTIDADE REGIONAL E O TERRITÓRIO EM DEBATE: O APAGAMENTO DA PRESENÇA INDÍGENA.....	285

APRESENTAÇÃO

A busca pela construção do conhecimento com o uso de perspectivas inter e transdisciplinares destaca-se em alguns espaços e áreas científicas. Olhar e analisar um objeto por meio dos diversos saberes traz em si uma responsabilização com a ciência, especialmente quando escolhe-se eixos norteadores e temáticas que estejam na geo-espacialidade de sociedades que se constituem da pliversalidade. Nesse contexto, esse trabalho pessoas que se debruçam sobre temáticas que se aproximam pela escolha das reflexões interdisciplinares e metodologias múltiplas. Reúnem-se discentes e docentes de instituições comunitária e públicas com sede na região norte do Rio Grande do Sul (UFFS Campus de Erechim e UERGS/Erechim), oeste de Santa Catarina (UNOESC e UFFS-Campus de Chapecó), litoral do Rio Grande do Sul (UERGS/Osório) e sudoeste do Paraná (UNIOESTE-Campus de Francisco Beltrão). O trabalho divide-se em duas partes e possui 14 capítulos. O eixo norteador dos diálogos e reflexões realizados pelos autores foi 'Direitos Humanos e Educação.'

O primeiro capítulo é o resultado da análise de Marina Teixeira Monteiro e traz reflexões acerca da pedagogia feminista como um possível caminho, um possível olhar para a decolonialidade. Pensar em uma educação libertadora, com a tomada de consciência de mulheres sobre os mecanismos de dominação em uma sociedade colonialista-patriarcal, através da troca de experiências, tem grande potencial num contexto de modificação da realidade e, em última instância de transposição para uma sociedade mais igualitária em sua acepção mais plena.

O próximo capítulo intitulado 'A quarta onda do feminismo como perspectiva decolonial, escrito por Diulia Luisa Hartmann Soares discute temas como mulheres, feminismo e decolonialidade. As mulheres, no

entanto, são duplamente colonizadas: uma, pela perspectiva do sistema vigente, e outra pelo patriarcado como uma das vertentes desse padrão de poder. A partir da ideia de decolonialismo, a emergência de uma nova onda do movimento feminista no Brasil especialmente nos últimos seis anos se constitui como um elemento que se favorece das estruturas consolidadas pelo colonialismo, usufruindo de suas ferramentas para potencializar e catalisar a distribuição de poder, principalmente entre e para as mulheres. Nesse sentido, a partir de uma revisão bibliográfica, entende-se que a quarta onda do movimento feminista, emergente fundamentalmente na América Latina, constitui-se como uma perspectiva decolonial de luta.

O terceiro capítulo denominado Colonialismo, Educação e Trabalho: desigualdades de gênero em perspectivas decoloniais escrito por Marlei Angela Ribeiro dos Santos dialoga sobre a condição de subalternidade da mulher no mundo do trabalho. Também destaca para a trajetória de discriminação, desigualdade e violência imposta a mulher pela colonialidade do poder e do saber, quando busca o conhecimento e a emancipação educacional, já que em âmbito laboral as mulheres permanecem no século XXI em busca de equidade e paridade.

O capítulo 4 escrito por Juliano Constante objetiva reflexionar a relação entre docência, gênero e memória e de que forma esses elementos constituem a identidade das mulheres-professoras. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram entrevistadas dezoito professoras das escolas municipais de área rural no município de Osório/RS, nos meses de novembro e dezembro do ano de dois mil e dezenove. O estudo se utiliza do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo, abordagens quantitativa e qualitativa, por meio do procedimento de História Oral Temática. Entende-se gênero a partir das contribuições de Butler, memória na perspectiva de Le Goff, no campo da docência/educação os estudos de Safiotti. Vários fatores em comum atravessam as identidades das mulheres-professoras. Não há

uma única identidade, ou seja, não há uma forma de ser mulher-professora, mas múltiplas, fluídas e transitórias formas de estar sendo.

O capítulo 5 escrito por Bruna Schaefer e possui o objetivo de realizar uma introdução ao entendimento do valor da literatura e da forma com que isso é visto e aplicado na sociedade, para isso, estabelece os seguintes objetivos específicos: compreender o papel da literatura de massa em meios acadêmicos e na sociedade; esclarecer a noção de valor na literatura; avaliar como as teorias eurocentristas influenciam nesse tema; e realizar uma análise de perspectivas para o futuro ao considerar essa temática. Esta pesquisa possui caráter bibliográfico e prevê em sua organização pequenos itens subdivididos em: introdução; 1. O papel da literatura de massa em estudos acadêmicos e na sociedade; 1.1 Concepção de literatura que não divide, mas acolhe; 1.2 Cultura de massa e/na literatura; 1.3 Literatura de massa como início da constituição de um leitor; 1.4 Noção de valor na literatura; 1.5 Leitura como relação – uma proposta possível; 2. Perspectivas eurocentristas e a literatura; 3 Perspectivas e desafios; considerações finais; e, por fim, as referências. Tem-se como principal resultado que o estabelecimento de “valor” à literatura e determinados textos possui uma origem eurocentrista e até os dias atuais ainda é uma área bastante conservadora, ou seja, que tem muito a melhorar/crescer – principalmente com a valorização de teorias que dão abertura/espço para a literatura popular/de massa.

O sexto capítulo redigido por Ricardo Luiz Pasini analisa a percepção dos professores das escolas públicas municipais de cinco municípios do norte gaúcho sob as novas configurações familiares. Aborda-se, assim, a evolução histórica da família e da educação, bem como, apresentam-se diversas configurações familiares reconhecidas juridicamente. Referindo-se ao contexto das escolas públicas de um município pequeno, apresenta-se como o simples entendimento e ações colaborativas, com um olhar de respeito e compreensão, podem acolher e ajudar a lidar com essas questões,

propondo-se um novo olhar, também da escola, para as novas configurações familiares. Isso porem não tira a complexidade das relações envolvidas no ambiente escolar. Se o desenvolvimento de uma família no mundo atual já é um fenômeno difícil, quando seu formato constitutivo foge dos modelos socialmente conhecidos e se tornam “diferentes”, uma série de questões de aceitação / rejeição social começam a emergir nos diferentes contextos, incluindo-se a escola. A pesquisa com os docentes alerta para a reflexão da temática e ampliação da atuação das universidades junto à formação destes, afim de que estejam preparados, com conhecimento acerca das novas configurações familiares e reconhecendo a importância de tais mudanças na educação escolar.

Como abertura da parte 2, o capítulo 7 intitulado A vida do estado-nação ou da criança indígenas: qual triunfará? escrito por Émelyn Linhares traz a discussão sobre a implementação do infanticídio na legislação brasileira, e suas relações com o colonialismo e a colonialidade, além de abranger a trajetória de opressão e criminalização dos povos originários, em especial sobre o infanticídio indígena. Enquanto procedimento metodológico utiliza-se do bibliográfico-investigativo com aporte de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e documentos internacionais e da legislação brasileira. Inicialmente, é abordada a história da colonização do Brasil, analisando a legislação da época à atualidade. Subsequentemente, analisa-se o crime de infanticídio quando da pratica de mulheres, em especial indígenas, além de projetos de lei que visam criminalizar tal prática nas comunidades originárias. Por fim, discute-se acerca da aplicação e reconstrução dos direitos constitucionais, penais e humanos no país, baseando-se nas teorias decoloniais. Conclui-se pela revisão de conceitos e práticas pelo Estado, além da reconstrução de um ordenamento jurídico plurinacional.

O próximo texto foi escrito por Jorge Percival Rodrigues e se desenvolve a partir de uma breve análise sobre o uso da razoabilidade nos critérios de heteroidentificação para acesso à política pública de reserva de vaga inerentes à condição de pessoa negra prevista nas leis 12.711/2012 e 12.990/2014. Metodologicamente é elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, apresenta de forma sucinta a questão racial brasileira, apresentando os principais conceitos contidos da legislação sobre a temática, completando com o processo de heteroidentificação da condição de pessoa negra. Com uma trajetória histórica de lutas em favor do respeito aos Direitos Humanos e pela observância da igualdade material entre as pessoas, foi por meio de ambas as leis que, em tese, se oportunizou à população negra a equidade na fruição ao direito de ingresso às universidades federais e às instituições federais de ensino médio e técnico, bem como, no acesso aos cargos ofertados em concursos públicos no âmbito da administração pública federal, por meio da reserva de vagas. Neste contexto, há determinadas pessoas que, mesmo fazendo parte do conceito de população negra, encontram indefinições em relação ao exercício dessas garantias, isso porque, durante os processos de heteroidentificação restam excluídos do exercício da referida política pública por possuírem a cor da pele mais clara num comparativo a outra pessoa também negra.

O nono capítulo discute, a partir do conceito de colonialidade do poder de Aníbal Quijano, o desenvolvimento histórico de uma sociedade na América Latina marcada pela hierarquia racial-social que sustenta os privilégios de uma elite colonial e impede, pela absoluta contradição de seus interesses com as das massas racial e socialmente subalternizadas, a construção de um estado-nação homogêneo, coeso identitariamente e soberano ao estilo eurocêntrico. Analisa-se também que, tais condições foram fundamentais para que na década de 1940 os EUA se tornassem a nova referência no centro do sistema-mundo, garantindo sua hegemonia política e cultural no Brasil, graças a uma estratégia denominada de “imperialismo sedutor”, nos termos

do historiador Antonio P. Tota. Conclui-se, ao final, que numa sociedade marcada pela colonialidade do poder, a elite colonial deixa-se seduzir para manter a ordem que sustenta seus privilégios. A reflexão possui autoria de Vanessa Rodrigues Valério.

O capítulo 10 escrito por Samir Casagrande tem por objetivo principal apresentar subsídios teóricos que possam contribuir para a análise e compreensão da sociedade brasileira atual, e o mesmo parte do pressuposto de entender que somos colonizadores e colonizados e o que nos define é a intensa necessidade de afirmação da elite sob a massa popular, na inquietude e no medo de perder o poder e capacidade de controle social, ou seja, de domínio. O mesmo parte da evidenciação dos princípios fundamentais do decolonialismo, buscando identificar suas características e implicações na dinâmica social atual, bem como ações que servirão de base principal para poder compreender as mazelas sociais brasileiras, segregadas e distanciadas dos seus contextos matriciais pela perspectiva de homogeneização social, sob a ótica do poder e da preponderância do eurocentrismo para o controle social. Assim, serão evidenciadas na argumentação a seguir, propostas de políticas públicas, de ordem nacional que visam à oferta e a garantia constitucional de direitos. Muito embora produzidas e reprodutoras do processo colonial, dispôs meios de acesso a serviços públicos que, mesmo lentamente, possibilitam o rompimento de barreiras para a construção de novas interpretações e garantias de direitos.

O capítulo 11 intitulado Cultura jurídica e quilombolas nas mesorregiões oeste e serrana do Estado de Santa Catarina: perspectivas de reconhecimento analisa elementos da trajetória sócio-histórica dos povos quilombolas, tendo como enfoque o Estado de Santa Catarina com vistas a constituição da cultura jurídica em *locus* regional. Essa trajetória sócio indentitária resultou no processo de invisibilidade e vulnerabilidade das comunidades caboclas, indígenas e negras, razão pela qual justifica-se essa reflexão.

O antepenúltimo capítulo escrito por Noelen Alexandra Weise da Maia com o título ‘O racismo científico na obra de Georges Cuvier, busca compreender como se construiu a racionalidade científica do século XIX, bem como a construção da diferença como inferioridade, através da análise que Cuvier sobre do corpo de Sarah Baartman. Para tanto, utiliza-se da metodologia da análise de discursos ancorada na proposta de Michel Foucault em *A ordem do discurso* (1996), onde o filósofo propõe que tudo aquilo que é proferido em forma de discurso é dotado de uma *vontade de verdade*, ou seja, quando Georges Cuvier afirma que a civilização egípcia não pode ter ancestralidade negra, o discurso proferido é dotado de uma *vontade de verdade* que altera a materialidade. Através dessa metodologia, é possível compreender “a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade” (FOUCAULT, 1996, p.54) e, conseqüentemente, rompe com a noção de história linear, onde todos os acontecimentos humanos têm como base uma história única (ancorada na história do homem branco ocidental e capitalista). A abordagem será qualitativa e terá como base os conceitos de *colonialidade do saber* (Mignolo, 2017), *colonialidade do poder* (Quijano, 2005) e *colonialidade de gênero* (Lugones, 2014), a fim de compreender a intencionalidade do texto analisado, assim como seus desdobramentos.

O capítulo 13 de autoria de Bruna Nitiele da Silva Anacleto busca entender a resistência e permanência da população indígena kaingang no Rio Grande do Sul, após a colonização. Tendo em vista os conflitos acerca da terra, bem como as conseqüências do apagamento da história nativa nas narrativas oficiais. Esta análise busca entender o processo de formação territorial brasileiro, concentrando-se na área ocupada pela população indígena, no Rio Grande do Sul. Busca-se compreender os mecanismos de modernização, que desembocaram nos conflitos territoriais atuais, colocando grandes proprietários de terras e corporações frente a frente com os vários grupos indígenas e agentes sociais à eles vinculados. Visa uma contribuição

aos estudos decoloniais sobre a questão, que delineiam pressupostos para entender os conflitos, destacando possibilidades de se ler a situação a partir da dinâmica territorial, na qual são produzidos novos sentidos em relação à cultura, o apagamento sistemático e a permanência indígena nos territórios.

O capítulo de encerramento desse trabalho foi escrito por Keila Fernanda Marangoni e intitula-se 'Trabalho como pilares da constituição social na sociedade moderna: uma análise frente a eficácia dos Direitos Fundamentais' dedica-se, inicialmente, a abordar a concepção histórica das formas de controle de trabalho, baseado na ideia de raça, classe e gênero que surgiram com o colonialismo. Em seguida, analisa a relação entre trabalho e direitos fundamentais sob a égide legal. E, por fim, verifica como os direitos fundamentais são abordados frente às relações de trabalho, sendo que tais direitos estão em constante evolução e transformação, ou seja, são alterados conforme o desenvolvimento social. Para tanto, utilizou-se o método dedutivo e a pesquisa bibliográfica. Esclarece, portanto, que as formas históricas de controle de trabalho servem como pilares para a sociedade moderna, permitindo compreender porque existem dificuldades em relação à efetivação dos direitos fundamentais frente às relações de trabalho.

CAPÍTULO 1

DIREITOS HUMANOS E PEDAGOGIA FEMINISTA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A DECOLONIALIDADE

MONTEIRO, Marina Teixeira¹

1 INTRODUÇÃO

Os diversos episódios de violação da dignidade humana ao longo da história e, especialmente os horrores apresentados pela Segunda Guerra Mundial foram o ensejo para a construção e consolidação de um sistema de Direitos Humanos, calcados na ideia de dignidade da pessoa humana como valor intrínseco de cada indivíduo, devidamente positivados por meio da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

Com efeito, a importante Carta de Direitos de 1948 assentou a premissa de igualdade entre os seres humanos, haja vista que a perversa ideia de dicotomia entre indivíduos superiores e inferiores pelo seu fenótipo, religião, gênero, raça ou quaisquer outros critérios foi a concepção que deu suporte aos genocídios históricos.

A normatização da igualdade é, portanto, marco histórico e corolário inafastável na construção de um sistema de proteção dos Direitos Humanos. Todavia, a igualdade concebida apenas sob seu aspecto formal – tal como ocorreu – por via reversa acaba por fomentar outros aspectos discriminatórios.

Não restam dúvidas de que os indivíduos devem ser iguais em direitos, porém, por natureza, lhes competem diferenças a despeito de sua

¹ Advogada; Mestranda no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Erechim; Bacharel em Direito pela Faculdade Meridional (Imed); marinamonteiro.mb@gmail.com

vulnerabilidade na composição social. Em outras palavras, alguns grupos de indivíduos necessitam de salvaguarda específica de seus direitos, a homogeneidade e igualdade formal apenas lhe servem para aprofundar as assimetrias sociais: mulheres, crianças, afrodescendentes, indígenas e grupos minoritários reclamam a proteção específica de seus direitos.

Nesse contexto, para efeitos do presente trabalho, pinçamos a necessária proteção aos direitos da mulher, englobados, certamente, no rol de Direitos Humanos, mas com disposições específicas. Para tanto, há de se enaltecer a importância dos movimentos feministas ao longo da história, que através de suas reivindicações colocaram o foco sobre as assimetrias de gênero.

Por outro lado, tem-se que a construção das desigualdades de gênero decorrem do paradigma da colonialidade, que introjetou, especialmente nos países da América o padrão eurocêntrico do homem, branco, heterossexual, possuidor de patrimônio como modelo, maneira que quaisquer indivíduos que não enquadrados nesses estereótipos restaram estigmatizados como inferiores.

A desigualdade de gênero é, dessa forma, uma clara expressão da colonialidade, maneira que não há como se pensar a superação desse paradigma sem aventar mecanismos de equalização de poder entre homens e mulheres.

Nesse ponto, o presente artigo pretende lançar olhar para a pedagogia feminista como um possível caminho, um possível olhar para a decolonialidade. Pensar em uma educação libertadora, com a tomada de consciência de mulheres sobre os mecanismos de dominação em uma sociedade colonialista-patriarcal, através da troca de experiências, tem grande potencial num contexto de modificação da realidade e, em última instância de transposição para uma sociedade mais igualitária em sua aceção mais plena.

Com efeito, as práticas que ora se demonstram no presente trabalho dizem respeito, sem sua maioria, da adoção de uma pedagogia feminista

– ou metodologia feminista – no âmbito de uma educação popular ou não formal. Todavia, questionamos a possibilidade de inserção dessas práticas num contexto universitário, ainda que a educação hierárquica nos moldes flagrantemente colonialistas tolha até certo ponto essa possibilidade.

Assim, através de uma pesquisa eminentemente bibliográfica, com a coleta de material de livros, artigos, revistas científicas, nos propomos a debater em um espectro amplo a pedagogia feminista como uma ferramenta possível para decolonialidade – e por via de consequência – consolidação de Direitos Humanos.

2 DIREITOS HUMANOS E FEMINISMO: DEBATES TEÓRICOS

A formulação e consolidação dos Direitos Humanos decorre, paradoxalmente, das suas incontáveis violações ao longo da história da humanidade e da tentativa de superação, por meio, sobretudo, da limitação do poder estatal. Bobbio (2004, p. 9) consubstancia essa concepção, asseverando que “os direitos do homem [...] são direitos históricos, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.”

Assim, os Direitos Humanos são fruto de processos históricos – não lineares – que em diversas épocas marcaram o avanço do pensamento das sociedades, construindo a ideia de dignidade da pessoa humana não somente como princípio ou direito, mas como valor intrínseco ao indivíduo. Nesse sentido, Piovesan (2008, p. 887) sintetiza os pressupostos fundantes dos Direitos Humanos, asseverando que

A ética emancipatória dos Direitos Humanos demanda transformação social, a fim de que cada pessoa possa exercer, em sua plenitude suas

potencialidades, sem violência e sem discriminação. É a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre autônoma e plena.

Com efeito, em que pese a existência predecessora de declaração de direitos – como é o caso da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão quando da Revolução Francesa ou do *Bill of Rights* – pode-se dizer que a Primeira e a Segunda Guerra Mundial foram as molas propulsoras para o nascedouro de verdadeiro sistema de Direitos Humanos.

Nesse sentido, se a negação da dignidade da pessoa humana permitiu, sobretudo, os horrores nazistas da Segunda Guerra Mundial, “com a ruptura do paradigma de Direitos Humanos, por meio da negação do valor da pessoa humana como valor fonte de direito” (PIOVESAN, 2008, p. 888) o pós-Guerra deveria significar a sua reconfiguração e reconstrução.

Inaugura-se, nessa esteira, novel concepção de Direitos Humanos, através da Declaração Universal de 1948, ratificada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, que assenta os princípios de igualdade e liberdade – outrora já reivindicados – aos dispor que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

Flagrante, portanto, o compromisso da eminente carta de direitos em erigir a igualdade entre os seres humanos, haja vista as violações de direitos decorrerem, especialmente da equivocada premissa de subalternidade, desvalorização de um indivíduo em relação ao outro: o que têm em comum a escravidão, o nazismo, o sexismo, racismo, a homofobia, xenofobia e quaisquer outras formas de discriminação é que partem do pressuposto de conceber “o ‘outro’ como um ser em menor dignidade e direitos, ou em situações limites um ser esvaziado em dignidade, um ser descartável, objeto de compra e venda (vide escravidão) ou de campos de extermínio (vide nazismo).” (PIOVESAN, 2008, p. 887-888).

Todavia, essa configuração de igualdade formal, isto é, “a igualdade geral, genérica, abstrata, sob o lema de que ‘todos são iguais perante a lei’” (PIOVESAN, 2008, p. 888), se por um aspecto representa grande conquista de direitos, por outro, é insuficiente para concretamente proporcionar uma sociedade democrática, justa e igualitária. Isso porque, a sociedade se constitui por relações assimétricas de poder, de forma que a equalização de papéis sociais – no sentido de gênero, de raça ou classe econômica – reclama a aplicação da máxima aristotélica de que a equidade consiste em tratar-se os desiguais de forma desigual, na medida de sua desigualdade.

Dessa forma, “determinados sujeitos de direitos ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada” (PIOVESAN, 2008, p. 888), sob pena de esmaecimento de seus direitos diante de uma configuração androcêntrica e falsa homogeneidade social sob a qual restaram positivados os Direitos Humanos, o que se pode dizer, ainda herança de um concepção de estado liberal. Nesse sentido, a normatização da igualdade numa concepção universalidade, “é eficaz politicamente enquanto permite combater certas formas de discriminação, afirmar a individualidade e por limites ao poder” (JELIN, 1994, p. 125), entretanto:

Manter a ilusão da igualdade apresentá-la em termos de direitos universais inclui certos riscos: pode acarretar uma formalização excessiva dos direitos, isolando-os das estruturas sociais onde existem e adquirem um sentido; a passagem do individual para o social histórico e contingente torna-se difícil (JELIN, 1994, p. 125).

Nesse contexto, exsurge a importância do feminismo na redução das dissimilaridades que marcam as relações de gênero na sociedade, atuando de forma a causar fissuras num sistema androcêntrico de direitos. Assim, “uma das grandes contribuições do feminismo tem sido a profunda crítica e o desmascaramento dos suportes do paradigma dominante que coloca os homens como ponto de referência universal e que transforma as mulheres

[...] em diferentes ou invisíveis.” (JELIN, 1994, p. 125). Dito de outra forma, o feminismo reclama o direito à diferença.

Com efeito, ainda que a história esteja permeada por figuras femininas que, em todas as épocas, desafiaram a ordem social vigente – diga-se – “quase sempre seguidas da mais dura resposta: confinamento, fogueira ou guilhotina” (PIMENTEL; PIOVESAN, 2004, p. 2) – o feminismo enquanto movimento social teve início apenas nas últimas décadas do século XIX, a partir da luta pelo sufrágio feminino na Inglaterra, ainda que as reivindicações das sufragetes – como popularizaram-se – não se esgotasse nessa pauta. Iniciava-se, assim, a primeira onda do feminismo (PINTO, 2010, p. 15).

Em 1948 Eleanor Roosevelt juntamente com as latino-americanas logrou êxito em incluir o termo “sexo”, no artigo segundo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que passou a estabelecer que “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza [...]”, restando, todavia circunscrito ao aspecto formal de proteção aos direitos das mulheres (PIMENTEL; PIOVESAN, 2004) ainda que represente simbolicamente avanço do ponto de vista jurídico.

Contudo, a partir de 1930 o movimento feminista perdeu força, ainda que se destaque, além da inclusão do termo “sexo” à Declaração Universal dos Direitos Humanos, a publicação da obra *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, de 1949, que cunhou a paradigmática máxima feminista “não se nasce mulher, torna-se” (PINTO, 2010, p. 18).

Com efeito, apenas nos emblemáticos anos 1960 e sua conjuntura que contava com o ingresso dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã com o recrutamento de grande de soldados jovens; o surgimento do movimento hippie contrapondo-se aos valores morais vigentes; o movimento que ficou conhecido como “Maio de 68” na Europa, no qual estudantes ocuparam a

Universidade de Sorbonne em franca subversão da ordem acadêmica e os desdobramentos políticos advindos desse episódio com a tentativa de aliança entre estudantes e operários, que repercutiu por toda a Europa; o lançamento da pílula anticoncepcional; e especialmente o lançamento, em 1963, da obra “A mística feminina” de Betty Friedan, é o que reviveu o feminismo, sendo novamente içado ao cerne das discussões de gênero (PINTO, 2010, p. 17). Tem-se início, portanto, a segunda onda feminista, podendo-se dizer que

Durante a década (de 1960), na Europa e nos Estados Unidos, o movimento feminista surge com toda a força, e as mulheres pela primeira vez falam diretamente sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres. O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo (PINTO, 2010, p. 18).

No Brasil, no entanto, os anos 1960, marcados pelo golpe militar de 1964, a despeito da efervescência e ascensão de direitos ao redor do mundo, foi período de intensa estagnação e supressão de direitos fundamentais, notadamente após a instituição do Ato Institucional n. 5 – AI-5 em 1968, mais austero instrumento antidemocrático do período. Dessa maneira, enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política (PINTO, 2010, p. 18).

Nesse contexto, portanto, apenas nos anos 1970 há a articulação de movimentos feministas, sob pesado jugo dos militares que o concebiam como moral e politicamente perigosas (PINTO, 2010, p. 20). Não obstante a severa repressão,

Como resultado da difusão do pensamento feminista, baseado na repercussão da leitura dos livros de Simone de Beauvoir (1910-1986) – O Segundo Sexo (1949) – e de Betty Friedan (1921-2006) – A Mística Feminina (1963), as mulheres ganharam as ruas para entoar as palavras de ordem Nosso Corpo nos Pertence e o Privado também é Político, uma crítica radical à condição do ser mulher (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 25).

Assim, nos anos 70 os movimentos feministas ganham fôlego vulto no Brasil e no mundo – ainda que com as particularidades do caso brasileiro- o que culmina com a organização da I Conferência Internacional da Mulher, em 1975, no México, pela Organização das Nações Unidas (ONU), que proclamou este o Ano Internacional da Mulher e os dez anos seguintes como a década da Mulher.

No Brasil, ainda que com severo cerceamento das liberdades individuais, pode-se dizer que os anos 1970 representaram importante seara de mobilização das causas feministas, haja vista que paralelamente aos movimentos de luta pela democracia, “as feministas propuseram-se [...] a denunciar a dominação sexista existente, inclusive no interior dos grupos políticos, defendendo que o movimento pelos direitos das mulheres, no Brasil, deveria ser diferenciado e não subordinado às lutas gerais do povo brasileiro.” (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 25).

Nesse contexto, em 1979 a Assembleia Geral da ONU aprovou a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra a Mulher, documento de suma relevância que “define discriminação como toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo, que tenha por objetivo ou resultado, menosprezar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher de seus Direitos Humanos e liberdades fundamentais” (PIMENTEL; PIOVESAN, 2004, p. 2), estabelecendo importante marco no que tange a especificação de direitos femininos, abstraído-se cada vez mais o aspecto generalista das declarações de direitos.

A partir dos anos 1980 com o fim da ditadura militar, o período de redemocratização foi marcado pela ascensão dos movimentos feministas no Brasil, maneira que “há inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratando de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, opções sexuais.” (PINTO, 2010, p. 19).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que “a conjuntura da década de 1980 foi marcada pelo movimento de mulheres e por esta multiplicação das agendas feministas que, somadas ao retorno à democracia no país, culminaram com as experiências iniciantes do feminismo no aparelho do Estado” (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 27). Uma das significativas vitórias feministas desse período foi a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher – CNCM, em 1984, secretaria que adquiriu o status de Ministério e foi de fundamental importância para articulação junto a diversos grupos feministas, especialmente o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea), de Brasília para inclusão de direitos às mulheres no novo texto constitucional (PINTO, 2010, p. 17).

De fato, a Constituição Federal de 1988, imbuída no sentimento de efetiva redemocratização do país e, sobretudo, positivamente de amplo sistema direitos fundamentais – o que lhe rendeu, inclusive o título informal de Constituinte Cidadã – foi o documento constitucional que mais contemplou as reivindicações feministas” a constituição de 1988 é uma das que mais garante direitos para a mulher no mundo” (PINTO, 2010, p. 20) o que se deve, sobremaneira ao esforço promovido pelo CNCM.

Em nível mundial, os anos 90 foram marcados por diversos documentos internacionais visando à proteção e promoção de direitos femininos, a se destacar a Declaração de Direitos Humanos de Viena, 1933, que estabeleceu a inalienabilidade, integralidade e indivisibilidade dos Direitos Humanos das mulheres em relação aos Direitos Humanos universais , ratificada em 1995

pela Plataforma de Ação de Pequim, que não apenas reitera e reforça a força normativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mas “também confere visibilidade aos Direitos Humanos das mulheres e das meninas, em alusão ao processo de especificação do sujeito de direito, além de conferir visibilidade à justiça enquanto reconhecimento de identidades.” (PIMENTEL; PIOVESAN, 2004, p. 4).

Essa especificidade do sujeito, reclamada por essas cartas de direitos, permitiu, pode-se dizer, que a luta por Direitos Humanos para mulheres, se concentrasse em três eixos: “a) a discriminação contra a mulher; b) a violência contra a mulher e c) os direitos sexuais e reprodutivos.” (PIMENTEL; PIOVESAN, 2004, p. 4). Cabe menção, assim, à Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra a mulher de 1993 e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – também conhecida como Convenção de Belém do Pará – de 1994.

A relevância dessas Convenções reside precipuamente no reconhecimento da violência de gênero, ou seja, aquela que “ocorre quando um ato é dirigido contra uma mulher, ou quando os atos afetam as mulheres de forma desproporcional” (PIMENTEL; PIOVESAN, 2004, p. 5), fruto das relações assimétricas de poder em uma sociedade patriarcal. No Brasil, o reconhecimento da violência de gênero somente operou-se no ano de 2015, por meio da Lei 13.104/15 que alterou a redação do artigo 121 do Código Penal, cunhando-se o termo Femicídio.

Ainda, em 1994 a Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento, marco histórico do reconhecimento dos direitos reprodutivos como Direitos Humanos, documento ratificado por 184 países e endossado no ano seguinte pelas Conferências Internacionais de Copenhague e Pequim, que reconhecem a liberdade e autodeterminação do indivíduo quanto ao exercício de sexualidade e reprodução, livre de qualquer forma de coerção, discriminação ou violência (PIMENTEL; PIOVESAN, 2004, p.5).

Já no século XXI merece relevo a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, de Durban em 2001, que posicionou os holofotes sobre a interseccionalidade entre gênero e raça, reforçando a dupla discriminação sofrida pelas mulheres afrodescendentes e indígenas. Nesse sentido:

Refletindo as desigualdades que permeiam a sociedade brasileira, é possível observar que existem, entre as mulheres, enormes distâncias, que se manifestam no acesso à educação, à saúde, à renda e a outros serviços públicos. Essas distâncias são marcadas por diversos fatores, entre os quais as desigualdades regionais; as desigualdades raciais, que, combinadas às desigualdades de gênero, colocam as mulheres negras em situação de grande precariedade social e econômica; as desigualdades que se manifestam entre as mulheres que vivem no campo e na área urbana, sobretudo no que diz respeito ao acesso a benefícios sociais, proteção trabalhista e serviços básicos (HERINGER; MIRANDA, 2011, p. 274)

Assim, as cartas de Direitos propõem verdadeira virada paradigmática de uma construção e consolidação de direitos centrada na figura masculina, ocidental, adulta, heterossexual e dotada de patrimônio para a ascensão e visibilidade de novos sujeitos de direitos (PIMENTEL; PIOVESAN, 2004). E nesse contexto que o feminismo se apresenta enquanto importante movimento de questionamento do padrão de igualdade formal, fruto de uma concepção essencialmente liberal, pressionando a adoção de medidas de caráter nacional e internacional de equalização das relações assimétricas de uma sociedade patriarcal.

Some-se a isso os movimentos de feminismo interseccional – voltado ao questionamento de identidades sociais e a sua relação com os mecanismos de opressão, dominação ou discriminação e poderemos ter uma importante ferramenta na superação de outro paradigma: a colonialidade, deixa que utilizaremos, para de pronto, explanarmos no tópico subsequente.

3 PEDAGOGIA FEMINISTA: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A DECOLONIALIDADE

A concepção de colonialidade foi cunhada por Quijano, que a estabeleceu como paradigma da modernidade. Assim, a América é peça-chave para a compreensão de uma nova ordem mundial baseada na dicotomia entre conquistadores e conquistados, criando-se a pecha de povos subalternos, a partir da criação da ideia de raça: indígenas, negros e quaisquer povos que não representados pelo modelo do homem branco europeu passaram a ser concebidos como inferiores. Assim, Quijano (2005, p. 117) assevera 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.

A partir da construção paradigmática de Quijano, é, portanto, possível decifrar a “continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno” (ASSIS, 2014, p. 614), fenômeno a partir do qual estabeleceram-se estamentos sociais que vão desde o início dos processos colonizadores até a globalização na contemporaneidade. Dessa forma,

Ao lançar luz sobre o lado obscuro da modernidade, o paradigma colonialidade-modernidade clarifica que os diferentes discursos históricos (evangelização, civilização, modernização, desenvolvimento e globalização) procuram sustentar a concepção arbitrária de que há um padrão civilizatório que é, simultaneamente, superior e normal (ASSIS, 2014, p. 615).

A modernidade incutiu aos países latino-americanos os efeitos da colonialidade em uma relação simbiótica. Para Mignolo (2017, p. 4) “a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta, foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã.” Assim, calcou-se a tríade de dominação: a colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber e Colonialidade do Ser.

Nesse contexto, a discriminação de gênero, ou a concepção de subalternidade das mulheres é uma clara expressão da colonialidade, haja vista a nítida imbricação entre racismo e patriarcado para a sua manutenção. Para Lugones (2014, p. 938) a colonização “adotou uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres.”

Não há, portanto como, como refletir academicamente sobre formas de superação do paradigma colonial sem que se perpassa pela igualdade gênero, uma vez que a colonialidade criou uma hierarquia de gênero/sexo global que privilegiava homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais [...]. Um sistema que impôs o conceito de “mulher” para reorganizar as relações de gênero/sexo nas colônias europeias, efetivamente introduzindo regulamentos para relações “normais” entre os sexos, e as distinções hierárquicas entre o “homem” e a “mulher”. (MIGNOLO, 2017, p. 11).

E, nesse ponto há que se reiterar a noção de a decolonialidade de gênero, por sua vez, impende a sua intersecção com a noção de raça e classe, uma vez

que, a análise de gênero por si só é insuficiente para questionar as estruturas que sustentam as formas de opressão de herança colonialista. 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.”

Assentados portanto dois pressupostos basilares do presente estudo, quais sejam: a colonialidade é o paradigma da modernidade, por meio do qual estabeleceram-se divisões entre colonizadores e colonizados, construindo-se a ideia de inferioridade desses últimos e a imposição de um padrão eurocêntrico de poder, saber e ser; a desigualdade de gênero é, nesse contexto, ranço da colonialidade, maneira que não se pode falar em superação do paradigma colonial sem a desconstrução da organização patriarcal da sociedade; exsurge a necessidade de pensarmos mecanismos práticos de consolidação de uma decolonialidade.

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), motivo pelo qual elegemos o estudo da pedagogia feminista como possível ferramenta de decolonialidade. Ochoa (2008, p. 114) conceitua a pedagogia da seguinte forma:

La pedagogía feminista es una pedagogía crítica para la emancipación, surge y se construye en un contexto amplio de confrontación a distintas y múltiples formas de opresión genérica, clasista, racista, étnica, colonial, en un proyecto amplio humanizador y libertario de diversos actores académicos, sociales y políticos que convergen contra pensamientos dominantes y únicos, contra el “finde la historia”, contra la exclusión social, contra la violencia, contra la discriminación, contra el neoliberalismo, y de lucha por la democracia, por los derechos humano, por la paz, por la ecología.

Com efeito, a proposição de uma educação libertadora – e acrescente-se decolonial – encontra guarida no pensamento de Paulo Freire. Para Hooks

(2013, p. 25) “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que todos possam aprender” e transcende o conceito meramente conteudista ou que Freire vai dizer “bancária”. É partindo-se desse pressuposto que a autora e ativista Hooks apresenta suas experiências em sala de aula, descrevendo que suas “práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista” (HOOKS, 2013, p. 20), tornando-se uma das referências no que diz respeito a uma pedagogia feminista.

Assim, “tal como a pedagogia freireana, a pedagogia feminista assenta em reivindicações de verdade sobre a primazia da experiência e da consciencialização que estão enraizadas em movimentos sociais de mudança historicamente situados” (WEILER, 2003, p. 97), maneira que seja no âmbito da educação formal ou não formal, o enfoque se dá a partir das experiências dos atores sociais – nesse caso das mulheres em diferentes posições - e que a partir dessa dinâmica reconhecem-se como sujeitos de direitos e reconhecem as diversas formas de opressão a que estão submetidas.

Para pensar uma pedagogia feminista é necessário repensarmos no contexto educacional sob três aspectos: a questão da autoridade do docente, a educação baseada na experiência pessoal e a interseccionalidade nos estudos de gênero (WEILER, 2003, p. 101).

A disposição hierárquica no sistema educacional convencional – reitera-se eivado de colonialidade – entre aluno e professor, sem dúvida representa um entrave à construção de uma pedagogia feminista. Isso porque, nos moldes hodiernos dos ambientes educacionais a função precípua do professor pressupõe a autoridade, sendo sua tarefa dar notas, enquanto ele próprio é avaliado por administradores ou colegas, contudo, em se tratando de pedagogia feminista, a ideia é de aproximação entre docentes e discentes. Pode-se dizer que em se tratando de “pedagogia feminista, a autoridade da docente feminista enquanto intelectual e teórica encontra expressão na

meta de tornar as próprias alunas teóricas das próprias vidas, interrogando e analisando a sua própria experiência.” (WEILER, 2003, p. 100).

Todavia, consideramos que a peça-chave da pedagogia feminista seja sua forma de desenvolvimento através da educação baseada na experiência pessoal, uma vez que é a partir da troca de experiências que as participantes compreendem os mecanismos de dominação patriarcais, intercruzadas pelas relações de raça e de classe, rompendo, inclusive com uma visão de homogeneidade dentro da própria teoria feminista. Segundo Weiler (2003, p. 100):

As mulheres eram concebidas como um grupo unitário e relativamente indiferenciado. Subjacente a essa abordagem estava o pressuposto de uma experiência comum de mulher, aquela que reflectia o mundo das mulheres brancas, de classe média, heterossexuais, do movimento feminista inicial. Mas tal como as críticas das teóricas feministas lésbicas, mulheres de cor e pós-modernistas deixaram claro, não há uma experiência única de mulher a ser revelada.

Quando mulheres de diferentes *lócus* sociais se olham e se reconhecem em suas histórias, o processo de transformação da realidade – partindo-se do pressuposto de que o que se almeja seja o câmbio para uma sociedade mais igualitária – resta mais plausível. Nesse sentido, Hooks (2013, p. 158) descreve a experiência uma das experiências com suas alunas e do potencial transformador de uma pedagogia baseada na experiência como fonte de conhecimento:

Quando nos reunimos pela primeira vez, as alunas exprimiram a sensação de que estavam transgredindo fronteiras ao decidir explorar questões feministas. Defensora militante da política feminista antes de fazer o curso, Lori (uma das poucas alunas que tinha formação em Estudos da Mulher) disse ao grupo que era difícil partilhar com outros alunos negros, principalmente com os homens seu interesse pelo feminismo: “Vejo como as coisas são quando falo com um negro que não quer ter nada a ver com o feminismo e me diz que ninguém quer ouvir falar disso.” Desafiando-se a explorar o que faz esse risco valer a pena ouvi respostas variadas. Diversas alunas disseram ter

testemunhado o abuso de homens contra mulheres em sua família ou comunidade e viam a luta pelo fim do sexismo como único modo organizado de provocar mudanças. (HOOKS, 2013, p. 158).

Assim, a pedagogia feminista visa sobretudo trazer a lume a representação social feminina como protagonista, com a ruptura de um modelo educacional que sustenta a lógica colonialista/patriarcal, trata-se de dar visibilidade, “es pensar lo no pensado, es dar carta de existência a fenómenos, relaciones, problemáticas, categorías, ideas o incluso sujetos, para conocerlos, sacarlos del lugar de lo excluído, reconocerlos, valorarlos.” (OCHOA, 2008, p. 193), encontra-se aí o fundamento e a legitimidade da pedagogia feminista.

Resta-nos, entretanto a pergunta se esse cenário é possível no contexto educacional brasileiro. Cumpre-nos, antes de tudo, esclarecer que a maior parte das experiências nesse sentido são no âmbito da educação não-formal para adultos. E, nesse sentido, Godinho e Silva (2017) descrevem a experiência de pedagogia feminista – ou de uma metodologia feminista – realizada com mulheres que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem-Terra (MST) da região sul do Rio Grande do Sul.

Descrevem as autoras que através do trabalho realizado, o intuito é “compreender como essas mulheres percebem-se sujeitos socioculturais no processo de luta e conquista da terra, incorporando a temática de gênero à luz do referencial feminista” (GODINHO; SILVA, 2017, p. 8), desvelando a importância da metodologia das histórias de vida, que concebem como “um projeto de conhecimento e também como projeto de formação, no qual as identidades e as subjetividades estão presentes.” (GODINHO; SILVA, 2017, p. 10).

Sem dúvida essas experiências encorajam a difusão de uma pedagogia feminista num contexto educação popular ou não formal, todavia, questionamos por que não pensar em uma educação de mulheres voltada para mulheres no ambiente formal universitário. Ochoa (2008) aponta que, em que

pese sua pesquisa centre-se na educação não formal, não seria demasiado utópico pensar e uma pedagogia feminista no contexto da educação formal, especialmente a partir da pulverização das ideias educacionais freireanas ao redor do mundo.

Ainda que a educação não formal seja terreno mais fértil à eclosão de uma pedagogia feminista, Ochoa (2008, p. 32) descreve que “sobre educación y feminismo há habido avances em lo que se refiere a la educación básica y escolarizada, los cuales se centran fundamentalmente en diseño de currícula no sexista”, o que – ainda que esteja distante de uma pedagogia feminista propriamente dita – sem dúvidas, dá margem a pensar uma pedagogia feminista no âmbito da educação superior ou mesmo pós-graduação no Brasil. De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2009):

As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p. 19) deixa claro o compromisso da educação em direitos humanos – em todos os níveis – de garantir “a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) [...]” e, especificamente ao tratar do ensino superior dispõe que

[...] os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de a modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos [...]. (BRASIL, 2009, p. 38).

Ainda, prevê o Plano Nacional em Direitos Humanos que, no que concerne ao Ensino Superior, “as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação [...]” (BRASIL, 2009, p. 25), maneira que as grades curriculares, a seu turno, devem “propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES.” (BRASIL, 2009, p. 25).

Assim, da leitura encadeada tanto do Plano Nacional da Educação como do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2009) em Direitos Humanos, verifica-se que, formalmente não há óbices à inclusão, talvez não num primeiro momento de uma pedagogia feminista mas de uma metodologia que inclua discussões gênero, fomenta o debate sobre assimetrias de poder entre homens e mulheres, especialmente no âmbito da educação superior visando, num horizonte mais amplo, quiçá uma sala de aula nos moldes das experiências de Hooks (2013): o estudo a partir das experiências e impressões femininas como forma de transmissão do conhecimento.

Com efeito, esse raciocínio nos leva a crer que os entraves de se pensar uma pedagogia feminista no contexto de educação formal diz respeito mais à cultura de colonialidade – que se expressa tanto no conteúdo quanto na estrutura didática (forma hierarquizada entre professor e aluno, foco conteudista, etc.) – do que propriamente num entrave de embasamento ou ausência de previsão legal. A ausência do debate feminista em sala de aula se dá, sobretudo, ao que se parece, pela construção do pensamento social a partir da ideia de colonialidade e, por isso mesmo, não cremos utópico pensar uma pedagogia feminista: no âmbito de educação formal; e como forma justamente de superação do paradigma da colonialidade.

Assim, ainda que a educação esteja formatada nos moldes de colonialidade, urge repensar o papel, especialmente das universidades, na desconstrução de paradigmas que perpetuem quaisquer formas de discriminação opressão que fomentem desigualdades. Candau (2012, p. 246) aponta que o grande desafio contemporâneo de educadores é justamente “promover processos desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes de caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos”.

O ensino dogmático e conteudista do ensino básico ao ensino superior fomenta a manutenção do status quo de uma sociedade colonialista e, portanto, desigual e excludente. A construção e promoção de Direitos Humanos que, em última instância e por via de consequência, promove a superação desse paradigma perpassa pela adoção de mecanismos de redução das assimetrias sociais. A pedagogia feminista, nesse contexto tal como apresentamos nesse trabalho, apresenta-se com um olhar ou um caminho possível para pensar o processo de decolonialidade: mudar a estrutura de saber – dominatória – para uma igualdade – real e libertadora – do ser.

4 CONCLUSÃO

A estruturação de um sistema normativo de Direitos Humanos se deu a partir da tentativa de superação de suas severas violações, especialmente no mundo Pós-Segunda Guerra Mundial. Assentou-se a lógica de que se a concepção de inferioridade de alguns seres humanos por sua própria natureza – afrodescendentes, judeus, etc. – servira de justificativa para as barbáries perpetradas, a reconstrução dos Direitos Humanos ensejava a declaração da dignidade da pessoa humana como valor intrínseco ao indivíduo.

Assim, a Declaração Universal de Direitos Humanos é marco histórico ao positivar a igualdade entre os homens como direito e princípio estruturante

desse sistema de Direitos Humanos. Contudo, por outro viés, criou-se uma concepção de igualdade formal de direitos, ou seja, sem considerar-se as peculiaridades dos sujeitos que reclamam proteção específica.

Dessa forma, as desigualdades de gênero necessitam de proteção jurisdicional específica e adequada sem a qual esmaece qualquer sentido de proteção integral dos Direitos Humanos. Destacou-se, portanto, o importante papel do movimento feminista enquanto questionador da igualdade androcêntrica estatuída, por meio do qual, paulatinamente direitos femininos específicos foram normatizados e alçados à categoria de Direitos Humanos.

Inafastável a conclusão de que: direitos das mulheres são Direitos Humanos; a negação de direitos específicos às mulheres enfraquece o sistema de proteção aos Direitos Humanos, uma vez que há violações que só lhe dizem respeito.

Por outro lado, o presente trabalho demonstra que a assimetria de gênero não é senão uma expressão da colonialidade, que incutiu no ideário das américas o padrão masculino, branco, heterossexual, relegando a outros papéis sociais – como às mulheres – a condição de subalternidade. Assim, não há que se falar em decolonialidade sem se avenge a necessária superação das desigualdades de gênero.

E, nesse ponto, analisamos a pedagogia feminista como um possível olhar para a decolonialidade, um instrumento apto a demonstrar na práxis os mecanismos de dominação dos corpos femininos, por meio da troca de experiências entre as mulheres.

Demonstramos que, embora as práticas – ou metodologias feministas – sejam em sua maioria aplicada num contexto de educação não formal ou popular, afigura-se possível, ainda que num sistema educacional marcadamente colonialista, adotar tais práticas, fazer emergir no ambiente universitário as intersecções entre gênero, raça e classe num contexto decolonial.

E, nesse sentido, verificamos que tanto o Plano Nacional de educação quanto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos impõem à educação brasileira, e sobretudo às IES o compromisso de promoção dos Direitos Humanos, inclusive com a elaboração de currículos que, dentre outros temas, contemplem as disparidades de gênero. Não há, portanto, entraves ou omissões legais para que se pense uma didática feminista em sala de aula, eles advêm, sobretudo, da cultura colonialista em que se insere a educação.

Não se ignora, entretanto, que a própria estrutura da educação formal seja um desafio para uma pedagogia baseada na troca de experiências entre mulheres: o próprio papel do professor, nesse contexto, deve ser realocado. Assim, ainda que num primeiro momento não seja possível se pensar a adoção de uma pedagogia feminista, nos limites do presente trabalho, admitimos pequenas inserções: o uso de uma metodologia feminista; adoção de atividades, oficinas seminários que fomentem o debate sobre desigualdades de gênero ou ainda, currículos imbuídos dessa premissa.

Conforme buscou-se deixar claro ao longo do presente trabalho, não há uma defesa irrestrita da pedagogia feminista como solução para ruptura do paradigma colonial, mas sobretudo, uma provocação quando à sua possibilidade de execução e transformação social, ao que concluímos, que, de fato: no que diz respeito à educação não-formal é perfeitamente possível a sua implementação (e já contamos com experiências de sucesso); no âmbito da educação formal, não há qualquer óbice legal para que seja incluída; e seja circunscrita à educação não formal ou contemplada pela educação formal, é ferramenta apta à desconstrução gradativa das desigualdades de gênero e, em última instância, da própria concepção colonial.

Um novo paradigma – decolonial – impende novos olhares, nessas circunstâncias, sobre a educação e a forma como o conhecimento pode ser libertador e auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com plena consolidação de Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, W. F. T. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BANDEIRA, L.; MELO, H. P. **Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. Disponível em: <http://livrandante.com.br/lourdes-bandeira-hildete-pereira-de-melo-tempos-e-memorias-movimento-feminista-no-brasil/>. Acesso em: 10 SET. 2019.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2009. Plano Nacional de Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2019.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, interculturais e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar., 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 out. 2019.
- HERINGER, R.; SILVA, J. Diversidade, relações raciais e étnicas e de gênero no Brasil Contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (org.) **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011.
- HOOKS; B. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- JELIN, E. Mulheres e Direitos Humanos. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 3, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/299>. Acesso em: 5 out. 2019.
- LUGONES, M. **Rumo a um feminismo Descolonial**. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 5 out. 2019.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v32n94/0102-6909-rbcso-3294022017.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

OCHOA, L. M. **El sueio y la prácticie de sí**. Pedagogía feminista: una propuesta. Mexico: El Colegio de Mexico, Centro de Estudios Sociologicos, Programa Interdisciplinar de Estudios de La Mujer, 2008.

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010444782010000200003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

PIMENTEL, S.; PIOVESAN, F. **Os direitos das mulheres são Direitos Humanos**. 2004. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/dhdasmulheres-spimentel-fpiovesan.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 424, set./dez. 2008.

PIOVESAN, F. A proteção internacional dos Direitos Humanos das mulheres. **Cadernos Jurídicos**, São Paulo, v. 15, n. 38, p. 21-34, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://www.tjsp.jus.br/download/EPM/Publicacoes/CadernosJuridicos/38vd%2002.pdf?d=636688301325046003>. Acesso em: 10 out. 2019.

QUIJANO. A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

SILVA, M. A.; GODINHO, E. A construção de uma pedagogia feminista latino-americana na perspectiva da educação popular. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499344786_ARQUIVO_Trabalhocompleto-MarciaeEliane.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

WEILER, K. **Freire e uma pedagogia feminista da diferença**. 2003. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/freire-e-uma-pedagogia-feminista-da-diferenca>. Acesso em: 10 out. 2019.

CAPÍTULO 2

A QUARTA ONDA DO FEMINISMO COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL

SOARES, Diulia Luisa Hartmann¹

1 INTRODUÇÃO

Há mais de 500 anos, especialmente a América Latina sofre as consequências de um projeto de expansão e hegemonização cultural a partir da Europa, estabelecendo o eurocentrismo como um dos eixos de um novo padrão de poder mundial, aliado ao capitalismo, que se beneficia da mão de obra humana dos países colonizados, os quais sofreram processos de silenciamento de sua cultura e conquistas mentais, intelectuais e culturais.

As mulheres, no entanto, são duplamente colonizadas: uma, pela perspectiva do sistema vigente, e outra pelo patriarcado como uma das vertentes desse padrão de poder. A partir da ideia de decolonialismo, a emergência de uma nova onda do movimento feminista no Brasil especialmente nos últimos seis anos se constitui como um elemento que se favorece das estruturas consolidadas pelo colonialismo, usufruindo de suas ferramentas para potencializar e catalisar a distribuição de poder, principalmente entre e para as mulheres. Nesse sentido, a partir de uma revisão bibliográfica, entende-se que a quarta onda do movimento feminista, emergente fundamentalmente na América Latina, constitui-se como uma perspectiva decolonial de luta.

¹ Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS Campus de Erechim) Graduada em Jornalismo pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); diuliasoares@gmail.com

2 COLONIALISMO E GLOBALIZAÇÃO: REFLEXÕES PONTUAIS

“A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial.” (QUIJANO, 2005, p. 117). Muitas vezes vista e exaltada como positiva, a globalização é um fenômeno originário de uma sequência de atos que incitaram e instituíram uma nova configuração de poder em todo o mundo, baseada na aniquilação da diversidade cultural e social dos povos da América, primeira e principalmente.

A partir do eurocentrismo, ideário que atribui à Europa o centro do mundo e tudo aquilo que “é certo”, “é bom” e, dicotomicamente, estabelecendo a partir disso o que não é “certo” ou “bom”, os conquistadores chegaram às novas regiões ignorando completamente os povos nativos que encontraram, assim como toda a sua bagagem mental, cultural, intelectual e social. Os povos passaram a ser dominados para a consolidação de um dos eixos desse novo padrão de poder mundial, assentado sobre a perspectiva eurocêntrica.

Entendendo a configuração da sociedade atual a partir da colonização, é possível iniciar um processo de percepção a respeito de todas as situações de dominação e opressão constituídas para reproduzir e manter a colonialidade nas relações sociais. Digo iniciar porque é um exercício constante; em um primeiro momento, de identificação de tudo aquilo que foi reforçado estruturalmente para que se tornasse naturalizado durante os mais de 500 anos de instituição dessa política, para, depois, a sua desconstrução dentro das possibilidades e singularidades de cada indivíduo e seu recorte social, uma vez que constituímos uma sociedade imensamente plural na qual os subgrupos são impactados por diferentes situações colonialistas.

Para Santos (2005, p. 3), “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.” Essa suposta essência aplicada pela globalização monopoliza todo um sistema de representações e constitui um ideário em torno disso, sobretudo em relação às mulheres e à população negra, como meio para justificar a opressão e os padrões de dominação de gênero e a partir do mito da raça.

A lógica imperialista deu continuidade, paradoxalmente, às lutas por emancipação política, por meio de discursos nacionalistas baseados na norma, na ordem e no progresso, encadeando desigualdades sociais ainda presentes na contemporaneidade. Para Jardim e Cavas (2018, p. 75), “a colonialidade de tais relações podem ser compreendida a partir das diversas situações de dominação e opressão definidas pelo estabelecimento de fronteiras dicotômicas e hierárquicas”, como as de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia, de classe social e até mesmo de localização geográfica, por exemplo. Conforme os autores, “o imperialismo se justifica na presumida superioridade do homem branco ocidental; no prazer pelo uso do poder, utilizando a força sempre que necessário; no governo baseado na submissão do outro e na ‘redentora’ missão civilizadora” expressão empregada para significar a implementação de “uma série de ideologias, políticas e culturais, discriminatórias e preconceituosas, como estratégia de marginalização das colônias e essencialização dos povos colonizados” (JARDIM; CAVAS, 2018, p. 77).

Nesse sentido, a perspectiva decolonial, diferentemente do descolonialismo, ótica sob a qual se busca destituir a matriz colonial a partir de todas as categorias que configuram a colonização e transcender historicamente a colonialidade a partir de um projeto urgente e profundo, no decolonialismo se reconhece a constituição das estruturas e inicia-se um processo propositivo de soluções, insurgindo constantes transgressões

e reconstituições das liberdades e identidades originais, reconhecendo cosmovisões e saberes em todas as categorias sociais por meio de questionamentos consecutivos que provocam a desconstrução do poder e do conhecimento para, em seguida, reconstrução de outras formas que levem em conta a diversidade e pluralidade social. Compreendendo o decolonialismo como um movimento no sentido de libertação do colonialismo, promovendo a insurgência daquilo que foi reprimido pela colonização, neste artigo pretendo estabelecer um diálogo entre ele e os movimentos da Quarta Onda do feminismo, em curso principalmente na América Latina, estabelecendo o gênero como categoria de análise.

Santos (2005, p. 12) nos suscita o pensamento trazendo que “imperialismo cultural e epistemicídio são parte da trajetória histórica da modernidade ocidental. Após séculos de trocas culturais desiguais, será justo tratar todas as culturas de forma igual?” Refletindo a respeito a partir de uma ótica decolonial, em que reconhecemos a globalização como elemento estruturante da sociedade atual, e compreendendo as possibilidades de reorganização trazidas com esse fenômeno em curso, especificamente a internet, esta pesquisa será construída a partir de uma revisão bibliográfica e documental, recorrendo principalmente a pesquisadoras e pesquisadores brasileiros para situar-nos em relação ao movimento feminista on-line, configurado como ativismo digital ou *cyberativismo*, a partir da emergência da Quarta Onda do Feminismo, fenômeno que se articula fortemente na América Latina, inclusive no Brasil, onde “tem sido caracterizada a partir de três traços principais: a mobilização construída e divulgada na internet, a interseccionalidade e a atuação por meio de coletivos.” (PEREZ; RICOLDI, 2018).

3 COLONIALISMO E DECOLONIALISMO

A América é o produto de um novo padrão de poder constituído a partir de dois eixos fundamentais: o estabelecimento de diferenças entre

conquistadores e conquistados a partir da ideia de raça (uma estrutura biológica supostamente distinta entre brancos e não brancos), assumida como principal eixo pelos conquistadores, e a articulação das formas de controle mundiais (de trabalho, recursos, produtos) em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005). A partir da ideia de raça, as diferenças fenotípicas das populações nativas em relação aos conquistadores fizeram com que esses últimos desenvolvessem uma perspectiva dicotômica de “civilizado” e “primitivo”, de “racional” e “irracional” - em suma, Europa e não-Europa, constituindo o eurocentrismo, qual seja, o mito, ou a perspectiva, de que a Europa é o centro do mundo e, portanto, o modelo a ser seguido e, assim, replicado para todas as sociedades encontradas a partir das grandes navegações, gerando a tomada de terras e de riquezas naturais dos povos nativos encontrados, com usufruto inclusive de mão de obra humana.

A América Latina, então, como fruto do colonialismo, passou por uma reconfiguração das sociedades que a constituíam antes da invasão portuguesa. Suas 1.020 etnias e 347 matrizes linguísticas foram unificadas: todos os povos nativos passaram a serem chamados de brasileiros e o idioma oficializado foi o português, além de ser implementada a prática do cristianismo católico como matriz religiosa. Também a partir disso, houve uma reconfiguração das categorias sociais dos nativos e a criação de novas – indígenas, negros e mestiços – e, dicotomicamente, a constituição de uma nova elite – os brancos europeus (QUIJANO, 2005). “Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial” (QUIJANO, 2005, p. 117). Essas novas configurações sociais foram constituindo as relações de dominação, associando as identidades hierarquicamente e impondo o padrão de dominação colonial e o legitimando como traço fundamental para a constituição da nova estrutura de controle do trabalho, o sistema capitalista. Segundo Quijano (2005, p. 118), o modo de organizar hierarquicamente

a sociedade com base na raça “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”, efetivando também a inferiorização de todas as descobertas, conhecimentos e culturas dos povos colonizados.

Essa nova forma de controle e exploração do trabalho, bem como de produtos e serviços e sua distribuição, foi estabelecida a nível mundial e articulada com o capital e seu mercado, constituindo outro elemento fundamental de um novo padrão de poder. “E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista.” (QUIJANO, 2005, p. 118). Desse modo, era estabelecido o capitalismo mundial, que Quijano (2005, p. 118) chama de “uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo”, que se articulou com a nova classificação a partir da ideia de raça e, juntos, constituíram um sistema interdependente que se retroalimenta e explora as especificidades humanas a favor de sua manutenção.

O paradigma do eurocentrismo e sua cadeia de atos e efeitos sociais a partir da constituição dos novos conceitos de trabalho, de raça, de gênero e do sistema capitalista assenta-se, sobretudo, na realidade da América Latina. A partir de um sistema de representações monopolizado pelo imperialismo e as práticas coloniais derivadas dele, incluindo aqui a ideologia do patriarcado, constituiu-se como um importante instrumento ideológico para descrever e controlar o modo como os *outros* são percebidos (JARDIM; CAVAS, 2018, grifo meu). Essa gestão da sociedade a partir do patriarcalismo, fundada na ideologia de raça, foi elemento-chave para a construção das formas de opressão e para a naturalização de relações desiguais em inúmeros aspectos, mas fundamentalmente de poder. O olhar dicotômico sobre o que era civilizado, ou seja, sobre o que já espelhava o comportamento europeu, excluía povos nativos, que foram, mais tarde, classificados como negros, índios, etc., considerados selvagens, primitivos e hiperssexualizados.

Essa produção da diferença e da sujeição da diferença, configuração essencial do mundo colonial, dividindo as perspectivas em “nós” (europeus) e “eles” ou “os outros” (não europeus), é o que legitima a dominação e a opressão, pois atribui a inferioridade aos *outros*, reforçando ideais racistas, misóginos, classistas. Essa inferiorização do outro, além de ser fruto do ideário eurocentrista, teve reforço assegurado pelo discurso científico. A “evolução das espécies” e a ideia de “seleção natural”, por exemplo, tal como foram aplicadas pelo Darwinismo Social, “fazem parte das doutrinas científicas imperialistas que contribuíram e ainda muito contribuem para o pensamento baseado na diferenciação biológica, no essencialismo e na hierarquização de gênero e raça” (JARDIM; CAVAS, 2018, p. 78). Dessa maneira, a dominação colonial e a opressão de gênero e raça são umbilicalmente conectadas, materializando a condição de domínio social e material, visto que a perspectiva colonial está assentada também sobre o capitalismo.

Conceitua-se um dos elementos fundantes do atual padrão de poder como colonialidade do poder, ou seja, “a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de ‘raça’” (QUIJANO, 2005 p. 4), originada há mais de 500 anos, junto da América, Europa e capitalismo. Concordando com Quijano (2005 p. 4), “são a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu.” A partir da colonialidade do poder, agregaram-se ideologias patriarcais que se traduziram em outras práticas de dominação, sexistas e misóginas, com o fim de justificar a dicotomia e a hierarquia que coloca o homem acima da mulher e resulta nas violências as quais ela é submetida. Quijano (2005) chama isso de colonialidade das relações de gênero, que está intrínseca ao regime de poder instaurado e vigente até hoje e reforça a colonialidade do poder, assegurada também pela colonialidade do saber, pela legitimidade de tudo aquilo que é considerado conhecimento científico. Said reforça essa perspectiva afirmando que “os homens sempre dividiram o mundo em

regiões que possuem diferenças reais ou imaginadas entre si”, constituindo também as fronteiras geográficas, que acompanham as sociais, as étnicas e as culturais (SAID, 2007, p. 72-91).

Fazendo esse resgate teórico, percebemos com maior clareza que a história da modernidade é apenas o resultado da dominação e expansão imperial. Os reflexos disso, impostos pela violência colonial, se tornaram a realidade do cotidiano atual em diversas sociedades, principalmente na parte sul do globo, constituindo parte da história dos povos oprimidos que tenta apagar a história anterior à instituição do colonialismo. Considerando a América Latina como um dos berços dessa estrutura, buscamos, a partir desse resgate teórico e conceitual, propor a reflexão decolonial a partir do feminismo organizado por meio do ativismo digital, da interseccionalidade e a atuação por meio de coletivos, configurações que identificam a quarta onda do movimento feminista no Brasil. É por esse espectro que construímos uma reflexão acerca desse movimento como uma perspectiva decolonial, que representa a descentralização das discussões políticas, a ampliação do debate e a configuração de novos modos de reivindicar a ruptura com o padrão de poder estabelecido. Entendemos isso como uma construção, a partir da apropriação das ferramentas surgidas a partir das próprias estruturas de poder colonial, de alternativas para ampliar a consciência aos sujeitos enquanto colonizadores e colonizados nas diferentes instâncias sociais. Entendemos a quarta onda do feminismo como um movimento que converge para essa perspectiva, uma vez que olha para a luta das mulheres na perspectiva da interseccionalidade, conceito herdado da terceira onda do movimento que conceitua, basicamente, que as opressões sociais que afligem mulheres também têm relação com classe, raça e orientação afetiva/sexual. No item a seguir, será trabalhada a quarta onda do feminismo como um ativismo decolonial.

2.1 A QUARTA ONDA DO FEMINISMO COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL

Há muito que a ideia do ativismo digital como “ativismo de sofá” já foi derrubada. Só na última década, no Brasil, vimos os protestos de 2013, as manifestações das novas direitas em favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e, mais recentemente, o movimento “Ele Não!” serem articulados em ambiente on-line para, em seguida, irem às ruas reivindicar as suas pautas. Essas experiências revelam a imensa capacidade de agregação, convocação de massas e atuação nas ruas pelo ativismo digital, além do carácter complementar ao ativismo presencial. “Mais que isso, permite congregiar diversas frentes de luta ao mesmo tempo, numa transversalidade de interesses e pautas, propiciando a conectividade de uma rede de agendas.” (DESLANDES, 2018, p. 3134).

De todas formas de organização presentes na internet, o ativismo social ganha novas expressões a partir das conexões em rede propiciadas pelas mídias digitais. (DESLANDES, 2018). “Para o feminismo, o mundo digital possibilitou a expansão e o acesso quase ilimitado ao seu discurso, empoderando ainda mais mulheres, permitindo um novo lugar de fala.” (TOLEDO, 2017, p. 5). Segundo Silvia (2007) que estudou a constituição do capitalismo pela perspectiva das mulheres, as demandas por redistribuição de poder estão associadas à divisão do trabalho produtivo, no sentido de produção (assalariado), dominado por homens; e doméstico e reprodutivo (não-assalariado), e legado às mulheres.

Nesse sentido, as lutas feministas são ainda no sentido de combater os “neocolonialismos” continuados. Ênfase em “ainda” pois são perspectivas tão ultrapassadas que já deveríamos estar tratando de outros aspectos. A libertação das perspectivas repressoras, de controle e de poder sobre o feminino se tornou um vagaroso processo, atravessado por lutas internas,

reivindicando reconhecimento social vinculado a demandas por igualdade redistributiva. Isso se acentua, sobretudo, sobre a condição de subordinação cultural e exploração econômica (JARDIM; CAVAS, 2018). Os autores reforçam também que a opressão colonial opera “de modo consideravelmente diferente para mulheres e homens; as mulheres são duplamente colonizadas, submetidas ao poder da dominação colonial do império e a específica dominação masculina do patriarcado.” (JARDIM; CAVAS, 2018).

O feminismo decolonial representa, portanto, uma importante abordagem a respeito dessa dupla condição de opressão para as mulheres, uma vez que propõe uma revisão crítica das estruturas de dominação do conhecimento e dos poderes instaurados por ele. “O feminismo decolonial promove a crítica contra a universalidade imposta pela modernidade colonial, reivindicando intersecções de gênero, raça, classe e sexualidade na epistemologia feminista.” (JARDIM; CAVAS, 2017, p. 87). E é a partir das perspectivas feministas e da intersecção que se une a quarta onda do feminismo à perspectiva de um feminismo decolonial, pois tem como premissa, além da garantia de direitos às mulheres e superação das desigualdades de gênero em todos os âmbitos, principalmente em relação ao poder instituído, a interseccionalidade.

Segundo Lugones (2007, p. 192-193), “a interseccionalidade revela o que não é visível quando categorias como gênero e raça são conceitualizadas separadamente.” Para a autora, esse movimento para conectar as categorias foi motivado pelas dificuldades de tornar visíveis as pessoas que ficavam sob as categorias, porque, segundo ela, embora cada indivíduo na modernidade capitalista eurocêntrica seja racializado e gendrado, “nem todos são dominados/as ou vitimizados/as com base em seu gênero ou raça. (...) É somente quando percebemos o entrelaçamento ou fusão do gênero e da raça que vemos efetivamente a mulher de cor.”

Os corpos femininos colonizados foram, frequentemente, objeto de um poder discursivo diferente, pois elas eram percebidas, além de sexualmente, como sujeitos reprodutivos (FEDERICI, 2017). Em relação às mulheres negras e indígenas, a condição na colonialidade é ainda mais dolorosa, pois não eram consideradas sequer humanas, mas selvagens, cujas necessidades eram ser “civilizadas” a partir da ótica eurocêntrica. Assim como suas sexualidades eram objeto de curiosidade e estudo pelo discurso científico naturalista.

A dicotomia colonialista também está presente no campo da colonialidade de gênero entre as próprias mulheres. Ao enxergarem as mulheres do terceiro mundo como pobres, analfabetas, submissas, domésticas, etc., as feministas ocidentais estabelecem sua própria autorrepresentação: educadas, modernas, desenvolvidas, entre outros. A binarização que reitera o colonialismo apaga justamente aquilo que a interseccionalidade quer superar: as diferenças de raça/etnia, classe social e, também, de localização geográfica, uma vez que as mulheres do hemisfério sul passam pela ótica da homogeneização cultural, que limita seu potencial político e as coloca como subordinadas em relação às feministas do norte global – as mulheres do sul são “as outras” da modernidade. Percebe-se a força dessa hierarquização e categorização binária quando mulheres oriundas da América Latina e da América Central migram para países do norte global em busca de trabalhos e, comumente, desempenham trabalhos inferiorizados socialmente, como empregadas domésticas e babás de famílias de maior poder aquisitivo. As mulheres do sul, conforme Jardim e Cavas (2018), são frequentemente destinatárias de programas e projetos voltados ao desenvolvimento, mas que não consideram nem reconhecem seus saberes e práticas como legítimos.

A descentralização política é de fundamental importância para reparar esses processos constantes de inferiorização, debate esse que perpassa distintos campos disciplinares. A partir da sociologia, se pensa a descentralização como um meio de empoderamento social, que fortalece a

cidadania por meio da participação pública (DESLANDES, 2018). E é sob esse aspecto que emerge a organização on-line dos movimentos feministas, iniciada no Brasil aproximadamente em 2013. Entende-se que a divisão do movimento feminista em ondas geralmente tem os Estados Unidos como referência, mas aqui tomamos a nomenclatura já utilizada pelas autoras que vêm trabalhando esse movimento especialmente no Brasil.

O ambiente digital não é isento de relações de poder, nele também se encontram mídias oficiais e grandes conglomerados midiáticos, traduzindo uma comunicação não necessariamente democrática. Além disso, tem-se também a arquitetura da rede, que organiza e distribui a informação e o debate por meio de associações algorítmicas, ou seja, cria-se uma espécie de bolha que se retroalimenta a partir dos conteúdos que já consumimos (DESLANDES, 2018).

Para as autoras Perez e Ricoldi (2018), a chamada Quarta Onda do Feminismo no Brasil acompanha a expansão do acesso à internet, que torna possível a configuração e a divulgação de diferentes vertentes dentro do movimento. De acordo com elas, o feminismo interseccional desponta “como uma das vertentes mais importantes” (PEREZ; RICOLDI 2018), pois os coletivos passam a ser responsáveis pela discussão e atuação dos feminismos; não deixam de atuar nas suas especificidades, mas promovem a união em torno de pautas macro e favorecem um número maior de grupos sociais. Concordando com Rocha (2017, p. 11), “as ferramentas tecnológicas têm-se demonstrado um ativo de grande valor na difusão de ideias, manifestos e produção de mudanças culturais; inserindo em seu bojo a defesa e disseminação de movimentos sociais relevantes, como o feminismo.”

A partir desse movimento, ainda em construção, já é possível identificar algumas óticas comuns quando pesquisadoras tratam a respeito: além do uso em massa de redes sociais e da tecnologia, o “aprofundamento de discussões sobre identidade e corpo (...), e, por fim, questões ainda não resolvidas, mas

já levantadas em outros momentos do feminismo (...): estupro coletivo, assédio em transportes.” (PEREZ; RICOLDI, 2019). Com a internet, abriu-se um espaço para todas as discussões emergentes na contemporaneidade, dentro e fora da(s) onda(s) feminista(s): “feminismo negro, feminismo gay, sexualidade, *mainsplaining*, assédio, estupro, empoderamento, sororidade, machismo cotidiano, gênero, gordofobia e tantos outros territórios ganham espaço e são discutidos cada vez mais.” (TOLEDO, 2017 p. 6). Além disso, a presença da diversidade de mulheres no movimento, incluindo negras, trans e lésbicas, historicamente ausentes dos meios tradicionais e que encontram na internet um espaço para somar vozes e reivindicar lutas interseccionais. Para Perez e Ricoldi (2019), “a presença de mulheres antes excluídas do feminismo branco e de elite possibilitou a diversidade ao movimento.”

Outra característica dessa quarta onda que compreende o decolonialismo é a relação com o Estado, seja pela ocupação de espaços públicos de poder, como cargos políticos, pela construção de políticas públicas, pela inserção em órgãos representativos, entre outros. Por último, segundo Perez e Ricoldi, a sororidade entra como característica dessa nova onda feminista no Brasil. Para Toledo, isso também tem a ver com a massificação dos meios digitais. “Conectar-se e criar grupos, redes e comunidades tornou-se muito mais fácil. E assim foi fortalecido esse laço de irmandade, seja através de discussões, desabafos, mensagens amigas, grupos de apoio ou conteúdos inspiradores de mulher para mulher.” (TOLEDO, 2017, p. 14).

3 CONCLUSÃO

Pensar a partir do decolonialismo é pensar a partir “de uma abordagem teórica que nos oferece uma análise crítica do legado colonial em perspectiva relacional, com o compromisso político e filosófico de pensar a partir do Sul, propondo perspectivas para um futuro democrático e libertador.” (JARDIM; CAVAS, 2018, p. 83).

Refletir acerca de processos de decolonialismo a partir do feminismo, em especial da sua emergente quarta onda, é entender que o processo de luta está inserido dentro do contexto colonial ainda vigente, cujos modos de ultrapassar requerem mudanças profundas, inclusive de paradigmas estabelecidos há séculos, e que portanto, necessitam de, antes de tudo, a consciência dos processos colonialistas pela maioria dos povos oprimidos (o que hoje não é a realidade). A partir disso, o decolonialismo propõe, pode-se dizer, uma mudança a partir do interior do sistema, ou seja, usufruindo das ferramentas, modos, organizações e afins proporcionadas por ele para que grupos menores consigam iniciar essa articulação e um processo de mudança ou, ao menos, de extensão do poder.

A partir dessas reflexões, mais do que considerar o decolonialismo como parte da quarta onda feminista, considero a quarta onda como um movimento decolonial, pois é pensado principalmente a partir do eixo sul global, levando em conta as particularidades de luta e de necessidades das mulheres daqui. Insiro-me dentro dessa perspectiva, principalmente analisando reivindicações que desconsideram a interseccionalidade e as vivências a partir da ótica colonial sobre a qual vivemos há mais de 500 anos. Apesar de considerar que ainda há muitos avanços a se concretizarem, inclusive no nivelamento da luta, incluindo cada vez mais mulheres, também vejo como fundamental enaltecer as perspectivas que buscam espaços em que é possível romper, mesmo que pouco a pouco, as estruturas de poder estabelecidas ao longo da história recente dos países colonizados.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, Suely Ferreira. O ativismo digital e sua contribuição para a descentralização política. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 3133-3136, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n10/1413-8123-csc-23-10-3133.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

JARDIM, Gabriel de Sena; CAVAS, Claudio São Thiago. 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: 14 out. 2019.

LUGONES, Maria. Heterosexualims and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, Bloomington, Indiana, EUA, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.

PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. A quarta onda do feminismo?: Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42., 2018, Caxambu. **Anais** [...], Caxambu, MG, out./2018. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt08-27/11177-a-quarta-onda-do-feminismo-reflexoes-sobre-movimentos-feministas-contemporaneos?path=42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt08-27>. Acesso em: 13 set. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

ROCHA, Fernanda De Brito Mota. **A quarta onda do movimento feminista: o fenômeno do ativismo digital**. Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, São Leopoldo, RS, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/unisinos/6728>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza e. As tensões da modernidade. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, ago./2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_tensoes_modernidade.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

TOLEDO, Ana Clara Bicalho. **Me empodera te empoderar**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/6569/1/Atoledo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

CAPÍTULO 3

COLONIALISMO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: DESIGUALDADE E GÊNERO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

SANTOS, Marlei Angela Ribeiro dos¹

1 INTRODUÇÃO

A condição da mulher é marcada pelo ideário cultural e moral consolidado no berço do período colonial que iniciou em 1500 até 1831 e no pós-colonial se refeltiu pelo efeito da constante colonialidade e o patriarcalismo e conseqüentemente até a atualidade por conta da hegemonia instalada. O colonizador impôs o sistema de serviência em face do conquistado e dominado que ficou restrito à condição subalterna. Pelo padrão hegemônico se introduziu um padrão de globalização em curso, o eurocentrismo, culminando na dominação de identidades, classificação e ressignificação de muitas pelo poder de dominação imposto pela conquista. O capital passou a ser contruído e conquistado pelo controle e divisão de trabalho com a utilização de classes inferiorizadas e utilizadas para a apropriação e distribuição de produtos e ganho de capital dentro de uma condição de exploração da mão de obra.

Insta assinalar que a colonialidade se reproduz dentro de um sistema considerado moderno por imposição do interesse capitalista, exploração e submissão ao patriarcalismo, com imposição de um ideário cristão colonial europeu, com finalidade de dominação do interssexual ou de gênero: dos

¹ Mestre em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Especialista em Direito Público e Privado: Material e Processual pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Membro da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos da Unoesc; marlei.ange.adv@hotmail.com

povos conquistados em situação de inferioridade, abolindo a identidade racial diferente daquela do padrão europeu, bem como as descobertas mentais e culturais. O homem colonizado tem função de mão de obra, já a mulher colonizada é objeto de prazer, desejo e submissão ao dominador.

Pretendemos chamar a atenção para a trajetória de discriminação, desigualdade e violência imposta em face da mulher,² pela colonialidade do poder e do saber, quando a busca pelo conhecimento, emancipação educacional e trabalho tem sido uma constante luta vivenciada pelas mulheres no contexto de indivíduo subalterno. Inegavelmente, por muito tempo, a mulher foi identificada como corpo para reprodução biológica, para satisfação dos homens e afazeres domésticos, resultando da violência estrutural e simbólica.

O artigo divide-se em três partes e utiliza-se do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo com fundamento de base nos estudos dos pensadores do Grupo Colonialidade/Modernidade, Latino-americano de Estudos Subalternos³ e Epistemologias do Sul⁴.

² A discriminação, desigualdade e violência imposta a mulher pela qual se atribui neste artigo é aquela pela qual a mulher é identificada com ser serviente, dominada, submissa ao poder patriarcal, não havendo igualdade nas relações laborais, sociais, domésticas e individuais entre homem e mulher, quando ela é considerada, frágil fisicamente, emocionalmente, estando condicionada a obediência ao dominante, servindo para satisfação sexual e reprodução biológica.

³ Conforme Freitas (2018), desde os anos 1990 o movimento Modernidade/Colonialidade vem promovendo uma renovação teórica com importantes implicações políticas. A revisão dos fundamentos do conhecimento, instituições e valores ocidentais, subsumida no termo “colonialidade”, permitiu aos diversos membros do grupo desenvolverem estratégias de pesquisas e intervenções teóricas críticas orientadas por uma ética libertária. Grande parte das energias do grupo se concentra na tarefa de mostrar como a visão sobre a modernidade e sobre o conhecimento que o eurocentrismo nos legou contribui para a perpetuação de processos de exploração e racialização de regiões e povos. O grupo é composto por profissionais multidisciplinares como Anibal Quijano, Walter Dignolo e outros experts.

⁴ Segundo Meneses e Santos (2009, p. 183) A expressão *Epistemologias do Sul* é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Afirmação, afinal, de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal.

2 COLONIALIDADE DO SABER E DO PODER: A TRAJETÓRIA DE RACISMO DE GÊNERO

Desde a colonialidade os efeitos da globalização em curso estão sendo sentidos sobre vários aspectos da trajetória histórica. A América foi o primeiro espaço para a implantação do capitalismo colonial moderno e o sistema eurocêntrico de padronização e evolução do poder e saber. Por este sistema, a população foi classificada sobre dois eixos fundamentais, dos quais se articulou o sistema e divisão de trabalho para a obtenção de bem e capital para o senhorio, e conseqüentemente a ideia fundante de raça dominante.

Candau e Oliveira, (2010), referendam o saber de Mignolo (2005, p. 75), sobre a conceituação do termo colonialidade:

[...] “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”. Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

O padrão hegemônico de diferenças foi estabelecido entre dominantes e dominados, ocorrendo a classificação, identificação e ressignificação de indivíduos dentro do padrão europeu de racionalidade e modernidade. A formação da sociedade teve sua estrutura fundante produzida sobre o racismo, exclusão e submissão em face de indivíduos negros, indígenas, mestiços, por consequência, se estabeleceu o controle da condição e submissão do gênero da mulher que foi identificado, classificado e colocado em um contexto de serviência diante do patriarcalismo padronizado pela colonialidade, produtora e reprodutora de vários tipos de violências impostas em face da mulher.

A dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas

em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os habitas: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. (BOURDIEU, 2017, p. 45).

Quijano (2005), escreve que a América se constitui 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.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicadas áreas decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. (QUIJANO, 2005, p. 116).

Traços fenotípicos foram estabelecidos, uma categoria racial foi consolidada e a sociedade sistematizada, a relação de dominação imposta

pela conquista e com ela as relações superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados, consolidando o sistema mais durável de dominação universal, restando implantada uma situação natural de inferioridade e abominação e extinção de identidades, descobertas mentais, culturais, étnicas pelos processos genocidas, etnocidas, e memoricidas que evidentemente ainda continuam na contemporaneidade. Por lógica, o efeito do padrão de poder e controle de trabalho se configuraram em processos históricos estruturais e capitalismo mundial atual. A ideia de tempo moderno e racional produziu a visão e conhecimento de padrão eurocentrista, dessa forma a perspectiva de conhecimento se iniciou na Europa Ocidental antes do século XVII, tendo sua história vinculada ao domínio europeu burguês.

O meu argumento é que se esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colónias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemónicos.(SANTOS, 2007, p. 76).

A raça branca dominante impôs o sistema de divisão de trabalho e lugares pertencentes a cada indivíduo pelo sistema de organização e administração eurocêntrico onde identidades indígenas não são reconhecidas como parte integrante da sociedade moderna/racial, negros servem para mão de obra e exploração do capital e mulheres são identificadas como objeto de desejo, satisfação masculina, ser serviente e de lugar estabelecido aos meios do convívio patriarcal de poder e dominação que ainda é presente na sociedade atual que produz um racismo, reproduzindo o sistema de desequilíbrio e desigualdade entre os gêneros.

O desequilíbrio reside justamente num *animus* atrofiado nas mulheres e numa alma igualmente pouco desenvolvida

nos homens aptos em seu desempenho, e mulheres não treinadas para exercê-los. Ou seja, o patriarcado quando se trata da coletividade, apoia-se neste desequilíbrio resultante de um desenvolvimento desigual de *animus* e de *anima* e simultaneamente, o produz em mulheres, assim resultou esse desequilíbrio. (SAFFIOTI, 2015, p. 39).

Santos, (1999), elucida que o sistema capital e trabalho é um reduto de exclusão, racismo, sexismo e desigualdade no âmbito das sociedades. Enquanto o sistema da desigualdade assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade, sendo por isso que o contrato de trabalho é um contrato entre partes livres e iguais, o sistema da exclusão assenta no essencialismo da diferença, seja ele a cientifização da normalidade e, portanto, do interdito, ou o determinismo biológico da desigualdade racial ou sexual.

Insta analisar, que ainda nos dias atuais a mulher enfrenta a discriminação na condição social e cultural imposta pelo patriarcalismo pela imposição do poder de dominação do homem, abuso e controle sexual da mulher. O patriarcalismo também tem influência direta nas instituições políticas e públicas que foram forjadas pelo interesse patrimonial, dominante e explorador.

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que tem sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo. (CATELLS, 2000, p. 169).

Quijano (2005), indica 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, 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.

No entanto, a partir do momento em que o paradigma da modernidade converge e se reduz ao desenvolvimento capitalista, as sociedades modernas passaram a viver da contradição entre os princípios de emancipação, que continuaram a apontar para a igualdade e a integração social e os princípios da regulação, que passaram a gerir os processos de desigualdade e de exclusão produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista. (SANTOS, 1999, p. 4).

Contudo, a temática da educação e trabalho tem íntima relação com a condição da mulher, percebida pela divisão do trabalho, reproduzindo subjetividades nos contextos institucionalizados, fato que se evidencia no ambiente educacional e espaço social construído pela matriz colonial de onde a identidade entre homens e mulheres, sujeitos com lugares determinados nas relações sociais, educacionais, institucionais e de trabalho.

Entre os séculos XVI e XVIII, em toda a Europa, muitas ordens religiosas abriram suas portas para o ensino de meninas. Algumas especializaram-se para o ofício, como as ursulinas, outras agregaram a sua rotina as educandas. Para algumas dessas jovens, as escolas dos conventos significavam apenas um estágio, passando automaticamente de educandas para noviças. De qualquer forma, o convento continuava a desempenhar seu papel tradicional de centro de cultura e instrução feminina. Na colônia portuguesa da América, as mulheres estavam sujeitas a uma educação mais restrita, uma vez que desde o início da colonização, a Coroa adiou a construção de conventos; esperava-se que as mulheres desempenhassem os papéis de mães e esposas, ajudando a povoar o vasto território. Não havia espaço para a vida religiosa feminina na Colônia. (ALGRANTI, 1993, p. 253).

Dessa forma, é possível compreender que a condição da mulher foi atrelada ao corpo biológico para função reprodutora, doméstica e submissa, neste sentido a educação é um privilégio conquistado pelas muitas reivindicações na busca de uma identidade desvinculada de dominação e violências, tanto físicas quanto simbólicas ao longo da trajetória histórica escrita pela colonialidade e o padrão de poder masculino, branco, europeu.

Candau e Oliveira (2010), referendam concordando com (MIGNOLO, 2003), que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

O padrão de poder mundial é calcado na imposição de um saber e poder, assim é evidente que a existência social e o controle do trabalho, capital, sexo estão associados ao controle da autoridade articulada sobre todas as formas históricas conhecidas de controle eurocêntrico, sob a hegemonia da formação e desenvolvimento do padrão burguês. Por consequência deste padrão surge o grupo transdisciplinar, heterogêneo da América Latina de Estudos Subalternos e Epistemologias do Sul, integrado por intelectuais como o saudoso Quijano, Santos, Mignolo e outros. Tal grupo produz estudos e sobre saberes, colonialidade e seus efeitos dentro do contexto social de modernidade esculpida por um padrão eurocêntrico de poder e dominação e a formação de epistemologias produzidas pelo subalterno e descolonizador.

2.1 DESIGUALDADE DE GÊNERO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: OLHARES A NÍVEL DE BRASIL

No âmbito da ordem jurídica tanto nacional quanto internacional, algumas legislações nas esferas civil e penal foram criadas para emancipação

e proteção da mulher, bem como, ações governamentais que são consideradas esforços positivos para evitar a continuidade da legitimação das práticas de relações de superioridade e dominação entre homens e mulheres dentro de um contexto social e do sistema colonizador europeu. O patriarcalismo está presente em várias formas de dominação e controle da mulher, quando são observados os altos níveis de injustiças que lhes afligem pela divisão de trabalho, sobrecarga laboral, afazeres domésticos e cuidados, levando em consideração que salário auferido é menor em relação ao do homem. Dentro dessa lógica, compreende-se a questão da ideologia relacionada à condição da mulher como subalterna.

Objetivando a evolução social e humana o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), preconiza que a humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. Tal processo ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não governamentais e em todas as áreas da convivência humana.

Não é difícil observar que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade brasileira. Embora este fenômeno não seja exclusivo do Brasil, e sobre esta nação, fundamentalmente, que incidira a análise aqui desenvolvida. A identidade social da mulher, assim como a do homem, e construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (SAFFIOTI, 2001, p. 8).

Biroli (2018), afirma que as famílias não se organizam hoje como se organizavam há poucas décadas, nem mesmo no que diz respeito à participação das mulheres na renda familiar. Os valores e os sentidos atribuídos ao feminino e ao masculino também não permaneceram os

mesmos. Entretanto sabe-se que meninas e mulheres continuam a ser principais responsáveis pelo trabalho doméstico. A gratuidade do trabalho desempenhado pelas mulheres no âmbito doméstico foi definida como cerne do patriarcado, exploração matriz que torna possível outras formas de exploração.

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que tem como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Algranti (1993), corrobora que entre os séculos XV e XVIII, os projetos pedagógicos para meninas evoluíram da escassa instrução religiosa recebida nos conventos, ao currículo reduzido proposto pelos tratados de Educação, sempre mais restrito do que o dos meninos. Nesses manuais de instrução encontraremos um grande espaço dedicado às atitudes morais das mulheres e ao cultivo da espiritualidade que parecem bem adequados às religiosas, mas pouco relacionados com as atividades de uma mulher leiga.

A ideia do sexo reprimido, portanto, não é somente objeto de teoria. A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negociadora e contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro. O enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente. Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo. (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Candau e Oliveira (2010), escrevem que nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério de Educação elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora criticados por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo à diversidade

cultural. Em seguida à sua promulgação, as escolas e os professores receberam os PCNs, entre os quais o da área curricular de História, que destaca a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. Apresenta ainda, como um de seus objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil.

Na maioria das sociedades, há diferenças e desigualdades entre mulheres e homens nas funções e responsabilidades atribuídas, atividades desenvolvidas, acesso e controle sobre os recursos, bem como oportunidades de tomada de decisão. Estas diferenças e as desigualdades entre os sexos são moldadas ao longo da história das relações sociais, mudando ao longo do tempo e em diferentes culturas. É importante sublinhar a diferença entre estatísticas desagregadas por sexo e estatísticas de gênero. A palavra “sexo” refere-se aqui às diferenças biológicas entre homens e mulheres. “Gênero”, por sua vez, refere-se às diferenças socialmente construídas em atributos e oportunidades associadas com o sexo feminino ou masculino e as interações e relações sociais entre homens e mulheres. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018, p. 2).

Dados divulgados pela agência de notícias, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na data de 7 de março de 2018, aborda indicadores de Estatística de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil, com foco nos direitos humanos das mulheres e meninas, almejando a igualdade de gênero, dentro de um cenário de desigualdade, em especial se estiver dentro de uma classificação de cor negra ou parda e residir fora dos centros urbanos das Regiões Sul e Sudeste do país. Apesar do índice de escolarização das mulheres ser maior e dos homens ser menor, isso ainda não reflete no mercado de trabalho. No ano de 2016, o levantamento observou que dentro de uma escala de idade de 25 anos o nível de conclusão de estudo superior completo demonstrou o seguinte: entre homens brancos

era de 20,7 % e de mulheres brancas era 23,5 %, já entre homens negros ou pardos era de 7 % e de mulheres negras ou pardas era 10,4 %.

O argumento de que há muito poucas mulheres dentre os grandes cientistas, grandes artistas, até grandes cozinheiros, tenta provar que também em termos de inteligência a mulher é inferior ao homem. Os portadores e divulgadores desta ideologia esquecem-se de medir as oportunidades que foram oferecidas, ou melhor, negadas as mulheres. Ao se atribuir a elas a responsabilidade praticamente exclusiva pela prole e pela casa, já se lhes esta, automaticamente, reduzindo as probabilidades de desenvolvimento de outras potencialidades de que são portadoras. (BOURDIEU, 2017, p. 14).

Com relação às estruturas econômicas, participação em atividades produtivas e acesso a recursos os dados coletados em 2016, pelo IBGE, demonstram que o tempo gasto em cuidado com pessoas e atividades domésticas entre homens é de 10.5 % e das mulheres é de 18.1 %, fato que, infelizmente, reflete em desigualdade, já que os índices de rendimentos mensais entre homens e mulheres é desigual basicamente em um percentual aproximado de R\$ 1.784,00 para as mulheres e R\$ 2.306,00 para os homens. Já na vida pública, participação e decisão, a mulher se encontra em nível extraordinariamente desigual, conforme os dados coletados no ano de 2017 para os cargos de representação política, apenas 10,5 % dos assentos está ocupado por mulheres e para os cargos gerenciais, no ano de 2016, foi apurado que apenas 37,8 % dos cargos são ocupados por mulheres.

Em suma, os resultados mostram que, em média, as mulheres superam os homens nos indicadores educacionais analisados. Entretanto, há considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas, evidenciando que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional, mesmo entre as mulheres que mais se beneficiaram da crescente escolarização: a diferença entre homens brancos e mulheres pretas ou pardas que conseguiram completar o ensino superior ainda é superior a 10 pontos percentuais. Independentemente de as mulheres apresentarem os melhores resultados educacionais em média, elas ainda não alcançaram resultados compatíveis com sua qualificação no mercado de trabalho (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018, p. 7).

Ribeiro (2019), propõe entender como o poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades, são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros.

A Agência IBGE Notícias, divulgou em oito de março de 2019, que as ocupações com maior nível de instrução também mostram rendimentos desiguais. Entre os Professores do Ensino fundamental, as mulheres recebiam 90,5% do rendimento dos homens. Já entre os Professores de universidades e do ensino superior, cuja participação (49,8%) era próxima a dos homens, o rendimento das mulheres equivalia a 82,6% do recebido pelos homens. Outras ocupações de nível de instrução mais elevado, como: Médicos especialistas e Advogados mostravam participações femininas em torno de 52% e uma diferença maior entre os rendimentos de mulheres e homens, com percentuais de 71,8% e 72,6%, respectivamente (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

Misse (2019), contextualiza que em várias das representações sociais da violência contemporânea, sejam da mídia, sejam do senso comum intelectual, encontramos implícita uma denúncia do conflito, como se esse pudesse ser substituído por uma competição cavalheiresca regulada. Se, por um lado, as acusações de violência, feitas a um outro, reclamam tolerância às diferenças, por outro, parecem pautar conflitos identitários, de raça, gênero, religião ou nação que podem também incorporar efeitos de violência.

Pires (2016), esclarece que com a disseminação desse ideário por grande parte dos países ocidentais percebe-se que as condições de vida de determinados sujeitos sociais ganham em liberdade e igualdade em comparação à realidade vivenciada no Antigo Regime. Esse avanço é inquestionável e não se pretende ignorar sua importância. No entanto, a

preocupação que permanece latente se dá com a massa de excluídos desse moderno sistema de proteção jurídica.

Com base neste paradoxo a condição da mulher na sociedade atual tem sido um contexto de grande reflexão e convida para a criação de novos conceitos sobre dignidade e igualdade. Durante muitas décadas a mulher vem se qualificando no âmbito educacional e evidentemente profissional, com o intuito de garantir o seu espaço e emancipação de vida social dentro de uma democracia. Contudo, os padrões de desigualdade e violência permanecem vivos desde o ideário da colonialidade, motivo pelo qual novos horizontes só passarão a ser avistados com a adoção de conceitos epistemológicos de visão focada no bem-estar social e humano.

3 IGUALDADE DE GÊNERO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Para que exista um enfrentamento do padrão histórico de desigualdade e violência de gênero das mais diversas situações pelas estruturas institucionalizadas que introduzem e reproduzem o poder consolidado pelo eurocentrismo, culminando em exclusão, desigualdade exercida das mais diversas formas é fundamental um enfrentamento com base na busca da igualdade.

Assim como é preciso reconhecer que o significado de violência vem se ampliando junto com o processo civilizatório e que o conceito de violência está ainda sendo produzido em sua polissemia, é necessário não subestimarmos, no conceito, aquilo que provoca maior reação moral e atinge de forma mais aguda a sensibilidade moral de uma sociedade e de uma época. Nesse sentido, o homicídio e as diversas formas de crueldade impingidas a um indivíduo ou grupo vem a constituir, na modernidade que cultiva o valor da vida e da dignidade do indivíduo, a violência mais evidente e inaceitável tipificada nos crimes mais puníveis. (MISSE, 2019, p. 4).

Diante da desigualdade histórica da colonialidade em face da mulher em vários âmbitos da sociedade, surge a necessidade de processo de aprimoramento e incentivo a mudança no comportamento social e a produção de mecanismos de ordem internacionais como, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, processo que resultou no reconhecimento dos sistemas globais de proteção dos direitos humanos, sendo o direito de educação um direito básico para o desenvolvimento do indivíduo e capacitação para o mercado de trabalho e a subsistência do indivíduo e de sua família.

Candau e Oliveira (2010), destacam que a perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico “outro”, parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder.

Se, de um lado, nem todas as mulheres foram excluídas e nem todos os negros foram excluídos do mercado de trabalho, somente a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem a discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionar esta experiência. Quando ausentes os letamentos interseccionais para abordagens feministas e antirracistas, ambos reforçam a opressão combatida pelo outro, prejudicando a cobertura dos direitos humanos. (AKOTIRENE, 2019, p. 65).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), trata que o processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo,

especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz. No mesmo sentido a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, assegura juridicamente que todas as pessoas têm direito a educação, sendo direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2007, p. 25).

Bourdieu (2017), escreve que o questionamento das evidências caminha *pari passu* com as profundas transformações por que passou a condição feminina, sobretudo, nas categorias sociais mais favorecidas: é o caso, por exemplo, do aumento do acesso ao ensino secundário e superior, ao trabalho assalariado e, com isso, à esfera pública; é também o distanciamento em relação às tarefas domésticas e às funções de reprodução (relacionado com o progresso e o uso generalizado de técnicas anticonceptivas e à redução de tamanho das famílias); é, sobretudo, o adiamento da idade do casamento e da procriação, a abreviação da interrupção da atividade profissional por ocasião do nascimento de um filho, e também a elevação dos percentuais de divórcio e queda dos percentuais de casamento.

O grande desafio que se coloca hoje para essa área de pesquisas é avançar - com base nos resultados empíricos alcançados até agora - no plano conceitual, abandonando velhas e surradas fórmulas, seja da criminologia convencional, seja das palavras que naturalizaram na esfera do direito a enorme complexidade

desse campo de estudos. Livrar-se da explicação fácil e das causalidades lineares exigirá não perder de vista a crítica das instituições, as transformações nos modelos de controle social e a historicidade dos problemas que se pretende compreender. (MISSE, 2019, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007), em seu artigo terceiro propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade. A partir desses marcos legais, as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica.

Santos (2009), trata que o princípio da igualdade e o princípio da diferença se sobrepõe costumeiramente, neste sentido a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças é uma constante que não deve ser deixada de lado.

Muitas pessoas e organizações não governamentais tem lutado pelos Direitos Humanos, correndo riscos em defesa de grupos oprimidos vitimizados por Estados autoritários, por práticas econômicas excludentes ou por políticas culturais discriminatórias. Tais lutas emancipatórias são, por vezes, explícitas ou implicitamente anticapitalistas. Creio que a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceitualização e a prática dos Direitos Humanos, de um localismo globalizado num projeto cosmopolita. (SANTOS, 2009, p. 15).

Pires (2016), evidencia que nenhuma norma ou política pública isolada conseguirá romper os grilhões que ainda acorrentam na subcidadania grande segmento da população brasileira. De outro modo, a mudança de perspectiva

em relação ao outro não é construída como falas retóricas de igualdade e sem impacto nas relações cotidianas. A construção do incômodo frente à não presença do outro nos espaços privilegiados e na esfera pública tem ações afirmativas, sejam elas repressivas, de valorização, e de combate à desigualdade, de combate ao racismo institucional, de ampliação de espaços de interlocução e representatividade política, importante instrumento de luta por dignidade e respeito.

O movimento feminista, sobretudo aquele que foi construído a partir do rompimento com a ideia universal da categoria mulher, ou seja, ressignificando categorias diversas de mulheres pela premissa da interseccionalidade – negras, indígenas, latino-americanas e mulheres de cor ou não brancas, entre outras – é que acaba por reestruturar as bases iniciais para entendimento e aplicabilidade, bem como para a detecção das fissuras e distorções que necessitavam de atenção. Essa concepção é fundamental para pensar as desigualdades por uma perspectiva de gênero, partindo dos lugares sociais das mulheres. (BERTH, 2019, p. 50-51).

Corroborando com o direito de lugares sociais Ribeiro (2019), entende que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupo subalternizados.

A baixa presença e mesmo a ausência, em muitos casos, das mulheres em cargos eletivos e de primeiro escalão, no âmbito estatal, não significa que não politicamente, mas, sim que essa atuação é dificultada e, quando existente, ocorre em ambiente político historicamente masculino, em que predominam brancos e proprietários. O desequilíbrio de influência entre diferentes grupos é a análise feminista das democracias submete ao escrutínio crítico. Em outras palavras, há diferença entre lidar com as formas de *silenciamento* que constituem o ambiente político e definir suas fronteiras e presumir algum tipo de *silêncio*, como se as vozes contestatórias não fizessem parte do espaço público. (BIROLI, 2018, p. 175, grifo do autor).

Evidentemente que o ponto de partida para uma emancipação individual e social é a identificação da situação de frustração ou descontentamento com a cultura que se está incluído sabendo conforme Santos (2009, p. 18) que: “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”, neste viés, o reconhecimento da liberdade e da igualdade significa o rompimento de uma trajetória de desigualdade e o fortalecimento da mulher, abolindo todo tipo de discriminação permeado um sistema de condições adequadas para conquista da personalidade e identidade feminina com sujeito de direito.

4 CONCLUSÃO

Concluimos que os efeitos violentadores sobre a mulher no decorrer da trajetória histórica, bem como, a reflexão sobre as dicotomias nos contextos sociais e individuais são de representatividade da colonialidade que persiste na atualidade dentro de um processo segregador. Neste sentido, a distinção se inicia desde o fator biológico, seguido o significado social de identificação de gênero da mulher e as representações atribuídas por uma imposição de domesticação de corpo e mente.

A desigualdade de gênero é significativa quando analisados os padrões educacionais atingidos pela mulher, proporcionalmente em relação ao homem mesmo tendo um nível de capacitação educacional maior ainda convive com a desigualdade e racismo de gênero herdado da colonialidade. Tal desigualdade é observada no meio laboral quando a mulher trabalha uma carga horária maior que o homem, mesmo sendo qualificada continua com remuneração inferior. Quanto a representação em cargos de decisão e liderança, a mulher se encontra em desvantagem, ficando clarividente, o motivo pelo qual seu interesse fica em segundo plano dentro de um ideário machista de dominação.

Entendemos que o enfrentamento do padrão eurocêntrico de poder e saber se faz necessário dioturnamente buscando romper o padrão preestabelecido de circunstâncias da supremacia do homem, retirando a mulher da condição subalterna e conquistando um espaço de igualdade e democracia para a obtenção de uma emancipação individual e social e a ruptura do ciclo de domínio absoluto.

Obviamente a adoção de novos parâmetros epistemológicos em status emergencial significa a observância de uma democratização de valores morais, individuais de um Estado de direito, envolto pelo reconhecimento dos direitos humanos em sua essência e a efetiva aplicabilidade no espaço social onde a determinação de gênero não deve prosperar, e sim, o reconhecimento da identidade individual de cada mulher negando-se a exploração violenta do processo colonizador.

Imperiosa é a compreensão e questionamento sobre espaço segregatório e as respostas das ciências sociais, humanas e jurídicas na busca da evolução, obtenção de reconhecimento, proteção da mulher, livre concepção de direito, afirmação humana e digna. A formação de novos saberes e a quebra de paradigmas ultrapassados dentro de uma sociedade multicultural é medida humana antes de tudo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. São Paulo: Polén, 2019.

ALGRANTI, Leila Mezan. Educação feminina: vozes dissonantes no século XVIII e a prática colonial. História & Utopias. In: Simpósio Nacional de História, 17., 1993, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Associação Nacional de História, 1996. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anaissimposios/pdf/201812/1545849488_c470e85ed0ec8b150b52e04d2c65c45a.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Feminismo Plurais. São Paulo: Polén, 2019.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdade**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

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.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 out. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intelectual no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26. n. 01, p. 15-40, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/História-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

FREITAS, Altieri Dias de. Notas sobre o Contexto de Trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade | Universidade, Horizontes Utópicos e Desafios Teóricos. **REALIS**, [s. l.], v. 8, n. 2, jul.-dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/241453>. Acesso em: 1 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica** - n. 38. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Em 2018, mulher recebia 79,5% do rendimento do homem**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem>. Acesso em: 7 out. 2019.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, Coimbra: Almedina, 2009.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MISSE, Michel. Violência-Alguns aspectos analíticos nas pesquisas da violência na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 96, may./aug., **2019**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2019.3396.0003>. Acesso em: 7 out. 2019.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Criminalização do racismo**: entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social sobre negros. Brasília: Brado Negro, 2016.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *In*: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. LANDER, Edgardo (org). Coleccin Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 4 out. 2019.

RIBEIRO, Djalma. **Lugar de Fala**. Feminismo Plurais. São Paulo: Polén, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção polêmica). Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/saffiotti_heleieth_o_poder_do_macho.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: **Novos Estudo**. [S. l.], Cebrap 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, n. 2, jun. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 3 set. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. 1999. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: REFLEXÕES E NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM CONTEXTO DE ESCOLA RURAL

CONSTANTE, Juliano¹

1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa acerca da docência, gênero e memória, inúmeros são os questionamentos que permeiam o debate. Deste modo, são desenvolvidos aqui apontamentos que tencionam conduzir algumas reflexões desta complexa rede que envolve as identidades docentes e a memória, suas formas de identidades, como os sujeitos narram suas trajetórias e porque o fazem ressaltando determinados acontecimentos e negligenciando outros; ou seja, como se dá a relação entre avivamento, lembrança e esquecimento.

Pode-se dizer que cada vez mais tem se alargado os objetos e técnicas de pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, uma das metodologias que tem apresentado significativo crescimento em sua utilização, é a metodologia de História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2018). Desta forma, utiliza-se para essa proposta as vozes de mulheres professoras que atuam na Educação Básica na região do Litoral Norte, Estado do Rio Grande do Sul.

Costumeiramente em nível de Anos Iniciais, contemporaneamente, há um predomínio de mulheres na ação docente pedagógica. Isso ocorre, dentre outras coisas, pelos seguintes fatores: identidade de gênero construída reiteradamente acerca do que é ser mulher; ideia presumida de “maternidade

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Especialista em Supervisão Escolar pela Uniasselvi; julianoconstante@yahoo.com.br

natural” da mulher, sendo esta a “cuidadora” de crianças por excelência; feminização do magistério ligada a questões pressupostas sobre a identidade de gênero; trabalho como complemento da renda familiar, a partir da premissa de que o marido é o provedor, visto que os salários não são tão atrativos.

O gênero é compreendido como uma constante e incessante construção cultural, não algo estático, acabado (BUTLER, 2013). Deste modo, sendo um construto cultural, depende do contexto em que se está inserido, contexto ao qual ao mesmo tempo se está construindo. Nesse sentido, propõe-se que o gênero é performático, ou seja, um ato de improviso, construído na repetição/reiteração de atos, dependentes do contexto e das situações que se apresentam nos diferentes ambientes sociais/espços.

Pensar gênero a partir da premissa de que é um construto histórico, que se faz nas relações, na repetição e reiteração de atos, possibilita propor por meio de inúmeras formas de resistências – sejam elas no campo da produção do conhecimento teórico, ou na atuação no cotidiano – que se valem das fissuras, das brechas no sistema, mudanças, rupturas com o modelo que está posto, androcêntrico e patriarcal, atravessado pelos pressupostos da colonialidade.

Partindo-se do pressuposto de que as questões de gênero, identidade e docência são atravessadas pelo sistema capitalista, insta dizer que o processo colonizador, a colonização e a colonialidade deixaram marcas profundas nas sociedades colonizadas, o Brasil é uma delas. Desta forma, é importante dizer que é a partir do movimento renascentista que a Europa passa a ocupar um local de centralidade cultural e científica.

As entrevistas foram realizadas com as docentes nos meses de novembro e dezembro de 2019, nos espaços de atuação escolar das depoentes na região norte litorânea do Rio Grande do Sul. Todas as entrevistas, dezoito no total, ocorreram nas dependências das seguintes escolas: EMEF Angelo Guasseli (Emboaba) onde foram entrevistadas três professoras; EMEF Cordeiro de Farias (Palmital) três professoras entrevistadas; EMEF José Garibaldi (Borússia) quatro

professoras entrevistadas; EMEF Osvaldo Bastos (Aguapés) três professoras entrevistadas; EMEF João Enet (Baixada-Borússia), menor escola em número de alunos e professores, multisseriada, duas professoras entrevistadas; EMEF Tuiuti (Arroio das Pedras) três professoras entrevistadas. Para essa reflexão utiliza-se o acervo transcrito na integralidade, porém, com recortes a fim de contemplar a tríade: docência, gênero e memória.

2 SOBRE MEMÓRIA E DOCÊNCIA: PROTAGONISMO DE FALA EM HISTÓRIA ORAL

Em sua obra intitulada *História e Memória*, Le Goff (1990) apresenta alguns elementos significativos para o estudo da memória e aponta a questão da identidade como fundamental no sentido de conceitua-la como algo a ser conquistado, construído:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1990, p. 476).

Nesse sentido, os estudos relacionados à memória são significativos tanto em razão de se poder compreender melhor como funciona a memória, lembranças e esquecimentos, quanto por favorecer na constituição das identidades dos indivíduos e do grupo, que se reconhecem em suas narrativas enquanto sujeitos históricos.

A partir das memórias, pode se construir narrativas históricas. As narrativas produzidas pelo uso da metodologia de história oral temática são representações dos pontos de vista de sujeitos, grupos, suas lembranças e esquecimentos de um tempo passado, que são ressignificadas no momento (presente) da entrevista.

No processo de construção das memórias coletivas, muitos são os silenciamentos, os esquecimentos e apagamentos, todos em consonância com as relações de poder dentro de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, sendo uma realidade a desvalorização e o não reconhecimento social da educação como um todo; o lugar de fala da mulher menos reconhecido em razão do modelo social patriarcal; a memória entendida como aquilo que é lembrado e o que é socialmente esquecido a partir de disputas que compõem as relações de poder, o apagamento da memória fragiliza ainda mais a visibilidade social dos professores e, por questões de gênero, especialmente a das mulheres professoras.

Desta forma, dar voz e visibilidade às memórias docentes e, em especial, às memórias das mulheres professoras é uma forma de emancipação ou resistência que pode possibilitar fissuras nos jogos e disputas que constituem aquilo que se tem como socialmente consolidado. Entende-se que as professoras ao se narrarem e tendo seu lugar de fala num maior espaço de sociabilidades, podem alcançar maior visibilidade e reconhecimento social.

O espaço onde se dá esta investigação, o município de Osório, antiga Conceição do Arroio, é um município pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul, localizado no Litoral Norte, e possui uma área de 663,562 km². Osório faz limite com os seguintes municípios: Imbé, Tramandaí, Cidreira, Capivari do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Caraá, Maquiné e Xangri-lá. A população do município é estimada em 45.994 de habitantes (IBGE, 2010). Conforme a Secretaria Municipal de Educação, as escolas de Ensino Fundamental são treze no total, sendo sete localizadas em área rural. Ou seja, a maioria das

escolas localiza-se na área rural, sendo uma dessas a razão pelo recorte geohistórico deste estudo.

Conforme a Secretaria Municipal de Educação de Osório, temos os seguintes dados:

Tabela 1 – Escolas da rede municipal de Osório localizadas em área rural

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	ATENDE	ALUNOS/ AS	PROFESSORES/AS	DIREÇÃO
EMEF Ângelo Gabriel Boff Guasselli	Emboaba	Pré ao 5º Ano	93	10 professoras	Diretora
EMEF Ângelo Gamba	Borússia	6º ao 9º Ano	60	09 professores (06 mulheres e 03 homens)	Diretor
EMEF General Cordeiro de Farias	Palmital	Pré ao 5º Ano	83	07 professoras	Diretora
EMEF João Enet	Baixada	Pré ao 5º Ano (multisseriada)	21	03 professores (02 mulheres e 01 homem)	Diretor
EMEF José Garibaldi	Borússia	Pré ao 5º Ano	102	12 professores (11 mulheres e 01 homem)	Diretora
EMEF Osvaldo Bastos	Aguapés	Pré ao 9º Ano	206	16 professores (13 mulheres e 03 homens)	Diretor
EMEF Tuiuti	Arroio das Pedras	Pré ao 9º Ano	215	22 professores (19 mulheres e 03 homens)	Diretora

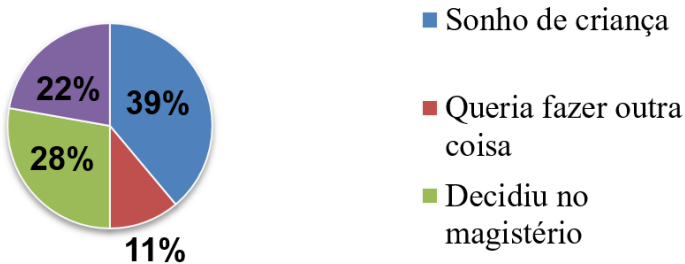
Fonte: Prefeitura Municipal de Osório (2020).

3 NARRATIVAS DE DOCÊNCIA: OLHARES DESDE A MULHER PROFESSORA

A primeira questão da entrevista, “Conte-nos sobre sua trajetória de docência”, tenciona abrir possibilidades para as entrevistadas narrarem-

se, buscarem em suas memórias experiências, vivências de como foi o processo de tornar-se professora. Neste ponto, as professoras narraram, em geral, os fatores que fizeram com que se tornassem professoras, como foi essa trajetória/construção, o ingresso como profissionais do magistério e as dificuldades financeiras para sua formação.

Gráfico 1 – Trajetória de docência das depoentes



Fonte: o autor.

É possível observar que parcela significativa das entrevistadas pretendia ser professora já na infância, em razão de certo encantamento com a profissão como algumas relatam pelos exemplos de professoras que tiveram e a possibilidade de poder ensinar; um mundo que as atraía. Importante salientar que ser professora para a maior parte das participantes desta pesquisa só se tornou uma decisão a partir do ingresso nos cursos da área, seja no Magistério ou na graduação. Há ainda aquelas que ensinavam fazer outra coisa, como ser veterinária, conforme relatos, e que isso não se tornou viável em razão de o curso ser mais caro e a família não ter condições financeiras para pagar os estudos.

Segundo Gatti et al. (2019), em uma década, os alunos matriculados em cursos de Licenciatura passaram de 659 mil em 2001 para 1,5 milhão em 2016, o que representa um aumento de 131% nas matrículas. Em 2014 havia mais docentes negros e pardos que em 2005, sendo os brancos correspondentes a 46,1% em 2014, ante 61,3% em 2005 (todas as licenciaturas) e negros

53,1% em 2014, ante 35,9% em 2005 (todas as licenciaturas). No tocante ao curso de Licenciatura em Pedagogia o perfil socioeconômico é classificado como 25% de todos os concluintes de licenciaturas são muito pobres (renda de até 1,5 salários mínimos) e 60,2% contribuem para o sustento da família o que influencia nos processos de aprendizagem e na formação docente.

A maioria das depoentes indicou que o ingresso, a atuação na docência se deu, principalmente, logo após a formação, seja em nível de magistério ou graduação, através de concurso público. Das professoras entrevistadas, quatorze disseram ter ingressado na carreira por meio de concurso público, o que ocorreu logo após sua formação, e algumas apontam que já estavam trabalhando ao longo da formação através de contratos, que era uma forma de se manterem financeiramente.

No tocante às dificuldades financeiras, se manter estudando, para muitas delas, era algo muito difícil, devido aos custos, pois o curso de Magistério, que grande parte realizou na cidade de Osório era de uma rede privada, e boa parte dos pais tinha dificuldades em pagar as mensalidades, devido às suas condições. Os apontamentos acerca das dificuldades financeiras aparecem também na questão número dois, que trata da opção pela carreira do magistério e a reação dos familiares. Seguem trechos das entrevistas:

E1, Q1: [...] depois que eu me formei na oitava série lá, fui pro Magistério, também foi difícil, porque meu pai tudo ele conseguia meia passagem né, tanto pro Morro Alto, quanto pra estudar Magistério e a minha mãe que trabalhava normalmente em casa de família ou restaurante, ela me ajudava muito pra pagar metade do magistério, porque naquela época era complicado, mas era uma coisa que eu queria[...]

E2, Q2: [...] só que eles tinham o problema da mensalidade, que era particular, daí o professor Altivo, que eu não sei se é falecido, ele ajudou minha mãe, ele era político, mas não foi política, ela ia me tirar e daí na época ele era diretor lá do Marquês ou tinha alguma coisa lá, ele disse que não, que ele ia me conseguir uma bolsa. Aí consegui e nessa época eu já trabalhava, fazia as coisas por aqui, ajudava, até plantar pra pagar a mensalidade.

E3, Q2: Desde pequena eu sempre dizia que queria ser professora, mas meus pais tinham dificuldades né, antigamente não tinha como hoje tantos recursos. De família humilde, mas

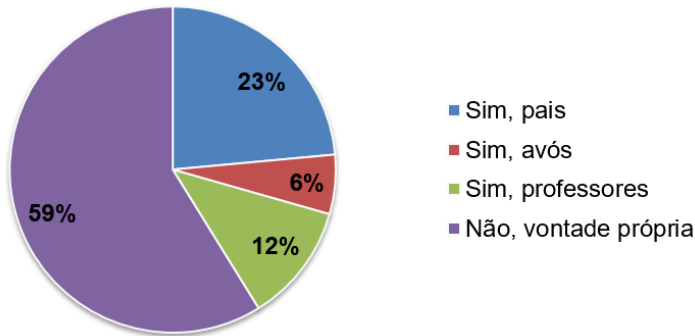
eu consegui, o meu pai me ajudou e naquela época já era difícil pra pagar o Magistério, mas com a ajuda deles eu consegui e me formei. (informação verbal).

Nesse sentido, pode-se perceber que parte significativa do professorado é oriunda de famílias de baixa renda e muitas professoras somente conseguiram finalizar o Curso de Ensino Superior com apoio financeiro complementar (familiar ou dupla e tripla jornada de trabalho). A busca pelo magistério é, também, uma forma de ter uma profissão e garantir certa renda. De acordo com os estudos de Gatti et al. (2019), que trata do perfil dos professores/as brasileiros/as, aponta que os estudantes do magistério são, em geral, oriundos de famílias de baixa escolaridade e também de baixa renda, questões que geralmente estão atreladas e que fazem parte da realidade de profunda desigualdade socioeconômica brasileira.

Deste modo, grande parte dos educadores/as brasileiros/as são provenientes de famílias que possuem baixo capital sociocultural. Este aspecto influencia significativamente no processo de formação destes sujeitos que, muitas vezes, não conseguem ingressar nos cursos mais concorridos e que podem conferir retorno financeiro mais vantajoso, ocupando então as vagas menos concorridas, porque menos atrativas do ponto de vista financeiro, como as licenciaturas.

A questão de número dois tencionava compreender e analisar as motivações para o ingresso na área do magistério, através da seguinte pergunta “A decisão de optar pela carreira de professor (a) teve influências externas? Qual a reação de seus familiares?”, o questionamento veio a apontar os seguintes dados:

Gráfico 2 – A decisão pela carreira de professora



Fonte: o autor.

A maioria aponta como sendo vontade própria a decisão de optar pela atuação na docência, totalizando dez entrevistadas. Em seguida, um total de cinco entrevistadas, diz ter sido influenciada pelos pais. Os/as professores/as, de acordo com os relatos, foram significativos na escolha pela profissão para duas professoras, e uma professora aponta a influência da avó, com a qual possuía bastante contato. Juntamente à vontade de ser professora, aparecem as condições financeiras na questão das escolhas, como neste relato:

E3, Q2: [...] eu sempre, quando de pequena a gente começa a pensar sobre isso, não foi a minha primeira opção. Eu sempre tive uma adoração muito grande por animais, então eu tinha muita vontade de fazer medicina veterinária, mas a gente morava em Tramandaí, as condições não eram fáceis na época e venho de uma família humilde,

E4, Q2: [...] sempre foi uma vontade minha, desde pequena assim, sempre gostava de brincar de escolinha, brincava em casa com as bonecas, então eu era sempre a professora e, quando teve, quando foi pra fazer o Ensino Médio, com as opções de curso técnico que tinha, que eu teria pra fazer, eu, a minha única opção assim, que chamava minha atenção, que me interessava, que era do meu interesse, no caso era o Magistério, por isso então, eu optei pelo Magistério.

E5, Q2: não, foi uma decisão minha. Assim de criança sabe, tu te encantava com o professor, com o jeito do professor dar aula, de contar estórias, então, aquilo foi me encantando, e o meu sonho já aos sete anos de idade eu queria ser professora [...]. (informação verbal).

Sendo assim, a predileção entre o “ser professora”, por vezes, associa-se à posição socioeconômica, não sendo apenas a realização de um “sonho” das entrevistadas. De acordo com Gatti et al. (2009), grande parte do professorado é oriundo das classes C e D, são sujeitos que enfrentaram grandes dificuldades para chegar ao Ensino Superior. Em razão das dificuldades financeiras, em geral, há pouco investimento na formação, visto que não dispõem de recursos para tal direcionamento. Ou seja, capitalismo, mal-estar docente, patriarcado e questões de gênero acompanham com ciclicidade, a formação e atuação das mulheres na Educação brasileira.

Mészáros (2011) aponta que o trabalho, que deveria ser vivenciado como potencialidade para transformação humana, passa a ser visto como mercadoria, corroborando para o funcionamento da lógica do capital, ou seja, para que essa lógica de expansão do capital seja concretizada, é necessário que o Estado assuma o papel de gerenciador.

As perspectivas para a mulher e as possibilidades de estudos esbarram no acesso e permanência, já que por décadas o Ensino Superior foi alijado das classes trabalhadoras. Outro elemento importante interliga-se à constituição patriarcal em que essas mulheres estavam/estão inseridas. Havia a perspectiva de ascensão econômica e social por via matrimonial, ou seja, encontrar um “bom casamento”, que tivesse um bom provedor.

Conforme Saffioti (1979), a mulher sofre além da exploração de classes dentro de um sistema capitalista, ela outrossim, é menosprezada por seu gênero e por sua etnia. De acordo com a autora, estes três fatores correspondem a um “nó” que fundamenta o capitalismo. Assim, neste modo de produção, as mulheres sofrem dupla desvantagem, seja pela subvalorização das capacidades femininas ou, ainda, por designar à mulher uma posição periférica, de modo a colocar fortes obstáculos quanto à realização plena da mulher.

Na questão de número três, a partir da pergunta “Por que a opção por atuar como professora dos Anos Iniciais?”, se tem os seguintes dados apresentados na tabela:

Tabela 2 – Opção por ser professora dos Anos Iniciais

OPÇÃO POR SER PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS*	
Identificação com a faixa etária dos alunos	12
Formação no magistério	6
Pelo retorno afetivo	4
Concurso público	3
Gosta dos Anos Iniciais e Finais	2
Considera adolescentes conflitantes	1
Receio da educação infantil, alunos muito pequenos	1
Formação em pedagogia	1
Logística	1
Identifica-se mais com os Anos Finais	1

* Algumas professoras citaram mais de um elemento.

Fonte: o autor.

Em relação a esta questão, estão imbricados elementos como a identificação com a faixa etária e retorno afetivo, e formação e possibilidade de garantir renda e certa estabilidade através de concurso público. Grande parte das professoras ressalta que optou pelos Anos Iniciais pela identificação com os alunos nessa faixa etária, por verem maiores resultados e por haver dos mesmos um retorno afetivo maior, como apontam as narrativas:

E5, Q3: Ah, me identifico com os pequenos, aliás com essa faixa etária, porque com a Educação Infantil já não me identifico tanto, já não tenho tanta paciência, trabalho na área, não tenho problema nenhum, mas me identifico mais com essa faixa etária das séries iniciais. Os adolescentes eu acho que já são mais complexos assim, mais difícil um pouco, eu gosto dessa idade.
E12, Q3: [...] por identificação, tu vê resultado no final do ano, mesmo que o aluno na alfabetização não saia lendo no primeiro ano, ou não saia lendo no segundo, dentro desses três ciclos ela não saia lendo, mas alguma coisa ele melhorou, tu vê

o aluno que tá no primeiro ou que tá lá no terceiro, tu vê um crescimento nele, mesmo que não esteja pronto pra seguir, que seja reprovado, mas alguma coisa ele mudou, alguma coisa tu influenciou pra que ele tenha mudado, ele teve mudanças ali, então isso é bem gratificante.

E16, Q3: [...] não sei se é um amor puro, porque é um amor que tu sentes sabe, no olhar, quando tu encontra, quando tu chega na escola, eles vão até o carro te encontrar e é beijo, é abraço, e é carta todos os dias. Eu, vamos supor, se tu chegar hoje e me disser, “tu quer ir pra área?”, não, passei em concurso de História em Área, não assumi, porque eu vi já no estágio que a minha identificação não era com os maiores, e sim os pequenos. (informação verbal).

Desta forma, pode-se constatar que parcela significativa das depoentes, tem uma identificação com aquilo que faz, e que tem prazer em trabalhar com os alunos dos Anos Iniciais. Diante de todas as adversidades enfrentadas pelos profissionais da Educação, esses elementos são significativos no sentido de possibilitar um ambiente mais agradável de trabalho. É necessário salientar a questão formação e concurso público, conforme os trechos abaixo:

E10, Q3: olha, também não foi uma opção, hoje seria, com certeza eu não sairia, né. Mas foi que o Magistério te habilitava pra trabalhar de primeira à quarta na época, então terminei o magistério, já estava dando aula e fiquei [...]

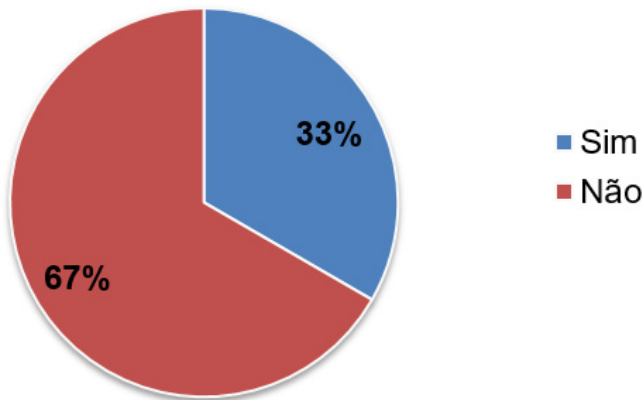
E6, Q3: porque eu fiz o concurso, passei, e na verdade quando eu comecei, eu comecei e o contrato era para séries iniciais, eu alfabetizava, eu amava alfabetizar, e em 2005 quando eu comecei a dar aula pra alfabetização, me apaixonei assim. Daí quando surgiu o concurso aqui em Osório eu fiz, passei e fui chamada. (informação verbal).

Encontram-se aqui elementos que apontam para a formação e renda/estabilidade financeira. Importante salientar que o fato de algumas professoras terem apontado primeiramente a questão formação e concurso público, não significa que as docentes não gostem do que fazem, o que fica bem claro nas narrativas apresentadas acima, pois o estar trabalhando com os alunos foi apresentado como um fator significativo para o desenvolvimento e identificação com os Anos Iniciais.

Importante ressaltar ainda aqui, que algumas das professoras lecionam tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais, e que duas delas dizem ter o mesmo retorno nas duas áreas, e uma diz ter maior identificação com os Anos Finais em razão da faixa etária.

No tocante a outra questão que solicita informações sobre a atuação e presença masculina atuando nos Anos Iniciais tem-se o seguinte gráfico.

Gráfico 3 – Atuação e presença masculina lecionando nos Anos Iniciais



Fonte: o autor.

Aparentemente, o percentual é significativo. Contudo, quando perguntadas sobre quantos colegas homens tiveram, das seis professoras que citam ter tido colegas homens trabalhando nos Anos Iniciais, três citam o mesmo professor, e ainda, quatro delas dizem ter tido em toda a carreira somente um colega homem. Nesse sentido, reforça-se aqui o que já fora discutido anteriormente, a concepção de que a mulher é que deve ser a cuidadora da criança, uma “segunda mãe”, ou mãe espiritual no sentido da função de instruir a criança.

Quanto ao trabalho destes profissionais, todas as que tiveram e mesmo as que não tiveram colegas homens nos Anos Iniciais, acreditam que

os professores homens desenvolvem um bom trabalho. Ressalta-se ainda, os seguintes elementos destas narrativas, o fato de haver certo estranhamento/preconceito e o respeito maior dos alunos por serem homens.

E6, Q4: E eu noto assim que é até um preconceito né, quanto a isso assim. Tu sabes que quando eu era secretária lá, a gente fez um concurso e começou a chamar, só que era pra Berçário, Maternal e Pré, e entre esses nomeados, tinham homens e as mães não queriam, “por que como é que o professor vai lidar com meu filho criança?”, foi uma resistência bem grande assim! A gente vê como há esse preconceito né. (informação verbal).

Deste modo, a construção histórica e social, a reiteração cotidiana do que é ser homem, está fortemente implicada nas percepções e narrativas das professoras entrevistadas. Grosso modo, as construções histórico-sociais de relações e identidades de gênero são reforçadas nas narrativas de grande parte das colaboradoras.

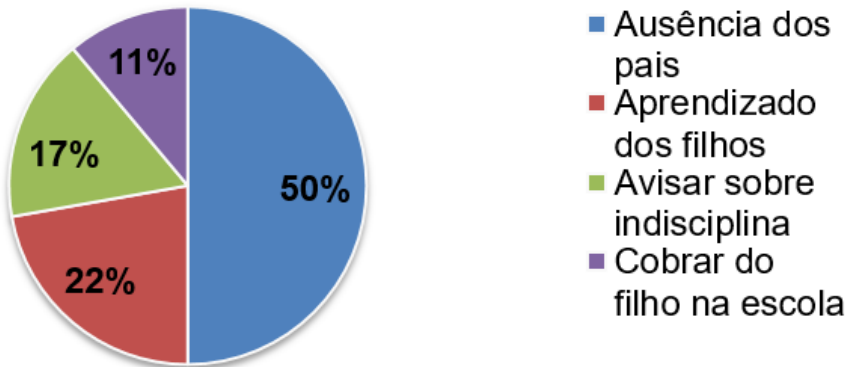
A percepção, ou ainda, o fato de os alunos/as terem ou demonstrarem maior respeito pelos professores homens, está relacionado, dentre outras coisas, à constituição histórica da identidade masculina, ligada, grosso modo, à ideia de força, virilidade, racionalidade, seriedade, e de que a autoridade “pertence naturalmente” ao homem.

Em contrapartida, se esses são os elementos socialmente atribuídos à figura masculina, como pode ser ele, o homem, o “cuidador” da criança, aquele com quem as mães irão deixar como responsável por seus filhos e filhas pequenos? Desta forma, a construção histórico-social da identidade masculina e os preconceitos decorrentes desta construção, fazem com que muitos homens sequer cogitem a ideia de serem professores dos Anos Iniciais, de atuar com crianças na fase de alfabetização.

Na outra pergunta as depoentes responderam sobre a relação estabelecida entre a comunidade escolar, mais especificamente com os pais, progenitores ou responsáveis legais pelos discentes. A maioria declarou que

se sente emocionalmente pressionada pelos pais e pela sociedade em geral em razão da não valorização do professor em diversos aspectos.

Gráfico 4 – Cobranças ou recomendações feitas pelos pais dos alunos/as



Fonte: o autor.

É importante salientar que, metade das professoras entrevistadas ao tratar do que é mais cobrado ou recomendado pelos pais ou responsáveis, apontam que o mais significativo, o que mais tem ocorrido por parte dos pais ou responsáveis não são cobranças e recomendações em relação aos filhos, mas a pouca participação ou ausência dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos. Tal situação corrobora com os relatos de sobrecarga por parte das educadoras, que acabam por tomar a frente em situações em que os responsáveis deveriam agir, orientar.

Em segundo lugar, vem recomendações, questionamentos acerca da aprendizagem dos filhos, o que se considera ser primordial. Em seguida vem a solicitação para avisar sobre indisciplina, visto que tanto a família quanto a escola tem o papel de disciplinar os corpos. Por último, o pedido dos pais para que os professores cobrem dos filhos. Essa última questão, vale ressaltar que se pensa relacionada a aquela que apresenta maior percentual, a ausência dos pais ou responsáveis, visto que seria uma espécie de, “cobra professor/a,

porque em casa não estou conseguindo”. Pouca participação na vida escolar dos filhos e “terceirização” sobrecarregando os/as professores/as, conforme os relatos a seguir:

E1, Q7: professora exige aqui porque eu não tô conseguindo”, sabe, claro que não tem essa fala explícita, mas implícita a gente sente, porque a gente ouve muito assim, “eu não sei mais o que eu faço com ele”, então, eu já falei pra alguns pais e tenho isso pra mim, que esse aluno é minha responsabilidade esse ano, é um ano que eu vou passar com ele, mas do pai e da mãe, sempre né. Então, às vezes, eles querem de repente maquiara uma dificuldade, um comportamento, e não resolver, empurrar com a barriga como a gente costuma dizer né, só que daí só vai piorar, Então, eu acho que é isso, “professora cobra, porque em casa eu não consigo”, me ajuda, é uma coisa assim.

E4, Q7: às vezes, em alguns, eu percebo que falta um olhar mais atento da família em relação às tarefas escolares, de sentar com eles pra fazer um tema, uma atividade, pra questionar eles como é que foi o dia, o que eles fizeram na aula. Claro, não é, não posso generalizar, para alguns eu diria que sim, que há essa falta.

E9, Q7: E eu noto de antigamente pra agora, os pais não são como os nossos pais, que cobravam que o professor era valorizado, não, hoje em dia é “ah, o meu filho tá indo mal a culpa é do professor”, “meu filho foi bem, meu filho é inteligente”, isso aí tá se criando assim, e tu chama um pai às vezes, e ele não tem aquele, não é domínio, mas é o filho estuda se quer, “ai, não posso com a vida do meu filho”, então tá faltando muito assim a parte da família, da família em relação a seus filhos, de ter regra, de ter hora, de “tu vai brincar, mas vai estudar também”, fazer os temas, é isso aí que eu noto assim. E as crianças hoje em dia também carentes no sentido afetivo, não sei se são as atribulações da família também, as crianças a gente nota cada vez mais carentes afetivamente.

E17, Q7: eu percebo hoje, que os pais não estão mais tão comprometidos com a educação dos filhos, limite e tudo, não vem mais de casa, tudo é a escola que né, tem que dar conta de tudo. Professor não tem apoio. (informação verbal).

Desta forma, as falas das professoras reforçam o que vem sendo apontado em relação à sobrecarga e acúmulo de tarefas que os/as docentes enfrentam na contemporaneidade. Para além da formação continuada, do ensino-aprendizagem dos alunos, das atividades/trabalho que são levados para casa, da desvalorização dos governos e mesmo das famílias, os/as professores/as estão tendo que assumir funções que deveriam ser competência das famílias, essas são algumas das questões/angústias apontadas pelas professoras entrevistadas.

Em sequência ao roteiro de entrevista, a próxima pergunta relaciona-se com a atuação e protagonismo na docência e a constituição de suas identidades. Os dados apresentados a partir dos relatos das depoentes assim são apresentados:

Tabela 3 – Atuação e protagonismo na docência

QUAL O PAPEL DA PROFESSORA?	
Papel social importante (auxiliar, orientar, educar o aluno: valores, conceitos e transformar realidades)	18
Extensão de casa, papel de pai e mãe	8
Deveria ser ensinar, instruir	5
O conteúdo não é tudo	1

Fonte: o autor.

Nesta questão algumas professoras citaram mais de um elemento, por isso o número de apontamentos é maior que o de entrevistadas. Importante salientar que boa parte das professoras faz uma pausa significativa antes de responder à questão, possivelmente pela complexidade da pergunta e por serem muitas as memórias acerca das atividades e compromissos na docência. Ocorreram dezoito citações acerca do papel social da professora, que envolve instruir, educar, auxiliar, orientar para a vida, construir valores e conceitos, bem como de ser um transformador de realidades a partir da ampliação de perspectivas e possibilidades de vida. Ainda, significativo número diz que a escola é uma extensão de casa, e que o/a professor/a realiza também o papel de pai e mãe, e que assumir tais funções tem sobrecarregado os/as docentes. Nesta linha, seguem alguns trechos das entrevistas.

E2, Q9: eu penso que já é uma extensão de casa, eu acho que a gente já faz um trabalho de pai e mãe na escola de um tempo assim, pra cá. E eu penso assim, que a gente tem uma responsabilidade bem grande sobre eles, bem mais do que a gente gostaria de ter, e eu penso que gente deve sim continuar nessa... com essa assistência e com este, com esta função, se nos delegaram até então que a gente tem que educar, então, vamos educa-los da forma como a gente gostaria que fosse e é uma coisa

que eu penso meio assim, eu faço por eles o que eu gostaria que fizessem pela minha filha ou que eu faço com ela em casa, que eu acho que o lugar mais seguro que eles estão, é aqui (escola). E8, Q9: eu acho que o papel do professor hoje em dia, ele é uma referência. Ele tem como dar caminhos, ele tem como mudar caminhos, ele tem como mostrar que as coisas podem ser diferentes, ele tem como resgatar coisas com essas crianças, né. E12, Q9: o papel do professor, acho que de mediador, de ajudar, de auxiliar, de acompanhar o aluno, acho que é importante. Às vezes, não só, que a gente vê coisas que não é da nossa alçada, aí claro, tu não pode ficar de olhos fechados, passar pra Orientação, pra equipe diretiva pra tomar alguma atitude, porque às vezes tu vê coisas, que eles contam muita coisa pra gente de casa né, eles contam muitas coisas, sem tu perguntar, mas eles contam e coisas assim que, também não é papel da gente interferir, não assim de se meter, tua opinião que não é legal aquilo, mas dentro da realidade, às vezes as crianças sofrem abuso, sofrem maus tratos, isso é importante a gente auxiliar, e às vezes as crianças precisam de um empurrãozinho, uma ajuda, o pai também, às vezes o pai não sabe como ajudar, é importante também o professor se colocar no lugar do pai. (informação verbal).

Esses apontamentos deixam evidentes a multifuncionalidade que os/as professores/as vêm desempenhando. O compromisso está para muito além da instrução e da construção do conhecimento. Salienta-se que, essas mesmas professoras que possuem todas essas atribuições no trabalho, ao chegar em casa tem pela frente as tarefas domésticas que, em geral, ficam mais ao encargo das mulheres. Seguem alguns apontamentos que versam sobre a questão da instrução formal, que de acordo com algumas entrevistadas deveria ser o papel dos/as professores/as.

E6, Q9: o professor hoje, o papel dele é de ensinar, não de educar, mas a família acaba deixando pra gente e a gente acaba pegando isso pra gente, porque querendo ou não, e os alunos também necessitam de limites e eles pedem né, "socorro, me ajuda, por favor", então a gente acaba sendo professor, sendo mãe, sendo tudo né. Só que o papel do professor hoje é, seria né, ensinar, não educar.

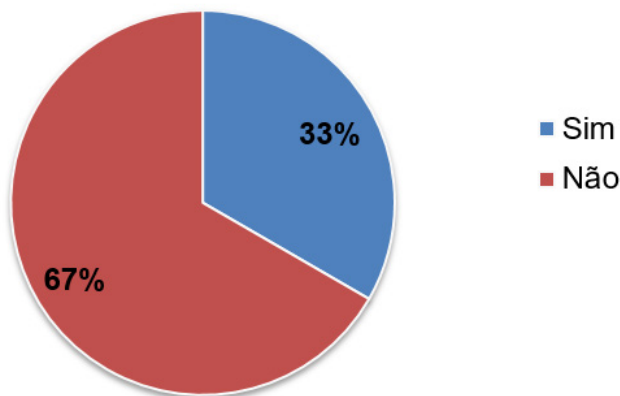
E14, Q9: é, deveria ser só a questão da alfabetização, os conteúdos assim, tinha que ser, mas hoje em dia é muito mais, como eu falei antes, desde ensinar a sentar no refeitório pra comer, ali nos primeiros anos; no primeiro ano eles vem mais novos que antigamente, então eles vem bem imaturos às vezes. (informação verbal).

É interessante como é colocada pelas entrevistadas a expressão “deveria ser”, pois traz uma proposta idealizada da educação, ou aquilo que se tem como ideal no processo de ensino-aprendizagem no ambiente formal chamado escola. É importante pensar qual o papel da escola, o que é a escola na contemporaneidade além de uma instituição ou tecnologia pensada para dar conta das demandas da sociedade do século XIX e da primeira metade do século XX, e que procura atender a alunos/as do século XXI, praticamente nos mesmos moldes. A escola nos moldes como fora pensada é hoje uma espécie de máquina antiquada (SIBILIA, 2012).

A escola, às vezes recebe propostas, eventos, alguns projetos que procuram lhe dar uma aparência de novidade, contudo, essa parafernália parece ser, metaforicamente, como colocar um belo quadro em uma casa cujas paredes e estruturas estão desabando, ou seja, a estrutura de escola que se tem ainda hoje, não dá mais conta do mundo, e das demandas sociais deste mundo hiperconectado.

A questão realizada trouxe à luz elementos sobre as negações e violências exercidas e vivenciadas pelas depoentes. Os dados são os seguintes acerca do assédio na condição de mulher.

Gráfico 5 – Assédio e violências de gênero no fazer-se docente



Fonte: o autor.

Conforme os relatos, um terço das professoras diz ter sofrido algum tipo de assédio. Nas entrevistas, elas apontam mais para a questão de assédio sexual, acredita-se por ser o mais agressivo e que cause maiores transtornos de ordem emocional, marcando de forma significativa os sujeitos.

Acredita-se também que por questões culturais, a culpabilização da mulher vítima de assédio, que muitas vezes culmina em violência sexual, é fator inibidor de relatos. Atrelado a isso, no caso desta pesquisa, talvez, relatar para um colega de trabalho situação de assédio, seja em certa medida, percebida como um grande constrangimento. É importante apontar que, em relação às respostas das professoras acerca de já terem sofrido algum tipo de assédio por serem mulheres, em geral, das treze perguntas do questionário, essa foi a que obteve as respostas mais sucintas.

A postura de várias das professoras diante desta pergunta era um tanto evasiva, muitas respondiam em voz mais baixa ao questionamento. Nesse sentido, o assédio/violência sexual é um crime perfeito, já que a vítima se sente responsável, assim como a sociedade a responsabiliza pelo ocorrido.

Seguem trechos das entrevistas de professoras que relatam ter sofrido assédio:

E1, Q10: antes eu trabalhava em um ambiente que, às vezes, eu era a única mulher, no meio de vários homens, assim né, porque era comércio, material de construção, então mais é homem, mas com os meus colegas sempre foi tranquilo, mas só...só uma vez assim, de um vendedor né, de um vendedor que era amigo do meu pai e já me conhece há anos e, e por meio de brincadeiras, de piadinhas, assim sabe, e eu me fazia de desentendida pra sair né, pra sair dessa função, porque era uma pessoa mais velha, que eu conhecia, que tinha um relacionamento com o meu pai, assim comercial, que era desses vendedores, representantes comerciais e, então, ele sempre vinha com uma conversinha e eu sempre fazia de desentendida pra sair...esse caso acho só assim. JC: e te constrangia? E1: sim, sim, me deixava bem constrangida, bem envergonhada assim... JC: uma pessoa próxima de certa forma, e... E1: sim, sim, e que inclusive acho que tinha filhas da minha idade na época, tinha filhas da minha idade na época.

E6, Q10: Trabalhava num lugar, eu comecei a trabalhar muito nova né, com onze anos, meu pai comprou um posto de molas e eu fui ser secretária dele, eu era muito nova e eu não sabia que aquilo era assédio, mas hoje eu sei que é; vários caminhoneiros falando um monte de besteiras, coisas pra gente né, tipo imagina, eu não tinha essa consciência, hoje eu tenho que era assédio. JC: na época tu não entendia isso? E6: não, na época não entendia, eu era muito nova né, mas hoje eu sei que era, imagina, eu não tinha nem noção do que era aquilo.

E7, Q10: Ah, sim, sim, sim, eu trabalhei num local como secretária e eu tive que sair, tive que sair, tive que mudar de cidade, por causa... Essa pessoa veio pra eu trabalhar lá e me prometeu mil e uma coisas e nunca mais eu voltei, era terrível, terrível! JC: tiveste que trocar de ambiente... E7: trocar de ambiente, depois de cidade e foi onde eu vim trabalhar em Osório e nunca mais voltei pra cidade que eu morava, até porque foi melhor aqui né, e essa pessoa não tinha condições. JC: era cidade vizinha? E7: era, era Tramandaí. Eu trabalhava com um advogado, um advogado bem quisto assim, tudo, não teve condições, não teve. Esse foi eu acho que, esse foi o caso mais... depois, depois não. JC: o caso mais extremo... E7: sim, um caso que eu tive que mudar de cidade porque ele incomodava muito. Não sei se senti rejeitado, não aceitou como sempre foi, talvez né, e eu não podia nem andar mais na rua, quando eu via tava o carro parado atrás, dava a impressão de que ele me seguia, né. E então eu fui obrigada a vir pra cá.

E11, Q10: ah, várias situações de assédio já assim, um outro dia, coisa bem recente, coisa que chateia a gente né, a gente fica bem chateada assim, "deixa que eu resolvo pra ti, desde que...", de vez em quando a gente passar por isso, e...é uma coisa que me faz muito mal, me faz muito mal Juliano, dá uma sensação tão ruim na gente, a gente se sente suja, a gente, eu assim, fico com nojo, é uma sensação muito ruim, muito ruim, não é nada agradável, dá uma vontade de chorar, que a gente sempre procura não chorar quando acontece esse tipo de coisa na frente, pra não dizer que me abalou, mas é complicado, bem complicado... (voz baixa).

E18, Q10: Ah, enquanto funcionária de restaurante, sim, patrão que não respeita, que acha que porque eles tem poder aquisitivo, eles podem te oferecer coisa melhor, já aconteceu isso. JC: nesse ponto tu vê que, essa situação que contaste, do patrão né, nessa questão do assédio, o funcionário como sendo propriedade dele também, nesse sentido? E18: não como propriedade dele, mas eles acham que eu tô lá, tô ganhando um salário menor, eles tem condições de bancar, entendeu, melhor, logo que... é nesse sentido. JC: uma espécie de "oferta"? E18: isso. (informação verbal).

No primeiro relato, tem-se uma das situações recorrentes em relação a assédio, a proximidade, a confiança. O sujeito citado pela entrevistada (E1), era um vendedor, amigo de muitos anos de seu pai, ou seja, alguém que a família conhecia, e tinha nele, certo grau de confiança. Esse sujeito utiliza-se dessa relação de confiança para assediar a então adolescente, sem

que houvesse a desconfiança por parte da família. Mais um ponto curioso, o vendedor tinha filhas da mesma idade da menina que assediava, mais um fator de confiabilidade, passando insuspeito pela situação. O segundo relato (Q6), também envolve uma situação em que uma adolescente é assediada, e ainda sem compreender o que se passava. O ambiente, o comércio do pai onde trabalhava e que era frequentado por inúmeros homens, que se sentiam autorizados não somente por estarem em maioria, mas porque socialmente há uma autorização que compreende o modelo machista, patriarcal e a chamada cultura do estupro.

A entrevistada de número sete traz aquele que se pode considerar o caso mais extremado – não que os outros não sejam significativos – tendo que inclusive mudar-se de cidade. A perseguição, a não aceitação de uma rejeição, os contornos da violência e o sentimento de propriedade do corpo desejado, marcaram a vida dessa professora que necessitou fugir para garantir sua segurança. A entrevistada de número onze aponta a repugnância e de se sentir suja diante da situação de assédio e de “oferta” daquele que pratica a violência. O sentir-se suja, se dá pela violação de sua intimidade/privacidade, de seu corpo, e é também um dos fatores que compõem o sentimento de culpa incutido culturalmente na mulher que é na verdade a vítima na situação.

O relato da entrevistada número dezoito, traz a situação de um sujeito que, na condição de patrão, faz uma espécie de “oferta” à sua funcionária, onde a condição para uma ascensão de cargo ou melhoria da condição financeira/salário, passa pela aceitação de suas investidas. Retoma-se aqui uma questão fundamental nos relatos, as expressões corporais anotadas ao longo das entrevistas, bem como o tom de voz das entrevistadas. Salienta-se que diante desta questão, a de número dez do questionário, várias entrevistadas apresentaram certo incômodo em falar e procuraram ser o mais breve possível em seus apontamentos, como se quisessem sair logo daquela situação de desconforto. O tom de voz é nitidamente mais baixo,

como se estivessem falando de algo errado que haviam cometido ou que lhes causa constrangimento ou envergonha, algo velado e que socialmente deve ser silenciado.

Na sequência alguns relatos de professoras que negam ter sofrido assédio:

E9, Q10: Não, não, graças a Deus não, sempre tive uma personalidade muito forte e guerreira de lutar, não, não. Em relação a mim, à minha pessoa não, mas a gente vê no dia-a-dia assim, mas graças a Deus, que eu lembre, não. Até porque o mundo do magistério é um mundo mais feminino né (risos), o Currículo é mais feminino, mas a Área é diferente, tem vários professores homens, mas não lembro. Nada que marcasse assim.

E15, Q10: é que eu sempre fui muito quieta, na minha, então, não tive muitos contatos assim, pra ficar muito aberta a coisas assim, por isso que eu te digo que nunca passei por isso. Tomara que nunca passe! Mas até hoje nunca passei por nada desse tipo. JC: até hoje não tiveste nada assim? E15: nada, nenhum episódio, nada. (informação verbal).

Na maioria dos relatos as professoras negam ter sofrido algum tipo de assédio na condição de mulher. As respostas, nesse sentido foram em geral, bem sucintas, sem explicações ou maiores apontamentos. Os trechos selecionados aqui são de entrevistadas que procuraram abordar as motivações de não terem sofrido assédio, e nessas narrativas ficaram bem explícitas questões anteriormente apontadas acerca da culpabilização da vítima. A entrevistada E9, diz que não sofreu assédio em razão de sua personalidade forte, mas que sabe de gente que passou por isso. Já a entrevistada número quinze, aponta que não passou por situações de assédio por ser quieta, por não dar abertura para esse tipo de situação.

As duas entrevistadas, de forma não intencional, reforçam ideias que possuem grande força social, a de que a mulher não deve dar motivos para uma situação de assédio, abuso ou estupro. Ou seja, a mentalidade machista e patriarcal não é algo consciente e exclusivamente utilizada por homens no cotidiano, ela faz parte de algo bem maior, algo introjetado em nossa

cultura. Sendo questões de ordem cultural, sua construção demandou longo período, reforçada na reiteração das práticas cotidianas e, por ser cultural, trata-se de invenção humana e como tal pode ser transformada, em que pese o longo período para que isso ocorra. Um dos espaços fundamentais de possibilidade de transformação da realidade social é a escola, tendo como agentes essenciais desta transformação, os/as professores/as.

Na questão de número treze, para muitas das professoras a pergunta mais complexa do questionário, em razão de problematizar a situação dos/as docentes no contexto do Brasil atual, tinha-se a seguinte pergunta, “O que é ser docente nos dias atuais no Brasil?”. Dada a complexidade da questão e dos inúmeros apontamentos realizados pelas professoras, definiu-se por montar blocos com as respostas que seguem uma linha ou que se aproximam e inseri-las em uma tabela, para obter uma visão um pouco mais ampliada do debate. Contudo, salienta-se que os temas abordados terão breve análise, dado o espaço e temática da pesquisa, e ainda, algumas professoras citaram mais de um elemento, portanto, o número de apontamentos é maior que o número de professoras entrevistadas. A tabela com os dados em bloco segue a seguir.

Tabela 4 – Ser docente nos dias atuais no Brasil

SER DOCENTE NOS DIAS ATUAIS NO BRASIL	
Grande desafio, desvalorização, pressão, sobrecarga e falta de recursos	10
Mudanças tecnológicas, necessidade de inovar	3
Não indica a profissão	2
Hoje não escolheria a profissão	1
Todos se autorizam a falar da educação	1
Realidade do município é melhor	1
Recompensa: aprendizagem do aluno	1
Ver positivamente, vai melhorar	1

Fonte: o autor.

Em relação ao bloco (grande desafio, desvalorização, pressão, sobrecarga e falta de recursos) que obteve maior número de apontamentos, seguem trechos da entrevista:

E1, Q13: essa aí é bem complexa, né. Ah, eu acho, assim, eu acho que infelizmente é uma categoria que tá sendo bem desvalorizada pelas famílias também, pelos governantes, sem dúvida né, porque eu acho que tudo passa pela educação, o progresso, o retrocesso de um país passam pela educação, com certeza, né. Só que, é claro que a gente sabe que a educação ela não dá resultado imediato, tu vai sentir daqui alguns anos, né. São gerações, então, eu vejo assim que é muito desvalorizado, eu acho, e desacreditado pela família.

E11, Q13: se tu for colocar numa escala de 0 a 100, é zero pra valorização e cem pra cobrança. Se faz coisas tão maravilhosas dentro das escolas, todos nós fazemos, de todas as escolas, e a gente não sabe nem o que que o colega tá fazendo, porque não se tem esse tempo, porque não se tem esse espaço. Tem uma coisa que tá me desgostando, e isso tá me desgostando, trabalhar em casa tá me desgostando.

E17, Q13: um desafio! JC: um desafio, e por que tu identificas como um desafio? E17: porque tu tem que, como eu te falei, dar conta de, tu tem que ajudar o aluno nas dificuldades que ele tem, de comportamento, às vezes é emocional, tem que ter os materiais, tem que as coisas em casa, pra ti fazer o teu trabalho. Tu não tem, hoje nas escolas psicóloga [...]

E18, Q13: aí, isso é bem difícil, essa parte é bem difícil de te responder, é um desafio. Melhor palavra que descreve é o desafio. JC: por que tu consideras um desafio? E18: por que eu considero um desafio, porque tu não tem um apoio, quando tu tem o apoio da escola, dos pais não, o pai é o primeiro a criticar tanto a escola, quanto o teu trabalho né, tu pode fazer o melhor trabalho, mas sempre vai ter um pai que vai reclamar, ou que tu exige demais ou que tu...e aqui na escola a gente tem também as dificuldades das crianças, tem bastante criança com dificuldade, muita, não procuram ajuda médica e a gente passa por muito trabalho. (informação verbal).

As professoras se dizem bastante incomodadas com a desvalorização por parte dos governantes e pelas famílias, dizem não haver valorização e verdadeiro reconhecimento por parte da sociedade de um modo geral. O trabalho em excesso, o grande desgaste, dedicação, busca por formação não recebe segundo elas, um retorno em proporção aproximada. A escola hoje, muitas vezes, com salas de aula superlotadas, recebe alunos com dificuldades de aprendizagem, com sérios problemas familiares, alunos com necessidades

especiais e, de acordo com as professoras, não há suporte para dar conta de toda essa demanda, faltam profissionais, especialistas para atender a todos e, há ainda a negligência ou falta de informação e conhecimento dos pais, o que acarreta em sobrecarga dos/as professores/as.

Algumas professoras apontaram com certa angústia, as dificuldades em acompanhar as rápidas mudanças, a frequente necessidade de inovar, e a presença e uso das tecnologias do mundo contemporâneo.

E3, Q13: [...] cada vez mais difícil pra nós com as mudanças que tem, tão rápido, e que a gente tem que acompanhar todas essas mudanças e trazer pra dentro da escola, está mais difícil também ter atenção dos alunos frente a tudo que é ofertado pra eles aí fora, então a escola, no fundo, na maioria dos momentos, a gente escuta assim, né, “ah, já não tô a fim de fazer isso, não gostaria de fazer isso”. Então, a gente tem que ter um jogo de cintura pra tentar, realmente chamar a atenção deles, pra tudo que a gente tem de responsabilidade pra trabalhar, então eu acho que tá bem difícil assim, atuar nessa situação [...]

E10, Q13: É um ensinar que tá difícil, os alunos, dizem que os alunos tão mais inteligentes, eu não sei pra onde? Porque hoje na sala ali, eles né, eu acho que o celular deveria ajudar com a internet, mas não ajuda, porque eles só vão pro lado das bobagens, que não acrescenta, tu não tem um aluno com um vocabulário bom, eu digo na maioria né, não tô generalizando [...]. (informação verbal).

As professoras apontam que, no ambiente escolar, uma das maiores dificuldades dos/as docentes é conquistar a atenção do/a aluno/a. Segundo as entrevistadas, os alunos tem acesso a muitos recursos e, aquele modelo de aula mais tradicional, acaba por não ser atrativo. Outra questão interessante é que, em conformidade com os relatos, os alunos vão para a escola e observam a aula como se estivessem com um menu em sua frente, selecionando somente aquilo que lhes interessa e que, fazer com que desenvolvam as outras atividades gera conflito.

Ainda no tocante à utilização da tecnologia, há a sugestão de que os alunos utilizam os celulares e a internet muito mais para questões sem importância do ponto de vista da aprendizagem do que para o processo de

construção do conhecimento. Pode-se problematizar aqui que não há um direcionamento para a utilização das tecnologias e certo saudosismo, como se em outros tempos os discentes fossem todos interessados e só buscassem conhecer questões ligadas à instrução formal. São sujeitos em formação, é compreensível que tenham curiosidade pelo mundo e pelas questões que permeiam os seus sentimentos, o seu cotidiano. O que, muitas vezes, para nós, adultos, pode parecer bobagem, a uma criança ou adolescente, pode ser uma grande descoberta.

Diante do quadro difícil, do cenário complicado da educação, há professoras que não indicam a profissão ou que hoje não escolheriam ser professoras:

E16, Q13: se vem alguém, alguma menina que tá iniciando carreira e me pergunta, eu digo, “olha, amo a minha profissão”, ele me perguntaria, “mas tu me indica?”, eu digo “é uma escolha tua”, na verdade eu não digo nem que sim, nem que não, porque tá muito difícil, né. Não é mais a mesma valorização de antes, tem muita coisa, te cobram muito, mas não tem mais a mesma valorização.

E9, Q13: Nossa Senhora, hoje eu não escolheria essa profissão! Não, hoje não. Assim, tá muito difícil, dá pra ver aí a situação do país, as dificuldades que a gente encontra [...]. (informação verbal).

Esses relatos, ou melhor, a situação que provoca esses relatos é preocupante. De acordo com o Movimento Todos Pela Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018) 49% dos professores/as não indicam a carreira a um/a jovem. Os principais motivos que justificam essa decisão são os baixos salários e a falta de valorização e reconhecimento.

Muitos se sentem autorizados a dizer da educação □ por isso a importância do lugar de fala □ conforme a entrevistada número seis (E6), “todo mundo se mete na educação, né, tu não se mete lá num consultório médico, mas todo mundo quer se meter na tua aula.” (informação verbal). Com essa frase pode-se problematizar o lugar de fala e quem é autoridade

para falar sobre educação. Aqueles/as que deveriam ser os/as primeiros/as a ser escutados/as quando o assunto é Educação, professores/as, são desamparados, negligenciados e tem seus apontamentos menosprezados por governantes e pela sociedade de uma forma geral, como uma espécie de efeito colateral da desvalorização e falta de reconhecimento social a esses profissionais, num sistema que se retroalimenta.

Entretanto, também existem observações acerca das recompensas de ser professor/a e de possibilidades de melhora no cenário educacional:

E14, Q13: eu acho que... quando a gente trabalha com as crianças sempre tem uma recompensa que não é a financeira [...] essas aprendizagens deles, esse reconhecimento que eles tem, às vezes a gente tá fazendo alguma coisa e eles, “ah prof., tu viu aquilo, a gente já fez aquele ali”, a gente ouve alguma coisa, ou alguém comentar, ou numa visita à feira “prof. tu viu que tu fez aquilo lá com a gente?”

E15, Q13: [...] mas eu sempre penso no melhor, sempre vai melhorar, sempre tento, a velha esperança que a gente tem né, a gente sempre tem esperança que as coisas vão melhorar, alguns lutam mais, outros lutam menos, mas a gente tá sempre pensando que algo de bom vai acontecer [...]. (informação verbal).

As professoras dizem que o retorno por meio da aprendizagem é uma forma de recompensa. Ver o aluno apresentar argumentos, ideias, conhecimentos construídos no processo de ensino-aprendizagem é uma das melhores formas de reconhecimento e valorização profissional. Diante do difícil cenário contemporâneo, e da consciência destas dificuldades que fazem parte do cotidiano docente, a entrevistada de número quinze diz que é preciso ter esperança, mas uma esperança por meio de luta, das diferentes formas de luta pela Educação. Essa esperança, de esperar (FREIRE, 1992) se dá na prática, na luta pela transformação da realidade, papel fundamental de todo/a professor/a.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício reflexivo proposto buscou compreender a constituição da identidade docente da mulher professora em contexto de escola rural, como forma de identificar a constituição das identidades de um modo geral, bem como analisar as motivações para escolha profissional e traçar comparativos em perspectiva histórica, partindo dos diferentes contextos sociais e históricos. Ao relacionar identidade de gênero e docência, é possível dar visibilidade a problemáticas negligenciadas nas práticas repetidas e reiteradas do cotidiano, gerando questionamentos, contribuindo para a ruptura com modelos e representações sociais naturalizadas.

A escolha do espaço de desenvolvimento da pesquisa – escolas rurais da rede municipal de Osório – deve-se à percepção de que o espaço é negligenciado por muitas perspectivas e o mesmo apresenta necessidades, anseios da comunidade escolar, distintos da área urbana, assim como o imaginário, as representações acerca da figura do/a professor/a são também diferenciadas. Nos estudos de gênero, pode-se observar que a identidade de gênero, ou ainda, a possibilidade de identificar e relacionar um determinado corpo a uma certa identidade, constitui a própria condição de ser considerado humano, de ser um corpo inteligível, não abjeto.

Em relação ao lócus investigativo, de acordo com os dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal de Osório conta com sete escolas de Ensino Fundamental localizadas em zona rural, com setenta e nove professores no total, sendo sessenta e oito mulheres e onze homens, atendendo a setecentos e oitenta alunos/as. Quatro escolas atendem da Pré-escola ao 5º Ano; duas de Pré ao 9º ano e uma do 6º ao 9º Ano. Importante salientar que das quatro escolas que atendem de Pré ao 5º Ano, num total de trinta e dois professores/as somente dois homens fazem parte do quadro, sendo que em uma delas, é o diretor.

Em relação ao quadro docente destas seis escolas, tem-se um total de sessenta e duas professoras e oito professores, ou seja, 88,5% são mulheres, e setecentos e vinte alunos/as. Nos cargos de direção, são quatro mulheres e dois homens, um terço dos diretores são homens, isso representa três vezes mais que o percentual de sujeitos de sexo masculino na docência nesse grupo em análise. Através dos dados apresentados e análises, é possível perceber que em nível de educação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm uma ocupação majoritariamente feminina, tendo como pressuposto que quem cuida da criança é a mulher. As questões histórico-sociais de dominação masculina, do patriarcado, se apresentam de forma significativa.

A escola é feminina e feminilizada, mas segue os pressupostos do modelo patriarcal o que se identifica nas falas das professoras entrevistadas. Nesse sentido, mesmo sendo a esmagadora maioria do corpo docente feminino nos Anos Iniciais, inúmeros elementos que constituem a cultura androcêntrica e patriarcal se fazem presentes neste espaço que, obviamente, está perpassado pelo que se configura para além dos muros da escola.

As identidades de gênero e docente não são naturais, são constructos histórico-culturais. Desta forma, o contexto, as condições culturais, econômicas, políticas, sociais, acrescidas do imaginário social, influenciam e constituem as percepções acerca das identidades, assim como são constituídos e transformados por elas, ou seja, é um processo de contínua transformação, rupturas, resistências.

Vários fatores em comum atravessam as identidades das mulheres-professoras, dentre eles, as características típicas do eurocentrismo, do universalismo e do patriarcado colonizador. Entretanto, não há uma única identidade, ou seja, não há uma forma de ser mulher-professora, mas múltiplas, fluídas, fragmentadas e transitórias formas de estar sendo.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 7 jan. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE OSÓRIO. **Dados internos**. Osório: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Mulher e capitalismo. In: SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1979.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Movimento todos pela educação**. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/#>. Acesso em: 3 jan. 2021.

UNESCO. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/professores-do-brasil-novos-cenarios-de-formacao>. Acesso em: 7 jan. 2021.

CAPÍTULO 5

ESTUDOS SOBRE A NOÇÃO DE VALOR NA LITERATURA

SCHAEFER, Bruna¹

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, as produções literárias populares foram estereotipadas e menosprezadas em centros de estudos literários, sendo que somente textos classificados como “cultos” tinham valor suficiente para serem pesquisados. Entretanto, nos últimos tempos, esse cenário vem sendo questionado e repensado por diversos estudiosos,² que ao compreenderem novos sentidos para essas produções, passam a abrir novas possibilidades para o estudo da literatura denominada “de massa”.

A ideia de “valor na/para a literatura” é complexa pois depende de vários fatores e perspectivas que foram construídas ao longo dos anos na sociedade. Neste trabalho, o objetivo geral é realizar uma introdução ao entendimento do valor da literatura e da forma com que isso é visto e aplicado na sociedade. Para isso, é necessário adentrar em alguns pontos singulares, que nos ajudam a compreender o todo. São estabelecidos os determinados objetivos específicos: compreender o papel da literatura de massa em meios acadêmicos e na sociedade; esclarecer a noção de valor na literatura; avaliar como as teorias eurocentristas influenciam nesse tema; e realizar uma análise de perspectivas para o futuro ao considerar essa temática.

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos e graduada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Chapecó; Pós-Graduada em Educação com Ênfase nos Ensinos Fundamental II e Médio pela Anhanguera; brunaa_schaefer@hotmail.com

² Como por exemplo Daniel Link ao propor que o sentido na leitura é constituído na relação entre o texto e o leitor, ou seja, não dependendo somente do conteúdo para definir um “valor” de uma determinada obra, mas sim também constatações subjetivas e individuais.

Os procedimentos metodológicos serão de caráter bibliográfico e o texto será dividido a partir dos itens mencionados anteriormente como objetivos específicos. As bases teóricas utilizadas serão referentes a estudiosos de áreas distintas: literatura/crítica literária; documentos governamentais/leis; e referentes à estudiosos da área de ciências sociais.

Este estudo prevê a identificação de esclarecimentos relativos ao porquê de os reconhecimentos de obras literárias na sociedade serem de maior ou menor valor, chegando à conclusão de que o contexto histórico, desde perspectivas colonizadoras eurocentristas até o tradicionalismo/conservadorismo impactam significativamente na realidade atual da literatura popular/de massa em estudos universitários.

Para finalizar é realizada a tentativa de apresentação de uma perspectiva positiva nesse aspecto, tendo em vista algumas ações que podem cultivar um novo modo de olhar e compreender a literatura, que valorize “todos” os textos. Isso envolve desconstrução de ideias – a partir do decolonialismo e da valorização de novas frentes teóricas na literatura.

2 O PAPEL DA LITERATURA DE MASSA EM ESTUDOS ACADÊMICOS E NA SOCIEDADE

Mesmo com inúmeros avanços em distintas áreas de estudo/pesquisa, atualmente algumas instituições de ensino, grades curriculares e professores ainda resistem em incluir textos relativos à cultura de massa por os compreenderem sem “potenciais significativos”. Essa é uma realidade de centros de estudos brasileiros que precisa ser cada vez mais enfrentada e, por isso, nos tópicos seguintes, serão abordados pontos importantes sobre o presente debate.

2.1 CONCEPÇÃO DE LITERATURA QUE NÃO DIVIDE, MAS ACOLHE

Como já mencionado, para muitos, a literatura é dividida em dois blocos de diferentes valores intelectuais: “cultura” ou “de massa”. Para a realização desse estudo é considerada a concepção de literatura a partir de Antônio Candido, que menciona em seu texto “Direito à Literatura”:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional e dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242).

Dessa forma, tanto textos considerados eruditos quanto os reconhecidos como populares serão considerados produtos relevantes e significativos para estudos acadêmicos e fins proveitosos na sociedade, pois ambos possuem marcas importantes para o estudo da literatura brasileira.

Bosi (1992, p. 10) afirma que tanto a cultura erudita quanto a popular ou de massa “guardam certa capacidade de resistência, intencional ou não. Resistência pressupõe, aqui, diferença: história interna específica; ritmo próprio; modo peculiar de existir no tempo histórico e no tempo subjetivo”, ou seja, as duas categorias possuem relevâncias individuais e significativas.

2.2 CULTURA DE MASSA E/NA LITERATURA

Por muito tempo, existiu uma determinada preocupação por classes conservadoras e dominantes do status quo, ao acreditarem que, a cultura de massa, ao receber grande destaque na sociedade, tomou lugar da cultura culta. Assim, da mesma maneira ocorreu essa situação no campo da literatura, ao considerar que alguns estilos literários poderiam ser substituídos por

outros. Em relação a isso, Eco (2004, p. 44-48) menciona uma importante questão em seu livro “Apocalípticos e Integrados”, apresentando pontos positivos e negativos associados ao fenômeno da cultura de massa, sendo que, para defendê-lo, argumenta:

[...] b) A execrada cultura de massa de maneira alguma tomou o lugar de uma fantasmática cultura superior; simplesmente se difundiu junto a massas enormes que, tempos atrás, não tinham acesso aos bens de cultura. O excesso de informações sobre o presente com prejuízo da consciência histórica é recebido por uma parte da humanidade que, tempos atrás, não tinha informações sobre o presente (e estava, portanto, alijada de uma inserção responsável na vida associada) e não era dotada de conhecimentos históricos, a não ser sob forma de esclerosas noções acerca de mitologias tradicionais [...]; h) Os *mass media* oferecem um acervo de informações e dados acerca do universo sem sugerir critérios de discriminação; mas, indiscutivelmente, sensibilizam o homem contemporâneo face ao mundo; e na realidade, as massas submetidas a esse tipo de informação parecem-nos bem mais sensíveis e participantes, no bem e no mal, da vida associada, do que as massas da antiguidade, propensas a reverências tradicionais face a sistemas de valores estáveis e indiscutíveis (ECO, 2004, p. 44-48).

Como mencionado por Eco, a cultura de massa oferece informações sem critérios de discriminação, abrem o horizonte dos sujeitos para o conhecimento, tornando-os mais participantes do que antigamente. E quando pensamos na cultura de massa na literatura seguimos essa mesma perspectiva. Para compreender de fato a cultura e a literatura, um indivíduo precisa conhecer todas as formas de expressão e estilo, pois como bem menciona Bosi (1992, p.7), “Não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos”, então, não se sustenta a ideia de menosprezar alguma categoria, mas sim, estudá-la e compreendê-la.

Todas as culturas, todas as formas de expressão são válidas. Os direitos humanos preveem que todo e qualquer indivíduo tenha sua liberdade cultural assegurada e que não seja discriminado por sua classe, raça, cor ou qualquer outro aspecto. Como previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos, é necessário que os conhecimentos sobre esse tema cheguem até a todos os níveis de escolaridade: ensino básico, ensino superior, etc. Então por qual motivo com a literatura seria diferente?

2.3 LITERATURA DE MASSA COMO INÍCIO DA CONSTITUIÇÃO DE UM LEITOR

Além dos aspectos já mencionados até aqui, atualmente encontramos na área da literatura uma grandiosa dificuldade para formar novos leitores, e o contato com textos populares-relativos à cultura de massa pode ser considerado uma porta de entrada ao mundo da leitura para distintos públicos, sejam eles letrados ou não. O incentivo às leituras populares não se refere a somente apresentar esses textos, mas sim a também buscar uma forma de levar o leitor a aprofundar suas habilidades literárias, conhecer novos estilos de escrita e, mostrar a esse indivíduo todas as amplas possibilidades existentes entre a literatura popular e erudita. Como cita Cosson:

Ao selecionar o texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além, da simples diferença entre os textos, com a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2009, p. 35-36).

Cosson (2009, p. 34) também menciona que “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.” O “atual” para o leitor pode referir-se tanto a leituras eruditas quanto “de massa”, desde que faça sentido ao indivíduo que está realizando a leitura do texto.

Um texto passa a fazer sentido quando atinge memórias do leitor, criando um vínculo deste com a obra lida. Benjamin (1987), em seu texto “Teses sobre o conceito de história”, destaca que “o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento que é reconhecido.” (BENJAMIN, 1994, p. 223), isto é, o passado constitui a história e volta a fazer sentido quando é lembrado e produz, novamente, um sentido na sociedade.

Tratando-se de um texto literário, esse movimento seria possível a partir da criação de uma memória proporcionada a partir da leitura que acionaria marcas do passado para estabelecer sentido ao momento presente. Daí o poder de o discurso ser pretendido coletivo, potencialmente apropriado pelos leitores, que criam significações nos meandros da obra literária que, por conseguinte, trata-se de uma expressão mais geral de vozes ativas da/na sociedade.

Entretanto, para que seja possível estabelecer essas relações e memórias, é necessário que o indivíduo compreenda, de fato, o que está lendo, e para muitas pessoas que não possuem habilidades avançadas no campo da leitura, o acesso à literatura culta se constitui em algo inviabilizado, fazendo com que estes leitores se auto classifiquem como “não capazes de ler” e aceitando que a leitura “não serve para eles”.

Por outro lado, ao entrarem em contato com textos populares de compreensão facilitada, estes leitores que, por inúmeros possíveis motivos não tiveram acesso ao estudo avançado, conseguem compreender e se identificar com discursos presentes nestes escritos, proporcionando o apreço pela leitura e, por conseguinte, o desenvolvimento desta habilidade, fazendo com que o leitor possa, conforme aprimore sua leitura, avançar para livros com escritas mais apuradas e complexas. E sendo assim, é possível que, a partir desse primeiro contato estabelecido com a leitura, os sujeitos possam,

muitas vezes, descobrir o mundo da literatura, passar a estabelecer contatos com outros textos literários, e se constituírem como novos leitores.

Compreende-se então que a literatura de cunho popular/de massa possui uma desvalorização pelos centros de estudo acadêmicos e isso tem um porquê (que será desenvolvido a seguir). Mas esse fato precisa ser repensado na sociedade pois novas frentes de pesquisa, estudos e teorias vêm mostrando que é possível desmistificar a ideia de “valor” atribuído somente a obras clássicas/cultas/eruditas.

A definição de literatura que Antônio Candido apresenta em *Direito à literatura* é abrangente, antiga e muito importante, mas, muitas vezes, não foi levada em consideração e, ao passar dos anos, tornou-se comum na academia a desconsideração de textos populares. Perspectivas de desconstrução dessa não valorização estão sendo fortalecidas nos dias de hoje, mas ainda em passos lentos.

A literatura de massa possui elementos importantíssimos para a pesquisa acadêmica, em diferentes áreas, como análise do discurso, ensino de literatura, didáticas de ensino e outras. Para um leitor ser constituído, muitas vezes precisa de “um primeiro passo” e o texto popular é uma possibilidade nesse quesito, por oferecer uma linguagem próxima/familiar ao leitor. Essa introdução ao mundo da leitura pode estimular o leitor a procurar novas obras, a desenvolver o gosto e hábito pela leitura e passar a se interessar por diferentes estilos e gêneros literários, populares ou não.

2.4 NOÇÃO DE VALOR NA LITERATURA

“O Valor” é um conceito trabalhado no livro “O Demônio da Teoria – Literatura e senso comum”, escrito pelo crítico literário francês Compagnon e publicado em 1999. Na obra, o autor afirma que “O público espera dos profissionais da literatura que lhe digam quais são os bons livros e quais são

os maus” e, nesse sentido, para contrariar essa subjetividade que originava as opiniões/recomendações “A história literária, como disciplina universitária, tentou livrar-se da crítica, acusada de impressionista ou dogmática, substituindo-a por uma ciência positiva da literatura.” (COMPAGNON, 1999, p. 225).

Nesse texto, Compagnon expõe a complexa situação que envolve o meio acadêmico e o meio jornalístico desde tempos pretéritos da teoria literária³. Em que opiniões sem vínculos ou embasamentos com a teoria eram desvalorizados de modo geral. Nesse sentido, Antoine menciona que o público científico possui como base a objetividade e já o público crítico a subjetividade. Isso apresenta uma parte da construção do que na atualidade conhecemos como concepção de valor de uma obra literária.

Para a crítica literária desenvolvida pelo meio jornalístico, de acordo com Compagnon (1999, p. 226): “O valor [...] depende de uma reação individual: como cada obra é única cada indivíduo reage a ela em função de sua personalidade incomparável.” Essa perspectiva não é facilmente aceita e, por isso, o professor passa grande parte seguinte do texto descrevendo a história do cânone e o valor destinado aos textos literários de acordo com a linha de pensamento ou corrente/período literário.

Assim, quem atribui valor à forma literária, provavelmente colocará uma poesia lírica acima de uma poesia didática e um romance simbólico acima de um romance de ideias [...], mas quem insiste para que a obra tenha um conteúdo humano julga, sem dúvida, a arte pela arte ou a “arte pura”, ou a literatura sob coerção [...] inferior a uma obra densa do ponto de vista da experiência nela contida. (COMPAGNON, 1999, p. 228).

Desse modo, eis duas teorias contrárias: objetivismo e subjetivismo; para, por fim, ser proposta uma possibilidade de relativismo moderado, que abrange compreender os cânones mas considerar que “O valor literário não

³ Recomendo a leitura dos livros de João Cezar de Castro Rocha, principalmente a obra chamada *Crítica literária: em busca do tempo perdido?* de 2011.

pode ser fundamentado teoricamente: é um limite da teoria, não da literatura.” (COMPAGNON, 1999, p. 255). Ou seja, todas as obras devem ser consideradas e o valor não deve ser medido somente por questões teóricas, tampouco não somente por questões individuais da recepção de cada sujeito leitor.

2.5 LEITURA COMO RELAÇÃO – UMA PROPOSTA POSSÍVEL

Antoine Compagnon propõe uma perspectiva de valor para a literatura que compreende os cânones, mas também os demais textos, em uma obra publicada em 1999. Após isso, outros pesquisadores continuaram investindo nesse assunto e um deles é Link, um professor, pesquisador e crítico literário Argentino. Link (2002) sugere a “teoria de leitura como relação” em seu texto *Como se lê e outras intervenções críticas*, em que afirma:

“O sujeito lê um objeto. Chamemos 1 ao objeto; 2 ao sujeito; 3 à relação entre sujeito e objeto: o que chamamos de leitura é apenas a correlação de duas séries de sentido, uma inerente ao objeto e outra inerente ao sujeito (por acaso a *escuta* é outra coisa?). Se o que aparece é apenas a série de sentidos “que vem” do objeto e apenas do objeto, estamos diante de uma descrição. Se o que se impõe é a série de sentidos do sujeito [...] estamos diante de uma interpretação. Não se trata de “desqualificar” a descrição (o 1) e a interpretação (o 2), mas simplesmente de declará-las limites da leitura (o 3). (LINK, 2002, p. 19, grifo do autor).

Ou seja, a partir de Link todos os textos devem ser lidos levando em consideração o texto (objeto) e o leitor (sujeito). Desta forma, nem o texto e nem o leitor possuem um valor maior que o outro, mas sim são equivalentes e igualmente importantes para a leitura. Essa perspectiva teórica lançada por Link proporciona a possibilidade de compreender a relação como o início de uma pesquisa, pois é a partir de uma relação entre 1 e 2 que a leitura é constituída.

Além disso, dessa forma, para Link nenhum texto possui maior reconhecimento que outro, pois todos só estabelecem sentido com a relação do indivíduo. Então, por exemplo, um poema escrito por Fernando Pessoa ou Bráulio Bessa Uchoa (poeta popular brasileiro) teriam o mesmo peso para serem considerados relevantes socialmente, bem como em pesquisas universitárias.

3 PERSPECTIVAS EUROCENTRISTAS E A LITERATURA

Para avançarmos sobre o contexto da noção de valor na literatura e o porquê da resistência da academia aderir às teorias que possibilitam a não distinção entre textos eruditos e populares, é importante compreender a história e a noção do colonialismo. Para isso, Quijano nos apresenta o texto “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas” (2005) e nele afirma:

[...] Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria *Oriente* não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de *Ocidente*, sem que alguma equivalente fosse criada para *índios* ou *negros*. Mas esta mesma omissão põe a nu que esses outros fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial. [...] A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital,

para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121, grifo do autor).

Quijano nos explica que a Europa centrou formas de controle em muitos aspectos, entre eles do conhecimento, as subjetividades e o a própria produção de conhecimento.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. [...] Não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Dessa forma o eurocentrismo passa a ser uma possível resposta para o fato de algumas obras terem mais valor no contexto literário do que outras. Muitas vezes somente textos de origem europeia são considerados referências para centros de estudo, assim como a perspectiva do autor desses textos também é levada em consideração por uma visão conservadora de valor. Na literatura, quando se leva em consideração quem escreveu determinada obra, pessoas brancas, com alto nível de estudo e classe social podem ser considerados mais apropriados para ocupar a posição de autores renomados do que imigrantes, negros, indígenas, etc. que, historicamente sofrem discriminações e retaliações em suas realidades.

4 PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Visando todo levantamento feito até aqui sobre o tema “valor na literatura para instituições e sociedade em geral” é possível compreender que uma mudança é extremamente necessária. Teorias como de Campagnon sobre relativismo moderado ou de Link sobre a leitura como relação precisam ser consideradas, aceitas e exploradas na sociedade para que, nesse aspecto, a literatura e seu senso de valor possam evoluir.

Para isso pesquisas precisam ser desenvolvidas e o sistema de seleção de pesquisas precisa ser alterado dentro de instituições de ensino. Já não podemos mais nos limitar às formações tradicionais de profissionais que, por exemplo, só aceitam o olhar conservador ao valor literário. É preciso atualizar a escola, os professores e os mecanismos de ensino. A tecnologia, o estudo e a pesquisa servem para isso, para ampliar as possibilidades/horizontes de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo fazer uma introdução ao assunto “noção de valor na literatura” e abordou muitos aspectos necessários, desde uma concepção de literatura que acolhe/que é ampla até uma necessidade de aderência à novas teorias.

Ao finalizar a reflexão percebe-se que o objetivo foi alcançado, pois os temas trazidos são referentes ao assunto e, como proposto desde o início, introduzem ao conhecimento. Funcionam como uma porta de entrada para que outras pesquisas e descobertas sejam instauradas. Sem dúvida esse estudo está somente em seu início. Ainda existem muitas coisas a serem exploradas e estudadas que podem contribuir.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e e técnica, arte e política. Campinas: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. *In*: BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira**: temas e situações. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: 4. ed. Perspectiva, 2004.
- LINK, Daniel. **Como se lê e outras intervenções críticas**. Chapecó: Argos, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

CAPÍTULO 6

AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES NO ENTENDIMENTO DE PROFESSORES

PASINI, Ricardo Luiz¹

1 INTRODUÇÃO

Abordar a relação família e escola dentro do contexto jurídico é, sem dúvida desafiante, porém, extremamente necessário para os novos profissionais que estão sendo formados pelas universidades. A educação hoje vem sendo pensada de forma a abarcar toda diversidade, mas infelizmente por falta de formação e informação, os profissionais que estão diretamente envolvidos, não estão conseguindo efetivar tais políticas públicas.

A atual sociedade, como a vimos, vem sendo guiada por um modelo individualista, que não respeita o diferente e o novo, passando a tratá-los de forma desigual, sob a justificativa de não se enquadrar no perfil considerado “normal” e “adequado”. Os que estão à margem do desprezo e do desrespeito, ainda que amparados pela Constituição Federal, precisam de medidas que auxiliem e assegurem a sua participação na sociedade, não sendo simplesmente tolerados por suas condições sociais, sexuais, étnicas, raciais e sim, respeitados na condição de seres humanos.

Nestes termos supracitados, o problema de pesquisa se estabeleceu no seguinte questionamento: que conhecimento os professores das escolas públicas municipais de cinco municípios do norte gaúcho possuem a respeito das configurações familiares? Redigido sob o método analítico descritivo,

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) na Universidade Federal Fronteira Sul UFFS; Especialista em Direito Administrativo pela Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes; ricardoluz_direito@hotmail.com

através da técnica de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, o objetivo do presente trabalho é analisar o entendimento dos professores das escolas públicas municipais de um município do norte gaúcho sob as novas configurações familiares. As mudanças vivenciadas pelas famílias, no decorrer dos anos, refletem diretamente na sociedade e estão intrinsecamente vinculadas ao contexto escolar, visto que, é neste espaço que, crianças, adolescentes e jovens permanecem durante boa parte das horas de seus dias.

Para tornar efetiva essa ideia, faz-se necessário discutir sobre os modelos de família que se tem atualmente, trazer para o debate a comunidade escolar, sendo fundamental que os envolvidos, sejam eles professores ou funcionários, estejam despidos de qualquer forma de preconceito e consigam compreender que toda a relação norteada pelo amor é merecedora de respeito e reconhecimento e, entendendo que a criança sendo amada e cuidada irá crescer feliz e saudável, e que isso não depende da configuração familiar a que ela pertença e sim, do amor e cuidado que a ela é dedicado.

Essa pesquisa pretende revelar que, falar sobre família no contexto atual, é reportar-se a um assunto que demanda carinho e um olhar bastante atento dos estudiosos, tanto do direito quanto da educação. É mister a quebra de alguns paradigmas, dentre eles, o olhar singular para a família, dado que o conceito desta deve ser visto e analisado de forma plural, o que se pretendeu constatar nesta pesquisa, ao analisar de forma qualitativa a opinião de cinquenta professores municipais de um município do norte do estado do Rio Grande do Sul, sobre o referido tema.

2 FAMÍLIA: ORIGENS E CONCEITOS

O tema família é de longa data amplamente discutido, porém, no contexto da atual sociedade é preciso romper paradigmas que circundam as novas configurações familiares do século atual. Quando o tema família

é abordado, vem à mente o modelo convencional imposto pela sociedade ainda no século XIX, ou seja, um núcleo formado por homem e mulher, unidos pelos laços matrimoniais, pais de meninos, vestidos com roupas azuis que brincavam com carrinhos e jogavam futebol e meninas, vestidas com roupas cor-de-rosa que brincavam de casinha e com bonecas, aprendendo, desde cedo, os cuidados com a casa e a família.

É certo afirmar que o ser humano nasce inserido em uma estrutura básica denominada família, e é neste espaço que se inicia a “modelagem” e o incentivo do potencial que, futuramente virá a ser um importante norteador da convivência do indivíduo em sociedade, bem como, da tomada de decisões para buscar a sua realização pessoal.

O vocábulo família pode conter inúmeros significados nas diversas áreas das ciências humanas, porém, para fins deste estudo, ficará limitado ao conceito que a ciência jurídica traz. A legislação brasileira, no entanto, não apresenta uma definição conceitual de família e, sendo assim, serão usados conceitos que doutrinadores da área jurídica apresentam.

Venosa (2005, p. 18), ao conceituar o instituto família em um sentido amplo, assevera que a mesma “[...] é o conjunto de pessoas unidas por vínculo jurídico de natureza familiar [...]”, e em seu conceito restrito, “[...] compreende somente o núcleo formado por pais e filhos que vivem sob o pátrio poder.”

Ainda, Gonçalves (2007, p.1), define família, de forma abrangente, como sendo: “[...] todas as pessoas ligadas por vínculo de sangue que procedem, portanto, de um tronco ancestral comum, bem como, unidas pela afinidade pela adoção.” E, de forma mais específica, traz o conceito de família como, “[...] parentes consanguíneos em linha reta e aos colaterais até o quarto grau.”

A partir de alguns conceitos doutrinários, é possível perceber que a família é um núcleo básico e essencial para a sociedade, sendo esta formada por indivíduos com seus ancestrais em comum e até mesmo ligados por laços

de afetividade. Citando Hironaka (1999), esta afirma não importar a posição ocupada pelo indivíduo na família, ou a qual espécie de grupamento familiar ele pertença, o que importa é pertencer ao seu âmago, é estar naquele lugar idealizado onde é possível integrar sentimentos, esperanças, valores e se sentir, a caminho da realização de seu projeto de felicidade.

É incontestável a ideia de que a família, desde os primórdios, desempenhou um papel de relevante importância na vida do homem, representando a forma pela qual este se relacionava com o seu meio. A família, nos moldes que se apresenta e é conhecida na atualidade, não foi constituída pelos primeiros grupos sociais que existiram. A probabilidade maior é que estas se formaram com base no instinto sexual, não dando acentuada importância se, a união constituída fosse oriunda de uma monogamia ou poligamia, nem mesmo atentando-se ao fato desta ser passageira ou duradoura.

Nestes termos, para Maluf (2010, p. 19), “[...] a família aparece como a primeira forma de organização social que se tem notícia. Encontrou no culto religioso o seu principal elemento constitutivo muito valorizado nas sociedades primitivas e gradualmente diluído nas sociedades mais avançadas.”

Coulanges (2009, p. 32) evidencia a importância da religião na estruturação familiar ao afirmar que:

[...] uma família compõe-se de um pai, de uma mãe, de filhos e de escravos. Esse grupo, por pequeno que seja, deve ter uma disciplina. A quem, portanto, pertencerá essa autoridade primitiva? Ao pai? Não. Em casa há algo que está acima do próprio pai: é a religião doméstica, é esse deus que os gregos chamam de lar-chefe [...].

É evidente que, no decorrer da história, a família passou por diversas conformações, até chegar aos moldes atuais. A família, tal qual conhecemos provem, como afirmou Dantas (1991, p. 94), da família romana “[...] modificada

pela influência do Direito Canônico e das instituições Germânicas, ao longo da idade média.”

Na esteira do que até aqui se sustenta, importante destacar o pensamento de Hironaka (1999, p. 105), ao que ressalta: “[...] a família é uma entidade histórica, ancestral, mutável na exata medida em que mudam as estruturas e a arquitetura da própria história. Assim sendo, a história da família se confunde com a história da própria humanidade”, restando evidente seu caráter evolutivo e de adaptação as constantes mudanças dos costumes.

3 A FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE: O AFETO COMO ELEMENTO FUNDANTE

O conceito de família vem, de forma gradativa, aumentando sua abrangência, desvinculando-se do casamento como único meio de constituição e tendo como elemento fundador os laços de afeto. Disso não discrepa Dias (2013, p. 40, grifo nosso), que leciona:

Nos dias de hoje, o que identifica a família não é nem a celebração do casamento nem a diferença de sexo do par ou o envolvimento de caráter sexual. O elemento distintivo da família, que a coloca sob o manto da juridicidade, é a **presença de um vínculo afetivo** a unir as pessoas com identidade de projetos de vida e propósitos comuns, gerando comprometimento mútuo. Cada vez mais a ideia de família afasta-se da estrutura do casamento. A família de hoje já não se condiciona aos paradigmas originários: casamento, sexo e procriação. O movimento de mulheres, a disseminação dos métodos contraceptivos e o surgimento dos métodos reprodutivos fruto da evolução da engenharia genética fizeram com que esse tríplice pressuposto deixasse de servir para balizar o conceito de família. Caiu o mito da virgindade e agora sexo – até pelas mulheres – pratica-se fora e antes do casamento. A concepção não mais decorre exclusivamente do contato sexual e o casamento deixou de ser o único reduto da conjugalidade. Relações extra matrimoniais já dispõem de reconhecimento constitucional.

Sustentando a linha de pensamento até aqui apresentada, cumpre reforçar a importância do afeto como elemento formador dos vínculos entre

humanos, sendo este coberto de juridicidade pelo Estado, principalmente na Pós-modernidade.

A família, ao passar pelas transformações iniciadas a partir do século XIX, rompe com o modelo patriarcal e passa a valorizar os laços de afetividade. Para Hironaka (1999), na ideia de família, o mais importante é o sentir-se pertencente ao cerne, é estar em um espaço onde se torna possível vivenciar valores, bem como, idealizar e construir sonhos, objetivando a realização de sua felicidade.

Para a maioria dos doutrinadores, o elemento fundante da família na contemporaneidade é caracterizado pela constante busca do afeto e da felicidade. Tem-se tal afirmação elucidada nas palavras de Lôbo (2008, p. 58) que: “[...] a família atual está matrizada em paradigma que explica sua função atual: a afetividade. Assim, enquanto houver affectio haverá família, unida por laços de liberdade e responsabilidade, e desde que consolidada na simetria, na colaboração, na comunhão de vida.”

Com o advento da contemporaneidade, cumpre destacar que o afeto originado do respeito, do amor, da doação mútua e recíproca entre companheiros é matriz a fundar e estabelecer uniões válidas entre seres humanos.

Pereira (1988, p. 19) ao retratar a visão afetiva da relação familiar afirma que a família ao experimentar: “[...] a convivência do afeto, da liberdade, da veracidade, da responsabilidade mútua, haverá de gerar um grupo não fechado egoisticamente em si mesmo, mas sim voltado para as angústias e problemas de toda coletividade, passo relevante à correção das injustiças sociais.”

Conforme o entendimento de Welter (2009, p. 8), “[...] o afeto é arte, canto poesia, sabedoria, linguagem, educação, conhecimento, inteligência, saúde, felicidade, liberdade, enfim, o afeto é enchente de vida e portal de existência, forjado na seiva que alimenta a cadência do sentido da vida”, para o autor, frente a importância da afetividade, a mesma é acolhida e

defendida por outros diversos campos, dentre eles o neurológico, psicológico, psicanalítico e pedagógico.

A defesa está centrada na ideia de que, independente da configuração pela qual a família está formada, o importante é que exista amor, respeito e compreensão, elementos estes associados ao afeto.

Dill e Calderan (2011, p. 9), no sentido aqui exposto, corroboram, ao afirmar que: “[...] dessa forma, a filiação também tem suas bases no afeto e na convivência, abrindo-se espaço para a possibilidade da filiação não ser somente aquela que deriva dos laços de sangue, mas também do amor e da convivência [...]”, que abriu dessa forma, a possibilidade da filiação socioafetiva a partir do disposto no Artigo 227, § 6º, da Constituição Federal de 1988, que envolve não apenas a adoção, mas também parentescos de outra origem, de modo a contemplar a socioafetividade.

Seguindo essa linha de intelecção, torna-se mais fácil a compreensão de que a família da pós-modernidade é firmada em laços de afetividade, sendo estas, segundo Farias (2004 p. 67), “[...] causa originária e final, com o propósito de servir de motor de impulsão para a afirmação de dignidade das pessoas de seus componentes.”

Não se olvide, que desde o momento onde a família rompeu com o modelo de núcleo econômico e de reprodução, ela passou a ser espaço de afeto, de amor, ponto este que marca o surgimento de um modelo familiar: o eudemonista. Nas palavras de Farias (2004, p. 13), “[...] afirmando-se a busca da realização plena do ser humano.”

Sendo a família o lócus para se buscar a realização do indivíduo, esta deve ser respeitada e acolhida da forma em que estiver configurada. A partir do momento em que se considera tal como o ninho onde o indivíduo se aconchega, temos nas palavras de Colares (2000, p. 326), uma importante lição sobre a interpretação do tema por hora exposto:

Há algo de novo no Direito de família: a vontade de vencer os limites ridículos da acomodação intelectual. Porém, tudo será em vão sem a assunção pela sociedade – enquanto Estado, comunidade acadêmica, organizações não governamentais – de uma postura responsável em relação a família – lato sensu. Transformando o texto da Constituição Federal em letra viva.

Seguindo nesse enredo, torna-se mister destacar a necessidade de conhecer e reconhecer as formas de configurações familiares, onde o Direito crie mecanismos que visem protegê-las e tutelá-las, caso contrário, torna-se visível a ocorrência de grave violência Constitucional.

4 AS FAMÍLIAS DA CONTEMPORANEIDADE COM EXPRESSA PREVISÃO CONSTITUCIONAL

A Constituição Federal de 1988 foi um grande divisor de águas em termos legislativos para a família. Muito embora influenciado pela religião, optou o constituinte por não elencar, nos dispositivos Constitucionais, todas as configurações familiares já existentes na época, limitando-se apenas a considerar as oriundas do matrimônio.

4.1 FAMÍLIA MATRIMONIAL

Desde o início da história do Brasil, o Estado sofreu grande influência do cristianismo, prova disso é que o legislador reconheceu como família as que estavam fundadas pelo matrimônio. Não causou estranheza o fato de o Código Civil Brasileiro de 1916, ter dedicado cento e quarenta e nove artigos para regulamentar tal instituto e dizer que família era aquela originada pelo casamento.

Na ideia legislativa da época, o casamento era tido por indissolúvel, permitindo que este fosse anulado somente por erro essencial, ou caso o

marido assim o requeresse, sob alegação de que sua esposa não fosse mais virgem. Para Dias (2013), merece destaque outras hipóteses de anulação como o desquite. Tal instituto não dissolvia o vínculo matrimonial existente entre os cônjuges, os mesmos obteriam a liberdade dos deveres matrimoniais, porém, ficavam completamente impedidos de contraírem novas núpcias.

As mudanças de cultura e também de comportamento, fizeram emergir no seio da sociedade, novas e importantes alterações legislativas no que diz respeito ao Direito de Família. É de se destacar que a principal mudança no sistema jurídico pátrio, veio através da Emenda Constitucional 9/77 e da Lei 6.515/77, que trouxe a possibilidade do divórcio, acabando com a ideia central e retrógrada de ser o casamento indissolúvel. Cumpre destacar, que a Lei 6.515/77 (Lei do Divórcio) possibilitou significativa mudança, ao permitir o regime legal de bens para a comunhão parcial.

Passados mais de dez anos após as inovações trazidas pela Emenda Constitucional 9/77 e pela Lei 6.515/77, a Constituição Federal de 1988, consagrou mais uma importante garantia, ao estabelecer que além do casamento, a união estável, também passava a configurar uma nova formação familiar. Ou seja, qualquer um dos pais que estivesse na convivência com seus descendentes teria o direito assegurado de ser considerado como uma família, porém, continuou a lei a lhe conferir vasta normatização.

Nos dias atuais, para o início, continuidade e durabilidade do casamento, tornam-se indispensáveis a manifestação expressa da vontade e do consentimento livre dos cônjuges, que estejam compromissados, em construir um ideal de vida, que busca a realização e a efetivação de um projeto de vida em comum, tendo como base de sustentação o respeito e o afeto. Na lição de Lisboa (2009), encontra-se uma importante reflexão sobre a celebração do casamento, onde a geração de filhos, já não é mais função primeira para se constituir o mesmo, e sim podendo ser apenas uma consequência natural.

4.2 UNIÃO ESTÁVEL

Conforme narra a história, desde os tempos Romanos a união estável mereceu chancela do Direito, tendo em Roma, um valor de quase casamento. Bem elucida Serejo (2014, p. 46) em sua lição, ao afirmar que:

[...] por diversos estágios da evolução da sociedade, o concubinato tem se manifestado de forma constante, pois, afinal, nunca deixou de ser a união livre entre um homem e uma mulher, no mesmo leito, sem formalidades e sem qualquer interferência oficial. A variação está na semântica e no tratamento que o ordenamento jurídico dispensa ao fato, refletindo o grau de aceitação da sociedade.

Para Lôbo (2009, p. 38), nestes mesmos termos, a união estável pode ser entendida, “[...] como a entidade familiar constituída por um homem e uma mulher que convivem em posse do estado de casado, que se converteu em relação jurídica em virtude da Constituição, que lhe atribuiu dignidade de entidade familiar própria, com seus direitos e deveres.”

A Constituição Federal de 1988 consagra a união estável como entidade familiar, ao estabelecer em seu artigo 226 § 3º, a seguinte disposição:

Art. 226 a família, base da sociedade, tem especial proteção do estado.

[...]

§ 3º Para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (BRASIL, 1988).

Após longa caminhada, em busca da garantia de direitos a essas famílias que estavam à margem de uma sociedade carregada de ranços, fica a CF/88, como um grande divisor de águas no que se refere a algumas garantias para o Direito de Família. Não se pode olvidar que, anterior a CF/88 as formas de constituir famílias eram vivenciadas na sociedade, porém, eram

tidas pela própria jurisprudência como sociedade de fato, e nas palavras de Serejo (2014), “[...] essas uniões informais que, depois de muitos anos de convivência, eram rompidas, deixando a mulher em total desamparo, ainda que tivesse contribuído para evolução do patrimônio do casal.”

Ainda em Serejo (2014), verifica-se que o Código Civil de 2002 veio a reforçar o disposto na CF/88, porém se limitou a tratar do tema em apenas cinco artigos, perdendo os legisladores a oportunidade de aprimorar e absorver as leis existentes na época, como forma de abrir horizontes para outros temas que estavam em latência. Tendo assento Constitucional garantido, o instituto da união estável, passa a ter reconhecimento no Ordenamento Jurídico Brasileiro.

Apesar da mudança de nomenclatura, para Serejo (2014), o “[...] concubinato, por sua vez, ficou reservado a uniões entre o homem e a mulher impedidos de casar (art. 1727, do Código Civil).”

4.3 FAMÍLIA MONOPARENTAL

A Constituição Brasileira, também em seu artigo 226, § 4º, menciona outra forma de constituição familiar, que é o grupo formado por qualquer um dos pais com seus descendentes. Define-se tal formatação familiar na lição de Pereira (2012), como sendo os indivíduos que saíram de um relacionamento, e convivem sozinhas ou até mesmo com os filhos, porém, sem a presença de um(a) companheiro(a). São as famílias chamadas monoparentais. Aponta-se, segundo a lição de Facchin (2003, p. 92-93), que:

[...] no espaço da pluralidade familiar tem assento à família não matrimonializada. Nesse ninho sem moldura apresenta-se ao lado da união estável, o concubinato e a monoparentalidade. Tem-se que a união estável aproxima-se muito do casamento, em cuja conversão pode ser facilitada, a união livre corresponde a uma união informal não suscetível de conversão, e a família monoparental a que se funda o vínculo de um dos pais e sua prole.

Neste contexto, a ideia de família desvincula-se da existência de um casal, homem e mulher com sua prole, dando espaço a uma formatação em que um dos genitores convive com seus descendentes, seja por viuvez, divórcio, separação, produção independente, entre outras. Sintetiza Dias (2013, p. 178), “[...] o nexa existente entre sexo e reprodução foi afastado.”

5 AS FAMÍLIAS DA CONTEMPORANEIDADE NÃO EXPRESSAS NA CONSTITUIÇÃO

Além das configurações presentes nos Documentos Legislativos do Brasil, é de conhecimento a existência de outras formas de relacionamentos duradouros e efetivos, marcados por laços de afeto, que vem ganhando visibilidade e reconhecimento pelo Estado.

5.1 FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS

Historicamente a relação entre pessoas do mesmo sexo, com o intuito de formar família, sofreu todas as possíveis formas de preconceitos. Mesmo assim, muitos ousaram e lutaram pelo reconhecimento e respeito. O que por hora se verifica ao analisar o instituto família é que os casais formados por pessoas do mesmo sexo, sempre estiveram à margem da sociedade, tal qual estiveram à margem do Direito. O que se deve observar com bastante atenção, é o fato de que os legisladores sempre temeram dar respaldo maior a esta forma de configuração familiar, talvez por receio de afrontar o conceito, que segundo Rendwaski (2012), é algo sacralizado e que tem na ideia principal a procriação, bem como, a heterossexualidade do casal.

A regularização das uniões homossexuais fora capitaneada pela Dinamarca em 1989, que autorizou o registro e a ela atribuía os mesmos efeitos do casamento, excetuando apenas o direito de adotar. No ano de

1993, a Noruega passa a permitir esse tipo de união e em 1995 foi a vez da Suécia conceder os mesmos direitos elencados pela Dinamarca. Seguindo o exemplo dos países citados, no ano de 1996, a Islândia, oficializou o registro das uniões homoafetivas.

A França, no ano de 1999, ao alterar o seu Código Civil, editou a Lei 99-944, conhecida como Pacto Civil de Solidarité, que vigorou em todo o país e na lição de Dias (2011, p. 71), “[...] autoriza que dois indivíduos, maiores de idade, do mesmo ou de distinto sexo, celebrem um contrato para organizar a sua vida em comum.”

No Brasil, é recente a possibilidade de composição de família entre pessoas do mesmo sexo. Percebe-se que, o que se tinha até pouco tempo era uma relação regida pela aplicação do Direito Comercial, posto que tais relações fossem consideradas sociedades de fato. Dias (2011, p. 251), narra motivos que levaram o legislador a se omitir em legislar sobre o tema:

A omissão covarde do legislador infraconstitucional de assegurar direito aos homossexuais e reconhecer seus relacionamentos, em vez de sinalizar neutralidade, encobre grande preconceito. O receio de ser rotulado homossexual, o medo de desagradar seu eleitorado e comprometer sua reeleição inibe a aprovação de qualquer norma que assegure direitos a quem é alvo de discriminação. Esta dificuldade não significa que este segmento da população não possui direito algum. Não. O silêncio tem caráter punitivo. O parlamentar tem o papel de guardião de um moralismo conservador e condena à exclusão tudo que foge ao modelo convencional.

Mesmo com tamanha resistência legislativa e da própria sociedade, o tempo, a evolução e a efetivação de diversos princípios, se encarregaram de encorajar os conviventes deste modelo familiar a pleitearem a segurança do seu direito de amar.

As uniões de pessoas com a mesma identidade sexual, ainda que sem lei, acabaram batendo as portas da Justiça. Mais uma vez o Judiciário foi chamado a exercer a função criadora do direito. O receio de comprometer o sacralizado conceito do

casamento, limitado a ideia de procriação e, por consequência, à heterossexualidade do casal, não permitia que se inserissem as uniões homoafetivas no âmbito do direito de famílias. Havia enorme dificuldade em admitir que a convivência e fruto de um vínculo de afeto, o que impedia o Juiz de fazer analogia com a união estável e o casamento. (DIAS, 2006, p. 251).

Foi o Judiciário do Rio Grande do Sul, através da primeira decisão que inseriu as uniões homoafetivas no âmbito do Direito das Famílias, que encorajou os demais Tribunais de todo país a adotar tal posicionamento, atribuindo a estas relações o merecido efeito jurídico.

O grande marco para as famílias homoafetivas foi o julgamento conjunto da ADIN 4277/DF, de relatoria do Ministro Ayres Britto e da ADPF 132/RJ, que possibilitou interpretar o artigo 1.723 do Código Civil de 2002, em conformidade com a Constituição Federal, permitindo assim, que a união contínua, pública e duradoura, ainda que com pessoas do mesmo sexo seja reconhecida como entidade familiar e a esta seja conferida todos os efeitos da união estável heteroafetiva.

5.2 FAMÍLIA ANAPARENTAL

A família anaparental é mais uma conformação familiar que se apresenta na sociedade atual. A referida família é entendida como um grupo familiar composto apenas por irmãos ou até mesmo outros parentes em linha colateral, sem a presença de nenhum ascendente. Segundo Menezes (2008, p. 127), destaca-se nesse modelo familiar, “[...] o elo de solidariedade que liga as pessoas que convivem sob o mesmo teto é absolutamente desprovido de conteúdo sexual.” O que se constata é a partilha de energia para o alcance de objetivos em comum, há a ajuda de todos inclusive a divisão de alegrias e sofrimentos.

Para bem definir essa modalidade, temos o conceito de Dias (2013, p. 55), que define tal grupo, como sendo aquelas que têm por base a “[...] convivência entre parentes ou entre pessoas, ainda que não parentes dentro de uma estruturação com identidade de propósito.”

5.3 FAMÍLIAS RECONSTITUÍDAS, PLURIPARENTAIS OU MOSAICO

No contexto da contemporaneidade, é cada vez mais comum, que pessoas que passaram por um divórcio e já possuem filhos, retomem o desejo de encontrar um novo parceiro, uma nova parceira, com o objetivo de realizar-se afetivamente. Frente a tal realidade, depara-se com uma nova configuração familiar. Referida pela doutrina brasileira com diversas denominações – reconstituídas, recompostas, sequenciais, heterogêneas, em rede, pluriparentais, mosaico.

Nesta nova configuração familiar, torna-se indispensável a prevalência dos laços afetivos, haja vista, que os filhos que são trazidos pelos genitores, passam a ter novos irmãos bem como, os companheiros passam a ter novas afinidades.

Ainda sobre as famílias reconstituídas, aludem Farias e Rosenvald (2008, p. 62) em sua análise “[...] é o clássico exemplo das famílias na qual um dos participantes é padrasto ou madrasta de filho anteriormente nascido. É também o exemplo da entidade familiar em que um dos participantes presta alimentos ao ex-cônjuge ou ex-companheiro.” Ainda na lição de Farias e Rosenvald (2008, p. 64), encontra-se outra importante lição acerca da família reconstituída, onde afirmam “[...] depender fundamentalmente, do compromisso de cada jurista em vencer a difícil imagem estereotipada da madrasta/padrasto que povoa a própria mente.”

5.4 FAMÍLIAS PARALELAS

São diversos os discursos realizados a respeito das novas configurações familiares que emergem em nosso meio.

[...] a doutrina e a jurisprudência são, com frequência, convidadas a se depararem com um arranjo interpessoal um tanto peculiar: a situação em que uma pessoa é partícipe em mais de um relacionamento com características semelhantes às da união estável. Enquanto alguns consideram que tais configurações devem ser reconhecidas pelo nome de famílias paralelas e receber tratamento semelhante ao vínculo conjugal ou de união estável, outros entendem tal ideia como absolutamente inadmissível, sob o fundamento de que seria uma violação ao princípio da monogamia. (RENDWASKI, 2012, p. 25).

No entender de Dias (2013, p. 47), apesar de diversas, todas as expressões que visam “[...] identificar a concomitância de duas entidades familiares”, são “todas pejorativas”. Todas as formas que evidenciam a diferença constitutiva da família no que concerne a existência de mais de uma relação afetiva, ou não, soam na opinião pública como algo digno de repúdio. A de se respeitar a opinião deste, porém, não se pode negar o direito desta em ter a devida proteção do Estado. No dizer de Dias (2013, p 47), “[...] presente os requisitos legais, a justiça não pode deixar de reconhecer que configuram união estável, sob pena de dar uma resposta que afronta a ética.”

Na modalidade paralela, no entender de Rendwaski (2012, p. 26) encontra-se “[...] a situação em que uma das pessoas é partícipe em mais de um relacionamento com as características semelhantes ao da união estável.”

5.5 FAMÍLIA UNIPESSOAL

Na escrita de Rendwaski (2012, p. 31), encontra-se uma importante justificativa acerca desta modalidade familiar como sendo, “[...] a constante

busca das pessoas solteiras, viúvas e separadas, na Justiça, pela garantia da impenhorabilidade conferida ao bem de família” tal movimento “fez nascer à discussão sobre a existência da família unipessoal.”

Frente ao quadro citado, mais precisamente referindo-se ao estado de viuvez, torna-se imperativo a continuidade do reconhecimento deste, como detentor do status de família. Casabona (2004, p. 375), da seguinte forma leciona: “[...] se torna absurdo imaginar que aquele ou aquela que enviúva deva sofrer duas perdas: a do companheiro e a do status familiar”.

No que tange as pessoas solteiras e que optam por viverem sozinhas, afirma Casabona (2004, p. 376) “[...] que o solteiro é família em potencial”, sendo este, um ser dotado de capacidade e disposto a constituir uma família: a unipessoal.

Nesta esteira de entendimento, tiveram importante papel alguns acórdãos proferidos pelo Superior Tribunal de Justiça, sobre a impenhorabilidade de bens de família, em que o devedor era solteiro e solitário. Para o relator Ministro Humberto Gomes de Barros, ainda no ano de 2003:

PROCESSUAL – EXECUÇÃO - IMPENHORABILIDADE – IMÓVEL - RESIDÊNCIA –DEVEDOR SOLTEIRO E SOLITÁRIO – LEI 8.009/90.A interpretação teleológica do Art. 1º, da Lei 8.009/90, revela que a norma não se limita ao resguardo da família. **Seu escopo definitivo é a proteção de um direito fundamental da pessoa humana: o direito à moradia. Se assim ocorre, não faz sentido proteger quem vive em grupo e abandonar o indivíduo que sofre o mais doloroso dos sentimentos: a solidão.** É impenhorável, por efeito do preceito contido no Art. 1º da Lei8.009/90, o imóvel em que reside, sozinho, o devedor celibatário. (REsp 182.223-SP, Corte Especial, DJ de 07/04/2003). (BRASIL, 2014, grifo do autor).

No mesmo sentido, no ano de 2020, a relatora Desembargadora Maria de Lourdes Abreu, ao decidir sobre o tema, assim manifestou-se:

CIVIL E PROCESSO CIVIL. EXECUÇÃO DE TÍTULO EXTRAJUDICIAL. PENHORA. IMÓVEL. BEM DE FAMÍLIA. IMPENHORABILIDADE. ÚNICO IMÓVEL DO DEVEDOR. COMPROVAÇÃO. PESSOA SOLTEIRA. PROTEÇÃO.1. O legislador constituinte, ao erigir o direito de moradia à categoria dos **direitos fundamentais**, objetivou ampliar a garantia do patrimônio mínimo necessário à subsistência da família. **2.Existindo nos autos elementos que demonstram que o imóvel, cuja penhora se pretende, é o único imóvel residencial utilizado como moradia da parte devedora e, por consequência, impenhorável, conforme a proteção prevista na Lei 8.009/90.** 3. A orientação sumular do STJ é no sentido que: O conceito de impenhorabilidade de bem de família abrange também o imóvel pertencente a pessoas solteiras, separadas e viúvas. (Súmula 364. STJ). 4. Recurso conhecido e desprovido. (Agravo de Instrumento 0730804-40.2020.8.07.0000). (DIÁRIO DA JUSTIÇA ELETRÔNICO, 2020).

Em conformidade com decisões iguais e semelhantes às citadas, foi editada pelo Superior Tribunal de Justiça a Súmula n. 364, que estabelece em sua redação: “O conceito de impenhorabilidade de bem de família abrange também o imóvel pertencente a pessoas solteiras, separadas e viúvas.” (SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2012).

Cumprido destacar, que a origem da súmula, veio embasada no projeto 740, de relatoria da ministra Eliana Calmon, que estendeu a proteção contra a penhora ao rol de pessoas elencadas na referida súmula, além do assento legal proporcionado pela Lei n. 8.009/1992. Lei esta, que cria o bem de família e o define como sendo o imóvel residencial do casal ou unidade familiar que se torna impenhorável para pagamento de dívida.

Frente à discussão apresentada, destaca-se a interpretação extensiva do conceito de unidade familiar, ao passo que incluiu em seu bojo, todas as formas de constituição, onde o legislador busca ou deveria buscar substrato para fazer florescer uma legislação que assegurasse proteção e respeito a todos os indivíduos.

6 O ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO ALTO URUGUAI GAÚCHO SOBRE AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Abordar as novas configurações familiares nas escolas vem se tornando, cada vez mais, um grande desafio. Oriundos de um sistema patriarcal, religioso, heterossexual, a legislação educacional brasileira sofreu e sofre para consolidar seu trabalho, sem a retaliação e a contrariedade de alguns segmentos da sociedade.

Na aprovação do Plano Nacional de Educação, (PNE) pelo Senado Federal, vivenciou-se uma grande polêmica. Uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) referiam-se à superação das desigualdades educacionais e mencionava a igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, termos que no Senado, foram substituídos por cidadania na erradicação de todas as formas de discriminação. O que se vivenciou foi uma disputa nacional, entre bancadas religiosas conservadoras, pesquisadores e entidades da sociedade civil, da grande maioria dos estados e municípios.

Mesmo com uma significativa legislação que aborda a educação e a torna obrigatória e gratuita, a comunidade escolar vive um momento de instabilidade e angústia muito grande. Para muitos docentes a família repassou para a escola a função de educar, ou seja, a função primeira da instituição que era alfabetizar e repassar conhecimento, ficou comprometida frente às diversas problemáticas que surgem na comunidade, e passam a refletir diretamente na escola, tornando o espaço escolar um verdadeiro termômetro a medir o grau de conflito existente nas famílias e na sociedade.

6.1 O ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE FAMÍLIA

A primeira pergunta conduzia o docente a expressar seu entendimento sobre família. Dos 50 entrevistados (a), 72% afirmaram que família é um grupo de pessoas que vivem juntas, independente do sexo e unidas por laços de afeto. Corrobora com esse entendimento a lição de Teixeira (2013, p. 4), em que afirma: “[...] nas últimas décadas, as transformações sociais atingiram diretamente o núcleo familiar e originaram novas concepções de família, que não são mais equiparadas à tradicional família patriarcal.” Disso não discrepa Lôbo (2008, p. 58): “A família atual está matizada em paradigma que explica sua função atual: a afetividade.”

A relação feita por 14% dos (a) entrevistados (a) entendem por família, como sendo um grupo formado pela presença de homem, mulher e filhos. No entender de 12% é o primeiro grupo social que um indivíduo faz parte/local de segurança/porto seguro/base de tudo. Para 2%, a família é representada como sendo um grupo de pessoas que convivem não necessariamente no mesmo local.

Após a análise qualitativa dos dados, percebe-se que, para a maioria dos docentes o tema família é entendido de forma plural. Posteriormente, em análise das respostas da questão de número cinco, revela um contraponto com a questão de número 1. Os docentes entrevistados entendem a família de forma pluralística, mas revelam a grande dificuldade que enfrentam para vencer o preconceito e abordar alguns pontos em sala de aula.

6.2 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES SEGUNDO OS PROFESSORES

As diversas composições familiares presentes na atualidade dimensionam a coragem dos indivíduos em lutar para garantir o direito

à felicidade. Ao conceituar a família atual, Dias (2013, p. 34) expõe o seu entendimento: “[...] o novo modelo de família funda-se sobre os pilares da repersonalização, da afetividade, da pluralidade e do eudemonismo, impingindo nova roupagem axiológica ao Direito de Família.”

Na análise das respostas, percebe-se de forma muito clara, que a falta de conhecimento sobre o tema é muito presente entre os docentes. Dos cinquenta entrevistados, apenas dois souberam a classificação do tipo de família, os demais dissertaram sobre o tema, o que exigiu uma análise muito detalhada e posterior classificação.

Destaca-se que apenas dois grupos demonstraram reconhecer mais que dois tipos de família. O que se verificou foi que 24% dos entrevistados apenas sabem que existem, mas afirmam não conhecer sobre o tema. Outros 22% afirmam que as novas configurações familiares são as homoafetivas, monoparentais e as reconstituídas. Um grupo que representa 18% entende como novas configurações, as homoafetivas, anaparentais e monoparentais.

Para 12% dos entrevistados, não importa a configuração, o que se destaca é a busca pela felicidade. A partir da definição citada, encontra-se a família eudemonista, que no entender de Dias (2013, p. 58) é aquela “[...] que busca a felicidade individual, vivendo um processo de emancipação de seus membros.” Ou seja, é a busca pela realização pessoal de cada membro da família, ligados por laços de afeto.

Outros 10% dos entrevistados afirmam que as novas configurações familiares são as monoparentais e as homoafetivas. Para 6% são as famílias homossexuais a representação das novas configurações. Dentre as respostas, destaca-se o percentual de 6%, que mencionaram as relações de poliamor. Nesta configuração, o que se apresenta no entendimento de Gagliano (2008) é uma “[...] teoria psicológica que começa a descortinar-se para o Direito, admite a possibilidade de coexistirem duas ou mais relações afetivas paralelas, em que os seus partícipes conhecem e aceitam uns aos

outros, em uma relação múltipla e aberta.” Para 2% dos entrevistados, as novas configurações são estruturadas pela opção sexual de cada indivíduo.

É evidente que todas as formas que moldam as famílias na atualidade, vão buscar na escola a compreensão e até mesmo o apoio. Em pleno século XXI, em meio a tantas evoluções que permitem o acesso ao conhecimento, o que se pode observar é uma flagrante dificuldade de progresso nas instituições de ensino quando o tema é o rompimento de barreiras e quebra de paradigmas.

6.3 A FUNÇÃO DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE

Ao abordar o tema convivência e diversidade, destaca-se primeiramente a existência de duas palavras repletas de sentidos e significados. Embora diversidade tenha sido bastante aventada nos períodos recentes, em decorrência de políticas públicas e das necessidades de tornar conscientes as especificidades, as particularidades humanas e suas diferenças, será abordada com mais ênfase a convivência.

A diversidade faz parte e é da vida, da natureza humana, na medida em que geneticamente um indivíduo se diferencia do outro, pelas particularidades próprias de sua composição química, celular, corpórea; mas também é da cultura pelas diferenças que são criadas, estabelecidas e padronizadas. O ser diferente caracteriza o que cada um é, mas não pode ser usado para que haja discriminação, empobrecimento do outro, tratamento desigual, humilhação e rebaixamento.

A trajetória histórica e educacional humana caracteriza-se muito mais pela tentativa de homogeneizar do que por reconhecer as diferenças. Segundo Sacristán (2002), a diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto à própria vida, e devemos acostumar-

nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. Esta evidência, no entanto, não pode gerar conformismo ou aceitação sem questionamento. Trata-se do primeiro cenário sobre o qual aborda a questão três.

Identifica-se a diversidade na esfera do coletivo, do social e da cultura. “Na esfera da sociedade, existe a unidade/diversidade das línguas [...], das organizações sociais e das culturais.” (MORIN, 2000, p. 56). É nela que se encontra a escola. Se as diferenças são genéticas e culturais, isso significa que pouco tem a fazer sobre as primeiras, mas sobre as segundas é possível interferir e é aqui que aparece a importância da escola, para que não sejam transformadas em objeto de exclusão e desigualdade.

Um montante de 42% dos entrevistados afirmaram que a função da escola enquanto espaço de convivência com a diversidade, deve ser o de criação de espaços para discussão sobre as novas configurações de modo a valorizá-las e vencer o preconceito. Mais que construir-se como um marco legal, a diversidade precisa acontecer como prática e concretizar-se no cotidiano, de modo a permear as relações entre os homens.

Há uma tradição no Brasil, em criar leis de vanguarda em diferentes instâncias, mas que pouco são cumpridas efetivamente. Este é o grande desafio: passar das normas às atitudes. Com a diversidade não é diferente, corre-se o risco de existir uma lei avançada e uma prática retrógrada, conservadora e excludente. É por isso que o processo educativo é tão importante, pois oferece condições de passar do campo teórico ao prático, da concepção à ação. A grande tarefa é fazer com que os princípios e requisitos legais cumpram de modo efetivo o que se propõem.

É vasto o caminho a ser percorrido. Exige atenção e acima de tudo doação. Dos 200 entrevistados, 19% afirmam que a função da escola é o de educar para o respeito à diversidade. Outros 12% afirmam que a escola, deve ser acolhedora e auxiliar as famílias a entenderem as diversidades existentes, outros 12% afirmam que cabe a escola respeitar o meio em que o aluno está

inserido. Realizar ações em prol dos Direitos Humanos é a função atribuída por 6% dos entrevistados, 4% afirmam que a escola deve atuar como mediadora de conflitos, 2% afirmam que é função da escola estar presente na vida do estudante, de modo a suprir a ausência da família e outros 4%, mesmo que em percentual pequeno, suscita uma grande preocupação ao afirmar que a escola não cumpre sua função social.

Destaca-se que a diversidade nasce da diferença e dela se alimenta. Em relação a este aspecto, há algo sutil, mas com grande impacto nas pessoas, que é a forma como a escola contribui para aumentar as diferenças culturais. É no campo da cultura, do ensinar e do aprende que aparecem os resultados da ação escolar.

Sacristán (2002, p. 16) reconhece a responsabilidade da educação em relação à sociedade, em que ela “[...] é entendida como capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia e, tanto no ponto de partida como no processo educativo, esse olhar implica respeito para com o sujeito, que é único, e para suas manifestações.” Se ela vai bem, acolhe, trabalha de forma consciente em relação às diferenças, podendo amainá-las, reduzi-las, mas, se sucumbe em seu trabalho, as diferenças podem aumentar. “A diferença, marca indelével, propriedade inata e característica de cada um, conta muito no trabalho pedagógico e sob sua luz o educador, profissional da educação, pode atuar com probabilidade maior de êxito.” (FELTRIN, 2004, p. 17).

6.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES SOBRE AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

A quarta pergunta a compor o questionário, indagava aos professores, se as escolas deveriam realizar formações continuadas para docentes, abordando as configurações familiares. O resultado obtido foi unânime: 100% afirmaram que as escolas devem e rapidamente, organizar formações sobre

o tema. Muitos sugeriram a necessidade das universidades participarem nas escolas, abordando o tema.

É necessário para o professor se valer de um saber-fazer que aconteça de maneira contínua e refletida, pois um mero “fazer não refletido sistematicamente impede-nos o horizonte do sentido.” (GHEDIN; PIMENTA, 2002, p. 141). Nessa toada, é o processo de formação continuada que pode propiciar essa condição fundamental, tendo em vista que,

[...] o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, todos os membros das outras profissões, devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. (DELORS et al., 2004, p. 162).

O professor, ator do processo de transformação, em um mundo globalizado e que vivencia diariamente significativas mudanças, necessita manter constante atualização, para dar conta das necessidades que surgem diariamente no espaço escolar. Destaca-se que, essa atualização, não deve ser algo engessado e com curto prazo de tempo. A formação precisa ser contínua, de forma a proporcionar ao docente uma reflexão mais aguçada e um aprendizado mais eficiente.

6.5 O PROFESSOR (A) SE SENTE PREPARADO (A) PARA TRABALHAR COM AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES?

Certamente, uma das perguntas mais ousadas, tendo em vista que a preparação é algo que demanda uma construção diária e contínua. Destaca-se que, alguns fatores são decisivos no processo de evolução do ensino por parte dos professores: a desvalorização do magistério, a falta de recursos

pedagógicos e a precária estrutura física de algumas escolas são alguns dos problemas que desmotivam os docentes a buscar preparação.

Frente aos diversos desafios que vão surgindo diariamente, a pesquisa revelou que 66% dos entrevistados, não se sentem preparados (a) para abordar na escola a temática das novas configurações familiares. Outros 22% afirmam que se sentem preparados (a), e 14% responderam que estão pouco preparados (a). Resta evidente que essas novas configurações familiares geram uma gama de interpretações nos diferentes contextos frequentados pelas famílias, sendo a escola um deles. Dentro dessa pluralidade de concepções, verifica-se, que há urgência em repensar nas escolas, meios que contribuem para a diminuição do preconceito existente sobre as novas famílias. Não há que se debruçar e gastar tempo, tentando encontrar culpados. A energia dispensada deverá ser para encontrar propostas de melhoria.

A inserção da criança no contexto escolar é uma entrada para a formação e contato com outras crianças, dando acesso ao desenvolvimento social e cognitivo. Assim sendo, esse espaço deverá ser acolhedor, inclusivo e garantidor de respeito às diversas formas que o amor se manifesta.

7 CONCLUSÃO

Conclui-se deixando evidenciado que a escola, através de seus professores e funcionários pode desenvolver um papel extremamente importante junto aos alunos e pais, de forma a contribuir com os mesmos a lidar com a diversidade nas relações familiares e também, ser apoio para as famílias que estão configuradas de forma diferenciada do modelo herdado do século XIX.

A história da família, desde o seu surgimento, passou por diversas mudanças, saindo de um modelo patriarcal, heterossexual e monogâmico, para ser hoje um espaço diverso de convivência, onde sua mais importante

função é a de acolher e fortalecer os laços de afeto, que serão norteadores dos que neste núcleo habitam.

O homem deixou de ser o único provedor da família e, paralelo a isso, a mulher ganha mais autonomia, e passa a buscar no mercado de trabalho um espaço para si. Talvez, esse seja um dos pontos mais importantes no processo de evolução do instituto família e no aumento de demanda por espaços educacionais. A mulher, ao deixar sua casa e buscar por um trabalho que lhe garanta um salário ao final do mês, exigiu dos legisladores e dos gestores, programas que garantissem permanência do sexo feminino no mercado de trabalho, ou seja, foi necessário ampliar a oferta em creche e pré-escola.

Importante destacar, que somente o arcabouço de normas legislativas, não garantiu a qualidade do ensino ofertado. A educação, que no Brasil surgiu a mais se 500 anos, inicialmente pensada para homens ricos e de pele branca, até o presente momento não conseguiu se efetivar de forma justa e igualitária para todos. Com o advento da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser gratuita e obrigatória para todos, porém, chega-se em 2019, com um alto e preocupante índice de reprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que, talvez um dos motivos de fato seja a grande angústia dos educadores: a terceirização da educação por parte dos pais, ou seja, a função da escola de alfabetizar foi substituída por educar para os valores, função esta que deve pertencer a família.

Frente a essas situações, a escola continua sendo o espaço onde crianças e jovens passam boa parte de seus dias, e cabe a esta através de seus membros, ser um espaço de transformações positivas. Para que isso aconteça, não basta somente ser entendido como “mais um trabalho para a equipe escolar”. O entendimento precisa ser mais amplo: poder fazer parte da mudança que se deseja para a sociedade, é o que se buscou elucidar no estudo apresentado neste artigo científico.

Restou evidente que a escola não acompanhou a evolução que teve a família. Os profissionais que atuam no espaço escolar encontram-se fragilizados, preocupados e sem mecanismos para desempenharem com mais eficiência seu trabalho docente. O que se pode verificar é à falta de formação sobre as novas configurações familiares. A escola enquanto espaço de convivência com as mais diversificadas famílias, precisa repensar sua dinâmica de formação, bem como, repensar seus planos político-pedagógicos, de forma a incluir nas atividades com alunos, o dia da família, tendo em vista, que nem todos convivem, ou tem pai e mãe, para comemorar seus respectivos dias.

Não há de ser tarefa fácil, mas não pode ser impossível. A escola precisa desempenhar o seu papel. A família precisa reaproximar-se da escola. Talvez a forma mais interessante para se alcançar esse objetivo, é alcançar essa gama de diversidades, de modo a incluir e conscientizar a todos que o importante é o amor e o respeito dedicado ao outro que é humano. Cabe a toda essa função: Se não você, quem? Se não agora, quando?

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 4 abr. 2016.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **REsp 450.989/RJ**, Terceira Turma, Relator: Ministro Humberto Gomes de Barros, julgado em: 13 de abril de 2014. Disponível em: http://jurisprudencia.s3.amazonaws.com/STJ/IT/RESP_450989_RJ_13.04.2004. Acesso em: 25 mar. 2016.

CASABONA, Marcial Barreto. O conceito de família para efeito de impenhorabilidade da moradia. In: Congresso Brasileiro de direito de família. 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2004.

COLARES, Marcos. O que há de novo em Direito de Família?, **Revista Brasileira de Direito de Família**, Porto Alegre, n. 4, jan./mar.2000.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2009.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC Unesco, 2004.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. **Direito de família e das sucessões**. Rev. e atual.: José Gomes Bezerra Câmara e Jair Barros. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

DIÁRIO DA JUSTIÇA ELETRÔNICO. TJ-DF 07308044020208070000 DF 0730804-40.2020.8.07.0000. Relator: Maria De Lourdes Abreu, Data de Julgamento: 09/12/2020, 3ª Turma Cível. **Diário da Justiça Eletrônico**, [s. l.], 15 dez. 2020.

DIAS, Maria Berenice. Legislação brasileira e homofobia. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 9. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

DIAS, Maria Berenice. **União Homossexual**: aspectos sociais e jurídicos. 2006. Disponível em: http://www.mariaberenice.com.br/uploads/5_-_uni%E3o_homossexual_-_aspectos_sociais_e_jur%EDdicos.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

DILL, Michele Amaral; CALDERAN, Thanabi Bellenzier. Evolução histórica e legislativa da família e da filiação. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 85, fev 2011. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9019. Acesso em: 15 jan. 2021.

FACHIN, Luiz Edson. **Curso de direito civil**: direito de família. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

FARIAS, Cristiano Chaves de. **Direito à Família**. 2004. Disponível em: www.unifacs.br/revistajuridica/arquivo/edicao_marco2004/.../doc04.doc. Acesso em: 4 abr. 2021.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Direito das Famílias**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

GAGLIANO, Pablo Stolze. **Direitos da (o) amante - na teoria e na prática (dos Tribunais)**. 2018. Disponível em: http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20080715091906969&mode=pri. Acesso em: 18 fev. 2021.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**. Direito de Família. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

LISBOA, Roberto Senise. **Manual de Direito Civil**: direito de família e sucessões. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

LÔBO, Paulo. **Famílias**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

LÔBO, Paulo. **Transformações jurídicas da família no Brasil**. GEN Jurídico, 2018. Disponível em: <http://genjuridico.com.br/2018/02/12/transformacoes-juridicas-familia-brasil/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. **Novas Modalidades de Família na Pós-Modernidade**. 2010. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/TESE_COMPLETA_PDF_ADRIANA.pdf. Acesso em: 4 set. 2021.

MENEZES, Joyceane Bezerra de. A família na constituição federal de 1988: uma instituição plural. **NEJ**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 119-130, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2722.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito de família: uma abordagem psicanalítica**. 4. ed. Rio de Janeiro: 2012.

PEREIRA, Sérgio Gischkow. Tendências Modernas do Direito de Família. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 628, p. 19-39, fev. 1988.

RENDWASKI, Marina Rodrigues. **O conceito jurídico de família a partir da pluralidade de figuras existentes no ordenamento brasileiro atual**. 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/54306>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a Diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEREJO, Lourival. **Direito Constitucional da Família**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2014.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. Súmula n. 364. **RSSTJ**, [s. l.], v. 6, n. 32, p. 331-395, dez. 2012. Disponível em: https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista_eletronica/stj-revista-sumulas-2012_32_capSumula364.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. **A relação família-escola na perspectiva das famílias**. Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/GEILIANE%20APARECIDA%20SALLES%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil. Direito de Família**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

WELTER, Belmiro Pedro. **Teoria Tridimensional no Direito de Família: reconhecimento de todos os direitos das filiações genética e socioafetiva**. 2009. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/imprensa/noticias/id17076.htm?impressao=1>. Acesso em: 9 ago. 2021.

CAPÍTULO 7

A VIDA DO ESTADO-NAÇÃO OU DA CRIANÇA INDÍGENA: QUAL TRIUNFARÁ?

LINHARES, Émelyn

“La verdadera eficacia de la ley residiría en su poder de representar la sociedad y del carácter persuasivo de las representaciones que ella emite.” (SEGATO, 2010, p. 124).

1 INTRODUÇÃO

O colonialismo e a colonialidade refletem no ordenamento jurídico brasileiro, determinando as relações sociais, a política, a economia, os preconceitos, criando um processo de invisibilização e subalternização de grupos vulneráveis e oprimidos, cerceando e dominando liberdades coletivas. Desde a colonização os povos originários são discriminados pela ideologia eurocêntrica, efeitos que se desenrolam até o presente.

Pretende-se analisar a narrativa histórica dos povos indígenas com a política criminal, observando direitos específicos destes povos, bem como as violências vivenciadas por mulheres indígenas por meio da legislação que criminaliza o infanticídio. Divide-se em três partes: Colonialismo e colonialidade: a tipificação do infanticídio no Brasil; Infanticídio indígena: homicídio privilegiado ou selvageria?; Reflexões sobre Direito Constitucional, Penal e Humanos: conflitos e perspectivas decoloniais.

A escrita apoia-se nos estudos e teorias decoloniais e epistemológicos do Sul de procedência do grupo interdisciplinar Modernidade/Colonialidade formado no final dos anos 1990, capitaneado pelo saudoso Quijano, Maldonado-Torres e Santos e demais seguidores às teorias libertárias do ideário segregador. Enquanto procedimento metodológico utiliza-se do bibliográfico-investigativo com aporte de dados estatísticos do Conselho

Indigenista Missionário (Cimi), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dos documentos internacionais e da legislação brasileira.

Juridicamente, vislumbra-se a problemática do reconhecimento e cumprimento dos direitos dos povos originários por parte do ordenamento jurídico brasileiro e Poderes da União, que reproduzem práticas violentadoras e racistas em face destes grupos étnicos inferiorizados, gerando reflexos na concretização dos direitos específicos indígenas, bem como de direitos humanos sob a perspectiva multicultural.

Reputa-se como fomentadora a esta problemática a cultura hegemônica constituída pelo ideário europeu, divisor de classes e raças, com auxílio de uma economia capitalista mercantil, que refletem na elaboração e aplicação das leis. Dessa maneira, forma-se o país com uma trajetória eurocêntrica que perdura a atualidade, mantendo homens e mulheres indígenas em posições inferiorizadas e com seus direitos invalidades e sua autodeterminação repudiada.

2 COLONIALISMO E COLONIALIDADE: A TIPIIFICAÇÃO DO INFANTICÍDIO NO BRASIL

No Brasil, a colonialidade é ferramenta que institui o padrão de poder e impõe a classificação étnico-racial, em consequência o ordenamento jurídico vigente propagandeia uma réplica às questões consideradas problemáticas pela sociedade. Anterior à “descoberta” a América Latina era integrada pelos povos tradicionais, entretanto com a vinda dos europeus e a efetivação do processo de ocupação, instalou-se o ideário hegemônico estabelecido na exploração de terras e recursos, como também no desenraizamento de identidades originárias.

Baseada na ideia de raça, foram instituídas classificações sociais e a divisão de trabalho, adotando como superioridade a burguesia branca, hierarquizando e subordinando as demais. Considerado

o detentor de poder, valores e conhecimentos o homem assumiu posição superiora às mulheres, padrão este imposto pelo patriarcado advindo do colonialismo. Conforme Quijano (2005, p. 118):

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.

No decorrer da história do Brasil, o Direito fundou-se com o emprego de leis portuguesas sobrepostas ao território recém descortinado. Com a fixação da sistemática jurídica lusitana, a organização, as tradições e línguas indígenas foram exiladas ao esquecimento. O plano expansivo baseado na moral e espiritualidade europeia refletiu na construção e compreensão do Direito, criando barreiras étnicas e espaciais. Do mesmo modo, com a institucionalização da Igreja se iniciou a unificação dos povos considerados pagãos, pela ideologia europeia, solidificando as missões de Deus impostas pelo catolicismo.

Como meio de erradicar a diferença racial, sexual e cultural, iniciou-se uma mobilização visando purificar e estereotipar por meio do controle e poder. Coercitivamente, objetivando a criação do perfil do inimigo e criminoso, juntou-se a moralidade, legalidade e o conhecimento médico-científico branco e hegemônico que trouxeram consigo a tipificação do infanticídio, este presente no ocidente, mas quando verificada a sua pratica pelas mãos de índios era visto como selvageria, justificando as guerras e a conquista santas.

A irradiação dos poderes imperiais epistêmicos impôs um padrão de sociedade, de comércio, de trabalho, de religião e principalmente de organização legal e jurídica. Apesar de vistos como selvagens, os povos

originários eram necessários à garantia do Estado em construção pelos europeus e, para isso, era crucial a civilização destes povos pelos princípios da fé e do capitalismo. Conseqüentemente, as missões jesuítas tinham sua essência: catequisar e batizar, perpetuando a docilidade e submissão daquela criança indígena para a vida adulta e laboral em benefício da colônia.

Este paradigma de guerra deu face ao “justo” e sempre violento contexto colonial, normalizando violências afora das fronteiras das colônias (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 38), inúmeros são os exemplos de violências ocorridas à época, certamente pela ocorrência do etnocídio. Não por causalidade, pela aplicação das leis portuguesas ao território brasileiro, a figura do infanticídio foi muito utilizada em face de indígenas, sob o argumento que era uma prática tradicional destes povos, contudo conferiram a este ato uma roupagem de selvageria. Em contraste, os colonizadores não encobriam quando a vida do infante indígena era objeto de proteção de “mesmo” valor, e quando a mesma vida nada valia: “um espanhol vai à caça, mas como não encontrou nada para matar e seus cães estão famintos, retira uma criança dos braços de sua mãe, a corta em pedaços e as joga para os cachorros” (Las Casas, Bartolomé “trés brève relation de la destruction des indes”) (BAZZO, 2004, p. 41).

A tipificação do infanticídio está ligada ao senso de humanidade, o qual passou por um procedimento criado pela teoria colonial com suas leis “naturais” e fundamentais. Ao tempo que o indígena passou a ser incômodo e empecilho a este processo, desencadeou-se a criminalização do infanticídio como mecanismo de relações político-religiosas, demonstrando diversos e dispares reflexos de sua aplicação na trajetória do Brasil.

Pelas altas taxas de mortalidade infantil, inicia-se um decurso político, religioso e social de preocupação com a vida de infantes, diante da necessidade da manutenção e crescimento de corpos para mão-de-obra. A ordem pública era mantida com a fixação de punições e prevenções, criando um direito que convergia com a vida, o bem-estar social e a preservação da

criança. E, caso os princípios católicos fossem ultrajados a Inquisição procedia de forma ferrenha, maiormente quando por mulheres, em razão do modelo de feminilidade de esposa cuidadora de seu marido e educadora da próxima geração de homens, logo, se a mulher fugisse deste papel estaria passível às demais violências (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 40).

Os elementos que determinam a minorização das mulheres estão relacionados à passagem da vida comunal à sociedade moderna e, na América Latina, à transição dos povos que habitam os territórios nacionais de nosso continente à modernidade colonial. Esse trânsito foi impulsionado primeiro pelo processo de conquista e colonização, passando pela metrópole ultramarina e depois pela administração do Estado construída pelas elites crioulas (SEGATO, 2018, p. 99, tradução nossa).

A expansão da nação seria atingida de forma eficaz com a proteção a vida da pessoa natural, seja adulto ou criança, em vista disso o infanticídio acomodou-se ao lado do homicídio com o fim de reafirmar o encargo vital do Estado de garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, por exemplo a vida, a propriedade e a liberdade. Com esta concepção de direitos, necessárias as prescrições de suas punições quando violados, estas foram assentadas nos preceitos estabelecidos pelo criminologista Beccaria que estabeleceu uma justiça criminal: “entre as penas, e na maneira de aplicá-las proporcionalmente aos delitos, é mister” (BECCARIA, 1764, p. 30), ou seja, as penas deveriam ser determinadas de acordo com a gravidade dos delitos.

A propagação mercantil seria exitosa com o crescimento sadio da população, o que acarretou atuação de controle da medicina visando materializar os objetivos da colônia, como efeito os infantes permaneceram no foco de interesse estratégico à época e, certamente, o infanticídio era um dos assaltos a soberania da vida humana e do Estado. A partir do século XIX inicia-se o assistencialismo às crianças e, no decorrer do século XX elas são consideradas “menores” com base no Código de Menores (Decreto n. 17.943-A de 1927) (BRASIL, 1927). Segundo Graffigna (2005, p. 254, 267)

a criança passa a ser vista como outra categoria social e, a previsão de um “estado de exceção” que os deixa distantes da lei constitui um argumento contundente sobre o seu “estado de indefesa”, devendo assim a legislação dar especial atenção aos “menores” em razão da sua “vida nua”.

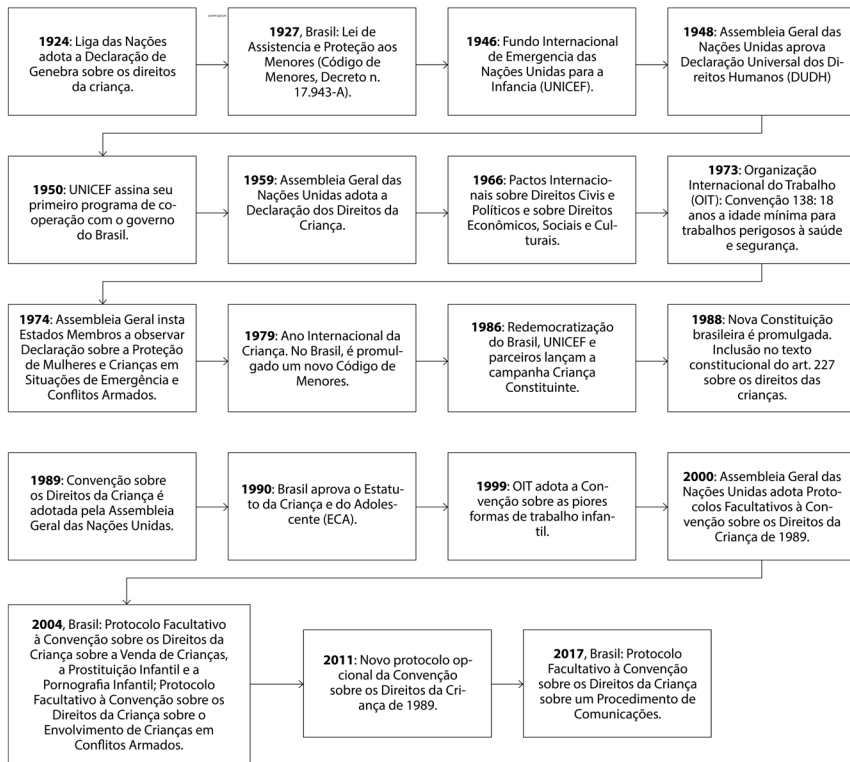
O acesso à vida e seus meios de manutenção são determinados pela biopolítica, a qual se desenvolve como meio de dominação. Ressalta-se que o objetivo da regência colonial era disciplinar os povos tradicionais transformando-os em trabalhadores. Adultos e crianças indígenas apercebidos como corpos selvagens, nus, a serem incorporados na humanidade por meio da subordinação. A implementação do Estado-nação dá espaço ao conhecimento médico e os procedimentos de higiene social, mobilizando a atenção da medicina à questão do infanticídio e aborto juntamente a sistemática jurídico-penal visando diminuir a mortalidade infantil e garantir futuros trabalhadores.

A figura do juiz e do médico atuavam como o poder pater, cabendo a estes o conhecimento e a formação de opiniões, em especial sobre o controle de natalidade que começa a ser destaque no início do século XX, privilegiando “a relação entre natalismo e nacionalismo” (ROHDEN, 2003, p. 26). Como as penas deveriam ser aplicadas de forma proporcional ao crime, analisavam os porquês de sua ocorrência, observando comportamentos, propósitos, instintos, paixões, ambientes e as relações de parentesco.

Com a preocupação da medicina em explicar os crimes praticados durante a gravidez e após o parto, considerados atitudes “antinaturais”, a relação entre a legislação e a medicina torna-se cada vez mais prolífera (ROHDEN, 2003, p. 47-48). Cria-se então a “loucura puerperal” conceito produzido por debates entre médicos e juristas, diagnosticando influências das circunstâncias da mulher durante a gravidez e parto, solução coexistente com o conceito de “instinto materno” (ROHDEN, 2003, p. 48).

Ações estas também reflexos de previsões internacionais de direitos fundamentais da criança, resultados da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, culminando na Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959 (UNICEF, 1959) e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 (UNICEF, 1989), levando a considerar a criança um sujeito de direitos. Estes feitos conduziram, posteriormente, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 1990, dispendo sobre a proteção integral à criança e adolescente (BRASIL, 1990). Vejamos a baixo a linha do tempo com algumas convenções, pactos e legislações sobre direitos da criança:

Linha do Tempo – Direitos dos infantes



O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe em seu artigo 4º que é dever do Estado, da família e da sociedade em geral assegurar a proteção integral da criança e adolescente, bem como a “efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 1990). Ocorre que, na prática, o citado dispositivo oculta a realidade de infantes e jovens que possuem vivências opostas, sejam brancos, negros, pardos ou indígenas.

Demonstradas as razões do interesse da sociedade pela criança e recém-nascido, branco ou indígena, necessária a abordagem da trajetória de tipificação do infanticídio. O crime aqui tratado encontra-se no artigo 123 do Código Penal vigente, seu conceito é discorrido de forma inteligível por Nucci (2016, p. 632, grifo do autor):

O verbo *matar* é o mesmo do homicídio, razão pela qual a única diferença entre o crime de infanticídio e o homicídio é a especial situação em que se encontra o agente. Por isso, na essência, o infanticídio é um homicídio privilegiado, ou seja, um homicídio com pena atenuada. *Matar* significa eliminar a vida de outro ser humano, de modo que é preciso que o nascente esteja vivo no momento em que é agredido. Estado puerperal é aquele que envolve a parturiente durante a expulsão da criança do ventre materno. Há profundas alterações psíquicas e físicas, que chegam a transtornar a mãe, deixando-a sem plenas condições de entender o que está fazendo. É uma hipótese de semi-imputabilidade que foi tratada pelo legislador com a criação de um tipo especial. O puerpério é o período que se estende do início do parto até a volta da mulher às condições pré-gravidez. Como toda mãe passa pelo estado puerperal - algumas com graves perturbações e outras com menos - é desnecessária a perícia. O infanticídio exige que a agressão seja cometida *durante* o parto ou *logo após*, embora sem fixar um período preciso para tal ocorrer.

O Código Penal vigente foi elaborado à época de Getúlio Vargas por meio do Decreto-Lei 2.848/1940, apesar de anterior à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi recepcionado por esta, visto que seu conteúdo estava de acordo com os fundamentos da carta constitucional. Vale lembrar os

códigos anteriores ao de 40, que também traziam a tipificação de infanticídio, vejamos em ordem cronológica a tipificação do crime nas legislações de 1830, 1890 e, por fim, 1940:

Código Criminal do Império do Brasil (1830)

Infanticídio

Art. 197. Matar algum recém-nascido.

Penas - de prisão por tres a doze annos, e de multa correspondente á metade do tempo.

Art. 198. Se a propria mãe matar o filho recém-nascido para occultar a sua deshonra.

Penas - de prisão com trabalho por um a tres annos (BRASIL, 1830).

Código Penal dos Estados Unidos do Brasil (1890)

Do infanticídio

Art. 298. Matar recém-nascido, isto é, infante, nos sete primeiros dias de seu nascimento, quer empregando meios directos e activos, quer recusando a victima os cuidados necessarios á manutenção da vida e a impedir sua morte:

Pena - de prisão cellullar por seis a vinte e quatro annos.

Paragrapho unico. Si o crime for perpetrado pela mãe para occultar a deshonra propria:

Pena - de prisão cellullar por tres a nove annos (BRASIL, 1890).

Código Penal (1940)

Infanticídio

Art. 123 - Matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto ou logo após:

Pena - detenção, de dois a seis annos. (BRASIL, 1940).

Visíveis as mudanças na tipificação do infanticídio, sendo retirado o núcleo de desonra própria do artigo e incluindo-se a expressão “estado puerperal” no dispositivo vigente, passando a ser tutelada apenas a vida do recém-nascido e não mais a honra da mulher, retirando a obrigação do Estado em penalizar a (i)moralidade de seus jurisdicionados.

Neste contexto, evidente a apropriação do corpo feminino, de forma simbólica ou não, nos campos biológico, econômico, político, moral, religioso e cultural, sendo objeto de amplo controle do homem sustentado pelo patriarcado, o colonialismo e a colonialidade. Sob o ponto de vista de Maldonado-Torres (2019, p. 42) a colonialidade do saber, ser e poder é

composta pela “catástrofe metafísica”, naturalizando a guerra e as diferenças humanas, promovendo hierarquias e condições desumanas dentro da modernidade/colonialidade, permanecendo o direito juntamente àqueles que propiciaram sua construção. Afinal, territórios “descobertos” carecem de civilização, a qual é propagandeada pela colonização. Doravante a este processo, as mulheres vivenciam contextos variados em conformidade com sua cor, grupo social, situação econômica, crenças e etnias.

3 INFANTICÍDIO INDÍGENA: HOMICÍDIO PRIVILEGIADO OU SELVAGERIA?

No século XX o processo civilizatório imposto pelo colonialismo teve numerosos efeitos sobre os povos tradicionais. Mediante gradativas ações e ideologias hegemônicas difundidas desenvolveu-se a imagem selvagem do indígena e, pela atuação acentuada do Estado, eram adotadas intervenções para transformar estes povos em itens de museu, dessa forma necessária adequá-los juridicamente, economicamente e territorialmente.

A trajetória dos povos indígenas no Brasil é formada por inconstâncias, desde a colonização aos dias atuais. Com o território arrancado de suas mãos, foram obrigados a cooperar na construção do Estado-nação, sendo inseridos como trabalhadores enquanto a concepção branca hegemônica era disseminada. Daí o ordenamento jurídico arquitetado e aliado à administração estatal alheia as diversidades das comunidades indígenas. Com o curso temporal, o país, adepto à otimização da população, atua por meio da biopolítica e controle de povos subalternos, operando no trabalho, família, economia, religião e infância, convertendo-se exemplar em punição.

Ainda assim, exequível foi o rompimento com este preceito integracionista dos povos originários à nação com a promulgação da CF/88, suprimindo o pensamento dilapidador de línguas, tradições, saberes,

identidades e etnias, objetivando pluralidade e proteção destes povos. Sucessivamente, com a ratificação da Convenção n. 169 da OIT com status de tratado de direitos humanos, fora reconhecida a necessidade de fortificação dos povos originários (OIT, 1989).

Outrossim, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas adotou em 2007 a Declaração sobre Direitos dos Povos Indígenas definindo princípios que resguardam direitos dos povos indígenas, a exemplo a manutenção de suas terras e culturas, o consentimento livre e a autodeterminação (ONU, 2007).

O que se pode destacar com base em 1988, é a participação indígena na “Constituição Cidadã”, em resposta a eliminação da perspectiva assimilacionista e tutelar presente naqueles textos anteriores, a qual afirmava que os indígenas deveriam ser “incorporados à comunhão nacional” brasileira. A partir desse momento, ao invés disso, a determinação constitucional passava a ser a do reconhecimento à diversidade sociocultural e linguística das centenas de povos, bem como de proteção às suas terras e bens, materiais e imateriais. (WENCZENOVICZ, 2019, p. 41).

Hostilidades são cometidas e concatenadas às diferenças de raça, classe, gênero e sexualidade, mediante patrocínio estatal ante a sua inércia às farras violências estruturais. A sistematização da maternidade interliga-se ao fomento de restrições, comportamentos e constrangimentos entre o feminino e o maternal. Lembremos que a homogeneização de direitos de mulheres e homens se deram no decorrer do século XX (BIROLI, 2018, p. 135, 137-138), paralelamente, o “estado puerperal” permanece ilustrando a ocorrência do infanticídio, baseado no descontrole das “funções” maternas que, sob o olhar colonial e patriarcal, jamais seria cometido pela genitora em sua consciência.

O estado puerperal foi a solução proposta pela medicina que teve reflexos muito além do campo da saúde, relacionando com a prática do infanticídio e resultando em pena específica (mais “branda”) para tal fato,

considerando-se assim um homicídio privilegiado sob o pretexto de manter a honradez desta mãe incapaz/desvalida. No crime privilegiado, o legislador leva em conta as circunstâncias de caráter subjetivo, desse modo, dispõe de tratamento distinto em atenção a uma inferior reprovação moral para com o agente. No tocante ao privilégio do infanticídio, este é conferido em função das inquietações físico-psíquicas experimentadas pela mulher atenuando sua imputabilidade (MUKAD, 2001, p. 83).

Preservada a honra maternal da mulher, o infanticídio ganha mais uma característica: a social, isto é, retratava a classe desfavorecida da população, passando a ser prática de mulheres subalternas de forma “numerosa”. Rememorando a higienização político-econômica em face de mulheres desfavorecidas e de maior vulnerabilidade, pobres, negras e indígenas. “Quão eficazes são ou serão as leis que criminalizam atitudes fortemente apoiadas pela moral dominante?” (SEGATO, 2010, p. 121, tradução nossa). A biopolítica internalizou-se na mentalidade e legislação, prescrevendo auto-disciplinas aos corpos, porquanto o inato liame entre mãe e bebê e a emendada “loucura puerperal” autenticaram a existência do crime de infanticídio.

Atentando-se à trajetória dos povos indígenas, significativo evocar suas singularidades. Historicamente foram inibidos de suas identidades, tradições, cultura, línguas e saberes, notados como alheios às ideologias cristãs europeias de vida e morte e, infelizmente, ainda padecem pela violação e o não reconhecimento de suas práticas e rituais. Quando executado o infanticídio por mulher branca é reconhecido o privilégio do estado puerperal, em contraste quando pelas mãos de mulher indígena é apenas visto como incivilidade e selvageria, uma vez que o manuseio da soberania reivindica o direito de regular vidas e realidades.

Na história a mulher é narrada por vozes masculinas que produziram uma figura feminina com natureza e comportamentos específicos. O ato obrigatório de parir retrata dupla sentença às mulheres: a primeira pelo não

reconhecimento de seus direitos reprodutivos (o Estado detém a propriedade do útero) e a outra a decretação da condição “correta”, ética e estética desta reprodução da prole. Certamente, este é um dos infortúnios vivenciados pelas mulheres, ainda assim, as mulheres indígenas são submetidas a processo de dupla repressão pela sociedade desde a ocupação e povoamento do território brasileiro pelo ideário do patriarcado que sobrevive.

Mulheres indígenas são vítimas de violências, abusos em suas formas variadas, preconceito étnico-racial e o não têm o reconhecimento de suas identidades enquanto parte de um povo. As tradições e rituais que compõem estes povos simbolizam suas crenças e consolidam seus saberes, inquestionavelmente retirar estes traços lesionará sua coletividade e organização que os fazem diferenciados.

Eso también fragiliza las reivindicaciones de las mujeres indígenas y la legitimidad de sus reclamos por derechos individuales, que son, por definición y por naturaleza, “universales”, y cuyos pleitos se dirigen a los fueros de derecho estatal y de derecho internacional, yendo más allá de la jurisprudencia tradicional del grupo étnico. (SEGATO, 2010, p. 139).

A legislação brasileira tem legitimado violências encobertas de humanitarismo, o que não mais se sustenta, um dos exemplos é o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 119/2015 que é um dos temas que o governo atual pretende aprovar. A proposta é a alteração do Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/1973) visando a “garantia do direito à vida, à saúde e à integridade física e psíquica das crianças, dos adolescentes, das mulheres [...]” (SENADO FEDERAL, 2015) e no rol das práticas que atentam contra a vida está listado o infanticídio.

O projeto foi apresentado há 14 anos (original PL 1.057/2007), seu texto ratifica “o respeito e o fomento às práticas tradicionais indígenas”, contudo, observa que estas devem estar em conformidade com os direitos fundamentais expressos no texto constitucional, bem como com os direitos

humanos previstos nos tratados e convenções que o país seja signatário (SENADO FEDERAL, 2015). Ademais, o projeto determina que autoridades tem o dever de executar medidas para proteção de indígenas em situação de risco, sob pena de responsabilização, contudo, sem especificação de pena para tanto.

Até o momento o PLC foi aprovado por duas comissões e pelo Plenário da Câmara, chegando ao Senado em setembro de 2015. Em agosto de 2019 a matéria foi aprovada pelo parecer da Comissão de Direitos Humanos e desde então aguarda relatório do senador Marcos Rogério na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ). Se aprovado sem modificações, seguirá para sanção ou veto presidencial (SENADO FEDERAL, 2019).

Diante do contexto até aqui tratado, reputa-se ser razoável a crítica pelo viés decolonial posto que o protejo de criminalização do infanticídio indígena e demais práticas revela a colonialidade do saber e do ser, relacionando com questões étnico-raciais (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 37). No presente caso, a lei auxilia a violência pretendendo punir mulheres indígenas quando da ocorrência do fato típico (infanticídio), por ir de encontro aos direitos humanos e diretrizes, todavia a taxa de mortalidade de crianças indígenas com até cinco anos de vida saltou de 591, em 2018, para 825 no ano de 2019, e pasmem, em razão de doenças tratáveis (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019, p. 7) números que demonstram a antinomia na justificativa do PLC 119/2015 em salvaguardar a vida destas crianças indígenas.

A tipificação, conceituação e caracterização do crime de infanticídio conserva os feitos da colonização, sendo ininterrupta lembrança da lógica branca, eurocêntrica e patriarcal. O colonialismo deixou seu legado, o qual prossegue com a colonialidade e a gestão da sociedade, política, legislação, economia, cultura e conhecimentos pelo Estado-nação (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28). Nas palavras de Gonzalez (2020, p. 298) “concluimos que não houve grandes avanços. Discutimos temas como o desenvolvimento,

a paz e a igualdade, mas percebemos que todo o terreno conquistado foi em consequência de uma iniciativa das mulheres.”

4 REFLEXÕES SOBRE DIREITO CONSTITUCIONAL, PENAL E HUMANOS: CONFLITOS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Tratando-se de Direitos Humanos, Direito Constitucional e Direito Penal, primordial a definição de uma política criminal anteriormente a criação da norma, bem como quando da sua aplicação. A política criminal é um método de estudo, elaboração e execução do Direito Penal, raciocinando criticamente ao direito posto, averiguando sua inexatidão e propondo reparos e melhorias, visando a composição de novos institutos jurídicos que atendam de forma condizente as demandas sociais. O que não é possível verificar no sistema brasileiro, os Poderes Legislativo e Executivo não possuem uma política criminal definida, elaborando leis penais com fartas lacunas, ora brandas, ora excessivamente severas.

O absentismo na definição de uma política criminal constrói um ordenamento penal desassociado as reais questões coletivas, à vista disso promove ao Poder Judiciário trabalho em proporções alarmantes. A quebra do regime ditatorial com a CF/88 estabeleceu um Estado Democrático incipiente, sem a manifestação popular para o avivamento do Poder Constituinte Originário, sem a ratificação do povo ao texto constitucional definitivo, como também sem a possibilidade de reforma da constituição por meio de iniciativa popular, uma vez que o plebiscito e referente são de iniciativa exclusiva do Congresso Nacional (artigo 49, inciso XV, CF/88). Em resumo, a Constituição Federal representa a luta e o “fim” de tempos opressores, no entanto, seu texto apresenta diversas oscilações, demonstrando um curso inverso aos movimentos constitucionais dos demais países latino-americanos.

Na América do Sul existem três estágios constitucionais contemporâneos: a) constitucionalismo multicultural;¹ b) constitucionalismo pluricultural² e c) constitucionalismo plurinacional.³ Ainda que visíveis as melhorias com a CF/88, está ainda se encontra apenas no primeiro estágio. Os alicerces destes movimentos constitucionais dos países sul-americanos são a autonomia dos povos tradicionais e a eficácia da democracia, examinando o texto constitucional brasileiro infere-se que ainda básico nos dois conteúdos (NUNES JÚNIOR, 2018, p. 96-97).

Tão somente após a década de 1980 que os movimentos indígenas na América Latina se tornaram aparentes, quando lideranças indígenas se sobressaíram no âmbito político, demonstrando as demandas de suas comunidades. E com os direitos humanos as questões da política indigenista restaram realçadas, inclusive quanto a autonomia organizacional e étnica desses povos. Distante do reconhecimento da autonomia jurídica e política dos povos originários a CF/88 acentua o sistema monojurídico, este se sustenta, porventura, pelo número da população indígena do país, em 2010, que corresponde a 817.963, equivalente a 0,4% de toda a população do país (IBGE, 2012, p. 5, 12).

O etnocídio reduz os povos originários a uma coletividade sem voz, distanciando-os de seus direitos, obrigados a vivenciar rotineiramente práticas sociais e estatais violentadoras. O ordenamento jurídico é saturado de leis, direitos e deveres inconvenientes à realidade da população, a exemplo a concepção moderna de liberdade, vida, infância e maternidade contemplados

¹ “Abertura à diversidade cultural, previsão de outras línguas (além da oficial), proteção dos direitos indígenas, mas mantém o monismo jurídico (CF brasileira, de 1988).” (NUNES JÚNIOR, 2018, p. 96).

² “Rompe com o monismo jurídico e passa a prever uma jurisdição indígena. Constituição da Colômbia (1991), Paraguai (1992), Peru (1993) e Venezuela (1999).” (NUNES JÚNIOR, 2018, p. 96).

³ “Os indígenas integram a construção do Estado (no poder originário), prevê jurisdição indígena (não há monismo jurídico) e há importantes mecanismos de democracia direta.” (NUNES JÚNIOR, 2018, p. 96).

no presente trabalho, muitos desses conceitos não são adotados por muitas pessoas e culturas no Brasil e no mundo.

Muitas vezes a violência de ordem social é acobertada por argumentos favoráveis aos direitos humanos. Embora conquistado o direito à livre determinação dos povos indígenas, ainda se faz necessária a ruptura do senso jurídico unitário da modernidade, que adjudica ao Estado o poder exclusivo de engendrar juridicidade. A efetivação do direito à autodeterminação dos povos é crucial para um Estado-nação, não podendo este entender como prenúncio a sua soberania. Mantém-se a cultura social e jurídica da necessidade de civilização do “índio” a partir das prescrições legais do que é adequado e digno, independentemente de estarem desassociadas a vivência destes povos.

O exercício da função punitiva estatal é o poder simbólico de assegurar sua existência frente a sua ilegítima edificação. Nesse contexto, a “solução” é a criminalização de sujeitos subalternos e vulneráveis, identificando “costumes” que ferem a vida na sua integralidade. Como há na CF/88 o rol de direitos fundamentais individuais, há também a previsão no ordenamento jurídico internacional dos direitos humanos individuais, em outras palavras estes só serão cumpridos pela real e livre determinação dos povos indígenas segundo suas identidades, saberes, crenças, tradições e lógicas de projetar a vida.

O flagelo inicia-se com a promulgação das leis, por isso basilar a modificação do ordenamento jurídico para políticas funcionais e benéficas aos interessados, tal como a concretização da livre determinação dos povos originários através da escuta e respeito a sua organização e direitos, mesmo na hipótese da negação destes por seus titulares tal qual pelos povos isolados.

A CF/88 em seu artigo 231 faz menção ao reconhecimento da organização social e costumes dos povos indígenas, todavia não assinala acerca do direito de autodeterminação. Relativamente a isso, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007 abrange de forma propícia em seu artigo 5 a juridicidade própria destes grupos

étnicos, assentindo com suas diferenças e em acordo com a Convenção 169 da OIT. Ainda que pobremente encorajada pelo Estado brasileiro, a autodeterminação dos povos indígenas é uma necessária conquista a ser abraçada, dando o devido reconhecimento e respeito a estes povos e atingindo um constitucionalismo plurinacional.

A política criminal relaciona-se com o público e privado, estabelecendo conflitos entre a atuação estatal e os direitos dos indivíduos nas esferas da vida. Os hábitos e valores são empregues conforme a reprodução social, institucional, econômica, política, de gênero e sexualidade em variados contextos. Justificativas de ordem “naturais” controlam corpos femininos aprisionando-os na regulamentação social pré-definida. Entre a autoridade masculina, a heteronormatividade e o preconceito étnico-racial vidas de mulheres são traçadas por estes processos violentadores impondo o mesmo juízo como se todas fossem a mesma.

Os direitos humanos e individuais vão além das tradições e concepções brancas europeias, novas abordagens realizadas por vozes femininas possibilitarão a incorporação de identidades de grupos subalternos, só assim os direitos fruirão de significados e interesses pluriculturais incorporando os povos originários. O conceito abstrato do crime de infanticídio indígena é pernicioso, visto sua relação com interesses políticos e econômicos imbricados ao patriarcado e a colonialidade. Por que não rever e expandir conceitos possibilitando múltiplas posições de mulheres brancas, negras, indígenas, independentemente de sua sexualidade, classe e condição econômica? Compete à mulher escolher, se almeja ou não ser mãe a fim de que haja dignidade em ambas as vidas.

Dado o passado histórico imperial europeu, a primeira condição para a aprendizagem mútua é a disponibilidade para aprender a partir do Sul global, com as experiências de imensas regiões do mundo que estiveram sujeitas ao jugo europeu. O Sul invoca uma geografia e uma cartografia, mas no sentido que aqui lhe atribuo, é uma metáfora do sofrimento humano

injusto provocado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (SANTOS, 2018, p. 56).

A vida da mulher e criança indígena é objeto do discurso de direitos humanos, contudo não são sujeitos dos mesmos direitos. Os direitos humanos são assistenciais e visam reparar as violações que continuam atingindo os povos indígenas e demais grupos discriminados e explorados, não é incumbência estatal tolher as lutas e pleitos destas comunidades. Adequadamente enuncia Boaventura: “a hegemonia reivindicada pelos direitos humanos resulta de uma vitória histórica ou de uma derrota histórica?” (SANTOS, 2018, p. 59, 60).

O constitucionalismo brasileiro tem como intento a unidade estatal e soberana, uma nação, um povo, uma cultura, uma economia, uma saúde, uma identidade, uma educação e uma jurisdição, mas por “sorte” indagações são feitas diante a emergência de muitos coletivos que são oprimidos, mormente dos casos dos povos originários. A disputa é a transformação do status constitucional com a reestruturação do Estado sob pilares interculturais e multiculturais, aspirando reparação histórica frente a opressão colonial e pós-colonial (SANTOS, 2018, p. 68).

Nestes processos a perspectiva decolonial espelha o senso comum, teses científicas relacionadas a espaço, tempo, subjetividades e saberes que compreende a vida humana, elucidando processos vivenciados pelos colonizados, proporcionando recursos conceituais para o desenvolvimento da descolonização (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 29, 46). Mediante o exposto, imprescindível a aplicação da perspectiva decolonial ao crime de infanticídio indígena, ocupando-se com a urgência de entender a mulher indígena como sujeito, detentora de saberes e de um projeto de vida.

A inconstância político-ideológica e capitalista no ordenamento jurídico do país acomete grupos vulneráveis e oprimidos, em especial povos indígenas que há mais de 500 anos tiveram suas vidas, identidades,

territórios, tradições e cultura roubados e, atualmente, de forma equivalente têm seus direitos extirpados como punição.

5 CONCLUSÃO

O ordenamento jurídico brasileiro tem se revelado um recinto de segregação, determinando espaços apropriados para cada indivíduo: homens, mulheres, infantes, brancos, negros, indígenas e pessoas consideradas civilmente incapazes. Ultrapassar essa concepção e determinação é vital para a sociedade plural. Reconheceu-se o pluralismo étnico e cultural, o Estado fraqueja no reconhecimento do pluralismo jurídico.

O infanticídio tem a atenção estatal por diversos panoramas: crianças desfalecidas a espera de leito em hospitais, pela força policial nas “limpezas” em periferias, pela desnutrição, pela falta de recursos financeiros, pelas pedagogias impostas nas escolas, pela criminalização de sua pele e etnias. Ora atua na manutenção destas vidas, criminalizando o infanticídio, ora consente com o sepultamento de 825 crianças indígenas em apenas um ano por doenças tratáveis, isto é dispor do poder de vida e morte.

A criminalização expõe os interesses do Estado-nação, divulgando que este é mais infrator do que as mulheres-mães infanticidas, e neste caso, o inimputável é o Estado. Isto posto, concreta a necessidade de evolução para um constitucionalismo plurinacional, bem como a reconceptualização dos direitos humanos como multiculturais, concretizando uma globalização contra-hegemônica. É através do multiculturalismo que a legitimidade local e a jurisdição universal desfrutarão de uma política não supremacista e eurocentrada de direitos humanos (SANTOS, 1997, p. 19).

Corpos e vozes femininas, sobretudo indígenas, precisam ser percebidos no projeto intercultural de direitos individuais e coletivos. Certamente é um longo processo em construção, mas que faz jus a inclusão das identidades

e pessoalidades ameríndias. Em conclusão, recordemos que a lei afeta de maneira lenta e, às vezes, indiretamente a moralidade, os costumes e o substrato prejudicial de que emana a violência (SEGATO, 2010, p. 125).

REFERÊNCIAS

BAZZO, Ezio Flavio. **A lógica dos devassos**: no circo da pedofilia e da crueldade. Brasília: Moloch Publicadora LTDA., 2004. Disponível em: https://issuu.com/ezioflaviobazzo/docs/a_l_gica_dos_devassos_2013. Acesso em: 1 jul. 2021.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Edição: Ridendo Castigat Mores, 1764. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000015.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1830. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Decreto 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. 31/12/1927, Página 476 (Publicação Original). **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 out. 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, v. 26, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**: dados de 2019. 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

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

GRAFFIGNA, Eduardo Bustelo. Infancia en Indefensión. **Salud Colectiva**, Buenos Aires, n. 1, v. 3, p. 253-284, sep./dic., 2005. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2005.v1n3/253-284/es>. Acesso em: 1 jul. 2021.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón. (orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSGOUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUAKAD, Irene Batista. **O infanticídio**: análise da doutrina médico-legal e da prática judiciária. São Paulo: Mackenzie, 2001.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

OIT. **Convenção n. 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 7 de junho de 1989**. 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 13 de setembro de 2007**. 2007. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

ROHDEN, Fabíola. **A arte de enganar a natureza**: contracepção, aborto e infanticídio no início do século XX. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, 248 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **IRevista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, jun. 1997. Disponível

em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 1 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel (orgs.).

Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SEGATO, Rita. **La guerra contra las mujeres**. 2. ed. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementares de la violencia:** ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. 2. ed. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei da Câmara n. 119 de 2015 (n. 1.057/2007, na Casa de origem)**. 2015. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4444915&ts=1624915361482&disposition=inline>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SENADO FEDERAL. Atividade Legislativa. **Projeto de Lei da Câmara n. 119, de 2015**. Tramitação, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122998>. Acesso em: 1 jul. 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças, 20 de novembro de 1959**. 1959. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

UNICEF. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, 20 de novembro de 1989**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 1 jul. 2021.

UNICEF. **História dos direitos da criança**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em 01 jul. 2021.

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

CAPÍTULO 9

A POLÍTICA PÚBLICA DE RESERVA DE VAGAS E O PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA CONDIÇÃO DE PESSOA NEGRA

RODRIGUES, Jorge Percival¹

1 INTRODUÇÃO

O contexto histórico da humanidade desde seus primórdios é constituído por diversas marcas sociais, como por exemplo: a raça, a religião e o gênero, das quais desempenharam papel fundamental na construção da sociedade, com apoio na hegemonia do homem branco, padrão social e hierarquicamente superior perante a coletividade. Historicamente o indivíduo branco foi colocado em posição de primazia em relação ao negro, marcando tal preeminência pela discriminação, preconceito e desigualdade, tomadas por proporções aterrorizantes a partir do período escravocrata brasileiro.

Após muitos anos de lutas pela garantia de liberdades e pela igualdade, principalmente, na forma de tratamento e convivência entre os sujeitos, a população negra obteve avanços no que tange a criação de critérios isonômicos sobre as perspectivas de respeito aos seus direitos fundamentais. E foi por meio de uma utópica democracia racial que se originou a ideia de que todos os indivíduos, em tese, deveriam se relacionar numa construção social por um único povo e não por raças. Frisa-se novamente: em tese.

O que se vê ao longo da trajetória histórica brasileira é que parte do que é dito e está previsto em leis sobre a equidade entre negros e brancos,

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim; Especialista em Direito Penal e Processo Penal; Especialista em Direito Público; Especialista em Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia; rodrigues.adv@outlook.com

na prática, não é verdade. Resquícios de colonização mostraram no decorrer dos anos que há um racismo estrutural² impregnado na sociedade, mantendo resistência em sujeitos sabedores das consequências pela sua prática.

Talvez por isso seja notório o crescimento no debate a respeito das relações de raça e racismo nos últimos anos. Também, pela necessidade de desconstruir a cultura de que negros e brancos não logram das mesmas condições no acesso aos direitos e garantias estabelecidos em lei. Assim tornou-se necessário pensar em formas de garantir a equiparação para com a população negra. Exemplo disso, foi a criação da lei 12.288/2010 denominada Estatuto da Igualdade Racial e das leis 12.711/2012 e 12.990/2014, aqui objetos de estudo, que definiram a possibilidade de acesso à população negra ao ensino em escolas federais e ao trabalho no plano da administração pública por intermédio da reserva de vagas

De outro modo, após a sua difusão, surgiram inúmeras circunstâncias provenientes do eventual uso da reserva de vaga, principalmente tratando-se da sua legalidade e do efetivo exercício pelo fiel destinatário da política. Para tanto, basta analisar a Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) n. 41 julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2017, a qual instruiu ser legítimo o uso de critérios subsidiários de heteroidentificação dos candidatos. Tais critérios julgam, via de regra, o aspecto fenótipo do sujeito, o qual não detém subjetividade na identificação da raça. Com isso, a partir da análise da cor da pele e de traços físicos, não há margem para interpretação de quem entrevista acerca dos aspectos fenotípicos³ do entrevistado, excluindo-se quaisquer argumentos a respeito da ascendência.

² Refere-se de a uma composição de práticas, hábitos e falas habitualmente encaixado nos costumes da sociedade, promovendo direta ou indiretamente a marginalização e o preconceito racial (PORFÍRIO, 2020b).

³ O fenótipo do sujeito fundamenta-se unicamente sobre seus traços físicos como a cor da pele, dos olhos, tipo do cabelo, nariz, mãos etc. Em contrapartida, o genótipo se refere à composição genética e tem como fundamento o critério de origem e ascendência.

Tais processos devem ser vistos e executados com prudência por parte das comissões avaliadoras quando se define quem é e quem não é negro. Observar critérios de razoabilidade é imprescindível quando se trata de uma análise terceirizada acerca do pertencimento de um indivíduo a determinada raça, principalmente, quando há dúvidas e indefinições sobre a fenotípicia, prevalecendo, em todos os casos, sua autodeclaração.

A metodologia empregada no texto se deu pela pesquisa bibliográfica e documental, com a análise da doutrina e de jurisprudências do STF e do Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4).

2 A QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA

Fortemente marcada pela diversidade populacional na formação da sociedade brasileira, a questão racial se mantém em evidência desde o princípio da construção social nacional até os dias atuais, a qual ainda mostra que atos de discriminação racial são comumente debatidos e repudiados na medida em que ocorrem. E para assimilar sucintamente a atual estrutura da desigualdade racial é necessário compreender o peso do escravismo e do colonialismo na construção dos processos evolutivos da sociedade em séculos atrás. E é irrefutável que quando se pensa em indivíduo escravizado, concomitantemente o diálogo se remonta em torno da população negra.

Com o decurso da colonização, período de extrema opressão e violência, o escravismo estabeleceu no Brasil uma noção de propriedade sobre o corpo físico, conferida em prol da obrigatoriedade na execução de trabalhos braçais, sem qualquer contraprestação salarial, baseada em diversas formas de violência.

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 inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 120).

A vinda do indivíduo negro da África tornou sua comercialização financeiramente vantajosa ao colonizador, tendo a mão de obra empregada, precipuamente, na agricultura, em zonas de minério e na prestação de serviços residenciais e urbanos.

Na conjuntura brasileira, a dinâmica de colonização após a assinatura da Lei Áurea e a consequente abolição da escravatura trouxe uma série de movimentos com o objetivo de desenvolver a agricultura, a indústria e o comércio, com a substituição da mão-de-obra escravizada por aquela assalariada, além da criação de classes sociais transitórias que fariam o branqueamento da população, tendo como requisito a branquitude do colono. Em solo gaúcho, por exemplo, foi realizada, inicialmente, por italianos, alemães e açorianos, com o compromisso de distribuição de terra, animais, sementes, ferramentas e alimentação no ano inicial do estabelecimento (HERÉDIA, 2001).

Sabe-se que, a hierarquia que colocou o branco à frente do negro é historicamente predominante, muito embora, a escravidão tenha sido abolida há mais de cem anos. É nítido que as consequências de tal período no Brasil trouxeram um futuro de perversidade aos libertos e seus descendentes em comparação ao horizonte previsto pelo indivíduo branco. Os até então escravizados se viram diante de uma situação sem benefícios ao que havia porvir em razão da manutenção da condição discriminatória e também pela crescente onda de imigração europeia, a qual foi responsável pela concorrência na mão de obra de trabalho brasileira.

Neste contexto, houve a exclusão do negro de qualquer indício de mobilidade social, já que, em nenhuma oportunidade simultânea ao fim da escravidão, houve sequer a tentativa de alcançar a igualdade material com os demais. E tal qual, a negativa na concretização da isonomia foi, por sua vez, conferida à incompetência do próprio negro na miscigenação (FERNANDES, 1972, p. 29).

A relação entre o colonialismo, a escravidão e as desigualdades oriundas desses processos são perceptíveis em vários períodos da história e se colocaram em diversos espaços, seja na admissão ao mercado de trabalho, no ingresso à educação, na aquisição da propriedade, no meio e classe social em que se vive, entre outros. Na mesma proporção, a violência e a pobreza que em sua maioria se reproduz sob os negros no país, refletem uma realidade normalizada pela sociedade, marginalizando determinado grupo, inclusive na atualidade.

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante – os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) – foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Conseqüentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. (QUIJANO, 2005, p. 119).

Como se sabe, o baixo índice de pessoas pardas e pretas que ocupam cargos e funções de alta escala na sociedade brasileira, seja no âmbito público ou privado, demonstra a triste discriminação histórica que geração após geração os sujeitos de tais grupos vem sofrendo, mesmo que por vezes, de forma oculta e dissimulada (BRASIL, 2012b, p. 66).

Branco monopolizam inteiramente o aparelho do Estado e nem sequer se dão conta da anomalia que isso representa à luz dos princípios da Democracia. Por diversos mecanismos institucionais raramente abordados com a devida seriedade e honestidade, a educação de boa qualidade é reservada às pessoas portadoras de certas características identificadoras de (suposta ou real) ascendência europeia, materializando uma tendência social perversa, tendente a agravar ainda mais o tenebroso quadro de desigualdade social pelo qual o país é universalmente conhecido. No domínio do acesso ao emprego impera não somente a discriminação desabrida, mas também uma outra de suas facetas mais ignominiosas – a hierarquização –, que faz com que as ocupações de prestígio, poder e fama sejam vistas como apanágio os brancos, reservando-se aos negros e mestiços aquelas atividades suscetíveis de realçar-lhes a condição de inferioridade. (GOMES, 2001, p. 12).

A ideologia de que o branco absorve a maioria e as melhores vagas em inúmeras áreas é elemento constitutivo da sociedade e componente fundamental na busca por transformações na realidade brasileira. Desfazer esse racismo originário no colonialismo sempre foi a maior delas. O quadro que permeia o preconceito de forma estrutural é inserido a partir do olhar hostil, em que a cor da pele coloca os sujeitos pardo e preto em posição socialmente inferior ao branco.

Nota-se que o comportamento humano resultante do racismo é perverso, rodeado de ódio e aversão aos sujeitos pertencentes a um conjunto racial com aspectos observáveis, como a cor da pele, formato das mãos, do nariz, tipo de cabelo, entre outros. A animosidade e a repulsa resultam da convicção de que existem raças e indivíduos superiores, em que o branco sempre ocupará um posicionamento de poder na sociedade (MUNANGA, 2006, p. 179).

A discriminação e o preconceito existentes na sociedade não têm origem em supostas diferenças no genótipo humano. Baseiam-se, ao revés, em elementos fenotípicos de indivíduos e grupos sociais. São esses traços objetivamente identificáveis que informam e alimentam as práticas insidiosas de hierarquização racial ainda existentes no Brasil. (BRASIL, 2012, p. 119).

Constata-se que a necessidade de se desconstruir a premissa de hierarquia racial e ofertar mudanças sociais geraram infindas movimentações populares, sempre com o diálogo no sentido da isonomia. Foi pensando na urgência de se chegar à igualdade formal e material entre negros e brancos, que importantes ferramentas no subsídio de políticas públicas foram criadas e a diminuição das desigualdades raciais se tornou o objetivo na concretização por melhores condições de vida da população negra.

Durante os anos pós-promulgação da Constituição, novos e velhos debates ocuparam o cenário acadêmico e social. Aprofundou-se a ruptura com o mito da democracia racial e avançou-se para as discussões no campo das ações afirmativas, com a polêmica acerca das cotas, principalmente raciais, nas universidades. Além disso, os chamados temas de interesse dos afrodescendentes adquirem maior visibilidade no universo das pesquisas acadêmicas em várias áreas do conhecimento. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Neste viés, diversos movimentos antirracistas propuseram ao país condições de formalizar esta ideia e romper paradigmas de preconceito e desequilíbrio entre as pessoas. Com isso, no ano de 2010 foi criado o Estatuto da Igualdade Racial objetivando “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

Consequente, o anseio por desdobramentos em políticas públicas que garantissem um papel de equidade na sociedade resultou em duas importantes leis: 12.711/2012 e 12.990/2014 ambas direcionadas à população negra e brevemente comentadas no tópico seguinte.

3 A RESERVA DE VAGAS NAS LEIS 12.711/2012 E 12.990/2014

A reserva de vagas popularmente conhecida como cotas raciais é definida por lei e destinada a determinados grupos marginalizados da população. No caso desta pesquisa, aos negros, assim conceituados a partir de critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por meio delas, objetiva-se a redução das desigualdades, desmantelando a imagem de desequilíbrio criada entre a opressão a um grupo e a concessão de privilégios a outro.

Ressalta-se que a política da reserva de vagas não carrega a finalidade de se criar vantagens a determinado sujeito, mas sim, se experimenta a presunção de igualar a sua participação em qualquer processo seletivo de natureza pública, desfazendo a representação de vantagens e supremacia que o indivíduo branco detém ao longo dos anos no ingresso às escolas e cargos públicos. De fato, negros e negras são considerados o conjunto da população brasileira, apresentam menor índice de escolaridade e, sim, o sistema político e econômico privilegia pessoas consideradas brancas (ALMEIDA, 2019, p. 40).

O referido sistema foi empregado inicialmente na Índia, na década de 1950, com o intuito de popularizar a integração entre indivíduos de castas distintas e suprimidas da participação em cargos públicos e do acesso à educação. Considerando o cenário brasileiro, a adoção da reserva de vagas como ação afirmativa se deu antes mesmo da criação das leis 12.711/2012 e 12.990/2014, aparecendo pela primeira vez em 2003 ofertada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, seguida pela Universidade de Brasília em 2004 (PORFÍRIO, 2020a).

Na forma de normatização legalmente existente, no ano de 2012 foi promulgada a lei 12.711 com o propósito de se estabelecer critérios para o ingresso em universidades federais e em instituições federais de ensino médio e técnico, contemplando a reserva de vagas aos negros, conforme

dispõe o caput dos seus artigos 1º e 3º.⁴ Desta forma, as instituições federais de educação superior devem preencher suas vagas por curso e turno com alunos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em proporção igual ao de pessoas pertencentes a esses grupos e residentes no respectivo estado onde a instituição está instalada, de acordo com os dados do último Censo do IBGE (BRASIL, 2012a).

No mesmo sentido, assim como se obteve êxito na busca pela igualdade no acesso ao plano educacional em universidades federais do Brasil, o ingresso ao trabalho no serviço público federal também logrou sorte apoiado na lei 12.990/2014. Seus artigos 1º e 2º⁵ estabelecem a possibilidade de reserva de vagas aos candidatos negros em concurso público de âmbito federal pela proporção de 20% das vagas existentes no certame para ingresso em cargos ou empregos públicos em órgãos federais, autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, com a fruição da política pelos candidatos que se autodeclararem pretos e pardos de acordo com critérios definidos pelo IBGE (BRASIL, 2014).

Com isso, na forma de política pública ao enfrentamento das desigualdades raciais, o surgimento dessas leis tiveram o propósito de formalização da isonomia, bem como, dar a pluralidade de oportunidades ao negro, se tornando uma premissa fundamental à efetividade do Estatuto da Igualdade Racial. Em desdobramento à essas políticas, a criação de ações

⁴ Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012a)

⁵ Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.(...)

Art. 2º Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014).

afirmativas com viés de discriminação positiva oportunizou um tratamento especial com o objetivo de assegurar a materialização do direito fundamental da igualdade aos que se atestavam em ensejos desiguais (SILVA; VOLPE, 2016, p. 9).

Assim, por mais que a Constituição Federal identificasse a presença de desigualdades na sociedade, estabelecendo determinadas ações no sentido de desfazer proposições discriminatórias, coube ao poder público criar mecanismos capazes de concretizar os direitos estabelecidos na carta magna.

(...) a igualdade formal e a liberdade individual não asseguram o pleno desenvolvimento social, pois reconhece que os diversos tipos de assimetrias dentro da sociedade impedem que parte da população tenha condições reais de obtenção de uma existência digna. Assim, de forma a superar as desigualdades e alcançar a igualdade real, material, pretende-se que o Estado atue em favor dos hipossuficientes. (SILVA; VOLPE, 2016, p. 9).

Em avaliação sobre a realidade brasileira acerca da participação do pardo e do preto em escolas federais e no trabalho público federal, nota-se que o avanço proveniente da reserva de vagas previstas em ambas as leis vem causando um impacto positivo na reeducação sobre o racismo estrutural, isso porque, tais ações afirmativas vão além de um simples programa para ingresso do negro em áreas antes inalcançáveis, mas, são mecanismos para introdução do tema racial nesses ambientes.

Um dos ganhos declarados das ações afirmativas nas universidades, além do efeito imediato do ingresso de mais negros, refere-se à repercussão da medida na instituição. Desde o processo de formulação das cotas, foi corrente a formação de um debate amplo nas instituições de ensino, que resultou no “descortinamento” de um tema antes nem mencionado: o racismo. A ausência de negros nos corpos discentes e docentes foi alvo de críticas e de avaliação; a forma como o tema racial estava presente – ou ausente – na academia foi enfrentado. Como resultado, além de mais negros nos bancos acadêmicos, houve maior debate sobre o tema, programas de assistência foram desenvolvidos ou redirecionados, novas linhas de estudo

instituídas para acompanhar os resultados das cotas e apoiar estudantes cotistas, disciplinas foram criadas para tratar do tema racial ou outras foram atravessadas por este conteúdo. Mais programas de pesquisa e pós-graduação trataram das desigualdades raciais. Ou seja, houve externalidades positivas de toda ordem. (SILVA; VOLPE, 2016, p. 59).

Em obstante, o enfrentamento às dificuldades impostas na obtenção de um diploma universitário ou na aprovação em concurso público por pessoas negras não deve ser argumento de romantização. Por mais que seja notória a conquista de quem sofre e luta diariamente por uma melhor colocação na sociedade, superando diversas barreiras colocadas pela imagem de hierarquização e fugindo dos inúmeros casos de violência, ver o preto e o pardo nesta perspectiva é desumano. E é neste caráter que a política da reserva de vagas faz valer a equiparação entre os sujeitos, sem que haja a dolorosa fantasia de que o negro obtenha uma conquista por meio do sofrimento (RIBEIRO, 2019, p. 47 e 48).

A lógica do alcance da isonomia encontrado em ambas as leis mostra a indispensabilidade da inclusão e a democratização no acesso à universidade e ao emprego em cargo público. Ao incluir a população negra nesses processos, se busca uma melhor conscientização das gerações futuras, visando criar um cenário em que as oportunidades não mais se deem de forma desigual (MERELES, 2020).

Necessário salientar que a reserva de vagas estabelecidas em lei visa a garantia da igualdade entre os sujeitos com marcas culturais de discriminação e preconceito em razão da sua negritude, entretanto, a indispensabilidade na criação de ferramentas que comprove quem de fato são os destinatários das leis, traz outros debates e polêmicas, sobretudo, assente na ideia de reprimir eventual tentativa de exercício indevido da política pública. Deste modo, as bancas avaliadoras iniciaram processos de heteroidentificação dos sujeitos, baseado em um exame fenotípico, no qual se avalia de forma objetiva alguns aspectos físicos dos candidatos, ponto que será abordado em seguida.

4 O PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

O emprego da terminologia raça surgiu da necessidade de identificação do sujeito a partir da sua cor, determinando uma subdivisão humanitária com base em determinados aspectos físicos. Com isso, no primeiro Censo realizado oficialmente no Brasil em 1872, as terminologias branco, preto, pardo⁶ e caboclo (indígena) figuraram como determinantes na classificação racial (OSORIO, 2003, p. 18).

Deste modo, se fez necessário estabelecer formas de reconhecimento dessa classificação por meio de requisitos criados pelo IBGE. Atualmente as hipóteses de identificação da raça estão conceituadas pelo Instituto por intermédio de três principais hipóteses: a auto declaração, a identificação realizada por terceiro e a análise do grupo populacional a qual o sujeito pertence (OSORIO, 2003, p. 7-8).

Em obstante, tratando-se da fruição dos direitos elencados nas leis 12.711/2012 e 12.990/2014, naturalmente a identificação racial se tornou obrigatória, dando-se a partir da auto declaração do sujeito, a qual está condicionada à comprovação da veracidade por meio de critérios objetivos relacionados aos traços físicos e à cor da pele, averiguados durante a seleção pública nos processos de heteroidentificação.

A constatação da autenticidade das informações constantes na autodeclaração por meio de alguns parâmetros se torna necessária de maneira que é o meio pelo qual o poder público torna efetiva a concessão da política destinada à população negra. Sua previsão foi considerada legítima pelo STF no julgamento da ADC n. 41, determinando a imprescindibilidade

⁶ O preto e o pardo determinavam à classe escravizada da população e aos nascidos livres ou alforriados (OSÓRIO, 2003, p. 18).

na averiguação a fim de evitar eventuais tentativas de fraude (BRASIL, 2017, p. 2).

Tais critérios são, em geral, apregoados em edital específico, que contempla as principais regras na averiguação da veracidade da autodeclaração do destinatário da política. Em sua maioria, a banca responsável pela seleção forma uma comissão avaliadora composta por pessoas pertencentes à população negra e de notória participação em movimentos sociais contra o racismo, designados a confirmar se o indivíduo de fato é negro.

O que ocorre e dá margem às infinitas discussões passa pelo viés da não observância à razoabilidade nas condições de dúvidas durante as análises fenotípicas. Na prática, se vê que algumas dessas avaliações ocorrem por meio de critérios subjetivos, sem a devida ponderação quando há indefinições sobre os critérios objeto de exame e quando não há certeza se de fato a pessoa é negra. Eventuais equívocos praticados nesta etapa abrem precedentes à total insegurança e falta de credibilidade do certame público, bem como, na fiel execução da política pública.

Nesse sentido, durante os processos de heteroidentificação há pessoas negras que acabam excluídas do exercício da política pública da reserva de vaga por possuírem a tonalidade da pele mais clara em um comparativo a outra pessoa também negra.

Colocar determinado indivíduo neste patamar significa deixa-lo numa zona de esquecimento e à beira de indefinições, como se sua condição sequer existisse na sociedade. A necessidade de uma reflexão destinada ao reposicionamento teórico sobre as condições definidoras de raça é primordial na disponibilidade da política pública ao negro, sem parcialidade.

Com o crescimento gradativo de tais ocorrências, propaga-se também o empenho por alternativas na garantia das premissas estabelecidas em lei. A principal delas é a movimentação do Poder Judiciário por meio das ações

competentes na busca pela confirmação do pertencimento à raça parda e a consequente permanência nos processos seletivos, conforme se vê em jurisprudência:

Todavia há casos que se situam nas zonas cinzentas, ou seja, zonas de dúvida, nas quais não é possível identificar com certeza se a pessoa é branca ou parda. São exatamente esses casos que chegam ao Poder Judiciário. Atento a essa dificuldade, o Ministro Barroso concluiu que “quando houver dúvida razoável sobre o seu fenótipo, deve prevalecer o critério da auto declaração da identidade racial” Pois bem, o caso dos autos enquadra-se exatamente nessa zona de dúvida razoável. À vista das fotos do impetrante, apesar de reconhecer a possibilidade de que alguns possam não considerá-lo como pardo, sobretudo em razão do tom claro de sua pele, reputo não ser possível declará-lo como branco. Particularmente, aliás, não tenho dúvidas acerca de sua condição de pardo, em razão de ele ostentar traços faciais muito característicos da fenotipia negra, tais como lábios grossos, nariz largo, além dos cabelos espessos e crespos. (BRASIL, 2020a).

Nota-se que, a identificação da cor da pele deve ser unicamente da própria pessoa. É ela que se vê, se reconhece e se entende como pessoa parda. É ela que já sentiu a discriminação, já ouviu apelidos, brincadeiras e insultos unicamente em razão da sua pele ser escura. E é por isso que o Estatuto da Igualdade Racial define a auto declaração como o principal critério do exame.

A exclusão de um candidato efetivamente negro de eventual lista de classificados à reserva de vagas evidencia vultuosa injustiça, ao passo que, dá a entender que este pode ser considerado negro pela sociedade, sofrendo inclusive discriminações por isso, entretanto, não recebe a mesma definição por uma comissão que, em tese, deveria apenas confirmar suas características negroides. Nesse contexto, o sujeito tolera inúmeras formas de discriminação racial, contudo, a sua participação do certame público por meio da reserva de vagas não é autorizada. Não há razoabilidade.

Nota-se que, o indivíduo acaba sendo excluído de um processo seletivo sob a justificativa de que não é negro, entretanto, retorna à sociedade sendo

vítima das mesmas dificuldades que já perfazem a discriminação racial costumeira em razão da sua negritude.

A partir do momento que a análise de comissão avaliadora rejeita a concessão do direito estabelecido em lei, o diagnóstico passa a ter liame subjetivo, em desacordo com os critérios de avaliação, pois, é traduzida na escolha de pessoas “mais negras” em detrimento de pessoas “menos negras”. É a escolha apenas de um e não do outro, de forma injustificada e que causa danos por vezes irreparáveis. Assim é a jurisprudência:

A impetrante demonstrou de forma cabal sua convicção íntima acerca de sua posição como pessoa parda. Os registros fotográficos anexados (E1 - FOTO30), outrossim, corroboram à conclusão de que o caso da impetrante situa-se próximo à zona cinzenta referida pelo Min. Barroso, fato que não impede, como visto, o reconhecimento de seu direito a partir da auto declaração firmada pois ausente qualquer elemento concreto que viesse a demonstrar a vontade de burlar a política pública, valendo-se, de forma indevida, da reserva de vagas. Desse modo, presente a probabilidade do direito invocado, também se encontra presente a urgência da medida, isto é, o risco de dano grave ou de difícil reparação, porquanto o resultado final já foi homologado, podendo haver, nesse ínterim, a convocação de candidato ocupante da vaga a que a impetrante conquistou. (BRASIL, 2020b).

Outrossim, a percepção da condição de pessoa negra deve ser avaliada pela comissão de forma razoável, coerente e sucinta, isso porque, a miscigenação no Brasil se dá de maneira diversa. A ampla extensão do território brasileiro traz consigo diferentes realidades sociais, culturais e fenotípicas, ao passo que, o sujeito negro oriundo do Estado do Rio Grande do Sul, eventualmente pode possuir tom de pele distinto daquele pertencente à região nordeste do Brasil, por exemplo. Essa distinção não torna um menos ou mais negro que o outro.

A classificação de cor na sociedade brasileira, por força da miscigenação, torna-se difícil, mesmo para o etnólogo ou antropólogo. A exata classificação dependeria de exames morfológicos que o leigo não poderia proceder. Até mesmo

com relação aos amarelos, é difícil caracterizar o indivíduo como amarelo apenas em função de certos traços morfológicos, os quais permanecem até a 3ª e 4ª gerações, mesmo quando há cruzamentos. Com relação ao branco, preto e pardo a dificuldade é ainda maior, pois o julgamento do pesquisador está relacionado com a 'cultura' regional. Possivelmente o indivíduo considerado como pardo no Rio Grande do Sul, seria considerado branco na Bahia. Considero as informações sobre cor muito deficientes. (REGUEIRA, 2004, p. 79).

Do mesmo modo, há de se convir que a dificuldade na percepção de quem é negro deve ser tratada com cautela, principalmente quando se trata do sujeito nativo da região sul do Brasil, a qual é conhecidamente colonizada pela população europeia. Nota-se que a miscigenação proveniente desta região, em algumas hipóteses, não mantém concordância com outras localidades do país. A população natural dos estados sulistas eventualmente pode ter a tonalidade na tez mais clara, diferentemente daquele do sudeste, do norte, do nordeste. Talvez por conta das mestiçagens distintas. Talvez pelo clima. Não há resposta que aponte uma realidade. O que resta é analisar cada caso de acordo com razoabilidade e ponderação necessária, evitando qualquer ato que resulte em injustiça.

Em julgamento da ADC n. 41, o STF externou que a idealização da ferramenta mais apropriada na identificação de eventuais fraudes deve ser efetivada de forma a respeitar a dignidade da pessoa humana do sujeito, garantindo o atendimento aos princípios do contraditório e da ampla defesa. Cita, ainda, a necessidade de prudência em casos que se enquadrem em “zonas cinzentas”, ao passo que, nas zonas de certeza “sobre a cor (branca ou negra) do candidato, não haverá maiores problemas. Porém, quando houver dúvida razoável sobre o seu fenótipo, deve prevalecer o critério da auto declaração da identidade racial.” (BRASIL, 2017, p. 63- 64).

Por fim, importante frisar que a existência da reserva de vagas aqui estudadas retrata um progresso na busca pela igualdade material entre sujeitos negros e brancos e na tentativa de reprimir ações discriminatórias,

sendo imperioso estabelecer critérios na comprovação da condição racial. Deste modo, a eficácia plena das premissas assentadas nas leis também por todo e qualquer sujeito negro se torna fundamental no diagnóstico de pertencimento à população negra, advertindo que a sua condição não expressa um esquecimento na sociedade brasileira.

5 CONCLUSÃO

Esta reflexão objetivou apresentar uma breve análise a respeito de eventuais dificuldades encontradas pelo indivíduo negro nos processos pessoais de heteroidentificação acerca da fruição das prerrogativas existentes nas leis 12.711/2012 e 12.990/2014, que versam sobre o ingresso em escolas federais e a participação em concurso público por meio da reserva de vagas.

Partindo de uma breve composição histórica acerca da questão racial, foi possível constatar que a influência do colonialismo e da escravidão da população negra no Brasil trouxe inúmeros reflexos negativos no exercício de direitos do indivíduo negro, onde o predomínio de uma estrutura hierárquica colocou o branco sempre em evidência, referenciando uma condição discriminatória de raça no país.

Tal primazia ainda pode ser vista no dia-a-dia da sociedade brasileira na forma de ações discriminatórias em razão da condição de pessoa negra de determinados sujeitos. Atos de racismo ficam evidentes quando praticados por intermédio de manifestações resultantes de ódio, originados em razão da cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho, etc. O racismo vem de um processo histórico de segregação em um ambiente social para que grupos racialmente identificados sejam rejeitados de maneira sistemática. Essa segregação racial abre precedentes a inúmeros estudos sobre racismo estrutural, seu percurso histórico, novas concepções de direitos e a necessidade de concretização da

igualdade entre os sujeitos, dentre elas, o respeito às políticas elencadas nas leis 12.711/2012 e 12.990/2014.

Em obstante, as dificuldades na interpretação pura sobre conceitos de raça, cor da pele e traços físicos, obstam a materialização de uma igualdade formal plenamente garantida. A contextualização de um sujeito que de fato pertence à população negra, mas que, ao mesmo tempo, não é considerado negro e, tampouco, branco, expressa um ponto de vista de abandono e não coaduna com a luta de uma população historicamente marcada pela discriminação.

Por fim, a pesquisa realizada revela que a esfera jurídica tem se tornado um instrumento eficaz na tentativa de se alcançar o reparo na avaliação do fenótipo dos sujeitos que advém de análises errôneas e que inicialmente foram baseadas no esquecimento de uma raça ao ofertar ações afirmativas ao indivíduo “mais negro” em detrimento do “menos negro”, quando de fato, todos são pertencentes à mesma população negra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Impetrante: Rafael Albuquerque Poddixi. Impetrado: Fundação Carlos Chagas e União. Relator: João Batista Pinto Silveira. **Tribunal Regional Federal da 4ª Região. Mandado de Segurança**, Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://jurisprudencia.trf4.jus.br/pesquisa/inteiro_teor.php?orgao=1&numero_gproc=40001705861&versao_gproc=15&crc_gproc=2fc1569b. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio

e dá outras providências. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Mandado de Segurança. Impetrante: Panmella Tolentino Silva de Oliveira. Impetrado: Fundação Carlos Chagas e Presidente do TRF4. Relatora: Vânia Hack de Almeida. **Tribunal Regional Federal da 4ª Região**, Brasília, DF, 2020b. Disponível em https://jurisprudencia.trf4.jus.br/pesquisa/inteiro_teor.php?orgao=1&numero_gproc=40001712806&versao_gproc=7&crc_gproc=9c05d657. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Requerente: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Intimados: Presidente da República e Congresso Nacional. Relator: Ministro Roberto Barroso. **Supremo Tribunal Federal. Ação Declaratória de Constitucionalidade n. 41**, Brasília, DF, 8 jul. 2017. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Requerente: Democratas - DEM. Intimados: CEPE, Reitor da Universidade de Brasília e CESPE/UNB. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. **Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186**, Brasília, DF, 26 abr. 2012b. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em 10 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intelectual no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ações afirmativas e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HERÉDIA, Vania. A imigração europeia no século passado: o programa de colonização no Rio Grande do Sul. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, Barcelona, v. 94, n. 10, 2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-10.htm#3>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MERELES, Carla. **Cotas raciais no Brasil: o que são?** Politize. 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/cotas-raciais-no-brasil-o-que-sao/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Governo Federal, 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. **Cotas raciais**. Brasil Escola. 2020a. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. **Racismo**. Brasil Escola. 2020b. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

REGUEIRA, Aparecida. **As fontes estatísticas em relações raciais e a natureza da investigação do quesito cor nas pesquisas sobre a população no Brasil: contribuição para o estudo das desigualdades raciais na educação**. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Tatiana Dias; VOLPE, Ana Paula Sampaio. **Reserva de vagas para negros na administração pública**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília, 2016.

CAPÍTULO 9

COLONIALIDADE DO PODER, IMPERIALISMO SEDUTOR E A ASCENSÃO DA HEGEMONIA NORTE-AMERICANA NO BRASIL DO PÓS-SEGUNDA GUERRA (1939-1945)

VALÉRIO, Vanessa Rodrigues¹

1 INTRODUÇÃO

O objetivo dessa reflexão é problematizar o processo de ascensão da hegemonia norte-americana no Brasil no pós-Segunda Guerra. Para tanto, recorreremos à perspectiva de Quijano e sua formulação teórica acerca da colonialidade do poder, a fim de compreender o complexo de subalternidade entronizado pelas elites latino-americanas associado à manutenção de seus privilégios sociais e econômicos, que, no caso brasileiro, significou a conservação de relações de dependência e sujeição diante do centro do sistema capitalista, liderado pelos Estados Unidos (EUA) na segunda metade do século XX.

O eurocentrismo e a questão racial, cerne do par modernidade-colonialidade e da constituição das nações latino-americanas, nos ajudam a compreender como essa dominação política, econômica, simbólica e cultural foi construída com mecanismos de sedução em torno da indústria cultural, promovida estrategicamente pelos EUA que mobilizavam toda essa condição de inferioridade patológica entronizada pela elite nacional.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Tradutora-Intérprete de Língua Inglesa; vanessamelo_81@hotmail.com

Desse modo, o presente artigo divide-se em três partes. Na primeira, esclarecemos o conceito de colonialidade do poder em Quijano para compreender as motivações históricas – provenientes tanto das relações econômicas quanto da dimensão cultural – da permanente subserviência das elites pós-coloniais latino-americanas aos países centrais do capitalismo na modernidade. Na segunda parte, destacamos como a questão racial e o eurocentrismo, parte estruturante do sistema-mundo na modernidade-colonialidade, gerou na elite pós-colonial na América Latina um complexo de bastardia e inferioridade diante do europeu-norte-americano, como explicitou Fanon, caracterizado pelo desprezo dos seus subalternizados (raças e classes negras, indígenas e mestiças). Na terceira parte do texto, apontamos como os EUA, nos termos do historiador Tota, seduziram essas elites pós-coloniais por meio de uma estratégia de aproximação diplomática (política da Boa Vizinhaça) e difusão da cultura norte-americana no Brasil, além de acordos econômicos e de cooperação militar.

2 A COLONIALIDADE DO PODER

No seminal texto *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, o intelectual peruano Quijano (2005) analisa o desenvolvimento da modernidade sob o prisma do colonialismo como parte necessária e fundante de sua constituição. Para tanto, o autor recua até a Primeira Modernidade, mais precisamente no século XVI e aponta para a construção da ideia de raça como elemento fundamental para legitimação e consolidação do colonialismo. A expansão europeia para os demais continentes foi o eixo fundante de um sistema de dominação global baseado na ideia da superioridade étnica, cultural, política, econômica e social do branco europeu sobre os demais povos. Quijano retoma, assim, autores críticos do colonialismo como Aimé Cesaire, Albert Memmi e Fanon, que no contexto das lutas de libertação

nacional das décadas de 1950 e 1960 apontavam para a relação promíscua entre colonialismo, racismo e modernidade.² No entanto, as reflexões desses autores centravam a questão na derrocada final dos grandes impérios europeus constituídos no século XIX no contexto da revolução industrial e do imperialismo, a exemplo da Inglaterra e da França.

Entretanto, o que Quijano estabelece num novo patamar é uma reflexão que coloca a América Latina no centro deste debate, trazendo para a discussão essa primeira onda colonialista ocorrida entre os séculos XVI e XIX e que na percepção do intelectual peruano foi a experiência condicionante da modernidade. Por essa razão, o autor trata da modernidade a partir do par conceitual modernidade-colonialidade, pois toda a estrutura de dominação social, política, econômica e cultural eurocêntrica teve sua matriz durante o processo de conquista e colonização das Américas a partir de 1492. Como afirma o próprio Quijano (2005, p. 117):

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico.

Para Quijano, trata-se de uma leitura histórica de longo prazo, que na verdade retoma as teses de Wallerstein sobre a constituição de um sistema-mundo no século XVI, que integra todos os territórios do globo terrestre

² A questão colonial e racial como parte da sociogênese do capitalismo e da modernidade foi abordada de um modo articulado pelas obras de Aime Cesaire (Discurso sobre o colonialismo, 1955), Albert Memmi (Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador, 1955) e Fanon (Pele negra, máscaras brancas, 1952; Os condenados da terra, 1961). A confluência dessa tríade de autores e suas obras são consideradas fundadoras das correntes críticas pós-coloniais.

a partir da expansão e conquista europeia e da construção de um grande sistema capitalista que evolui de sua forma mercantil e comercial para o padrão industrial e financeiro dos séculos XIX e XX.

A construção de uma relação centro-periferia no processo de consolidação do sistema-mundo é ressignificada por Quijano, que destaca, não apenas os aspectos econômicos da constituição do sistema capitalista global, mas também, aspectos culturais e raciais. A condição *sine qua non* para a experiência de dominação colonial e construção do sistema-mundo foi a concepção de raça. O estabelecimento de relações sociais baseadas na inferiorização dos não-brancos foi o edifício sobre o qual se levantou a dominação colonial.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. (...) A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E 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. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pela conquista e garantiu ideologicamente a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo. O eurocentrismo promoveu a naturalização dessas relações coloniais de dominação, legitimando antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Os povos colonizados foram subalternizados de tal modo que seu fenótipo, cultura, língua e conhecimentos foram desprezados. De acordo com Quijano (2005, p. 118):

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal (...)", 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.

As considerações de Quijano são fundamentais para compreender em que níveis se deram, em termos culturais, a sedimentação de uma hierarquia racial que estigmatizou os povos colonizados. Enquanto a racialização posicionou os povos colonizados na base da pirâmide social, como força de trabalho a ser explorada (permitindo apenas ao brancos a compensação salarial e relegando aos demais o trabalho compulsório, escravos etc.) por outro lado, posicionou a elite colonial (descendente direta dos colonizadores) no topo da pirâmide do mundo colonial, detentora dos meios de acumulação produzidos internamente, mas de modo subsequente, arremetidos para o respectivo centro do sistema- mundo. O modelo de organização de trabalho a partir da percepção racial construída na experiência da América colonial se impôs na ordem capitalista moderna. Segundo Quijano (2005, p. 120):

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 inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo.

Esse modelo possibilitava uma extrema acumulação de capitais na Europa, contribuindo sistematicamente e decisivamente para aquilo que Karl Marx denominou de acumulação primitiva do capital. As grandes quantias de metais e dividendos obtidos na comercialização dos produtos primários

americanos levados para a Europa permitiu ao centro o reforço do seu poder bélico, econômico e garantiu a confirmação de sua superioridade tecnológica sobre o mundo, gerando novas ondas de expansão e conquista que culminaram na partilha do mundo entre os grandes impérios neocoloniais do séc. XIX, fazendo, desse modo, a Europa o centro do mundo capitalista, tanto na primeira quanto na segunda modernidade. Segundo Quijano (2005, p. 120):

Quando Raúl Prebisch criou a célebre imagem de “Centro-Periferia” (...), para descrever a configuração mundial do capitalismo depois da Segunda Guerra Mundial, apontou, sabendo-o ou sem saber, o núcleo principal do caráter histórico do padrão de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, que formava parte central do novo padrão mundial de poder constituído a partir da América. O capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado. Sem relação clara com essas específicas características históricas do capitalismo, o próprio conceito de “moderno sistema-mundo” desenvolvido, principalmente, por Immanuel Wallerstein (...) a partir de Prebisch e do conceito marxiano de capitalismo mundial, não poderia ser apropriado e plenamente entendido.

Para Quijano, o mundo colonial/moderno se constituiu eurocentrado em sua forma e organização social em função da racialização das relações entre europeus e os demais povos. Esse processo, constituído historicamente na América Latina, deixou como herança interna um conjunto de elementos sociais e culturais derivados dessa ordem colonial racializada eurocentrada, sobre a qual se fundamentou a dominação capitalista moderna, legitimado desde sempre pela superioridade racial europeia e inferioridade racial dos povos colonizados. De acordo com Quijano (2005, p. 121):

Enfim, o êxito da Europa Ocidental em transformar-se no centro do moderno sistema-mundo, segundo a apta formulação de Wallerstein, desenvolveu nos europeus um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o etnocentrismo. Mas no caso europeu esse traço tinha um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores.

A ordem moderna, então, se constitui a partir de um conjunto de referências culturais, simbólicas e sociais estruturadas a partir do olhar etnocêntrico europeu. O europeu se torna o polo positivo de um conjunto de pares conceituais assimétricos, onde os povos colonizados, subalternizados e estigmatizados ocupam o seu correlato negativo. Se o europeu e a experiência da modernidade é racional, civilizado, branco, ativo, esse outro é o irracional, bárbaro, não branco, submisso e assim sucessivamente. De acordo com Quijano (2005, p. 122), a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Pares conceituais como Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno, eram correlatos semânticos para Europa e não-Europa. Entretanto, o caráter universal da lógica de dominação e hierarquização moderna impôs a semântica interpretativa e narrativa do mundo moderno-colonial-eurocentrado para todas as regiões submetidas ao ímpeto colonialista europeu, deixando apenas espaços marginais e periféricos de luta dos subalternizados. Deste modo, segundo Quijano (2005, p. 122):

Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo.

Esse universalismo interpretativo presente nos mitos fundacionais da modernidade legitimaram a estrutura profundamente desigual, racista, violenta, de escravidão, superexploração, segregação, espoliação, extermínio

e genocídio dos povos colonizados. Para além dessa dimensão, é preciso ressaltar que numa ordem que constrói os povos colonizados como inferiores, o racismo estrutural da modernidade visa completar seu ciclo de dominação com a entronização da inferioridade pelo colonizado-subalternizado. Quando seu rosto, cor, cultura, ciência, costumes, deuses, conhecimento e valores são inferiorizados, desprezados, abominados, a busca pela dignidade passa pelo esquecimento de si, pela entronização dos valores do outro, pelo desejo de ser o outro. Segundo Fanon (2008, p. 28):

Antes de abrir o dossiê, queremos dizer certas coisas. A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:

- inicialmente econômico;
- em seguida, pela interiorização, ou melhor, epidermização dessa inferioridade.

A interiorização da inferioridade é um processo fundamental para a manutenção da colonialidade do poder ainda que, do ponto de vista político, antigos territórios coloniais tenham tido sua independência política e autonomia aparentemente asseguradas. Numa ordem simbólica eurocêntrica, numa economia de dependência estrutural e com uma sociedade colonial, o complexo de inferioridade das elites coloniais, de não ser o centro do sistema-mundo e nem a raça superior, as levam a interiorizar um permanente anseio de alcançar um estatuto de igualdade perante o colonizador. Por isso, se identificam muito mais com o colonizador do que com seu próprio povo, negros/indígenas. Esse anseio gera uma dependência não só econômica e social para a manutenção dos privilégios brancos das elites coloniais, mas também uma forte dependência afetiva em relação às raças europeias, enquanto recebe, em contrapartida, um tratamento de inferioridade derivado da eterna suspeita de bastardia e mistura sanguínea que paira como uma sombra sobre as elites coloniais.

3 ESTADO-NAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, A QUESTÃO RACIAL E O COMPLEXO DE BASTARDIA

No processo de constituição dos estados-nações modernos, a questão racial-colonial foi central. Na medida em que o estado-nação se organiza, a partir de um poder central que exerce em seu território uma força centrípeta e homogeneizante de sua diversidade populacional interna, estabelece-se o padrão de constituição negando a diferença. Segundo Quijano (2005, p. 130), um Estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Essa coerência e unidade interna pode ser sentida por meio de uma identidade compartilhada, o que dá mais estabilidade política interna, pois além de sociedade é também uma estrutura de poder. Entretanto, esse sentimento de pertencimento não é natural e preexistente. Essa identidade é fruto da ação de uma engenharia de poder do estado que a produz para ter legitimidade de existir e exercer sua capacidade de violência e governo. Por outro lado, para Quijano, a adesão identitária produzida pelo poder se torna mais legítima quando é efetiva de modo que seus membros tenham em comum algo real para compartilhar. A participação no jogo político e o compartilhamento de direitos por todos os cidadãos, principalmente por parte das classes subalternizadas, na vida social, possibilita certa distribuição do controle do poder. A inclusão social e a extensão da cidadania aos subalternos geram reconhecimento, identificação e adesão dos estratos mais inferiores da sociedade ao estado-nação.

Na Europa, da perspectiva histórica, o processo que edificou as estruturas de poder do Estado-nação teve início com a emergência de núcleos políticos que conquistaram seu espaço de dominação e se impuseram aos diversos e heterogêneos povos e identidades que o habitavam. Deste modo, o Estado-nação iniciou-se como um processo de colonização de alguns povos sobre outros (internos) que, nesse sentido, eram povos estrangeiros. Segundo

Quijano (2005, p. 131), a experiência da limpeza sanguínea espanhola decorrente da Guerra de Reconquista é o modelo que se impõe no processo de construção dos estados-nações na busca pela homogeneidade interna.

Entretanto, esse processo histórico de centralização estatal (condição para o surgimento dos estados-nações europeus) não ocorreu isoladamente, mas paralelamente à experiência de dominação colonial surgida na América, ou seja, à formação dos impérios coloniais destes primeiros estados europeus centralizados. Segundo Quijano (2005, p. 131):

O processo tem, pois, um duplo movimento histórico. Começou como uma colonização interna de povos com identidades diferentes, mas que habitavam os mesmos territórios transformados em espaços de dominação interna, ou seja, nos próprios territórios dos futuros Estados-nação. E continuou paralelamente à colonização imperial ou externa de povos que não só tinham identidades diferentes das dos colonizadores, mas que habitavam territórios que não eram considerados como os espaços de dominação interna dos colonizadores, quer dizer, não eram os mesmos territórios dos futuros Estados-nação dos colonizadores.

No âmbito dos territórios coloniais, os povos colonizados foram sempre vistos como o outro, o heterogêneo, racialmente inferior que não poderiam e nem deveriam fazer parte da comunidade imaginada dos estados-nações metropolitanos. Não eram o diferente no território interno (para quem as políticas de homogeneização na Europa acabaram estendendo a cidadania), mas eram o diferente-inferior no território externo (a quem a ideia de cidadania e pertencimento deveria ser negada).

Analisando a constituição dos Estados-Nações na América, Quijano (2005, p. 132) aponta que os EUA durante a Revolução Americana não tiveram que lidar com a questão indígena. Tratados desde o princípio como nações autônomas, ao serem absorvidos territorialmente ao longo do XIX foram sendo exterminados como inimigos da nação. A coesão interna também excluía os negros, que na condição de minoria, eram encarados

como uma excrecência interna. O processo imigratório europeu e a abertura de novos territórios para a incorporação dos recém-chegados foi criando as condições de cidadania e identificação nacional baseada na participação política, incorporação produtiva e branquitude. Entretanto, a questão racial negra permaneceu como ferida aberta, indicando os limites dessa construção nacional até os dias de hoje.

No caso da América Latina, Quijano destaca a experiência histórica de dois modelos de estados-nações que surgem das estruturas do poder colonial: os de maioria branca do Cone Sul e os demais, de maioria negra, indígena e mestiça. Argentina, Chile e Uruguai, promoveram uma história de extermínio dos indígenas ocupando seus territórios. A intensa imigração europeia, de certo modo, consolidou a branquitude racial nas identidades nacionais, sufocando uma minoria negra. No entanto, diferente dos EUA, a ocupação das terras tomadas dos indígenas se deu de forma concentrada, gerando estados oligárquicos, de acesso distorcido à cidadania.

O processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica como característica e condição dos Estados-nação modernos, foi levado a cabo nos países do Cone Sul latino-americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços). Ou seja, não por meio da democratização fundamental das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de uma parte da população. Dadas essas condições originais, a democracia alcançada e o Estado-nação constituído não podiam ser afirmados e estáveis. (QUIJANO, 2005, p. 133).

Nos casos dos estados-nações ibero-americanos restantes da América Latina, de maioria negra, indígena e mestiça “(...) essa trajetória eurocêntrica em direção ao Estado-nação se demonstrou até agora impossível de chegar a termo.” (QUIJANO, 2005, p. 133). O controle dos novos estados independentes estava sob o domínio de uma minoria descendente direta racial e socialmente dos colonizadores. Sociedades marcadas pela dominação colonial das

populações negras, mestiças e indígenas não poderiam construir facilmente uma coesão interna por meio da ideia de homogeneidade e muito menos apresentar-se democraticamente oferecendo condições de participação e cidadania para as raças inferiores, subalternizadas. De acordo com Quijano (2005, p. 134):

(...) a pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido nenhum interesse social comum com os índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses sociais eram explicitamente antagônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia. Eram, pois, dependentes.

Deste modo, os estados latino-americanos, frutos da colonização ibérica, se constituíram dependentes dos interesses do centro do sistema-mundo. A minoria branca no controle do poder tinha interesse social antagônico aos das maiorias negras, indígenas e mestiças, já que seus privilégios sociais e econômicos eram provenientes dessa condição. Não havia possibilidade de um interesse nacional unificado, pois a hierarquia racial e o papel social das classes subalternizadas eram a base do poder econômico, cultural e racial da elite destas nações latino-americanas.

Os senhores brancos latino-americanos, donos do poder político e de servos e de escravos, não tinham interesses comuns, e sim exatamente antagônicos aos desses trabalhadores, que eram a avassaladora maioria da população dos novos Estados (...)

A dependência dos capitalistas senhoriais desses países tinha como conseqüência uma fonte inescapável: a colonialidade de seu poder levava-os a perceber seus interesses sociais como iguais aos dos outros brancos dominantes, na Europa e nos Estados Unidos (...)

A dependência dos senhores capitalistas não provinha da subordinação nacional. Esta foi, pelo contrário, a conseqüência da comunidade de interesses raciais. Estamos lidando aqui com

o conceito da dependência histórico-estrutural, que é muito diferente das propostas nacionalistas da dependência externa ou estrutural (Quijano, 1967). A subordinação veio mais adiante, precisamente devido à dependência e não o contrário: durante a crise econômica mundial dos anos 30, a burguesia com mais capital comercial da América Latina (Argentina, Brasil, México, Chile, Uruguai e até certo ponto a Colômbia) foi forçada a produzir localmente os bens que serviam para seu consumo ostentador e que antes tinham que importar. Este foi o início do peculiar caminho latino-americano de industrialização dependente: a substituição dos bens importados para o consumo ostentador dos senhores e dos pequenos grupos médios associados a eles, por produtos locais destinados a esse consumo. Para tal finalidade não era necessário reorganizar globalmente as economias locais, assalariar massivamente servos, nem produzir tecnologia própria. A industrialização através da substituição de importações é, na América Latina, um caso revelador das implicações da colonialidade do poder. (QUIJANO, 2005, p. 135).

Quijano destaca que o processo de industrialização interna, derivada da substituição das importações no contexto da primeira metade do século XX, não era fruto de uma coesão interna e de um agregado de interesses entre a elite senhorial-oligárquica e a grande massa não-branca subalternizada. Antes, teria sido fruto de uma necessidade dessa elite (e grupos médios a ela agregado) de continuar sendo abastecida daqueles produtos e itens do centro industrial, que por conta da crise econômica de 1930 já não podiam mais ser fornecidos. Não houve uma conjuntura que levou ao projeto nacional de desenvolvimento e soberania. Houve a permanência de uma dominação racial que, para manter seus caprichos em tempos de escassez, readequou temporariamente sua lógica de dominação colonial.

Os estados-nações independentes na América Latina foram construídos em cima de sociedades coloniais. A colonialidade do poder rearticulou-se sob novas bases institucionais. A hierarquia racial-social colonial torna-se um impeditivo crônico da constituição de um verdadeiro estado nacional. Essa heterogeneidade interna só poderia ser superada, seguindo o modelo eurocêntrico de nação, se a cidadania fosse radicalmente estendida de modo global e universal inserindo as classes e raças subalternizadas, o que

significaria a descolonização das relações sociais, exigindo da minoria branca uma nova concepção que superasse todo o discurso significador eurocêntrico. Entretanto, na América Latina, “a construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços.” (QUIJANO, 2005, p. 135). Assim, a colonialidade do poder foi estruturante e ainda exerce seu domínio, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno.

Quijano (2005, p. 136) apresenta um quadro mais amplo com as trajetórias históricas e linhas ideológicas acerca do Estado-nação na América Latina, no qual a questão racial exerce peso fundamental para maior ou menor sucesso da construção nacional ao modelo eurocêntrico pautado na homogeneização.

1. Um limitado mas real processo de descolonização/ democratização através de revoluções radicais como no México e na Bolívia, depois das derrotas do Haiti e de Tupac Amaru. (...)
2. Um limitado mas real processo de homogeneização colonial (racial), como no Cone Sul (Chile, Uruguai, Argentina), por meio de um genocídio massivo da população aborígine. (...)
3. Uma sempre frustrada tentativa de homogeneização cultural através do genocídio cultural dos índios, negros e mestiços, como no México, Peru, Equador, Guatemala-América Central e Bolívia.
4. A imposição de uma ideologia de “democracia racial” que mascara a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros, como no Brasil, na Colômbia e na Venezuela (...).

Deste modo, podemos considerar a dificuldade de construir um estado-nacional autônomo e soberano em países como o Brasil, cuja elite oligárquica-colonial estabelece sua relação de dominação social e sua condição de classe econômica privilegiada pela manutenção da colonialidade do poder estruturada na hierarquização racial. O distanciamento em relação às grandes majorias negras, indígenas e mestiças, produz uma maior afinidade entre essa elite e o modelo racial, cultural eurocentrado. Uma elite que não se reconhece no seu povo, quer distanciar-se dele para manter sua distinção

e sua condição de privilegiada numa estrutura de dependência em relação ao centro do sistema mundo.

Com base nessas constatações de Quijano, podemos apontar que processos de dominação imperialista das nações latino-americanas são frutos não apenas de uma intervenção militar externa, ou de uma afinidade exclusivamente econômica e de classe entre a burguesia nacional e os interesses externos. Há algo que compõe o quadro que é o reconhecimento racial subjacente ao processo, no qual as elites nacionais, reproduzindo a lógica colonial, aspiram ser iguais aos colonizadores, desprezando as raças inferiores de seu estado-nacional, buscam no mito da superioridade racial branca-eurocêntrica alcançar sua dignidade humana. Esse estreitamento identitário, cultural, simbólico entre a elite periférica e o centro do sistema mundo estabelece uma síndrome de inferioridade latente e constante, mas que ao invés de despertar a aceitação de si e revolta perante o dominador, desperta na verdade um desejo de ser o dominador, pois se vê mais parecida com ele do que com as grandes massas negras, mestiças e indígenas subalternizadas e inferiorizadas em seu próprio estado-nacional. Nesse contexto, as investidas imperialistas de estados centrais passam a ser encaradas pelas elites periféricas como parte de seu próprio projeto de reprodução da hierarquia racial-social. Desse modo, o imperialismo não precisa evidenciar sua face mais exploradora, mas uma lógica de sedução das mentes e corações dessa elite nacional. Parece ser um caminho seguro para reproduzir a lógica sistema-mundo, mantendo as relações econômicas globais de dependência com crescente processos de acúmulo de capital.

4 O IMPERIALISMO SEDUTOR: A CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA NORTE-AMERICANA NO BRASIL

Ao longo do século XIX, os EUA foram se candidatando a fazer parte do centro do sistema-mundo, consolidando essa hegemonia no século XX,

a partir do declínio britânico após a I Guerra Mundial. Em sua relação com a América Latina, já no século XIX, os EUA apontavam na direção de uma liderança política e militar sobre a América Latina. A famosa Doutrina Monroe, anunciada pelo então presidente James Monroe (1817-1825), definiu a posição dos EUA em prol da libertação das colônias europeias ao mesmo tempo em que garantia a exclusividade da tutela regional. O reconhecimento da autonomia das recém republicas independentes da América Latina, bem como as guerras de anexação territorial norte-americana ao longo do XIX que agregou estados mexicanos, passando pela guerra de independência de Cuba (1895-1898) – que ao mesmo tempo que garantiu a independência cubana diante da Espanha, colocou a maior ilha caribenha sob o domínio norte americano – e as ocupações militares nos países centro-americanos do princípio do século XX (no contexto do Big Stick e do corolário Roosevelt) – demonstraram que os EUA eram uma agressiva potência do capitalismo industrial e monopolista com característica imperialista (KARNAL et al., 2007, p. 192-200).

O avanço industrial e o grau de desenvolvimento do capitalismo industrial nos EUA, àquela altura, os colocavam no centro do sistema-mundo, dividindo estrategicamente essa posição com as grandes potências industriais europeias como Inglaterra, França e Alemanha. Entretanto, a estratégia militarista agressiva da política externa da primeira metade do século XX entrou em declínio junto com o advento da crise de 1929. Essa situação alterou a correlação de forças no plano internacional, jogando dúvidas, sombras e incertezas sobre o futuro das democracias liberais no âmbito global. A ascensão dos regimes fascistas na Europa, como alternativa capitalista para a democracia liberal, surgiu como uma novidade histórica que garantia aos estados nacionais sua recuperação econômica rápida e realocação no jogo de conquista de mercados, territórios, recursos naturais por meio da expansão colonial. Para além da ditadura do capital presente nos regimes fascistas, a revolução russa de 1917 e a constituição da URSS havia

colocado no horizonte político a alternativa socialista (KARNAL et al., 2007, p. 200-238).

É nesse contexto de incertezas abertas na década de 1930 que os EUA adotam, após a ascensão de Frank Delano Roosevelt à presidência, a estratégia política da “Boa Vizinhança”. Tratava-se de uma alteração na política externa, deixando para trás o Big Stick e adotando uma estratégia de sedução das elites latino-americanas, a fim de manter a América sob a hegemonia norte-americana num momento de declínio britânico e concorrência da ascensão das potências fascistas europeias (KARNAL et al., 2007, p. 238-258).

No Brasil, especialmente durante a Era Vargas (1930-1945), a alternativa política fascista estava em aberto. Durante o Estado Novo, a inspiração no modelo fascista era uma possibilidade política concreta; devemos lembrar do gesto diplomático significativo de Vargas, ao entregar à Gestapo, a militante comunista Olga Benário; ou do discurso enigmático de Vargas, realizado em 1940, já no contexto de guerra, a bordo do navio de guerra Minas Gerais repleto de sentidos dúbios e interpretado como germanófilo: “(...) marchamos para um futuro diverso (...) passou a época dos liberalismos imprevidentes, das demagogias estéreis (...) os povos vigorosos aptos a vida necessitam seguir o rumo de suas aspirações” (TOTA, 2000, p. 27). Segundo Tota (2000, p. 26, grifo do autor):

(...) o modelo germânico não era muito simples de ser compreendido e muito menos de ser aplicado à realidade brasileira. O padrão autárquico nazista encontrava suas raízes num passado remoto da história alemã, mesclada de fragmentos da cultura conservadora do Império e da modernização da era weimariana. A Alemanha nazista, enfim, tinha como base um projeto de expansão auto-sustentada. E o plano ideológico era reforçado pela combinação da cultura tradicional, do racismo e do racionalismo iluminista. A isso se deve somar a ideia, desenvolvida na época por uma ampla literatura belicista, de que a Alemanha também contava com uma cultura mais masculinizada, vinda da *Fronterlebnis* (experiência de fronteira). Forjava assim, uma geração capaz de combater o Amerikanismus, visto como uma verdadeira praga que – com seu taylorismo, a produção e o consumo massificados, o

racionalismo de sua indústria – ameaçava o espírito alemão. A *Fronterlebnis* produziria almas fortes para combater o *american way of life* e seus escapismos.

De certa maneira, essas formulações, que pareciam transformara Alemanha nazista em uma notável potência mundial, chamavam a atenção de parte dos oficiais do Exército brasileiro. O general Pedro Aurélio de Góis Monteiro foi convidado a assistir um dos muitos e grandiosos desfiles-manobras militares em Berlim. Góis Monteiro não chegou a visitar a Alemanha, mas de uma forma ou de outra havia, no ideário dos militares que fizeram a revolução de 1930, um projeto de expansão auto-sustentada.

Além da simpatia de setores militares, ideólogos e intelectuais influentes no governo Vargas nutriam certa aversão aos EUA derivada das concepções mais latinistas e católicas da cultura ibero-americana. Essa perspectiva compreendia que as raízes católicas e da cultura ibérica da maioria dos países latino-americanos eram mais espiritualistas e nobres que a inferior cultura utilitarista e pragmática norte-americana. No Brasil, o livro *A ilusão americana* (1893) de Eduardo Prado sintetizava esse espírito crítico presente numa boa parte dos intelectuais monarquistas do final do XIX e que posteriormente foram retomadas em intelectuais iberistas como Silvio Romero, Oliveira Viana, Plínio Salgado, Guerreiro Ramos (CARVALHO, 1991, p. 88).

Em comum, a proposta dos iberistas era a negação de alguns aspectos centrais do mundo moderno de modelo norte-americano, como a sociedade utilitária individualista, a política contratualista-democrático-liberal, o mercado como ordenador das relações econômicas e sociais. Por outro lado, defendiam um ideal de sociedade fundada na cooperação, na incorporação, no predomínio do interesse coletivo sobre o individual, na regulação das forças sociais em função de um objetivo comunitário, sob o domínio de um estado centralizado, forte e nacionalista (CARVALHO, 1991, p. 89).

O iberismo se contrapunha, portanto, ao americanismo, buscava um projeto nacional autônomo de desenvolvimento, sem a participação popular e sem qualquer projeto de mudança social. Essa posição, vai ao encontro das observações apontadas por Quijano, já que, do ponto de vista do ordenamento

imposto pela colonialidade do poder na hierarquia racial-social nada se alterava, antes mantinha a lógica de dominação das elites oligárquicas ou industriais (caso de alguns que defendiam o progresso industrial a fim de fortalecer a soberania nacional) pois a empurrava para uma estreita relação de proximidade com outras potências eurocêntricas que visavam ocupar espaços de hegemonia no centro do sistema-mundo.

O iberismo se aproximava ideologicamente do projeto católico de restauração iniciado por D. Sebastião Leme e pelo Centro D. Vital nos anos 1920, como forma de recuperar a importância da igreja católica na esfera pública após a instauração do regime republicano de 1889. Importantes intelectuais católicos ligados a esse núcleo lutavam pela reaproximação da Igreja com o Estado. A proximidade entre ambos no fascismo italiano era fonte de inspiração. Os reflexos desta proximidade tornaram-se evidente durante a Era Vargas, na influência do próprio D. Sebastião Leme junto ao presidente, além dos grupos de pressão católicos, como a Liga Eleitoral Católica (1934) e o papel desempenhado por intelectuais católicos (como Jonathas Serrano) junto aos projetos educacionais, como na construção do currículo da Reforma Capanema de 1942 (DAROS, 2013, p. 262-263).

O peso desta correlação de forças simpáticas ao fascismo no plano internacional forçou o reposicionamento dos norte-americanos. A aproximação simpática e amistosa a fim de fortalecer elos comerciais, culturais e políticos em sua tradicional área de influência era uma urgência estratégica. O historiador Tota nomeou essa estratégia de “Imperialismo sedutor”.

De acordo com Tota, os artifícios empregados nessa conquista bem-sucedida foram os meios de comunicação, particularmente o rádio e o cinema. Sob a ameaça da conquista dos trópicos pelos nazistas, tentou atrair a simpatia pelo estilo de vida norte-americano, estratégia mais segura e eficaz do que a ameaça aberta de intervenção bélica. Nesse jogo, os norte-americanos elogiaram nosso café, nossa música e Carmen Miranda.

Paramos de olhar para a Europa e passamos a admirar o progresso norte-americano, seu cinema, a indústria de *gadgets*, seu moderno estilo de vida. Tal estratégia, foi capitaneada pelo milionário norte-americano Nelson Rockefeller, proprietário, entre outros bens, da Standard Oil. Preocupado com os empreendimentos norte-americanos na América Latina, especialmente no Brasil, Rockefeller acreditava que o sucesso dessas empresas dependia não apenas da venda de seus produtos por aqui, mas também da simpatia pelos Estados Unidos e seus valores liberais democráticos (TOTA, 2000, p. 15-20).

Para dar seguimento ao plano de sedução, foi criado o Office of the Coordinator of Inter-American Affairs (OCIAA). O órgão funcionou, como uma verdadeira fábrica de ideologia, orquestrando a produção de empatias recíprocas na área de comunicação e informação. A Divisão de Cinema do OCIAA conquistou tanto Walt Disney quanto Carmen Miranda para a causa da liberdade nas Américas e tinha como missão promover a produção de filmes e cinejornais sobre os Estados Unidos e as outras Américas e combater o cinema produzido pelo Eixo. Por seu intermédio, Walt Disney colocou sua tropa (Pato Donald, Mickey e companhia) na campanha do esforço de guerra, e Darryl Zanuck produziu o primeiro filme de Carmen Miranda que, na época, foi capaz de tirar a 20th Century Fox do vermelho. As empresas de Hollywood não tardaram a conquistar o dócil mercado brasileiro, contando, para isso, com o apoio de mitos do cinema norte-americano como Orson Welles. O diretor de *Cidadão Kane* foi chamado a produzir um filme sobre a América Latina. Imbuído dessa nobre missão, desembarcou no Rio de Janeiro em 1942, como um dos embaixadores do Pan-americanismo (TOTA, 2000, p. 21-30).

Com a chegada ao Brasil de astros de Hollywood, entre eles o próprio Walt Disney, garantimos também nossa presença, sem dúvida muito mais modesta, nos Estados Unidos. Participamos da Feira Internacional de Nova York (1939), exibindo nossas riquezas naturais e artísticas, sob a batuta de Romeu Silva, e a música de Ernesto Nazareth, no pavilhão do Brasil,

projetado por Oscar Niemeyer. O Museu de Arte Moderna de Nova York promoveu, em 1940, o *Festival of Brazilian Music*, irradiado pela NBC para todos os Estados Unidos. Ary Barroso se tornou tão popular no Brasil quanto naquele país, após a *Aquarela do Brasil* ter sido cantada no filme *Alô Amigos* de Walt Disney. Justamente durante a ditadura do Estado Novo, período mais associado aos modelos fascistas europeus, nasceu e disseminou-se a influência norte-americana no Brasil. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) colaborou estreitamente com o OCIAA, chegando a ceder parte do tempo do programa a *Voz do Brasil* para divulgar notícias sobre a guerra e os Estados Unidos (TOTA, 2000, p. 40-53).

Segundo Tota (2000, p.32), o fetiche dos *gadgets* e os filmes de Hollywood atuaram como tropa de vanguarda que prepara uma invasão. A difusão entre nós do espírito norte-americano (elogio ao progresso técnico e material) ocorreu justamente durante a guerra, que abriu a oportunidade de alardear o sucesso e a superioridade da industrialização norte-americana. Tais ideias foram veiculadas nos programas de rádio produzidos nos Estados Unidos e divulgados no Brasil, com apoio do DIP.

Mas a entrada dos Estados Unidos no Brasil não foi uma via de mão única. Vargas também tirou proveito da Política de Boa Vizinhança para divulgar naquele país uma imagem positiva do Brasil e, especialmente, de nossos produtos, como o café. O governo brasileiro chegou a patrocinar noticiários de rádio para falar do nosso manganês, quartzo, aço, reserva de ferro, indispensáveis à vitória contra o Eixo. Os Estados Unidos precisavam da matéria-prima brasileira. O Brasil precisava dos produtos manufaturados norte-americanos. Justificava-se, assim, a cooperação, cujo objetivo era impedir a expansão do nazismo sobre o continente.

Entretanto, internamente mantinha-se a colonialidade do poder. A identidade que antes aproximava a elite brasileira do núcleo europeu do sistema-mundo, agora se aproximava da potência que se tornaria hegemônica

no mundo ocidental após a Segunda Guerra Mundial, os EUA. Segundo Tota (2000, p. 28), “Não há como negar: a Segunda Guerra Mundial é o ponto de virada na história das relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos.” Para Tota (2000), a mídia foi usada como instrumento pedagógico para americanizar o Brasil, o que comprova a existência de um plano articulado para promover a dominação dos EUA sobre o Brasil. Esse projeto estava, contudo, imbricado às forças de mercado, e também à política de Estado.

5 CONCLUSÃO

Numa sociedade marcada pela colonialidade do poder, como o Brasil, a inviabilidade de um projeto nacional autônomo se evidencia pela lógica de submissão ao centro do capitalismo. A estrutura racial-social que garante os privilégios de dominação da elite colonial só pode se manter se a lógica de dependência estrutural com o centro se mantiver também no âmbito econômico e cultural. Os anos 1930 e 1940 são fundamentais para compreender essa mudança referencial de senhores. A construção da hegemonia dos EUA como novo senhor do Brasil se deu num contexto de declínio do Império Britânico e da França, e das possibilidades fascistas. Um importante instrumento utilizado nesse processo de construção de uma estreita relação que garantiu a manutenção da Doutrina Monroe nas relações de dependência e dominação internacional foi aquilo que Tota denominou de “Imperialismo sedutor”, uma estratégia de difusão, via meios de comunicação da cultura norte-americana no Brasil.

Esse reposicionamento não alterou a estrutura da colonialidade do poder, sob a qual se assenta a lógica de dominação das classes e raças subalternizadas e inviabiliza a construção de um legítimo estado-nação autônomo e soberano. A tentação germânica, apesar de concreta, era de difícil concretização na realidade histórica brasileira. A adesão ao

americanismo não alterava a estrutura de sociedade colonial, a dependência econômica do centro e nem feria o eurocentrismo – já que os EUA construía sua identidade nacional também com base numa concepção racista de sociedade se identificando como uma continuidade legítima – branca e protestante – da Europa. As bases da modernidade-colonialidade ficaram não só preservadas, antes atuaram estruturalmente como facilitadoras para que a sedução imperialista se consolidasse. O europeísmo pomposo do princípio do século XX acabou substituído, depois da Segunda Guerra, pelo ideal norte-americano de vida, cultura, política e sociedade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. M. A utopia de Oliveira Viana. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, 1991.

DAROS, M. das. Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940. **Roteiro**, Joaçaba, 2013, pp. 255-270.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

KARNAL, L. et al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clacso, 2005, p. 117-142.

TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAPÍTULO 10

A PERSPECTIVA DECOLONIALISTA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O MELHORAMENTO SOCIAL

CASAGRANDE, Samir¹

1 INTRODUÇÃO

Porque se lazer e segurança fossem desfrutados por todos igualmente, a grande massa de seres humanos que costuma ser embrutecida pela pobreza se alfabetizaria e aprenderia a pensar por si; e depois que isso acontecesse, mais cedo ou mais tarde essa massa se daria conta de que a minoria privilegiada não tinha função nenhuma e acabaria com ela. (ORWELL, 1949).

Este trabalho busca apresentar subsídios teóricos que possam contribuir para a análise e compreensão da sociedade brasileira atual, e parte do pressuposto de entender que somos colonizadores e colonizados e o que nos define é a intensa necessidade de afirmação da elite sob a massa popular, na inquietude e no medo de perder o poder e capacidade de controle social (domínio).

Partiremos da evidenciação dos princípios fundamentais do decolonialismo, buscando identificar suas características e implicações na dinâmica social. Ações que servirão de base principal para poder compreender as mazelas sociais brasileiras, segregadas e distanciadas dos seus contextos matriciais pela perspectiva de homogeneização social, sob a ótica do poder e da preponderância do eurocentrismo para o controle social.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim; Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professor de História e Sociologia na rede privada de ensino; samir-dc@hotmail.com

Serão evidenciadas na argumentação a seguir, propostas de políticas públicas, de ordem nacional que visam à oferta e a garantia constitucional de direitos. Muito embora produzidas e reprodutoras do processo colonial, dispõe meios de acesso a serviços públicos que, mesmo lentamente, possibilitam o rompimento de barreiras para a construção de novas interpretações e garantias de direitos.

Neste sentido, destacamos a política pública da Assistência Social, como garantia constitucional de seguridade social e a política pública da educação que observem o indivíduo de maneira integral, inteira, discutindo estas como um possível mecanismo de combate a desigualdade social provocada pela colonização.

2 O COLONO COLONIZADOR

O colonizador imigrante italiano do século XIX, povoou o norte do estado do Rio Grande do Sul, e expandiu as áreas de exploração. Estes imigrantes católicos organizavam-se em pequenos grupos familiares e nucleavam-se em frações de terras próximas umas das outras, formando o que podemos chamar de “comunidades” ou “capelas”. Nestes locais eram erguidas igrejas e os centros de lazer, chamados de “salões comunitários”. Eram considerados membros destas comunidades os cidadãos dizimistas e associados ativos, com investimento financeiro e laboral à comunidade. Os centros comunitários em questão exercem a expressão da religiosidade, a oferta do lazer e da convivência, além de exercer função de controle social baseados nos dogmas cristãos da Igreja Católica Apostólica Romana.

A organização social colonialista citada, expressa a observância eurocentrista de organização de poder e dominação. O colonialismo, caracterizado pelo sociólogo Quijano (2005) corroborado por Wenczenovicz (2019, p. 17) se refere a um padrão de dominação e exploração no qual:

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. (QUIJANO, 2005, p. 117 apud WENCZENOVICZ, 2019, p. 17).

Nos núcleos sociais colonizados identificam-se expressões de poder, de referência social e econômica dos seus membros em detrimento às demais culturas. É clara a justificativa de que os colonizadores se consideraram supremos aos demais, evidencia, identifica e explica as implicantes e extensas formas de desigualdade social do nosso país.

A sociedade brasileira enfrenta problemas como desigualdade, marginalização e subcidadania, mazelas sociais, que no elemento principal da organização política e social do Brasil se configura como elemento propulsor desta situação social, no que Altimir (1994 apud BAQUERO; GONZÁLEZ, 2017), ao discutir democracia brasileira, corrobora ao constatar que

o impacto da desigualdade econômica no processo de construção democrática deriva de modelos de desenvolvimento econômico que produziram exclusão social sem conseguir reduzi-la a patamares eticamente aceitáveis, conspirando, dessa forma, contra o princípio de inclusão social. Uma vez que esses modelos eram de origem exógena, não conseguiam explicar por que, a despeito da consolidação formal da democracia, as condições de vida da população se mantinham precárias. Assim, o fenômeno perverso da construção democrática criou uma situação em que a desigualdade aumenta a pobreza que, por sua vez, expande as desigualdades e na qual o crescimento econômico e o crescimento da pobreza se tornam compatíveis. (BAQUERO; GONZÁLEZ, 2017, p. 11-12).

Evidencia-se assim o paradigma personalista e patrimonialista em que a “cultura” é percebida como uma entidade homogênea, totalizante

e autorreferida, atrasada na discussão sociológica e fetichista na crença que o progresso econômico superaria as mazelas sociais e equalizaria um cidadão padrão. Sendo assim, a sociedade escravocrata, racista, colonizada e colonizadora criou um significado singular para a concepção de cidadania e de ser gente (SOUZA, 2003).

Para poder explicar essa concepção, precisamos analisar o processo de colonização europeia brasileira, do ponto em que os libertos foram abandonados à própria sorte. Estes não eram industriais, poupadores, não tinham ânsia por riqueza e lhes faltava vontade de ocupar funções consideradas degradantes, sendo substituídos pelos imigrantes e fadados à marginalidade.

Assim, a massa popular negra periférica tende a apresentar um comportamento reativo e ressentido em relação às demandas da nova ordem, obtendo insucesso nas novas condições de vida, ausência de unidade familiar, afirmação do preconceito envolvendo-se em um tipo de individuação ultra egoísta e predatória (SOUZA, 2003).

2.1 EDUCAÇÃO DA “(DES)IGUALDADE”

Os educandários eram construídos nas comunidades em função da localização geográfica, de maneira com que fosse possível facilitar o acesso dos estudantes ao espaço escolar, conforme os interesses e mandos do colonizador, segundo Candau e Oliveira (2001), assumindo assim, um relevante papel na perpetuação da colonialidade, associada à ideia de ajudar os “não-humanos” a se humanizarem e os cidadãos a constituírem-se “cidadãos da república”.

Assim, conforme Candau e Oliveira (2001), ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e

espaços. Essa foi a proposta por detrás do projeto de uma “escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos”.

Não há, portanto, nesse projeto de educação, espaço para a defesa do direito à diferença e, assim, de uma cidadania para todos e para cada um. Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural, através da naturalização de um determinado perfil de grupo social: homem, branco, europeu, proprietário; o que revela a dimensão colonial da educação institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidem com o referido padrão, e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades (CANDAU; OLIVEIRA, 2001).

Dessa forma, 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. (CANDAU; OLIVEIRA, 2001).

Entende-se com clareza a pedagogia colonial imposta sob as políticas de educação e de escolarização no Brasil. Na ordem nacional as bases que sustentam a educação precisam ser ressignificadas com políticas efetivas de melhoramento social.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO MELHORAMENTO SOCIAL

A observância das desigualdades estruturais historicamente enraizadas no Brasil deve ou deveria encabeçar um processo reflexivo no pensamento social que possa estimular o desenvolvimento de ações, especialmente da

esfera das políticas públicas, de transformação desse modo de organização social desigual para um processo que torne a sociedade brasileira igualitária, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

Muito embora, paradoxalmente, segundo Candau e Oliveira (2001), ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços. Essa foi a proposta por detrás do projeto de uma ‘escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos’. Essa importante reflexão precisa ser feita, todavia o acesso a educação como um direito abriu rupturas importantes neste processo, uma vez que garantiu e universalizou, pelo menos legalmente, o acesso das chamadas por Candau e Oliveira (2001) de “outras” classes sociais às políticas públicas de melhoramento social.

Neste sentido, até o século XIX, tratar as necessidades sociais, ou mais precisamente a pobreza, era apenas atribuição da sociedade, que contava diretamente com o voluntariado para o desenvolvimento de suas atividades. Esse cenário apenas começa a sofrer alterações em meados de 1930 quando timidamente o governo passa a formular uma política de assistência social voltada para a população necessitada (COELHO, 2000).

Portanto, no campo formal e legal, podem ser evidenciados muitos avanços, principalmente, após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil – CF de 1988, e, mais recentemente, com a instituição da Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e da Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS/2012, as quais organizam a gestão e o funcionamento da Assistência Social em âmbito nacional (GASPAROTTO; GROSSI, 2017, p. 1).

Lins (2016, p. 164), destaca que a Constituição Federal de 1988 trouxe avanços no âmbito dos direitos sociais e garantiu a ampliação legal da participação social no Brasil no processo de formulação de políticas públicas.

Neste contexto de ampliação de direitos, a Assistência Social ganhou status constitucional de Política de Seguridade Social, passando a ser um direito do cidadão e não apenas um “favor do Estado” ou “obra de caridade” das entidades filantrópicas, como, muitas vezes, era visto até então.

A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a assistência social e delimita os seus objetivos, no artigo 203, onde estabelece que a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social.

2.3 O ACESSO À EDUCAÇÃO

A educação poder ser compreendida como força modificadora da sociedade uma vez que esta produz conhecimento e desempenha papel importante na formação do indivíduo. Freire (2003) acreditava que a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, variando de acordo com o tempo e com as necessidades sociais, econômicas e culturais da sociedade em questão, que constroem e reconstroem a finalidade do ato educacional. Para Lorieri (2002) a educação, em sentido amplo,

é o conjunto de modificações que ocorre em qualquer pessoa, com base nas relações que se estabelece com outras pessoas. Tais relações são sempre mútuas, recíprocas. Os seres humanos relacionam-se, também, com outros seres da realidade, que não seres humanos: essas relações, por sua vez, são modificadoras dos seres humano e, portanto, em certo sentido, educadoras. (LORIERI, 2002, p. 27).

A educação pública brasileira, regida por lei,² é de direitos de todos e deve, diante e por meio da sua prática, exercer papel de transformação. A escola é o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades,

² Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBN); Lei n. 13.005/2014, que aprova o PNE (Plano Nacional de Educação) e Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (implantação da Base Nacional Comum Curricular).

mas com estratégias de aprendizagem diferentes, já que ninguém aprende ao mesmo tempo, mas todos aprendem. Dessa forma é importante refletir sobre qual a melhor forma de construir os conhecimentos junto aos alunos, assim, variar as estratégias é fundamental, pois, dessa forma, as chances de serem atingidas as diferenças individuais são maiores, no sentido, segundo Freire (1996),

que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas implicam os seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Assim, a escola tem o papel social de ensinar os conhecimentos historicamente construídos, produzir novos saberes de forma crítica e responsável com o meio social, com o meio ambiente, de modo a contribuir para uma sociedade justa e democrática. É preciso, que a escola faça sentido na vida dos alunos, trazendo muito mais que educação para as crianças e jovens, ela oferta na vida de muitas famílias, novas perspectivas, novas oportunidades, onde o conhecimento pode transformar a realidade deste sujeito, melhorando sua posição, sua qualidade de vida.

Como política contemporânea de escolarização, podemos destacar a educação em tempo integral como um grande e importante desafio para o Brasil, estados e principalmente municípios.

A década de 1930, no Brasil, é a marca de um processo de transformação da estrutura econômica e social. As oligarquias cafeeiras entram em colapso, o processo de industrialização nacional passa a ter evidência e faz surgir novas perspectivas e necessidades à sociedade. Segundo Ribeiro (2002), esta outra configuração econômica e política é representada pelo crescimento

significativo dos estabelecimentos industriais, pelo aumento do capital e, conseqüentemente, pelo aumento do trabalho operário.

Neste contexto surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. O Manifesto procurou adequar a formação do sujeito para a adaptação às demandas do setor industrial, trouxe para o Brasil, conforme discute Teixeira (1967 apud FRANK; HUTNER, 2013), os princípios que fundamentaram uma concepção de escola pública baseada na gratuidade, na universalização e na laicização, voltado para os métodos ativos de aprendizado e para ideia de colocar o aluno na centralidade do processo, defendendo uma escola em tempo integral.

Nesta época, Anísio Teixeira criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque, no Bairro da Liberdade, em Salvador. O princípio da universalização do acesso, naquele momento, estava voltado para garantir algumas condições básicas para que a criança pudesse estar na escola, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: QUEM FORMA SE FORMA E RE-FORMA

Ser cidadão é compreender-se, além de ser um agente prático de seus direitos e deveres em um Estado, é aquilo que Foucault apresenta sobre o homem, dentro das discussões das ciências humanas. Esta ciência procura revelar a movimentação humana no processo social diante do tempo, sendo assim, o homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma autonomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças

às quais ele vive e a partir das quais detém esta estranha capacidade de poder se representar justamente a vida (FOUCAULT, 1999).

Deste modo, para Foucault o ser é feito de suas representações, logo as representações do mundo do trabalho o afetam, sendo a educação um trabalho de construção destes sujeitos e de suas representações, nos convoca a entender a educação como mecanismo de transformação do homem, em seu contexto social, pressuposto fundamental para compreender que a educação integral, por meio da interação de políticas públicas intersetoriais que, embora fragmentadas em sua gênese estrutural, precisam ter um foco comum na sua execução. Para Freire (1996, p. 23) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, confirmando a necessidade de uma educação global, visando o completo desenvolvimento do indivíduo e a compreensão do docente de que o processo de ensino e aprendizagem é complexo e deve ser construído a partir da realidade do aluno e da sua interação com as diferentes linguagens no ambiente escolar. Assim, a escola tem o papel social de ensinar os conhecimentos historicamente construídos, produzir novos saberes de forma crítica e responsável com o meio social, com o meio ambiente, de modo a contribuir para uma sociedade justa e democrática.

De que significantes perdidos a educação integral é composta? A década de 1930, no Brasil, é a marca de um processo de transformação da estrutura econômica e social. As oligarquias cafeeiras entram em colapso, o processo de industrialização nacional passa a ter evidência e faz surgir novas perspectivas e necessidades à sociedade. Segundo Ribeiro (2002), esta outra configuração econômica e política é representada pelo crescimento significativo dos estabelecimentos industriais, pelo aumento do capital e, conseqüentemente, pelo aumento do trabalho operário.

Em tempos atuais, o Artigo 34 da LDBN 9394/96 trata da jornada do ensino fundamental, que incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em

sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola, acrescido do § 2º que afirma que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Na mesma perspectiva afirmativa da implantação do ensino integral o artigo 87 da LDBN, § 5º acrescenta que – serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral[] (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, aprovado pela lei n 13.005/2014 e estabelece, na meta 6: oferecer educação em tempo integral na faixa etária de 4 a 17 anos em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.

O atendimento educacional em tempo integral, agora não pode mais ser compreendido tão somente como tempo de escola, é preciso, contudo, situar que não somente a escola é de tempo integral, mas trata-se de pensar e desenvolver uma educação integral. Para Moraes, educação integral forma pessoas íntegras (FRANK; HUTNER, 2013). Integral significa inteiro, completo, total. Em latim, *integrum* significa íntegro, sincero, são, puro, não corrupto, sóbrio, sem senão. É necessário ainda, diferenciar a escola em tempo integral e a educação integral, para colher os significantes perdidos, pelas relações de trabalho se produzia um conhecimento necessário para o desenvolvimento da autonomia, como condição para a criação de uma sociedade igualitária, que expressasse a igualdade entre homem e mulher, bem como uma formação humana sem nenhum caráter de repressão (FRANK; HUTNER, 2013, p. 3-4).

Ou seja, educação em tempo integral está associada ao tempo cronológico em que os alunos passam na escola, com um currículo ampliado e aulas diversificadas para o aluno que frequentará o dia todo na escola,

conforme disposto na resolução n. 07/2010 do Conselho Nacional de Educação, no Art. 36, que considera como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 horas, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Porém, analisa-se que o tempo integral na escola, representa, além do objetivo de ampliar os tempos e os saberes escolares, uma intenção de inclusão social, tendo, nos últimos anos, o Estado brasileiro implementado algumas outras políticas com especial foco para que esse objetivo educacional fosse concretizado (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015). Neste sentido a educação integral, passa a se configurar como elemento de promoção do desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões, ou seja, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural, como afirmam Bittencourt e Morosini (2015).

A concepção de educação integral de Moll (2004) está pautada na integração das escolas aos territórios, com o mundo do trabalho, no sentido de que a educação deva ser pensada na perspectiva das comunidades, ampliando as interações dos estudantes, bem como suas oportunidades educativas em que os projetos pedagógicos das escolas devem estar pautados no sujeito, suas necessidades e do território, uma vez que estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos (MOLL, 2004).

Se para Dubar (WAUTIER, 2012) identidade social, deve-se a condição humana de estar-se socialmente reconhecido, através de uma dupla atribuição-incorporação de identidades, que se articulam entre a vertente relacional e a vertente bibliográfica, nos permite dizer que a educação integral

busca possibilitar espaços que façam relação entre este próprio espaço e o sujeito, assim, resultante de uma experiência pautada nas comunidades que faz do sujeito um ser reencontrado, pois abordar o real a partir da lógica de Dubert (WAUTIER, 2012) de experiência social é muito mais possível quando a escola se abre a esse real.

Assim podemos dizer que a educação integral constrói tensões iniciais, que pode pôr o sujeito de Dubar (WAUTIER, 2012) em posição de estranhamento, do qual suas lógicas de ações precisam ser encontradas junto ao seu conjunto social buscando construir afinidades, vínculos. E como consequência disso, os sujeitos integrais, por assim dizer, seriam possibilitados de vivenciar as experiências de Dubert como sendo sua, questionando o seu sentido: afinal ele lhe diz respeito. Enfim, o sujeito integral pode recompor sua identidade antes dissociada, dar sentido a suas condutas no engajamento coletivo, o que Dubert chama de ação política ou de introdução da subjetivação nas relações sociais. Em aproximação entre os autores, o sujeito vive uma experiência que o leva a formas de engajamento ou desengajamento do trabalho, segundo sua maior ou menor capacidade de articular as diversas lógicas de ação presentes na organização, podemos dizer então que a educação integral é uma forma de construção de trabalho experiência-identidade, elementos fundamentais para o processo de mudança na concepção social colonizadora.

É necessário interpretar novas perspectivas pedagógicas mencionadas e discutidas na obra de Quijano, uma vez que esta abordagem da pedagogia precisa transgredir, do desobedecer, como pensam muitos estudiosos dos temas decoloniais, mas, sobretudo, buscando hoje novas velhas miradas epistemológicas que nos remetam a descolonização das mentes que estão enraizadas em toda uma estrutura muito bem fundamentada de sociedade, que se valem da cultura, das relações de exploração no trabalho, do machismo,

do racismo, do preconceito regional e linguístico, ancoradas, portanto, nas esferas do ser, do saber, do poder (QUIJANO, 2005).

4 CONCLUSÃO

Identidade cultural na ótica do colono colonizador é alusiva ao ideário do colonizador europeu, que este não alcança e que o faz dominado pela colonização. Esta por sua vez o oprime e o faz opressor. Em palavras claras o colono que passa a expressar posições sociais afirmativas de poder sob outras culturas, tem limites de compreensão sobre o seu próprio papel social, uma vez que projeta um ideário se quer vivido ou experienciado por aqueles que o narram. Sentido este, que os apresenta como personagem literário, figurantes de uma história romântica, firmada, reproduzida e reprodutora dos preceitos morais de ordem social da elite do poder.

Para desenvolver o trabalho docente a partir da compreensão da integralidade do indivíduo, o professor precisará atentar para elementos além da formação profissional inicial que teve, para além do vínculo profissional que se vinculou, para além do objetivo final da aula que planejou, dentro de uma estrutura burocratizada, que envolve parâmetros avaliativos institucionais (legislação, burocracia, documentação, entre outros) e sociais (comunidade escolar, família, entre outros), além de se associar às questões instrumentais do professor no alcance dos resultados e de considerar uma dimensão coletiva, já que há a “presença de inúmeros outros agentes e atores escolares tanto dentro quanto fora da escola.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 281).

Compreender o indivíduo em sua totalidade, respeitando suas mazelas sociais, seus preceitos, conceitos e tradições torna-se um desafio necessário do decolonialismo, como política pública que anuncie, denuncie e proponha mudanças, uma vez que,

decolonialidade não significa repelir os saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio e africano, mas ter como ponto de partida a problematização da realidade opressora que historicamente vem se consolidando em paradigmas a serem seguidos. Em outras palavras, não é se desconectar dos saberes sistematizados, mas ampliar estes conhecimentos na perspectiva também da problematização da real necessidade deste tipo de saber à prática cotidiana do grupo em questão. (REGO, 2018, p. 79).

Ao analisarmos a educação integral, desenvolvida em tempo integral, vislumbramos um mecanismo importante para o melhoramento social. O tempo integral corresponde ao período e nos direciona a observação pragmática, física e estrutural do funcionamento da ação, ou seja, a estrutura escolar, transporte, materiais, insumos, alimentação, recursos humanos, organização metodológica, curricular e financeira, que formam a base estrutural de exceção. No mesmo sentido, a educação integral nos remete aos sujeitos da ação, o aluno, profissionais, comunidade, às famílias e a aplicação dos procedimentos metodológicos e didáticos para a execução das ações, da ampliação dos conteúdos que garantam o desenvolvimento da reflexão, da promoção da equidade, da cidadania, da contemporaneidade e da sustentabilidade, somados aos insumos necessários para tornar os indivíduos envolvidos agentes de transformação.

A educação é o caminho possível para a ressignificação de saberes, hábitos e cultura, é o meio pelo qual novas formas de entender e interpretar a sociedade possam emergir. Precisamos ter clara a compreensão do decolonial, pragmaticamente presente e dominante neste contexto, mas na expectativa de que com o passar do tempo se distancie da sua originalidade inicial, transpondo novas formas de entendimento à dinâmica social.

Assim, como base principal na sociedade, no território, na família, conforme determina a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com

a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Vislumbramos então, que por meio da exceção fidedigna das políticas públicas de educação integral e da assistência social, de maneira intersetorial, seja possível observar e levar em conta o indivíduo na íntegra, para que este se reconheça como gente e agente de transformação da cidade e da sociedade em que vive e que a partir de sua prática possa modificar as estruturas, melhorar sua ação e emergir do estado de marginalização e vulnerabilidade. Desde modo será possível afirmar que as políticas de escolarização decoloniais discutidas, alcançarão os objetivos de sua proposta.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Marcelo; GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Cultura política, mudanças econômicas e democracia inercial: uma análise pós-eleições de 2014. **Opinião Pública**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 492–523, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8648254>. Acesso em: 21 jul 2021.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marilia Costa. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 559-583, jul./dez., 2015. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL, BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. . Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 21 de julho de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intelectual no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2001.

COELHO, Simone de Castro Tavares. **Terceiro Setor**: Um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos. São Paulo: Editora Senac, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

FRANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. **Escola em Tempo Integral e a educação integral**: algumas reflexões de contexto e de concepção. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GASPAROTTO, Geovana Prante; GROSSI, Patricia Krieger. A perspectiva de gênero na política de assistência social: um debate necessário. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 207-226, 2017.

LINS, Alzeneide de Paula. **Análise do Fundo de Assistência Social no DF, no período de 2012 a 2015**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Serviço Social) –Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como possibilidade – apontamentos. *In*: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza; CONZATTI, Marli. (orgs.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: IBEP, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Tropicalismo e europeísmo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. Subalternizadxs smambembes-insurgentes: a Educação Popular como perspectiva emancipatória de América Latina. **Landa**, Florianópolis, v. 7, p. 53-75, 2018.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

WAUTIER, Anne Marie. O trabalho em perspectiva: identidade e subjetividade. **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 149-173, 2012.

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

CAPÍTULO 11

CULTURA JURÍDICA E QUILOMBOLAS NAS MESORREGIÕES OESTE E SERRANA DO ESTADO DE SANTA CATARINA: PERSPECTIVAS DE RECONHECIMENTO

MENDONÇA, Amabille Miotto de¹WENCZENOVICZ, Thaís Janaina²

1 INTRODUÇÃO

A região sul do Brasil é a menor região entre as cinco regiões do país, sendo formada pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A população inicial do sul foi estruturada por indígenas que já habitavam as terras, e posteriormente por bandeirantes, tropeiros, paulistas e também imigrantes europeus. A população europeia veio a região a partir do século XIX com intuito de exploração.

Não recebendo tão grande massa de escravos durante os séculos coloniais e de exploração, uma das funções da região dos três Estados, era como rota do charque rio-grandense e ponto de apoio para a navegação portuguesa, que tratava as terras sulistas com certo descaso. Entretanto, a mão de obra escravizada, apesar de tímida comparada ao resto do Brasil, foi fator determinante para o desenvolvimento econômico, a exemplo da região suldo Rio Grande do sul (Pelotas) e a sua charqueada, ou a própria história do estado de Santa Catarina que tem profunda ligação ao seu sucesso econômico com a participação dos negros, como por exemplo na indústria baleeira.

¹ Bacharela em Direito na Universidade do Oeste de Santa Catarina; amamiotto@hotmail.com

² Docente Titular do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina; t.wencze@terra.com.br

O baixíssimo percentual de afrodescendentes nos estados do sul brasileiro reflete na tendência à supervalorização da colonização europeia da região. Na época instantaneamente posterior à abolição da escravatura no Brasil em 1888, ocorreu uma nova chegada maciça de imigrantes vindos da Europa e acreditava-se que a mestiçagem, daria fim às raças negras e indígena, tornando o Brasil um país de gente branca e catequizada.

Durante todo período escravista, o negro no Brasil foi sujeito apenas como objeto útil de compra e venda. Conforme classificação de Teixeira de Freitas na Consolidação das Leis Civis (1858), os escravos pertenciam à classe dos bens móveis, ao lado dos semoventes. Com a Lei 3.353 (Lei Áurea), de 13 de maio de 1888, aboliu-se a escravidão e a partir desta o negro brasileiro tornou-se titular de direitos e obrigações. Contudo, não se notou nenhuma forma de integralização dos negros em parte alguma do país.

A formação da cultura jurídica brasileira tem suas origens no direito continental europeu, com mudanças às particularidades de uma nova civilização, à medida que a nacionalidade adquiria características próprias. Apesar da majoritária dominância de Portugal, existiam participação de correntes imigratórias como por exemplo a influência do direito constitucional norte-americano. Quando se fala de cultura jurídica e problemas jurídicos, nada mais concreto do que analisar o processo de formação histórica pelo qual um país passou, e no caso brasileiro, analisar a história inclui analisar o período de escravidão e as consequências dele.

Os estudos sobre comunidades negras, como os quilombolas em Santa Catarina, ganharam força apenas no século XX (anos 80) por meio das pesquisas realizadas pelo NUER (Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Inter étnicas) com o objetivo de analisar a presença da população afrodescendente e o acesso à terra, onde prevaleciam argumentos sobre sua inexpressividade em um Sul “embranquecido” pela colonização europeia.

Nessa década existiram diferentes abordagens e estudos no Brasil inteiro, paracompreensão das populações negras tanto no campo, quanto na cidade.

No Estado de Santa Catarina, atualmente, dezessete comunidades quilombolas são oficialmente reconhecidas por órgãos da União como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A Fundação Cultural Palmares, órgão governamental, estima que existam de fato cerca de quarenta grupos no estado. Na parte oeste catarinense os quilombos com identificação são a Invernada dos Negros em Campos Novos e o Campo dos Poli em Monte Carlo, pertencentes na mesorregião serrana catarinense. Na mesorregião Oeste, microrregião de Concórdia, fica a cidade de Seara, que possui identificado o quilombo Mutirão e Costeira. O presente artigo visa debruçar-se acerca de como são escassos e desditosos os direitos de propriedade e os direitos sociais das comunidades quilombolas, especialmente nessa localidade.

2 CONTEXTO HISTÓRICO: A ORIGEM DOS QUILOMBOS NO BRASIL

Para a compreensão efetiva da história das comunidades quilombolas, com ênfase no estado catarinense, é preciso pormenorizar sua história desde chegada ao Brasil. Em terras ainda colônias de Portugal, formaram-se os quilombos. Para povoá-los, sujeitos vinham de várias regiões da África, como Angola, Benguela, Cabinda, Congo, Mina, Moçambique, Monjolo, Nagô, Rebolo e outros.

Durante todo o período de escravidão no Brasil (entre os séculos XVI e XIX), os negros que conseguiam fugir dos engenhos se refugiavam em grupos nos locais mais escondidos e fortificados no meio das matas. Estes locais formavam as comunidades quilombolas, os quilombos. Nessas comunidades, os afrodescendentes viviam principalmente de acordo com sua

cultura africana, plantando e produzindo para subsistência coletiva. Apesar do principal objetivo dos quilombolas ser a persistência em continuar vivo, o que caracterizava esse povo, portanto, não era o isolamento nas matas e a fuga das formas de violência dos brancos, mas sim a resistência, as evasões, insurreições e a autonomia de cada quilombo.

Segundo registros históricos, os primeiros escravos negros chegaram ao Brasil entre 1539 e 1542, na Capitania de Pernambuco, primeira parte do Período Colonial onde a cultura canavieira teve efetivo desenvolvimento. Durante o passar dos anos o Brasil representou a maior estatística de importação de africanos, na chamada diáspora negra, ao longo dos séculos XVI a XIX, tendo como causa milhões de negros sendo migrados forçadamente ao Brasil. Os portugueses traziam mulheres e homens africanos de suas colônias na África para utilizar como mão de obra escrava sumariamente nos engenhos nordestinos. Os escravos que fugiam ou se rebelavam, eram encaixados como quilombolas. (BUENO, 2003)

A palavra quilombo vem do idioma banto, sendo uma referência a “guerreiro da floresta”. O idioma vem derivado dos povos da África sul-equatorial, que originou diversas línguas africanas. A primeira definição de quilombo foi feita por um Conselho Ultramarino Português. Para esta instituição, o quilombo era: “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem achem pilões neles.” (ALMEIDA, 1999).

Os primeiros registros em que se utilizou o termo quilombolas como forma de povoamento, foram em documentações coloniais de Minas Gerais e Pernambuco. Até então, estas formas de reunião de pessoas eram denominados mocambos (esconderijos). Segundo o historiador Gomes (2015):

Nem toda a fuga gerava um quilombo e nem todo o fugitivo planejava ir em direção àqueles já existentes. Fugir era uma ação planejada, não significando um simples ato de desespero diante

de castigos. Havia ocasiões consideradas propícias e muitas escapadas coletivas foram antecedidas de levantes e motins.

Quilombolas, numa concepção mais atual, são habitantes/moradores de comunidades negras rurais formadas por descendentes de africanos que no passado foram escravizados. Vivem na sua maioria da agricultura de subsistência em terras doadas, compradas ou ocupadas há bastante tempo – sob a égide da ancestralidade caracterizando, se considerarmos hoje, usucapião. São grupos sociais cuja identidade étnica, formas de organização política e social, elementos linguísticos, religiosos e culturais se distinguem de forma secular do restante da sociedade. Consideradas comunidades que desenvolveram processos de resistência, se mantém, e reproduzem seu modo de vida característico em um determinado lugar, não sendo necessariamente isoladas ou compostas por um tipo de população homogênea (GASPAR, 2009)

O mais conhecido quilombo da história foi o dos Palmares que chegou a ter 20 mil habitantes. Este quilombo foi formado por escravos de uma fazenda de açúcar em Pernambuco, por volta do século XVII. O nome Palmares vem das palmeiras abundantes na região, que usavam para construir suas casas e extrair o palmito. Os primeiros habitantes eram provenientes das regiões onde hoje ficam Angola e Congo (FONSECA, 2003)

O fato de uma comunidade ter uma população tão grande chamou a atenção das autoridades coloniais e dos senhores da época, que submeteram vários ataques aos negros, gerando a Guerra dos Palmares, que foi liderada por Zumbi dos Palmares. Os quilombos são símbolos até hoje nas lutas por inclusão social dos negros no Brasil, pois mostra que os africanos e seus descendentes foram vítimas de um sistema escravista mas não se acomodaram ao regime imposto, pelo contrário, lutaram por sua liberdade (FONSECA, 2003).

3 QUILOMBOLAS NO SUL DO BRASIL: DA ESCRAVIDÃO A ABOLIÇÃO

O território catarinense, onde estima-se atualmente ter uma população de 7.164.788 de habitantes, possui como nativos os indígenas da nação tupi-guarani. No litoral viviam as tribos Carijós e nos vales litorâneos, nas encostas do planalto, habitavam os grupos Xókleng e Kaingang. Além da grande miscigenação que faz desses povoados uma das bases da população atual, existem também na contemporaneidade remanescentes de reservas em diversas regiões do estado como Palhoça, Ibirama, Xanxerê e Chapecó.

Com início na Capitania hereditária de São Vicente, ao final do século XVII, já existiam três núcleos de povoamento catarinense: Nossa Senhora do Rio São Francisco, atual São Francisco do Sul, fundada em 1658; Desterro, hoje Florianópolis, fundada em 1662; e Santo Antônio dos Anjos de Laguna, atual Laguna, fundada em 1682. Em meados do século XVIII, os paulistas que adentravam o sertão em busca de gado, estabeleciam “pousos” que, com o tempo, transformaram-se em povoações. Assim surgiu outro núcleo de povoamento catarinense, Lajes, fundada em 1770, caracterizando a população do estado e suas miscigenações dentro desses núcleos principais de povoado.

As manifestações quilombolas na história do sul brasileiro ocorreram com os Lanceiros Negros, durante a Revolução Farroupilha, por exemplo, em que a população negra do Rio Grande do Sul, consistia em escravos submissos a grandes proprietários de terras. De acordo com Maestri (1993) “esses escravos foram chamados para auxiliar na referida guerra como força de trabalho e também como combatentes, em troca ganhariam a liberdade, o que como a história mostra, não veio a ocorrer.”

Em outros episódios relacionados a história sulista, como a Guerra da Cisplatina (1825 - 1828) e a Guerra do Paraguai (1864- 1870), muitos

quilombolas lutaram ao lado de brancos, e isso acabou influenciando o surgimento do movimento abolicionista no Brasil, que ocorreu em 1888.

A abolição da escravatura não solucionou o problema da população negra no Brasil, pelo contrário, criou um déficit social e econômico irreparável. Pela lógica situacional da época, se não haviam mais escravos, então não haveriam mais quilombos. Entretanto, essas pessoas continuaram habitando as comunidades esquecidas e negligenciadas, sem nenhuma infraestrutura para uma vida saudável. Houve a abolição, mas não um plano vindo do Império e, seguidamente, da República, para inseri-los na sociedade ou no mercado de trabalho, além do preconceito, que perdura ainda atualmente. Coloca-se:

Até o século XIX, o Estado brasileiro e as famílias escravocratas que dominavam o meio rural promoveram incursões militares que levaram à repressão e dizimação de quilombos e à morte ou à reescravização dos seus integrantes. Ao longo do século XX, essas comunidades quilombolas seguiram tendo de enfrentar ação de latifundiários, que foram tomando as suas terras, obrigando-os a migrarem para outras localidades ou a sofrerem perdas territoriais (QUILOMBOS RS, 2020).

Os remanescentes de quilombos passaram a agregar o campesinato livre, assim sendo bloqueados principalmente pelos instrumentos do Estado e os latifundiários. Como ao longo da História estes camponeses tiveram dificuldade quanto ao acesso à terra, o fim da escravidão não denotou na melhora da vida do povo negro no país, igualmente não se constituiu em uma mudança na estrutura fundiária e social do campesinato negro e/ou mestiço (DALOSTO, 2016).

Segundo o antropólogo, Arruti (2008), o termo/conceito de quilombo sempre esteve presente na sociedade, mesmo após a abolição da escravatura, o que aconteceu foi a sua resignificação com o passar do tempo. O estigma que o conceito carregava desde o período colonial como um símbolo de resistência cultural negra em que se buscava manter os laços culturais claros

com seus países de origem, logo após se tornou um exemplo de resistência política e racial também.

4 QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA E A TITULAÇÃO ATUAL DESUAS TERRAS

No Estado de Santa Catarina as comunidades quilombolas remanescentes devidamente certificadas pela portaria n. 88/2019 da Fundação Palmares, são: Invernada dos Negros (Campos Novos), São Roque (Praia Grande), Valongo (Porto Belo), Morro do Fortunato (Garopaba), Santa Cruz (Paulo Lopes), Campo dos Poli (Monte Carlo), Morro do Boi (Balneário Camburiú), Tabuleiro (Santo Amaro da Imperatriz), Família Thomaz (Criciúma), Caldas de Cubatão (Santo Amparo da Imperatriz), Aldeia (Garopaba), Vidal Martins (Florianópolis), Ilhotinha (Capivari de Baixo), Beco do Caminho Curto (Joinville), Tapera (São Francisco do Sul), Itapocu (Araquari) e Multirão e Costeira (Seara).

Nota-se que a maioria das comunidades encontra-se no litoral catarinense, resultado da proximidade com o mar atlântico, rota utilizada para comércio de escravos e que também contém locais de difícil acesso onde os cativos fugidos poderiam se esconder e se manter em segurança longe das mãos dos fazendeiros.

Dos certificados pelo governo, segundo o site do INCRA, atualizado em janeiro de 2019, apenas a comunidade da Invernada dos Negros tem titulação parcial, e está ainda gera conflito. Com a titulação é possível pleitear a construção de escolas e postos de saúde para as comunidades remanescentes. Para entrar na lista, a comunidade deve antes conseguir o reconhecimento devido, que segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, depende também de fatores

como o acesso à burocracia exercida pelas lideranças locais, gerando diversos desencontros entre as comunidades e os fazendeiros ou empresários.

Para identificar uma Comunidade Quilombola, deve-se utilizar os passos definidos pelos Decretos 4.887/2003 e 4.887/2004, que promove o reconhecimento de uma Comunidade a partir do:

- 1.1. Impulso ao procedimento – poderá ser iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado[...];
- 1.2. Declaração de auto definição como remanescente de comunidade de quilombo – A auto definição será demonstrada por simples escrita da comunidade. Devem constar os dados de ancestralidade negra, trajetória histórica, resistência à opressão, cultos e costumes;
- 1.3. Inscrição da auto definição como remanescente de comunidade de quilombos no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que impedirá a respectiva certidão de registro;
- 1.4. Identificação e delimitação da área realizada pelo INCRA: - levantamento ocupacional; - levantamento cartorial; - levantamento topográfico; - mapas e memoriais descritivos.
- 1.5. Elaboração de Relatório Técnico de Identificação
- 1.6. Publicidade – publicação de extrato do edital de reconhecimento, por duas vezes consecutivas, no D.O. da União e no D.O. do Estado no qual se localiza.
- 1.7. Notificação de ocupantes confinantes da área delimitada;
- 1.8. Prazo para apresentação de contestação ao Relatório;
- 1.9. Consultas a órgãos e entidades;
- 1.10. Análise da situação fundiária do território pleiteado, considerando a incidência de títulos públicos e privados;
- 1.11. Procedimento desapropriatório (quando sobre a área incidir título de domínio particular);
- 1.12. Procedimento de reassentamento dos ocupantes não quilombolas;
- 1.13. Outorga de título coletivo de propriedade;
- 1.14. Registro Cadastral do imóvel titulado em favor dos remanescentes das comunidades de quilombos;
- 1.15. Registro do Título, Registro de Imóveis. (BRASIL, 2004).

A organização Terra de Direitos destacou, em 2016, que das 2.648 comunidades quilombolas contabilizadas até aquele ano, somente 30 delas haviam recebido o título de reconhecimento com embase devido do INCRA. Segundo o também citado em nota pela organização: “Seguindo esse ritmo moroso de titulação, seriam necessários 970 (novecentos e setenta) anos para garantir à totalidade das comunidades quilombolas os

seus direitos.”(INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2021).

O processo que define o reconhecimento até a certificação de Comunidade Quilombola, como é possível perceber, passa por um longo rito jurídico e sociocultural e muitas vezes com grande repercussão midiática. Com o objetivo de assegurar aos membros da comunidade seus direitos constitucionais e o acesso as políticas públicas ordenadas pelo Governo Federal, todo esse contexto causa um duplo processo de exclusão e reafirmamento do estigma, gerando preconceito e exclusão social.

Por ser de competência das Varas Federais, muitas vezes a atuação na defesa dos quilombos catarinenses ocorre pelo MPF/SC, podendo esta ser feita por meio de ações civis públicas, termos de ajustamento de conduta e recomendações a órgãos governamentais como Fundação do Índio (Funai). Dessa forma, a instituição visa assegurar a esses povos demarcação, titulação e posse das terras tradicionalmente ocupadas, saúde e educação, registro civil, com auto identificação, preservação cultural e autos sustentação.

4.1 SITUAÇÃO DAS TERRAS QUILOMBOLAS NAS MESORREGIÕES OESTE ESERRANA DE SANTA CATARINA

A presença da população descendente de africanos nos Planaltos Catarinenses já foi constatada por diversos estudos, abrangendo do período da escravidão até os dias atuais. A inicial, foi certificada com a atividade dos tropeiros no sul do Brasil.

Apesar do trabalho contínuo do Ministério Público Federal, a situação de lados opostos dos quilombolas e dos proprietários rurais (fazendeiros) e agropecuaristas se manifesta: de um lado, o direito de propriedade dos particulares cujos imóveis são ocupados por quilombolas, e, do outro, o

direito à terra das comunidades de remanescentes de quilombos. Não é de fato legítimo, ignorar qualquer dos termos da equação. Existe uma busca de solução proporcional, para que seja imposto restrições recíprocas aos bens jurídicos quando em litígio, atenta à importância relativa que eles possuem no sistema de valores sobre o qual se assenta a ordem constitucional.

Um exemplo de litígio, ocorre no território de Campos Novos, Santa Catarina, onde um reduto de afrodescendentes permanece ocupando e mantendo vivas as tradições de seus antepassados herdeiros de antigas terras no planalto catarinense. Situada na localidade de Corredeira e Espigão Branco, a região é conhecida como a Invernada dos Negros, território sinônimo de disputas e retalhos, ao longo de três gerações, por interesses econômicos. A Invernada é uma área de terra que constituiu o legado que o fazendeiro Matheus José de Souza e Oliveira deixou aos seus escravos da época.

Inicialmente, as empresas Iguazu Celulose Papel S/A e Agro-Florestal Ibicui S/A, presentes no território habitado pela comunidade, ajuizaram ação em desfavor do INCRA e da Fundação Cultura Palmares objetivando reconhecer inconstitucional as disposições do decreto 4.887/03 e reconhecendo que as disposições do art. 68 da ADCT da Constituição Federal não incidem nos imóveis rurais que indicam. Consequentemente, objetivam a declaração de nulidade dos atos administrativos praticados pelas partes, que em processo administrativo, tentam a regularização fundiária das terras da Comunidade Invernada dos Negros, que se localiza onde as empresas possuem suas plantações de pinus, necessárias para a fabricação do papel.

Ocorre que o decreto 4.887/03 não possui nenhuma inconstitucionalidade, sendo isso pacificado pelo STF em 2018, indicando que a norma regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Sobre a problemática da comunidade com as empresas, elas ainda correm, pois além da questão da

reintegração de posse buscada pelas empresas Iguazu Celulose Papel S/A e Agro-Florestal Ibicui S/A, há também alegações de cortes ilegais de pinus feitos pela população quilombola.

A Subseção Judiciária de Joaçaba/SC continua recebendo ações relacionadas ao trâmite, cujo processo de Reintegração/Manutenção de Posse encontra-se sob número 5003163-43.2018.4.04.7203. As diferenças entre a Comunidade Invernada dos Negros e as empresas inclusive já geraram ocorrências na polícia por conta da violência dos funcionários da empresa, alegadas pelos membros da comunidade quilombola e queimadas propositalis, alegadas pela parte oposta.

Enquanto as disputas judiciais ocorrem, as aproximadamente cento e setenta e quatro famílias presentes ocupando a Invernada sofrem com as tensões e a inconstância da permanência no local.

Outra comunidade a oeste do estado catarinense onde vivem remanescentes dos quilombolas é a no município de Monte Carlo, comunidade Campo Dos Poli. Segundo Diário Oficial da União n. 23, de 01/02/2017, Sessão 1, pag. 11, pela Portaria INCRA/P/n. 778, de 08/12/2016, a comunidade possui presença de 12 famílias remanescentes de quilombos, com território identificado e delimitado em mais de 567 hectares.

Os herdeiros do Quilombo dos Poli, organizados em forma de associação, como na maioria das comunidades quilombolas, com a colaboração do Movimento Negro Unificado (MNU), exigem do INCRA, a imediata demarcação das Terras Quilombolas e o Assentamento das terras ocupadas, pois conforme lideranças da ocupação e do RTID (relatório técnico de identificação e delimitação), essa área é de propriedade da comunidade e não das empresas que disputam a região, como em caso similar a Invernada dos Negros.

Como o próprio RTID caracteriza, em seu Processo Administrativo n. 54210.000565/2006-44, a Comunidade Quilombola Campo dos Poli encontra-se desterritorializada, ou seja, atualmente não ocupa nem detém posse ou domínio das terras identificadas e delimitadas como Território Quilombola. Neste sentido, a regularização das terras pretende reparar, no caso das comunidades desterritorializadas, injustiças históricas vivenciadas por estas, cometidas seja por meio de atos violentos ou mesmo por meio de mecanismos judiciais que, embora travestidos da legalidade, acabaram por alijar de suas próprias terras os antepassados dos hoje reconhecidos sujeitos de direito quilombolas, reproduzindo as relações assimétricas de poder e as condições de precariedade e subalternidade estabelecidas pelos séculos de vigência do sistema escravista, que continuam a reverberar mesmo após o advento da abolição da escravatura.

Ainda relacionado ao mesmo processo, coloca-se que esta perda se deu por meio de uma Ação de Usucapião movida por um não-quilombola, no âmbito da qual foram transferidos os direitos possessórios dos antepassados dos atuais quilombolas sobre as terras, denominadas dos autos como “Posse dos Polí”, a terceiros, por meio de procurações e declarações que não assinam, registrando-se nestes documentos a condição de “não saberem ler nem escrever”.

Ao final da Ação de Usucapião, as terras foram arrecadadas em nome de Gentil Ferreira Leão e, após algumas transações, finalmente foram todas transferidas para a propriedade da empresa então denominada De Marco Argenta, atual Argenta Indústria e Comércio Ltda., conforme pode se verificar no Levantamento Fundiário, também constante no RTID. Por outro lado, as narrativas dos quilombolas presentes no Relatório Antropológico informam que a perda das terras tradicionalmente ocupadas se deu pelo avanço da ocupação da “firma” (forma pela qual os quilombolas costumam se referir à empresa Argenta) sobre as mesmas e pela pressão que teria exercido sobre os antepassados do

grupo para deixá-las, alegando-se que seria a legítima proprietária. O processo permanece inconcluso e parece longe de ter uma solução.

Acerca da mesorregião Oeste, microrregião de Concórdia, fica a cidade de Seara, que possui identificado o quilombo Mutirão e Costeira. Desde 2007 a comunidade abriu processo ao INCRA solicitando como direito a titulação de suas terras no processo de número 54210.000277/2007-71. O processo continua em aberto, sem prazo para uma efetiva resolução.

Em documento redigido pela Antropóloga e até então coordenadora do NUER, Leite, sobre a comunidade Mutirão e Costeira, até setembro de 2003 tinha-se:

[...] salienta-se que não temos conhecimento sobre a existência de quilombos na região oeste, pois estávamos trabalhando com outro conceito. Esta investigação deverá ser ainda realizada. Porém, consta em nossas pesquisas, a identificação de duas comunidades negras localizadas no município de Seara, conhecidos pelos nomes de Mutirão e Costeira. Acreditamos que deverá existir muitos mais casos na região, mas por questões de financiamento não foi possível a verificação in loco. Estamos atualmente nos organizando para que possamos completar a pesquisa já iniciada, levando em conta a conceituação de quilombo, tal como vem sendo entendida na Legislação. Ao oficial. [...]. (LEITE, 1996).

Por ser uma comunidade com menor quantidade de pessoas habitando e consequentemente menos “barulho” a ser feito midiaticamente ou de forma judicial, a comunidade da cidade de Seara permanece invisível e sem atenção das políticas públicas.

5 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

No imaginário coletivo é muito comum a associação dos quilombos a algo abreviado ao passado cultural do Brasil e que esta população teria

desaparecido ou sido extinta do país com o fim da escravidão. Entretanto, a verdade é que as denominadas comunidades remanescentes de quilombos existem atualmente em praticamente todos os Estados brasileiros. Um levantamento da Fundação Cultural Palmares, mapeou em 2018 mais de 3.000 dessas comunidades, sendo que há estimativas que esses números alcancem o dobro pelo Brasil, porém os mapeamentos ocorrem de maneira muito lenta e até as políticas públicas básicas ficam inacessíveis e se tornam alvo de conflitos.

Considerando que a história da população quilombola no Brasil foi tão devastada, desprezada e segregada, como seria possível uma regulamentação da lei federal que garanta a segurança dessas comunidades em relação as terras remanescentes, sendo que por tantos anos esse povo esteve distante do amparo legal? Dentre as garantias atuais pode-se indicar o artigo 68 da Constituição Federal que aduz: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” Entretanto, há muito que se construir ainda para garantir a dignidade humana a esses grupos sociais

Acrescido ao tema pode-se indicar o Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003, que preconiza:

Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto. Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Vide ADIN n. 3.239.

§1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto definição da própria comunidade.

§2ª São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (BRASIL, 2003).

Segundo a Conaq, até o ano de 2018, menos de 7% das terras reconhecidas como pertencentes a povos remanescentes de quilombos estão regularizadas no Brasil. Razão pela qual é possível indicar que os processos de omissão do Estado com diversas categorias sociais seguem em curso. Como demonstrado no artigo da Constituição e no Decreto, para serem reconhecidas, não é preciso que as comunidades tenham sido formadas apenas por descendentes escravos fugidos, mas sim ter algumas características, como uma população negra vivendo em área rural e garantindo sua reprodução física, além de manter costumes e tradições referentes às comunidades que ocupavam o quilombo de origem, o que são contextos paradoxos se considerado a evolução dos tempos e a herança histórica devida a esses povos por tantos anos de exploração e segregação. Dessa forma, a incessante movimentação dos quilombolas para possuírem uma propriedade coletiva das terras e uma vida digna, é uma realidade árdua que segue em curso.

O processo de reconhecimento e regularização das terras quilombolas é sempre complexo e com muitas etapas, costumeiramente moroso. A Fundação Cultural Palmares é responsável pelo processo na fase de reconhecimento. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, INCRA, inicia o procedimento de certificação do pedido da comunidade, de órgãos ou por ofício judicial. Antes de ser titulada, a terra é submetida a diversos estudos para levantar informações históricas, antropológicas, sociais, entre outros aspectos. Então, a partir disso, resulta-se avaliação e relatório técnico. Realiza-se desocupação das terras quando há pessoas não

quilombolas na área em questão e dependendo do caso, esta demora anos. Segundo o próprio INCRA alguns títulos emitidos no início dos anos 2000, ainda estão em fase de desocupação.

O título após ser concedido sem ônus financeiro, em nome das associações é legalmente repassado às comunidades e seus representantes. O território deve ser registrado com a condição de que se mantenha inalienável, imprescritível e impenhorável. O processo na totalidade por vezes transforma-se em inúmeras violências e omissões.

A título de exemplo, pode-se citar o ano de 2017, momento a qual vinte líderes de comunidades quilombolas foram assassinados em situações de conflito agrário, de acordo com estimativas da Conaq e da Comissão Pastoral da Terra. O entendimento no Brasil sobre a perseguição contra povos quilombolas, indígenas e tradicionais dialoga com a interpretação de alguns autores para perseguições que ocorreram nas grandes guerras mundiais, já que estas resultam em epistemicídios, genocídios e memoricídios.

5.1 A ATUALIDADE DA POPULAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL

Neste ano de 2020, mais precisamente em 21 de fevereiro, o atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, publicou o Decreto 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do INCRA, além das competências do órgão. A autarquia deixa de ser de fato formativa e toda a política agrária fica subordinada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização dos grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos.

Uma grave consequência do decreto presidencial é que este extingue a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), autorizado pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto 7.352/2010 que a regulamentou. Com a eliminação da educação no campo e a falta de incentivo do governo para que esta continue a ocorrer, não sucede um trabalho de veemente importância, que gerou a alfabetização e escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação, segundo Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

A Fundação Cultural Palmares foi criada há 31 anos como resultado da luta do movimento negro no Brasil. Seu objetivo inicial foi promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. Entre as funções da fundação estão a certificação de comunidades quilombolas para futura garantia de território, a distribuição e doação de alimentos as famílias mais carentes, certidões para que os quilombolas tenham acesso a bolsas de estudo, oficinas de arte e empreendedorismo para acesso de vários jovens negros em todos os territórios brasileiros, entre outras atividades essenciais.

Na data de 27 de novembro de 2019, por nomeação do presidente da República Federativa do Brasil, a Fundação Cultural Palmares recebeu como novo presidente Sérgio Nascimento de Camargo. No dia quatro de dezembro, o juízo federal de primeira instância do estado do Ceará, concedeu liminar na ação popular para suspender a nomeação, sob o fundamento de que o ato contrariava frontalmente os motivos determinantes para a criação da Fundação Palmares, o que supostamente seria evidenciado pelas ideias expostas pelo gestor nomeado nas redes sociais. A liminar foi mantida

pelo TRF5, mas em fevereiro de 2020 foi suspensa pelo presidente do Superior Tribunal de Justiça, ministro João Otávio de Noronha.

O próprio presidente do país, até então ainda deputado federal, senhor Jair Bolsonaro, sofreu ação do Ministério Público Federal (MPF) de danos morais, em abril de 2017, depois que citou visita a um quilombo e destacou que o “afrodescendente mais leve de lá pesava sete arrobas”. Segundo frases citadas pelo mesmo e gravadas em vídeos, durante palestra no Clube Hebraica, na cidade de Laranjeiras, na Zona Sul do Rio de Janeiro, “os quilombolas não fazem nada! Eu acho que nem para procriador eles servem mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gastado com eles.”

O MPF defendeu que o então deputado se valeu de “expressões injuriosas, preconceituosas e discriminatórias” para “ofender, ridicularizar e desumanizar” estas minorias sociais ao associá-las “à condição de animal”. A defesa de Jair alegou que a acusação tinha “flagrante cunho político” e foram “piadas em tom de bom humor”. O Tribunal Regiã Federal da 2ª Regiã (TRF-2) certificou a absolvição em trânsito em julgado, isto é, com impossibilidade denovos recursos que alteram a decisão, em 15 de maio de 2019.

Fica claro que a situação das comunidades quilombolas é de extrema urgência. Os anos de escravidão e colonialismo se extinguiram, deixando marcas na história brasileira que não se apagam. Contudo, mesmo com todo conhecimento histórico e a fatídica herança racista que infelizmente abate-se sobre a população negra, cada vez mais seus direitos e conquistas sofrem supressões. Não há como querer que um povo evolua se não é dado direito a terras, muito menos educação para ver um futuro com cenário finalmente melhor.

As conseqüências da escravidão são evidentes em todo território brasileiro. Em relação a dados, a qualidade de vida da população negra tem uma década de atraso em relação à população branca do país, de acordo com o estudo Desenvolvimento Humano para Além das Médias divulgado em

maio de 2017 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da ONU, em parceria com a Fundação João Pinheiro e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). A pesquisa também aponta que a renda per capita dos brancos chega a ser maior que o dobro dos negros: R\$1.097,00 ante R\$ 508,90.

6 CONCLUSÃO

Na legislação brasileira, nada é mais viroso e enfático quanto o artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu caput: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”

Com devido embasamento na lei, supõe-se que um cidadão comum brasileiro não precisa provar sua existência a todo momento para ter seus direitos garantidos. Um membro da comunidade quilombola além de precisar comprovar ao governo sua ancestralidade para ter direito a terra e as garantias de igualdade, também tem sua brasilidade questionada pela população por amplo preconceito e aversão racial. A devida titulação das terras em um contexto menos jurídico e mais simplificado, serve de garantia para que os direitos básicos expostos no artigo quinto da Constituição como saúde, educação e infraestrutura sejam garantidos, e fica claro que as comunidades quilombolas não os têm.

Com as pesquisas realizadas no presente trabalho, não só fica comprovado que a titulação de terras quilombolas sofre um descaso sinuoso, como não há previsibilidade ou perspectiva para melhora da situação. As comunidades ficam a mera espera do acaso e contando com a boa vontade de um governo cada vez menos interessado em qualquer tipo de política social ou melhora de condições a população afrodescendente.

A luta quilombola é uma realidade histórica que expressa demasiada complexidade. Quilombolas e pequenos agricultores são, com proporções variadas, sujeitos sociais subalternizados sócio e historicamente; ambos disputam a mesma porção de terra, e a vitória está em suma associada a quem tem mais poder, mais dinheiro e sem sombra de dúvidas, quem é branco. Essa luta social, em nível de Brasil e, com enfoque na vivência do sul, é conflituosa epíflia de resoluções até então.

O estado catarinense é amplamente conhecido por sua estrutura agrária e seus grandes produtores rurais que dão combustível a economia estatal. A produção agropecuária é de clara importância regional e de forma alguma deve ser menosprezada. Todavia, não há consenso entre qual o espaço e qual os direitos de posse e propriedade de terra entre os fazendeiros e empresas, como as madeireiras, e a comunidade que herda ou ocupa diversas regiões.

O atrito com a comunidade muitas vezes é exposto muito facilmente ao encontrar comentários em jornais ou meios online de pessoas questionando a pobreza dos quilombolas, ou o porquê deles merecerem terras e “facilidades” se muitos obtêm carros, casas de alvenaria e condições sociais relevantes.

Ocorre que isso não passa de puro preconceito. De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, “são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” Em nenhum momento da história ou em alguma legislação brasileira precisa-se comprovar pobreza para obter direitos. Fica claro que o crescimento do negro na sociedade, incomoda.

Cumprir a lei e trazer acesso as necessidades de cada um, não é uma espécie de caridade, muito menos favor. O princípio básico constitucional da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual. Se a história mostra que os negros foram trazidos ao Brasil de maneira completamente forçada para serem escravizados,

os indígenas que no país existiam foram dizimados pelos colonizadores portugueses, a abolição da escravidão em 1888 nada mais foi do que uma farsa para agradar aos brancos e não uma resolução de um problema sério social que se alastra até hoje, e os negros, são de fato, marginalizados pela sociedade, qual a razão para que essa parte da população não tenha de uma vez seus direitos adquiridos?

Em pleno 2020 a pergunta continua sem resolução e os quilombolas permanecem lutando judicialmente pelos seus direitos, lutando apenas pelo que lhes é devido, e lutando bravamente contra um gigantesco histórico racial, pois como citou o líder Quilombola, Zumbi dos Palmares; “Só fica escravo aquele que tem medo de morrer sobre donos”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Os quilombos e as novas etnias. Manaus: UEA Edições, 2011.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*. PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (org.) **Raça: perspectivas antropológicas**. Salvador: Edufba, 2008.

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.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2004. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, nov. 2004.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DALOSTO, Cássius Dunck. **Políticas Públicas e os Direitos Quilombolas no Brasil: O exemplo kalunga**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Página Inicial**. 2021. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

LEITE, Ilka Boaventura. **Negros no Sul do Brasil**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MAESTRI, Mário. O negro escravizado e a Revolução Farroupilha. *In: O escravo gaúcho: resistência e trabalho*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

QUILOMBO RS. **Página Inicial**. Disponível em: <http://quilombosrs.com.br/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

CAPÍTULO 12

O RACISMO CIENTÍFICO NA OBRA DE GEORGES CUVIER

MAIA, Noelen Alexandra Weise da Maia¹

1 INTRODUÇÃO

Em 1817, o pai da anatomia comparada e também da paleontologia, Georges Cuvier se empenhou a estudar o corpo de Sarah Baartman. Ao cortar, esquadrihar, dividir em partes, abrir, tocar, apertar e medir, ele chegou à conclusão que em hipótese alguma a *raça* negra poderia estar na gênese a civilização do Egito Antigo, e desta forma, nenhuma pessoa negra poderia ter estado na origem da civilização.

No artigo *Extrait d' observations faites sur le cadavre d'une femme connue à Paris et a Londres sous de nom de Vénus Hottentotte* (Extratos da observação feita sobre o cadáver de uma mulher conhecida de Paris à Londres sob o nome de Vênus Negra), ele condensa todo esse seu estudo. No entanto, a sua grande proeza científica (aqui me utilizo de toda a ironia que a academia me permite, se é que me permite), não para na tese e nem na violação do corpo morto de Sarah. Após sua morte, o naturalista fez uma cópia de seu corpo em gesso, depois o dissecou em pedaços e os colocou em frascos, para serem observados no Museu de História Natural em Paris, até 1974. A exposição privilegiava, é claro, seu cérebro e seus órgãos genitais, que marcavam a inferioridade e a animalidade do corpo negro hotentonte

¹ Mestranda e bolsista institucional do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim; Membro do Grupo de Pesquisa Interculturalidade, Identidade de Gênero e Personalidade/PPGD Unoesc; noelenweise@gmail.com

de Sarah, na visão de Cuvier. Os restos mortais, foram apresentados para a Acadêmica francesa, junto com suas observações, em 1817.

Apenas em 2002, é que seu corpo voltou para a África do Sul. Depois de uma longa discussão, que se iniciou em 1994, com o então presidente Nelson Mandela, seus restos mortais e a cópia de gesso de seu corpo, voltaram para sua terra. Diana Ferrus, poeta sul-africana e descendente do povo Khoisan, o mesmo de Sarah, escreveu o poema que segue:

*He venido a quitarte de desgracias
Lejos de los ojos invasivos
Del hombre-monstruo
Que vive en las sombras
Con las garras del imperialismo
Quien disecciona tu cuerpo mordida a mordida
Quien lame tu alma como lo haría con Satanás
Y que se declara a si mismo el último dios!*
(FERRUS apud CABANILLAS, [s. d.], p. 30).

O nosso objetivo com este estudo, portanto, é compreender como se construiu a racionalidade científica do século XIX, bem como a construção da diferença como inferioridade, através da análise que Cuvier sobre do corpo de Sarah Baartman. Para tanto, utilizaremos a metodologia da análise de discursos ancorada na proposta de Michel Foucault em *A ordem do discurso* (1996), onde o filósofo propõe que tudo aquilo que é proferido em forma de discurso é dotado de uma *vontade de verdade*, ou seja, quando Georges Cuvier afirma que a civilização egípcia não pode ter ancestralidade negra, o discurso proferido é dotado de uma *vontade de verdade* que altera a materialidade. Através dessa metodologia, é possível compreender “a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de

possibilidade” (FOUCAULT, 1996, p. 54) e, conseqüentemente, rompe com a noção de história linear, onde todos os acontecimentos humanos têm como base uma história única (que como veremos com os teóricos da decolonialidade, é a história do homem branco ocidental e capitalista). A abordagem será qualitativa e terá como base os conceitos de *colonialidade do saber* (MIGNOLO, 2017), *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2005) e *colonialidade de gênero* (LUGONES, 2014), a fim de compreender a intencionalidade do texto analisado, assim como seus desdobramentos.

2 CUVIER, O CIENTISTA MODERNO

Em 1795, Georges Cuvier (1796–1832) entrou no Museu de História Natural como assistente de Jean-Claude Mertrud, professor na cadeira de Anatomia dos Animais do Museu de Paris, depois de sua morte, em 1802, Cuvier assumiu todos os cursos ministrados (FARIA, 2013). Sua empreitada teórica foi importante no sentido de compreender as leis que regem o funcionamento dos seres vivos, ao formular a tese das condições de existência, possibilitou pensar numa história dos seres vivos, ou melhor:

[...] utilizando estes princípios da Anatomia Comparada, Cuvier pôde formular os métodos que permitiram reconstruir os animais fósseis e, com isso, empreender seu projeto de compor um sistema natural de classificação que abarcasse todos os organismos, vivos e extintos. Um sistema baseado nas características e afinidades fisiológicas dos organismos, ou seja, nas formas de organização. (FARIA, 2013, p. 5).

Essas categorias, são aquilo que entendemos como termo de raça, pensando em aspectos biológicos. Para Foucault (2000), o que Cuvier propôs através de suas *Leçons d'anatomie comparée* (Lições de Anatomia Comparada) é que

[...] a anatomia comparada permite estabelecer, no mundo vivo, duas formas de continuidade perfeitamente distintas. A primeira concerne às grandes funções que se encontram na maioria das espécies (a respiração, a digestão, a circulação, a reprodução, o movimento...); estabelece em todo o mundo vivo uma vasta semelhança que se pode distribuir segundo uma escala de complexidade decrescente, indo do homem até o zoófito; nas espécies superiores estão presentes todas as funções, vemo-las desaparecer uma após outras [...] A outra continuidade é muito mais cerrada: concerne á maior ou menor perfeição dos órgãos. Mas, a partir daí, só se podem estabelecer séries limitadas, continuidades regionais logo interrompidas, e que, ademais, se imbricam umas nas outras em direções diferentes; é que nas diversas espécies, “os órgãos não seguem todos a mesma ordem de gradação: um atinge seu mais alto grau de perfeição na sua espécie; outro o atinge numa espécie diferente.” (FOUCAULT, 1996, p. 276).

É, portanto, através das diferenças anatômicas que se pode “articular as grandes famílias dos seres vivos” (FOUCAULT, 1996, p. 275). Outro ponto importante, que destaca Cuvier como um divisor de águas para a ciência biológica é que ele contrapunha a ideia clássica de que todos os seres vivos formavam “um tecido de diferenças progressivas e graduadas” (FOUCAULT, 2000, p. 375), desta forma, os seres vivos se organizavam a partir de “núcleos de coerência perfeitamente distintos uns dos outros e que constituem diferentes planos para manter a vida.” (FOUCAULT, 2000, p. 278). A importância dele, na visão de Foucault, portanto, é que pela primeira vez na história do Ocidente, pode-se organizar um pensamento histórico sobre os seres vivos, onde a própria historicidade da vida, para além das narrativas míticas, pôde ser articulada como hegemônica. Até aqui, pudemos pensar que a tese de Cuvier se basta para explicar a vida animal, ou a vida natural, uma vez que em momento nenhum, Foucault, fala em seres humanos. No entanto, devemos lembrar que Cuvier estende sua obra para compreender as diferenças humanas, assim como fez com os animais, criando hierarquias entre os corpos humanos. É nisso que consiste o texto que será abordado no presente artigo.

Visto isso, o texto *Uma História de “Diferenças e Desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX*, escrito por Schwarcz (1993), é um aporte importante, uma vez que ela faz uma pesquisa minuciosa sobre os debates científicos e sobre a diferença racial, no século XIX. Segundo ela, o grande debate que estava posto, era entre monogenistas e poligenistas, acerca da origem dos seres humanos. Os primeiros, acreditavam que a humanidade derivou de uma única ancestralidade comum, e desta forma, explicavam a diferença a partir de sua hierarquização; já os segundos, afirmavam que a humanidade derivou de diversas ancestralidades, mudando de acordo com o autor, e que portanto, a diferença é baseada em “uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais.” (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

Cuvier se encontra neste segundo grupo, pois acreditava que as diferenças eram dadas devido a origem das raças, sendo estas naturais e determinantes. Segundo a historiadora, foi ele quem cunhou o termo de raça “inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permantes entre os vários grupos humanos.” (SCHWARCZ, 1993, p. 47). No entanto, essa diferença, estava intimamente ligada à questão da desigualdade e desta forma privilegiava a raça ariana, uma vez que “civilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais.” (SCHWARCZ, 1993, p. 57). Legitimando, desta feita, a colonização, exploração e violência contra os outros povos. Uma releitura moderna da guerra santa, tendo como o bem-estar da civilização a sua legitimidade.

Neste tópico, trouxemos uma visão geral acerca do trabalho teórico de Cuvier. Se faz necessário, no entanto, traçar breves palavras sobre Sarah, uma vez que foi a partir do corpo dela que o naturalista construiu sua tese.

3 SARAH, A SUBALTERNA NÃO PODE FALAR

Em 1985, Gayatri Spivak, publicou o texto *Pode o subalterno falar?*, no texto a autora faz uma crítica acerca da invisibilidade do sujeito subalterno e, sobretudo, da mulher subalterna.² Em 2010, foi traduzido pelo português, pela editora da UFMG e tem sido um divisor de águas, no sentido em que possibilita pensar o lugar da mulher subalternizada na sociedade. A resposta que ela dá para a pergunta que abre o seu trabalho, é um categórico *não*, a mulher subalterna não pode falar, uma vez que:

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da “mulher do Terceiro Mundo”, encurralada entre a tradição e a modernização. (SPIVAK, 2010, p. 119).

Essa introdução se torna importante, pois o que se sabe sobre Sarah é o que registraram sobre ela. Em nenhum lugar se encontram relatos dela por ela mesma. Em nenhum lugar é possível ouvir a sua voz. O que se sabe, através dos registros é que ela nasceu na região do Cabo Oriental, na África do Sul, entre as décadas de 1770 e 1780, e que pertencia ao povo Khoikhoi. Segundo Belize e Dias ela passou

[...] a maior parte de sua vida - primeiro, em uma fazenda colonial na qual vivia em regime de servidão e onde aprendeu a língua holandesa; depois, a partir de 1795, na Cidade do Cabo, após ser adquirida para trabalhar na casa de um rico mercador. (DIAS; BELIZZE, 2020, p. 309).

² Outras autoras, como Lélia González (2020), Angela Davis (2016), Françoise Vergès (2020) e María Lugones (2008; 2014), compartilham dessa visão, onde a mulher de cor, a mulher negra e a mulher latino-americana ocupam um não-lugar na sociedade. Onde sua voz é constantemente invisibilizada, sobretudo após o advento do colonialismo. Desta forma, reiteram a necessidade de interseccionar as opressões de *raça, gênero e classe*, uma vez que uma não se mantém sem a outra.

Na Cidade do Cabo, pontuam as pesquisadoras, Sarah já vivia em contexto urbano onde “teve três filhos, embora todos tenham morrido ainda bebês.” (DIAS; BELIZZE, 2020, p. 309). Além disso, elas pontuam a existência de indícios que ainda na cidade do Cabo, ela já fazia apresentações com enfoque em seu corpo. Foi a partir dessas apresentações que Hendrik Cesars e Alexander Dunlop, “viram nela a possibilidade de ganharem dinheiro, levando-a para a metrópole.” (DIAS; BELIZZE, 2020, p. 309). Foi na metrópole, portanto, que ela foi exibida, em um freak show³ na rua Piccadilly. De acordo com Dias e Belizze

Sara Baartman não era apenas uma mulher negra. Ela era uma “hotentote”, que, como vimos, representava, no discurso científico de então, a fronteira entre a humanidade e a animalidade, inferior inclusive a outros nativos africanos. Essa característica vinha destacada em seu nome artístico, Vênus Hotentote, que habilmente evidenciava também outros marcadores presentes em seu corpo. A referência à deusa grega colocava em relevo sua sexualidade. Acionava uma linguagem erótica, sem contudo, fazer de Sara Baartman um ideal universal de beleza feminina. Aos olhos ocidentais que a consumiam, ela não deveria despertar desejo, e sim risos e horror. (DIAS; BELIZZE, 2020, p. 309).

As autoras destacam que os panfletos produzidos para a divulgação do espetáculo, davam ênfase às especificidades do corpo de Sarah, mostrando-a sempre seminua e destacando as protuberâncias de seu corpo. Os espetáculos, buscavam produzir o esteriótipo do corpo negro⁴ e a sexualidade exacerbada da mulher negra, tanto que a partir de um pagamento prévio, era permitido que a plateia pudesse tocar o corpo de Sarah, sobretudo, suas nádegas que produziam inquietação e curiosidade para os europeus.

³ Na leitura de Damasceno (2008, p. 1), os freak show eram espaços onde “corpos humanos eram exibidos como monstruosidades que tinham por função dar ao seu público mais confiança de si.”

⁴ Segundo Bhabha (1993, p.105), a construção da diferença cultural/história/racial do discurso colonial se dá de forma ambígua, através de uma “representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o esteriótipo, que é a sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido e algo que deve ser ansiosamente repetido.”

Quando a Inglaterra passou a questionar o tráfico de escravos e em 1807 o proibiu, inúmeros questionamentos começaram a ser feitos ao espetáculo. Inclusive, houve um processo legal, acerca dele, movido por Zachary Macaulay. No entanto, o espetáculo só mudou de lugar, indo para a França e concentrando-se em locais privados, foi neste momento que ela despertou a curiosidade de Cuvier, uma vez que

Diante dos rumores de que mulheres hotentotes possuíam os pequenos lábios alongados, examinar as genitálias de Baartman parecia uma oportunidade inigualável. Seria, para o grupo de cientistas, a prova da sexualidade incontrolável e do caráter animal dos hotentotes. (DIAS; BELIZZE, 2020, p. 311).

Depois de algumas investidas, eles conseguiram que Sarah permitisse ser desenhada e observada por eles. Citelli afirma que em 1815, “ela foi levada por seu ‘empresário’ ao Jardin Du Roi para ser examinada por três eminentes cientistas franceses, Georges Cuvier, Henri de Blainville e Geoffroy Saint-Hilaire, ocasião que também foi retratada nua.” (CITELLI, 2001, p. 164). No entanto, devemos ressaltar que em nenhum momento, ela permitiu que tocassem no seu corpo ou observassem seus órgãos genitais, fato que só ocorreu, conforme relato do próprio Cuvier em suas observações, depois que o oficial de polícia permitiu o uso científico do corpo morto de Sarah. O tópico que segue, portanto, diz respeito a análise das observações produzidas por Cuvier.

4 EXTRAIT D’OBSERVATIONS FAITES SUR LE CADAVRE D’UNE FEMME CONNUE À PARIS ET À LONDRES SOUS LE NOM DE VÉNUS HOTTENTOTTE - A RACIONALIDADE TEM COR

O texto que é nosso objeto de estudo, faz parte das *Memórias du Muséum d'Histoire Naturelle* (Memórias do Museu de História Natural),

periódico que foi publicado entre 1815 e 1832, que contou com a publicação irregular de 34 tomos e que tinha como objetivo divulgar as pesquisas dos professores do *Muséum d'Histoire Naturelle* (Museu de História Natural). O texto que analisaremos, foi publicado em 1817, sendo a terceira publicação do jornal. É um texto relativamente curto, contando com quinze páginas (295-274) e é o resultado do estudo que Cuvier fez do corpo de Sarah Baartman, em 1817, pouco tempo depois de sua morte.

O intuito de Cuvier, ao estudar o corpo de Sarah e depois apresentá-lo para uma plateia de cientistas, durante suas aulas no Museu de História Natural, era compreender o mistério que rondava o *avental* das mulheres hotentotes, assim como, explicitar sua tese de que a civilização egípcia. Para o cientista, os egípcios jamais poderiam ter tido como ancestral uma pessoa negra, uma vez que, através da fixidade da raça, os negros jamais poderiam ter evoluído a ponto de constituírem uma civilização tal qual a egípcia. Vejamos o que ele fala sobre a origem egípcia:

O que se constata, e que é preciso repetir, já que o erro se propaga nas novas obras, é que nem os Galas e nem os Bosquimanos, nem nenhuma outra raça de negros, deu á luz as pessoas famosas que estabeleceram a civilização no antigo Egito, e de quem podemos dizer que o mundo inteiro herdou os princípios das leis, das ciências e talvez até da religião.

[...]

Hoje, que distinguimos as raças pelo crânio e que observamos tantos corpos de antigos egípcios mumificados, é fácil ter certeza de que, qualquer que seja sua pele, eles pertenciam a mesma raça de homens que nós; que eles tinham o crânio e o cérebro grandes; que em uma palavra, eles não foram exceção a lei cruel que parece ter condenado à inferioridade eterna as raças com crânios deprimidos e comprimidos.

Apresento aqui uma cabeça de múmia, para que a Academia possa compará-la com as de europeus, negros e hotentotes. Está separado do resto do esqueleto devido a sua fragilidade, mas cuja comparação me deu os mesmos resultados. Já examinei, quer em Paris, quer em várias coleções na Europa, mais de 50 cabeças de múmias e asseguro, não há nenhuma que apresente características dos negros e nem dos hotentotes.

Apresento também o crânio de um chefe Guanche, este povo que vivia nas Ilhas Canárias antes da conquista dos espanhóis. Alguns autores, que acreditam nos contos de Timeu na Atlântica, consideram esses Guanches como restos da antiga

nação dos Atlantes. Seu hábito de preservar os corpos por meio de uma espécie de mumificação, poderia fazer com que se considerassem pertencentes de longe ou de perto aos antigos egípcios. De qualquer forma, é certo que suas cabeças, como a das múmias comuns, anunciam uma origem caucasiana. (CUVIER, 1817, p. 273-274, tradução nossa).⁵

De acordo com Quijano (2005), a colonialidade, a face invisibilizada da modernidade, foi construída através da imposição de uma classificação hierárquica racial da população mundial, tendo como ponto de origem a civilização europeia/moderna/ocidental. Ou seja, é a partir da produção do corpo diferente como inferior que o sujeito ocidental consegue se colocar enquanto superior. O fixismo biológico de Cuvier, é um exemplo nítido da colonialidade do poder, uma vez que além de inferiorizar o corpo diferente, a sua tese vai além, afirmando a impossibilidade de mudança. Portanto, para o autor, todo e qualquer caucasiano seria superior a uma pessoa negra, uma vez que a própria constituição biológica do corpo conduzia a isso.

⁵ “Ce qui est bien constaté dès à présent, et ce qu’il est nécessaire de redire, puisque l’erreur contraire se propage dans les ouvrages les plus nouveaux, c’est que ni ces Gallas ou ces Boschismans, ni aucune race de nègres, n’a donné naissance au peuple célèbre qui a établi la civilisation dans l’antique Egypte, et duquel on peut dire que le monde entier a hérité les principes des lois, des sciences, et peut-être même de la Religion.[...] / Aujourd’hui que l’on distingue les races par le squelette de la tête, et que l’on possède tant de corps d’anciens Egyptiens momifiés, il est aisé de s’assurer que quelqu’aït pu être leur teint, ils appartenoient à la même race d’hommes que nous; qu’ils avoient le crâne et le cerveau aussi volumineux; qu’en un mot ils ne faisoient pas exception à cette loi cruelle qui semble avoir condamné à une éternelle infériorité les races à crâne déprimé et comprimé. / Je présente ici une tête de momie, pour que l’Académie puisse en faire la comparaison avec celles d’Européens, de Nègres et de Hottentots. Elle est détachée d’un squelette entier que je n’ai point apporté à cause de sa fragilité, mais dont la comparaison m’a donné les mêmes résultats. J’ai examiné, soit à Paris, soit dans diverses collections de l’Europe, plus de 50 têtes de momies, et je puis assurer qu’il n’en est aucune qui présente des caractères ni de Nègres ni de Hottentots. / Je présente aussi une tête de Guanche, de ce peuple qui habitait les Canaries avant la coquête des Espagnols. Quelques auteurs ajoutant foi aux contes du Timée sur l’Atlantide, regardent ces Guanches comme des débris de l’ancienne nation des Atlantes. Leur habitude de conserver les corps par une espèce de momification, pourroit plutôt les faire considérer comme tenant de loin ou de près aux anciens Egyptiens. Quoi qu’il en soit, il est certain que leur tête, comme celles des momies ordinaires, annonce une origine caucasique.” (CUVIER, 1817).

A tese de Cuvier é o exemplo de um período em que a ciência moderna buscava separar o homem da natureza. Sobre a configuração facial de Sarah, ele afirma o seguinte:

Nossa Bosquimana tem o focinho ainda mais alargado e mais proeminente do que o negro, o rosto mais alargado que o Calmouque e os ossos do nariz mais achatados que os anteriores. Sob esse aspecto, especialmente, nunca vi uma cabeça humana mais parecida com a dos macacos do que a dela. (CUVIER, 1817, p. 271, tradução nossa).⁶

Mignolo (2017), ao fazer uma análise sobre a colonialidade, afirma que no século XVII a natureza era constituída como algo a ser dominado pelo homem e que na primeira metade do século XIX, ela era transformada em recursos naturais. Não é mera coincidência, portanto, a semelhança que o cientista traça entre o crânio de Sarah e o dos macacos. Devemos recordar que o tráfico de escravos só foi proibido, na França, em 1848, quase trinta anos depois do texto ter sido publicado. Para além da animalidade, Cuvier trata Sarah como um ser monstruoso:

O que é mais repugnante na nossa bosquimana é a sua fisionomia, seu rosto era em parte negro devido a projeção das mandíbulas, a obliquidade dos dentes incisivos, a grosseria dos lábios, a brevidade e o recuo do queixo; em parte mongol pelo tamanho enorme das maçãs do rosto, o achatamento da base do nariz, a parte da testa e os arcos das sobrancelhas que a circundam, e as fendas estreitas dos olhos.

Seu cabelo era preto e lanoso como o de um negro, a fenda de seus olhos era horizontal, como a dos mongóis, seus arcos superciliares retilíneos, amplamente separados uns dos outros e muito achatados em direção ao nariz, e contrariamente, muito proeminentes em direção à têmpora e acima da maçã do rosto. Seus olhos eram negros e bastante vivos; os lábios um pouco enegrecidos e monstruosamente inchados, sua tez muito morena.

Sua orelha tinha semelhança com a de vários macacos, por sua pequenez, pela fraqueza de seu traço e porque sua borda

⁶ “Notre Boschimanne a leu museau plus saillant encore que le nègre, la face plus élargie que le calmouque, et les os du nez plus plats que l’un et que l’autre. A ce dernier égard, surtout, je n’ai jamais vu de tête humaine plus semblable aux singes que la sienne.” (CUVIER, 1817).

externa estava quase afinada para a parte inferior. (CUVIER, 1817, p. 264).⁷

Sobre a especificidade do *avental* de Sarah, especificidade de seu corpo que chamava atenção de Cuvier, assim como dos demais cientistas naturais da época, ele ressalta que era uma peculiaridade das mulheres do seu povo, em oposição à tese de que era uma manipulação artística do corpo. O argumento que utiliza se apresenta da seguinte forma: “Quando a ideia de que esses crescimentos são produtos da arte, parece bem refutado hoje, uma vez que todas as bosquimanas os têm desde a juventude. A que vimos, provavelmente não teve prazer em adquirir um ornamento de que se envergonhou e que escondeu com tanto cuidado.” (CUVIER, 1817, p. 268, tradução nossa).⁸

A referência da vergonha em mostrar o *avental*, se dá pois, enquanto viva Sarah negou toda e qualquer investida do cientista em tocar seu corpo ou ter acesso às suas partes íntimas. O elemento esquecido, ou melhor, sequer percebido, por Cuvier, ao fazer tal afirmação, é a condição de violência que estava imposta à mulher, assim como a violência imposta a toda e qualquer mulher colonizada.

Sarah, foi uma mulher negra, nascida na África do Sul, país que teve sua economia “sustentada pela escravidão e servidão por 250 anos e pela

⁷ “Ce que notre Boschismanne avoit de plus rebutant, c'étoit la physionomie; son visage tenoit en partie du nègre par la saillie des mâchoires, l'obliquité des dents incisives, la grosseur des lèvres, la brièveté et le reculement du menton; en partie du mongole par l'énorme grosseur des pommettes, l'aplatissement de la base du nez et de la partie du front et des arcades sourcilières qui l'avoisinent, les fentes étroites des yeux./ Ses cheveux étoient noirs et laineux comme ceux des nègres; la fente de ses yeux horizontale et non oblique, comme dans les mongoles; ses arcades surcilières rectilignes, fort écartées l'une de l'autre et fort aplaties vers le nez, très-saillantes au contraire vers la tempe et au-dessus de la pommette. Ses yeux étoient noirs et assez vifs; ses lèvres un peu noirâtres, monstrueusement renflées; son teint fort basané./Son oreille avoit du rapport avec celle de plusieurs singes, par sa petitesse, la foiblesse de son tragus, et parce que son bord externe étoit presque effacé à la partie postérieure.” (CUVIER, 1817).

⁸ “Quant à l'idée que ces excroissances sont un produit de l'art, elle paroît bien réfutée aujourd'hui, s'il est vrai que toutes les Boschismannes les possèdent dès la jeunesse. Celle que nous avons vue, n'avoit probablement pas pris plaisir à se procurer un ornement dont elle avoit honte et qu'elle cachoit si soigneusement.” (CUVIER, 1817).

discriminação e exploração por outros 100 anos” onde “os colonizadores holandeses instituíram um sistema mercantil entre os séculos XVII e XVIII, e os britânicos o sistema capitalista no século XIX.” (PEREIRA, 2011, p. 119). Na Europa, foi obrigada a se apresentar em *freak show*, onde performava a selvageria negra *hotentote* para uma plateia, Cuvier inclusive faz referência à forma em que ela se apresentava:

Havia algo de abrupto e caprichoso em seus movimentos que lembrava os de macaco. Acima de tudo, ela tinha um jeito de fazer seus lábios [órgãos genitais] se projetarem como o que observamos nos orangotangos. Sua personagem era alegre e sua memória era boa, depois de várias semanas ela reconheceu uma pessoa que havia visto uma vez. Ela falava razoavelmente o holandês, que a aprendera na Cidade do Cabo, também sabia um pouco de inglês e começou a dizer algumas palavras em francês. Ela dança à maneira de seu país e gosta do som de um pequeno instrumento chamado harpa de mandíbula; ela gosta de colares, cintos de vidros e outros enfeites selvagens; mas o que ela gosta mais do qualquer coisa era o conhaque. Podemos até atribuir a sua morte ao excesso de bebida à que se entregou durante a sua última doença. (CUVIER, 1817, p. 263, tradução nossa).⁹

Em nenhum momento da descrição, ele a entende como uma pessoa, pelo contrário, ele a descreve como se a personagem que performava no show fosse ela mesma. Para compreendermos este apagamento da personalidade de Sarah, a leitura que Lugones (2014, p. 941) é fundamental, uma vez que para ela “o processo de colonização inventou os/as colonizados/as e investiu em sua plena redução a seres primitivos, menos que humanos, possuídos satanicamente, infantis, agressivamente sexuais e que precisavam ser transformados.” No entanto, Sarah, a partir da análise de Cuvier, assim

⁹ “*Ses mouvemens avoient quelque chose de brusque et de capricieux qui rappeloit ceux du singe. Elle avoit surtout une manière de faire saillir ses lèvres tout-à-fait pareille à ce que nous avons observé dans l'orang-ontang. Son caractère étoit gai, sa mémoire bonne, et elle reconnoissoit après plusieurs semaines une personne qu'elle n'avoit vue qu'une fois. Elle parloit tolérablement le hollandais qu'elle avoit appris au Cap, savoit aussi un peu d'anglais, et commençoit à dire quelques mots de français. Elle dansoit à la manière de son pays, et jouoit avec assez d'oreille de ce petit instrument qu'on appelle guimbarde. Les colliers, les ceintures de verroteries et autres atours sauvages lui plaisoient beaucoup; mais ce qui flattoit son goût plus que tout le reste, c'étoit l'eau-de-vie. On peut même attribuer sa mort à un excès de boisson auquel elle se livra pendant da dernière maladie.*” (CUVIER, 1817).

como das pessoas que pagavam para ver a violência cometida contra o corpo da mulher, ela não precisava ser transformada, uma vez que não havia caminho biológico para isso, uma vez que sua própria raça estava condenada à inferioridade.

Para Lugones (2014, p. 936), a mulher colonial sequer era vista mulher, uma vez que “só os civilizados são homens ou mulheres.” Para uma mulher branca europeia, mostrar suas partes íntimas, deixá-las tocar, era algo inaceitável, imoral, coisas destinadas às prostitutas, jamais seria encarado como vergonha do próprio corpo, mas com dever moral de escondê-lo. No entanto, o corpo de Sarah é o corpo construído como o corpo inferior, como o corpo que deve deixar-se tocar, deixar-se observar. É um corpo sem qualquer marca da feminilidade, elemento fundante da categoria mulher no ocidente. Lugones (2008, p. 94) afirma que “las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres ‘sin género’, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad.” Neste ponto é interessante a continuidade da análise de Cuvier, acerca do avental. Nas palavras dele:

Fiquei curioso para saber se os ossos da pelve haviam sofrido alguma modificação dessa extraordinária carga que teve de carregar. Então comparei a pélvis da minha bosquimana com as de negras e diferentes mulheres brancas, achei mais parecido com a das primeiras [...]. Todas essas características são reunidas, mas em quantidade quase insensível, nas negras, nas bosquimanas e nas fêmeas dos macacos. (CUVIER, 1817, p. 269, tradução nossa).¹⁰

Quem é categorizada enquanto mulher, é a branca. As negras e as bosquimanas são fêmeas, uma vez que mais próximas da natureza. Por isso

¹⁰ “J’étois curieux de savoir si les os du bassin avoient éprouvé quelque modification de cette surcharge extraordinaire qu’ils ont à porter. J’ai donc comparé le bassin de ma boschismanne avec ceux des négresses et de différentes femmes blanches; ja l’ai trouvé plus semblable aux premières, c’est-à-dire proportionnellement plus petit, moins évasé, la crête antérieure de l’os des isles plus grosse et plus recourbée en dehors, la tubérosité de l’ischion plus grosse. Tous ces caractères rapprochent, mais d’une quantité presque insensible, les négresses et les Boschismannes des femelles des singes.” (CUVIER, 1817).

que Lugones, responde a pergunta de Sojourner Truth,¹¹ “Eu não sou uma mulher?” com um estrondoso “não”, uma vez que a fêmea colonizada não foi pensada como mulher, no máximo como uma figura distorcida da mulher ocidental/europeia/branca.

O que chama atenção na obra de Cuvier, é o sentido de ele, enquanto homem europeu branco e cientista, pode se colocar em um lugar de superioridade ao corpo de Sarah, uma vez que foi ele quem a estudou e também foi ele quem a inseriu em uma grande narrativa, que culminava na história ocidental. Em momento nenhum do texto, ele considera o fato de que ela era uma mulher colonizada, pelo contrário, em inúmeras passagens de seu texto ele glorificava a ocupação dos europeus na África do Sul, sobretudo, dos cronistas, pois estes coletariam dados para a construção científica da superioridade europeia/branca/hétero/masculina. Segundo Mignolo (2017, p. 2), “a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, numa narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade.’

A narrativa científica, de Cuvier, portanto, é um retrato fiel de seu tempo, onde através dos corpos diferentes o ocidente buscava se lançar enquanto superior ao resto do mundo, e desta forma legitimar a pilhagem colonial, o acesso fácil ao corpo das mulheres colonizadas, e também a escravidão de homens, mulheres e crianças “inferiores”, para aumentar a riqueza do norte global.

¹¹ Sojourner Truth (1797-1883), foi uma abolicionista afro-americana e também uma militante dos direitos das mulheres. No livro *Mulheres, raça e classe*, Angela Davis, dá destaque ao papel que o discurso “Eu não sou uma mulher”, de Sojourner, teve na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres. O discurso é um marco para o feminismo negro, e podemos dizer decolonial, uma vez que questiona o feminismo negro e sua pretensão universalista, sem considerar a diversidade de mulheres no globo, além disso, através do movimento abolicionista, as mulheres negras denunciavam o caráter racista do movimento feminista do período.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, buscou-se fazer uma análise do texto *Extrait d'observations faites sur le Cadavre d'une femme connue à Paris et à Londres sous le nom de Vénus Hottentotte* (Extratos das observações feitas sobre o cadáver de uma mulher conhecida de Paris até Londres sob o nome de Vênus Hotentote), sob a luz das discussões decoloniais. Percebeu-se que o trabalho é um exemplo cabal da colonialidade do saber, colonialidade do poder e também da colonialidade de gênero, os três pilares que de acordo com Mignolo, Quijano e Lugones, estruturam a modernidade.

A reflexão é importante, uma vez que, parafraseando o próprio Cuvier (1817, p. 273), mas invertendo sua lógica, o que se constata e que precisamos repetir é que não existe uma história universal de progresso de um único povo, o que existem são construções sociais, ficções racistas e sexistas para legitimar a superioridade branca europeia.

Visto isso, é emergente que problematizemos o fato de que os restos mortais de Sarah só tenham voltado para a África do Sul em 2002, assim como, o fato de que o Museu de História Natural da França, se localize na Rua Georges Cuvier e que o mesmo seja homenageado com uma estátua chamada *La fontaine Cuvier*, na esquina dessa mesma rua. Para além disso, ao mesmo tempo que o grande cientista ainda hoje é homenageado, em um dos centros do capitalismo global, as mulheres racializadas continuam exercendo os trabalhos mais marginalizados da sociedade e sua figura continua constantemente invisibilizada, segundo Vèrges (2020, p. 19):

Todos os dias, em todo lugar, milhares de mulheres negras, racializadas, “abrem” a cidade. [...] No momento em que a cidade “abre”, nas grandes metrópoles do mundo, mulheres e homens correm pelas ruas, entram nas academias, salas de yoga ou meditação. Aderindo ao mandado do capitalismo tardio, que exige manter os corpos saudáveis e limpos, essas mulheres e homens, na sequência de seus treinos, tomam um banho,

comem uma torrada com abacate e bebem um suco detox antes de prosseguirem com suas atividades. Chega então a hora em que mulheres negras e racializadas tentam encontrar um lugar no transporte público para seus corpos exauridos. Elas cochilam assim que se sentam, seu cansaço é visível para aquelas que querem vê-lo.

Através do colonialismo, e sobretudo, através da escravatura fabricou-se “vidas supérfluas, nas quais nem a vida nem a morte importam, corpos-húmus do capitalismo.” (VÈRGES, 2020, p. 20). Os corpos-húmus, subalternizados, racializados, os monstros e selvagens da sociedade, foram aqueles que construíram o mundo para que os civilizados pudessem construir sua civilização. Lembremos que a Revolução Francesa, que é um acontecimento fundacional da sociedade ocidental com o lema “Liberdade, Fraternidade e Igualdade”, ocorreu no final do século XVIII – o século das Luzes –, poucos anos antes de Cuvier escrever o texto que analisamos aqui. Assim sendo, buscou-se com este artigo, iluminar aquilo que a luz da Revolução não quis mostrar, e desta forma, reconhecer que talvez *luzes* não seja o adjetivo ideal para nomear o século XVIII e XIX, uma vez que ele foi construído a partir do apagamento dos corpos que possibilitaram o ocidente europeu projetar a sua superioridade.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi (org.). A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 105-128.

CITELI, Maria Teresa. As Desmedidas da Vênus Negra: gênero e raça na história da ciência. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 61, p. 163-175, 2001.

CUVIER, Georges. Extrait d'observations faites sur le Cadavre d'une femme connue à Paris et à Londres sous le non de Vénus Hottentotte. *In*: **Mémoires Du Muséum D'histoire naturelle**. França, 1817. Disponível em: <https://www.biodiversitylibrary.org/item/108211#page/5/mode/1up>. Acesso em: 5 fev. 2021.

DAMASCENO, Janaína. O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro; o caso da vênus hotentote. *In: Fazendo Gênero*, 8., 2008, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2008. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/o-corpo-do-outro-construc3a7c3b5es-raciais-e-imagens-de-controle-do-corpo-feminino-negro-o-caso-da-venus-hotentote-janaina_damasceno.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Juliana Braz; BELIZZE, Geovana. Encenando a diferença em palcos metropolitanos: as trajetórias de Sara Baartman e Franz Taibosh. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 45, n. 3, p. 304-324, set./dez., 2020.

FARIA, Frederico Felipe de Almeida. A carta de Cuvier Pa J. C Mertrud.: uma introdução à anatomia comparada. **Filosofia e História da Biologia**, Sao Paulo, v. 8, n. 3, p. 475-491, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.abfhib.org/FHB/FHB-08-3/FHB-8-3.pdf#page=106> Acesso em: 3 fev. 2021.

FERRUS, Diana. *In: CABANILLAS, Natalia. Reflexiones metodológicas para la investigación en contextos africanos*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata, [s. d.].

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%A%ordem%20do%20discurso.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. Cuvier. *In: FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 269-285.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

LUGONES, María. Colonialidade y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, [s. l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jul. 2017.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz. A (Longa) História da Desigualdade na África do Sul. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 118-148, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Philiaefilia/article/view/24428/14104>. Acesso em: 5 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 117-142. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.43-66

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VÈRGES, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

CAPÍTULO 13

A IDENTIDADE REGIONAL E O TERRITÓRIO EM DEBATE: O APAGAMENTO DA PRESENÇA INDÍGENA

ANACLETO, Bruna Nitiele da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O Rio Grande do Sul, em especial a região norte do estado, devido ao processo histórico de formação da sua territorialidade, tendeu a concentrar boa parte da população indígena também expulsa de outras áreas ocupadas, que visava consolidar o domínio territorial do Estado e a formação da identidade nacional brasileira. Atualmente, devido a expansão das áreas agrícolas, da intensificação pecuarista, do plantio extensivo da soja, assim como da exploração madeireira, evidenciou-se a tensão entre os interesses da grande produção econômica e a tentativa de demarcação dos territórios tradicionais indígenas, especialmente dos grupos caingangues, em particular no Planalto Médio.

Busca-se compreender o apagamento sistemático e consciente das histórias e narrativas nativas, através da documentação tida como oficial, a exemplo das correspondências jesuítico-missionárias (nas primeiras décadas do século XVII), de relatos de viajantes e tropeiros (século XVIII e XIX) sendo uma documentação que tende a legitimar a ocupação territorial posterior. Propõe-se uma análise dessa documentação, a fim de identificar as representações da identidade, bem como das reutilizações de caminhos e

¹ Mestranda Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Erechim; Graduada em História – Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (UPF); bruna.n.anacleto@gmail.com

rotas estabelecidas anteriormente às tentativas reducionistas, caracterizando o processo de ocupação e colonização dessa região.

Utilizando-se de procedimentos metodológicos de revisão bibliográfica e análise do discurso, buscando explicitar as relações sociais da ocupação na região decorrentes da colonização, para além das narrativas consideradas oficiais ou tradicionais, que tendem a valorizar histórias singulares em detrimento, muitas vezes, de comunidades inteiras. Assim, reconhecer a importância dos povos tradicionais e suas adaptações de acordo com as imposições colonizadoras, transcreve um desenvolvimento sobre a concepção da mobilidade sócio espacial dos indígenas nesse recorte temporal, de acordo com a colonização desses espaços.

Diante das tentativas reducionistas através das missões hispano-americanas no século XVII, que influenciaram a construção territorial e fronteiriça do que se denominou Rio Grande do Sul, bem como pela proximidade desses conflitos territoriais atualmente nos centros urbanos, possibilitou-se pensar, quais seriam os aspectos conceituais com os quais a linguagem histórica poderia abordar essa questão, na direção de se ampliar os sentidos produzidos em relação à identidade territorial e o apagamento da história dos povos tradicionais.

O referencial cultural eurocêntrico e eurocentrado, ao qual nossa sociedade está vinculada através da colonização carrega em si um processo de exclusão do que não coube no projeto branqueador da colonização, estigmatizando as demais culturas nativas do continente sul-americano. Assim a partir dos referenciais teóricos aqui adotados, tentaremos analisar alguns fenômenos decorrentes desse processo e construídos pelo modelo de sociedade ocidental no contato com outras culturas, como no caso dos caingangues.

A grande mobilidade das comunidades nativas e a crescente expansão territorial, que após o fim do período colonial foram, muitas vezes,

impulsionadas como projetos de governo, eram ainda tentativas de manter um poder colonialista sobre as terras. Essas expansões e uso das terras nativas se deu através de picadas e trilhas previamente abertas pela gente da terra, assim começou-se a cruzar gado, maquinário, viajantes, comerciantes, agricultores, oriundos de São Paulo, Paraná e descendentes de imigrantes com suas intervenções e medidas colonizadoras.

São essas circunstâncias, relacionadas ao espaço geográfico e suas mudanças de acordo com os interesses dos países ibéricos que afetaram os habitantes do sul do Brasil, desde as investidas missionárias espanholas frente às etnias tradicionais, até consolidação e demarcação do espaço enquanto fronteira.

Perante esta perspectiva busca-se estabelecer um diálogo sobre como está sendo gestada a questão da identidade cultural a partir de dada espacialidade em que se expressa o conflito e a luta pelo domínio do arranjo territorial até aqui estudado, verificando as perspectivas a partir das quais os conflitantes reconhecem o outro e a si mesmos nesse processo.

A formação da identidade cultural, aqui apresentada, é calcada através do “outro”, tendo a cultura ocidental, colonial e eurocêntrica como referencial de constituição e de valores a serem seguidos, assim podemos sistematizar as abordagens dualistas sobre a questão da identidade, a partir do conflito de interesses e o apagamento das comunidades tradicionais.

Atualmente, como consequência do processo colonial, que mesmo tendo findado com o início do Império em 1822, está cristalizado como modelo político-econômico de sucesso da nação, assim de um lado, temos os fazendeiros que contam com apoio de parte significativa da mídia e dos vínculos políticos institucionalizados para consolidar a leitura, segundo a qual, as terras não podem ser demarcadas como reservas indígenas, mas exploradas economicamente para aumentar a riqueza da região. De outro, encontramos os indígenas, com apoio de parcelas de não indígenas

(pesquisadores, ONGs, movimentos sociais), que reivindicam a demarcação de terras como forma de proteger as condições e modos de vida da população indígena, nesse caso caingangue, historicamente perseguida em nome dos determinantes econômicos do grande mercado.

Delimita-se assim, no imaginário coletivo, as formas como se idealiza a leitura dos indígenas, ou seja, como selvagens ignorantes e atrasados ou como expressões da natureza pura, ingênuos e indefesos perante as forças do capitalismo. Ambas as leituras desembocam na caracterização dos indígenas como seres quase não humanos, que devemos eliminar ou preservar, pois são incapazes de se autodeterminarem.²

Da tensão de perspectivas, emergem imagens simplificadas das partes envolvidas, as quais se articulam em discursos delineadores de modelos representacionais que legitimam fatos, ao mesmo tempo em que tornam ausentes/apagados muitos dos elementos constituidores desse conflito.

Compreender os povos indígenas como algo uniforme, harmoniosos com a natureza, ingênuos, quase crianças em sua pureza, é elaborar imagens colonialistas que os apaga, tornando-os ausentes da própria construção histórica e da complexidade de elementos que permeiam as relações entre os mesmos, entre os outros e o imaginário individual e coletivo.

Contudo, essa forma de representar os indígenas aponta para a necessidade de uma compensação após tantos séculos de destruição de seus valores culturais e perdas de seus territórios, os quais são fundamentais para manter o modo de vida existente desde antes de Colombo chegar à América.

Quem assim enxerga a história dos povos tradicionais, representa os proprietários como aqueles que, secularmente, contaram com o apoio das

² Essa dualidade pode ser entendida historicamente a partir dos estudos de Abreu (2001), quando este explica que os europeus, ao chegarem, movidos por interesses econômicos, necessitavam crer em monstros e enfrentar índios selvagens como forma de aumentar o valor dos produtos comercializados.

estruturas estatais para perpetrarem o padrão de uso do território, que se pauta na exploração maximizada dos recursos naturais, assim como de acumulação, sempre crescente, nas mãos de poucos, da riqueza produzida por grande parcela da população explorada em sua força de trabalho. Tal desdobramento simbólico consolida os fatos quanto ao sentido da demarcação de terras na região.

Por outro lado, a elaboração de entendimento dessa situação, como consequência do processo colonizatório, por aqueles que se identificam com os discursos enunciados pelos proprietários rurais também expressam essa dubiedade representacional, entendem suas ações como necessárias para ampliar a riqueza do estado, criando novos empregos e dinamizando a economia local, produzindo alimentos e permitindo melhores condições de vida para um conjunto maior da população.

Como a discussão sobre essa questão geralmente se dá pela perspectiva dos não indígenas, a solução perante esse impasse de representações e objetivos acaba sendo a de se tomar o outro, no caso os indígenas, como: ou atrasados que precisam se incorporar aos novos padrões culturais do modo de vida tecnológico dos “civilizados urbanos” ou como um grupo cultural injustiçado que precisa ter seu modo de vida tradicional preservado em relação ao contato com os colonizadores.

Os povos tradicionais, dessa maneira, são padronizados e anulados em suas singularidades e especificidades para mais facilmente serem representados como o diferente, distante de uma lógica atual ou passível de representação por si, que podemos eleger como o “outro”.³

Tal classificação permite-nos encaixá-los em nosso referencial de leitura, em nosso imaginário individual ou coletivo que nos identifica como os que se

³ A partir daqui, nos momentos que empregarmos aspas nos termos pronominais “eu”, “nós” “outro”, “outros” e “outrem” será por entendê-los como conceitos orquestradores dos discursos identitários. Essa relação entre o “nós” e o “outro” no choque de cultura entre os nativos americanos e os europeus ver Todorov (1996).

encontram “do lado de cá” em relação àqueles grupos e indivíduos localizados “do lado de lá” dos limites fronteiriços de ideias de normalidade civilizatória.

Quando estabelecemos essa classificação de identificação, os do lado de lá passam a ser nosso objeto, o qual pressupõe um sujeito, ou seja, nós. Enquanto sujeitos, tomamos os indígenas como objeto de nossas preocupações e estudos, permitindo assim nos relacionar com eles por meio do ataque ou da defesa do modo de vida, do padrão cultural inerente aos mesmos.

Esta forma de entender o outro se fundamenta em dois aspectos que se complementam. O primeiro é o sentido de tempo histórico; o segundo é o da construção da ideia de identidade nacional sob um mesmo Estado.

O primeiro aspecto leva a uma abordagem de tempo histórico dinâmico. Esse entendimento de tempo é elaborado a partir da percepção da sociedade moderna ocidental, desde as grandes navegações e suas consequências colonialistas, de que seu movimento é um contínuo avançar de causa e efeito rumo à consolidação das estruturas do mercado, da tecnologia, da lógica da vida urbana e da realização societária fundada na legalidade institucional das relações político-democráticas atuais. Perante tal linha dinâmica da história contemporânea, resta aos povos tradicionais, que resistem a essa lógica temporal, integrarem-se ao mesmo padrão para não serem eliminados e esquecidos.

Para os que anseiam defender a diversidade cultural, assim como a necessidade de se respeitar os diferentes modos de vida, a solução frente a essa linha uniformizadora de tempo é criar espaços em separado, nos quais esse sentido temporal possa ser compreendido, permitindo, assim, preservar culturas que não mudem, mas se cristalizem e se eternizem em seus referenciais próprios.

Desta feita, tanto a marginalização de grupos estranhos a esse padrão temporal, quanto a possibilidade de isolar os mesmos para preservar sua temporalidade complementa-se com a ideia de tempo retilíneo e uniformemente

evolutivo. Nele encontramos a consolidação do desenvolvimento temporal na realização do Estado moderno, o grande administrador do território, que deverá ser lido e aceito pela diversidade de grupos sociais, localizados no seu interior, como uma instância que historicamente lhes pertence, da qual fazem parte, edificando assim uma identidade comum, uma identidade nacional.

A efetivação de tal identidade nacional leva a “nós”, formadores dessa nação, eleger como o “outro” todo aquele que resiste aos mesmos valores culturais eleitos como padronizadores da brasilidade. Caso o “outro” não queira ser um de “nós”, necessariamente será apagado, esquecido e ausente. A alternativa a essa solução genocida é apresentada por aqueles que lutam para compensar as injustiças e tragédias perpetradas historicamente em nome da consolidação do nosso Estado sobre o conjunto do território nacional.

Tem-se assim a incorporação/eliminação do “outro”; o caminho alternativo se dá pela conservação/separação do “outro”. O que denotam a delimitação de um “outro” distante e estranho em relação a “nós”, tornando-o objeto de nossas preocupações, devendo ser eliminado, apagado ou isolado.

O risco dessas duas perspectivas é esquecer que o sentido de tempo nunca é uniforme, mas múltiplo, portanto não existe um tempo padrão capaz de delimitar o nível de evolução de uma sociedade por meio de comparação entre quem se encontra mais atrasado em relação ao nosso referencial, baseado numa perspectiva colonizadora, não há como estabelecer comparações a partir de nossa perspectiva majoritariamente praticada por um viés de colonizador, pois são diferentes formas de encarar o sentido e a vivência do tempo.

A mesma observação, com as devidas adequações, se aplica ao sentido de identidade nacional. A ideia de identidade nacional não foi naturalmente gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um “fato da vida auto evidente” conforme aponta Bauman (2005, p. 26.),

mas foi construída modernamente a partir de forças e interesses que permeavam a consolidação da atual organização territorial hegemonicamente praticada.

No caso da sociedade brasileira, esta foi formada a partir de uma miscigenação, hibridização, ou seja, somos um povo que surgiu de uma grande confluência entre diversas etnias, no entanto, com a consolidação do Estado sobre a diversidade territorial, a imagem de nossa identidade tendeu a estabelecer modelos representativos que visam uniformizar essa diversidade.

Diante dessas imagens de homogeneização das diferenças culturais e temporais, o sentido de identidade nacional, no caso específico da sociedade brasileira, tendeu a eleger determinadas imagens padronizadoras de caráter identificador.

Nessa busca por equiparação, o papel do nativo foi relegado a uma instância outra, estranha a esse conjunto de identificações com o caráter nacional. A consequência disso foi que comunidades tradicionais notadamente resistiram ao contato com os valores colonizadores da sociedade brasileira, e por assim agirem foram considerados selvagens, eram os “outros”, os estranhos em relação a “nossa” identidade nacional.

Eliminando ou isolando as culturas indígenas a partir de uma noção de tempo uniforme e unidirecional, assim como da leitura de um único arranjo espacial decorrente da somatória de suas partes no conjunto do Estado-Nação, consolida-se a abordagem dicotômica com que se lê a realidade. Essa leitura se pauta na busca por uma solução da questão do “outro” tendo como princípio o distanciamento e o decorrente estranhamento do mesmo; ao delimitarmos de forma generalizante a imagem que fazemos do “outro”, acabamos por também criar uma representação vazia a expressar o grande desconhecimento de quem realmente somos “nós” nesse processo.

A busca do sentido de identidade nesse contexto torna-se bastante problemática. A insistência na ideia de identidade cultural a partir da relação

dicotomizada entre o sujeito, “nós”, em relação ao objeto, os “outros”, não permite que saíamos do vício de efetivamente não reconhecermos a leitura territorial que os indígenas fazem e que pode estabelecer contato com nossos referenciais sem que isso signifique a perda de seus parâmetros identificadores mas também não se traduza em imutabilidade cultural.⁴

Entende-se que, para melhor nos posicionarmos nessa questão, devemos deslocar a atenção da relação da identidade a partir do determinante cultural para o sentido propriamente da territorialidade em que esta acontece. Contudo, esse deslocar significa não restringir a discussão da identidade a partir da organização discursiva que estabelece a cisão entre o “nós”, sujeitos do discurso, frente aos “outros”, o objeto de nossos discursos.

2 O TERRITÓRIO NA ELABORAÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DO OUTRO

A incorporação da cultura indígena aos padrões identificadores, propriamente colonialistas, do não indígena urbano leva à ideia de uniformidade de sentido de tempo e de espaço, que nas condições próprias das relações humanas não são nada uniformes. A tentativa de isolamento e preservação de uma cultura em uma parte separada do território nega a condição do próprio evoluir de todo processo cultural, assim como o fato de que nenhuma porção territorial pode ser isolada do contexto espacial ali manifesto.

É portanto, um dever estabelecer a garantia de meios de sobrevivência econômica, social e cultural para esses grupos e permitir a produção de novos sentidos territoriais a partir de seus referenciais culturais próprios, ao invés de isolá-los em um padrão territorial marginal, que reforça ainda mais suas

⁴ Essa dificuldade de reconhecer que dentre “nós” encontram-se “outros”, exatamente por não conseguirmos identificar as profundas desigualdades sociais, é o que Haesbaert (1999), aponta em seus estudos sobre identidade territorial brasileira.

precárias condições. Ou seja, evitar a igualação no não igual, assim como não permitir reforçar a marginalização do diferente.⁵

As formas mais usuais de abordar o sentido de território partem de uma relação em que o território é um objeto só passível de entendimento enquanto conceito definido intelectualmente por um sujeito pensante. Isso significa que território passa a ser resultado de uma ideia transcendental e rigorosamente delimitada pelo pensamento racionalizante em si, o qual, como resultado da separação do sujeito pensante em relação ao objeto pensado, não consegue estabelecer o sentido de interação entre a vida pensada com o pensamento em vida.

Deleuze e Guattari (1992, p. 113) desenvolvem o entendimento do pensamento como a capacidade humana de produzir conceitos, afetos sensíveis artísticos e proposições científicas, portanto, relacionando filosofia, arte e ciência como planos que dialogam, mas não se perdem em suas características e linguagens próprias, capazes de estipularem os sentidos do mundo enquanto acontecimento humano. Para isso, pontuam que as formas desse pensar acontecer não pode se pautar na tradição metafísica de separar o sujeito pensante do objeto pensado.

O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre território e a terra.⁶

Essa forma de entendimento do pensamento como uma expressão humana que não se restringe a dualidade “sujeito/objeto”, mas sim pauta-se

⁵ Nesta conjuntura, Santos (2003, p. 64), salienta que é necessário “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização.”

⁶ Apesar de Guattari e Deleuze (1992), fazerem distinção entre conceitos filosóficos e históricos, adegaremos aqui o sentido filosófico de território aos parâmetros geográficos por entendermos que, no discurso desses dois pensadores, a filosofia proposta se aproxima da geografia na relação corpo/pensamento, imanente a interação terra/território, e aí acontece enquanto vida.

numa nova relação estabelecida entre “território/terra” se justifica pelo fato de não buscar parâmetros fixos.

A justificativa para essa crença no pensamento único, a se desenvolver numa relação lógica de causa e efeito, numa sequência padronizada e passível de estabelecer a ordem futura, pois caminha de uma origem inferior para uma forma superior de viver/pensar, se prende à percepção do desenvolvimento uniforme do tempo histórico. O estudo da formação territorial não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica.

Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem. Ela arranca a história do culto da necessidade, para fazer valer a irredutibilidade da contingência. Ela arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um meio (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 125).

Nesse sentido, propõem-se que passemos a pensar a partir não mais da relação sujeito/objeto, a qual se consolida numa noção de tempo historicista que se ilude com a ideia de controle lógico do futuro, mas na noção regional da relação território/terra.

A terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios.⁷

Pensar a partir da perspectiva histórica da relação território/terra não significa que se deixe de considerar a relação “eu/mundo”, ou “nós/outros”, mas de passar a entender o “nós” e os “outros” como seres que se significam mutuamente no contexto das relações territoriais, as quais expressam os sentidos vivenciais humanos na terra em que o existir se desterritorializa/reterritorializa.

⁷ O conceito de “outrem”, desenvolvido por Deleuze (1992), apresenta nuances diferentes ao longo de seus textos, mas aqui optaremos pela forma com que abordou o mesmo em “Lógica do Sentido”.

2.1 O TERRITÓRIO EM DEBATE: ANÁLISE DOCUMENTAL

Os procedimentos metodológicos de pesquisa, basearam-se em revisão bibliográfica e análise de discurso, sendo uma proposta que possibilita uma articulação com os pressupostos trazidos por Chartier (1991), em especial, aqueles relativos ao estudo das representações que permitem “(...) identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Para Chartier (1991), pensar as representações – tomá-las por objeto e analisá-las como são constituídas, considerando o tempo e o espaço no qual são constituídas – permite a identificação das relações culturais e sociais das quais podemos extrair “esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.”

A apropriação do conceito de representações, elaborado por Chartier (1991), implica considerar “questões como as formas narrativas do discurso histórico, fundamentais para a interpretação dos documentos que o historiador toma por objeto” e que são fundamentais para identificar “os sistemas de classificação, os critérios de recorte, os modos de representações.”

Gregolin (2003, p. 27), referindo-se ao sujeito que produz um discurso, matéria prima de uma narrativa, nos diz que este tem “a ilusão de ser o dono de seu discurso, mas é apenas um efeito do ajustamento ideológico”, em verdade, o discurso remete “ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados (...) estabelecidos para a memória discursiva.” Neste sentido, quem redige as narrativas está construindo uma “ideia a ser compartilhada”, que será apresentada aos seus pares, a partir de um conjunto inteligível de códigos partilhados, ou seja, as representações.

Para Chartier (1991), as representações não são discursos neutros, são discursos que produzem novas estratégias e práticas, com o objetivo de

legitimar autoridade ou mesmo escolhas. Há o que podemos entender como uma luta de representações, em que umas procuram se impor às demais.

Para Cardoso e Vainfas (1997, p. 375) todo discurso pode ser definido como simplesmente a fala; como unidade linguística, mensagem ou enunciado; como o conjunto de regras que determinam o encadeamento das frases que compõem o enunciado; ou, ainda, como o enunciado visto a partir das condições de produção destes discursos.

Analisado mediante uma abordagem na qual considera os discursos, seu ambiente de formulação, para quem eram endereçados, assim como seus usos, durante o período jesuítico-missionário assim como dos posteriores usos, relacionados à ocupação dos espaços, outrora tangenciados pela Companhia de Jesus. Cabe ressaltar que em relação ao conceito de espaço, estamos considerando-o tanto como o cenário que produz e em que são produzidas as representações, quanto aquele que é alvo de representações.

O conceito de espaço abarca não apenas a paisagem, mas a sociedade que a habita. Citando Santos (1992), “(...) o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza”, “os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é o resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais” ou seja, o espaço é a intervenção do homem na paisagem.

3 CONCLUSÃO

Pode-se dizer, que o processo de povoamento da região sul iniciado pela utilização de caminhos das antigas reduções jesuítico-missionárias à ocupação e conquista territorial por bandeirantes no século XVII nessa região, incidiu diretamente no envolvimento e no contato entre os grupos étnicos tradicionais que aqui habitavam. Alterando o modo funcional dos caminhos

percorridos, diversificando o reconhecimento territorial e abarcando a integralização obrigatória do modo de vida do colono/colonizador.

É imprescindível, portanto, a compreensão da ressignificação identitária local através da ocupação da região, utilizando de métodos de colonização como ferramenta de ascensão político-econômica, para entender a imagem do indígena atual. Há a necessidade de uma reestruturação historiográfica capaz de redimensionar e considerar esses fragmentos históricos, que dão margem à compreensão de todo um processo de ocupação, transitoriedade e construções de identidade, através de relações sociais e interétnicas.

Portanto, não necessariamente existem identidades definidas e totalmente harmoniosas. A lógica do território que se pauta na realização do econômico provoca não só a destruição da identidade cultural indígena, mas a de qualquer cultura, estruturada de acordo com alguma territorialidade ancestral em comum. O contato entre culturas e valores é inerente ao processo atual de produção espacial em suas várias escalas de manifestação, do local ao mundial. Não é possível separar e isolar uma cultura da outra no mundo de hoje, assim como não se deve subsumi-la ao mesmo padrão cultural hegemônico e majoritariamente praticado globalmente.

É possível delinear a vivência diversa de diferentes ritmos temporais e dinâmicas territoriais num mesmo espaço, daí a necessidade de demarcação das terras, mas isso não significa que essas devam ser isoladas, até pelo fato disso ser impossível, nem que serão superadas por uma idealizada integração dos caingangues aos valores ocidentais. Independente dos envolvidos, a questão deve se voltar para que o sentido de território, assim como dos “outros” que ali vivem, não sendo tomado como algo transcendental ao ser humano, como um mero objeto de análise e manuseio por parte de um sujeito. A imanência do humano/mundo se dá no processo de realização terra/território, portanto, do encontro da diversidade do ser humano consigo mesmo no “outrem” em sua constante (re)territorialização.

Diante disso, conclui-se que o século XXI apresenta para a sociedade brasileira, assim como para a América Latina, notadamente a partir dos conflitos entre identidade nacional, identidades regionais e as culturas indígenas, um quadro dinâmico em que ao mesmo tempo em que se solidifica o que é a identidade e sua relação com o território, também organiza novas perspectivas sobre o território e a permanência indígena, mesmo na ausência materializada no território.

A pesquisa com ênfase em Direitos Humanos e nas perspectivas decoloniais neste caso, tem papel fundamental ao destacar essas novas práticas de resistência territorial através da preservação das identidades, em que o outro efetivamente seja entendido e respeitado, cabendo aprimorar e reivindicar políticas públicas articuladoras da diversidade cultural em prol de outro imaginário de nação/lugar, ou seja, territorializar através da descolonização das instâncias políticas em que as relações entre “nós e outros” sejam efetivas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mirhiane. O Índio Brasileiro e a Concepção Romântica da Natureza. In: ARRUDA, Gilmar; VELÁZQUEZ, David; ZUPPA, Graciela (orgs.). **Natureza na América Latina**: apropriações e representações. Londrina: UEL, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: Entre Práticas e Representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, jan-abr./1991.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos. *In*:

FERNANDES, Alves; SANTOS, João dos (orgs). **Teorias Linguísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2003.

HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. *In*: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 1999, p. 169-189.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 387 p.

CAPÍTULO 14

TRABALHO COMO PILARES DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL NA SOCIEDADE MODERNA: UMA ANÁLISE FRENTE A EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

MARANGONI, Keila Fernanda.¹

INTRODUÇÃO

As relações de trabalho sofrem constantes alterações devido a evolução mundial frente às tecnologias, contudo é possível observar que as formas históricas de controle de trabalho ainda estão presentes no contexto social o que dificulta o processo de transformação da sociedade a fim de garantir direitos fundamentais, pois ainda existem resquícios da divisão de trabalho histórica baseados na raça, gênero e cor.

O primeiro ponto a ser tratado aborda a concepção do controle de trabalho em um contexto histórico baseado no processo de colonização. Menciona sobre as formas de trabalho associadas à ideia de raça, gênero e classe social a fim de empoderar as relações de dominação entre colonizador e colonizado e diferenciar as funções superiores e inferiores na divisão do trabalho.

Após, demonstra-se como os direitos fundamentais estão presentes nas relações de trabalho, observando o surgimento histórico dos direitos fundamentais e sua previsão legal na Constituição Brasileira .

Por fim, o terceiro ponto objetiva a demonstração de como os direitos fundamentais são abordados nas relações de trabalho, com ênfase na

¹ Graduação em Direito. Especialista em Direito e Processo do Trabalho. Discente no Programa de Pós-Graduação em Direito/UNOESC. E-mail: keilafernanda@unochapeco.edu.br

aplicação dos direitos fundamentais, tanto na relação com o Estado, eficácia vertical dos direitos, quanto entre particulares, eficácia horizontal dos direitos.

E neste sentido, este estudo pretende verificar os elementos históricos do controle de trabalho sob uma concepção da modernidade e como os direitos fundamentais são observados e garantidos quando relacionados às relações de trabalho, com a concepção de que o direito assuma seu novo papel de refletir os anseios da sociedade.

1 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DAS FORMAS DE CONTROLE DE TRABALHO

As formas de controle de trabalho surgiram com o colonialismo. Na concepção eurocentrista moderna, ainda presente no Direito do Trabalho, a escravidão, a servidão e a produção mercantil independente são concebidas como uma sucessão histórica prévia à mercantilização da força de trabalho, denominadas como pré-capital (QUIJANO, 2005).

Porém na América Latina as formas de controle de trabalho não possuem uma sequência histórica, pois não surgiram com o passar do tempo. Conforme menciona Quijano a escravidão foi utilizada como mercadoria a fim de produzir para o mercado mundial, junto com a servidão indígena e a produção mercantil independente. Assim, todas essas formas de trabalho na América Latina não só atuavam concomitantemente, mas também foram todas traçadas em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005). Além disso, as formas de trabalho foram associadas à ideia de raça para empoderar as relações de dominação entre colonizador e colonizado e diferenciar as funções superiores e inferiores na divisão do trabalho.

Essa ideia de raça originou-se há muitos anos, com o descobrimento da América e a consolidação do Capitalismo e da Modernidade europeia. Desde então, a Europa dominou o mundo em todas as esferas: social, econômica,

política e cultural. Segundo Quijano (2005), o conceito de raça torna-se um padrão de poder baseado na classificação social, elemento da colonialidade. Deste modo, sob uma perspectiva eurocêntrica sobre a ideia de raça a diferenciação se tornou mais eficaz no que se refere a dominação social (QUIJANO, 2005), estando presente, desde ao controle do trabalho, até a imposição quanto aos aspectos culturais, como por exemplo, noções de conhecimento, riqueza cultural dos povos.

Desse modo, houve uma divisão do trabalho em que índios e negros eram considerados escravos, e os denominados “brancos” podiam receber salários e ocupar cargos melhores. Assim cada forma de controle de trabalho foi estruturada com uma raça específica, sendo que o controle de trabalho ao mesmo tempo podia ser um controle de determinados grupos. Essa diferenciação racial e de gênero no trabalho do capitalismo colonial/moderno manteve-se ao longo do período colonial, onde associavam a branquitude aos melhores salários e cargos (QUIJANO, 2005).

Para Quijano, o essencial é a questão do poder na história da classificação social que refere-se aos processos nos quais os indivíduos disputam o controle dos meios básicos de existência social e de cujos resultados se configura um padrão de distribuição do poder entre a população de uma sociedade. A classificação social pode ser compreendida sobre os lugares e papéis dos indivíduos nos diferentes meios de existência social, conforme as relações de poder neles estabelecidos.

Chega-se ao argumento central de Aníbal Quijano no tocante à classificação social, ela é ditada pela distribuição do poder entre as pessoas em uma sociedade, e determina as relações entre elas, bem como suas diferenças sociais. O trabalho é a instância do capitalismo mundial que é central e permanente na estruturação das relações de dominação que traz reflexos na atualidade em relação às classes trabalhadoras. Nesse sentido, a versão da história eurocêntrica em que se desenvolveria as formas de trabalho e seu controle, do considerado pré-capital ao capital, precisa ser atualizada.

Nesse contexto, Quijano deixa evidente que o controle do trabalho é um fator supremo do padrão de poder capitalista, é sua condição central. Por outro lado, a determinação do trabalho está presente sobre outros meios da estrutura de poder, e a concepção homogênea sobre o fator trabalho e o capital. As determinações, argumenta o peruano, não são unilineares nem unidirecionais, percebendo-se uma estrutura histórico-heterogênea.

Seguindo essa classificação de raças a sociedade passou a ter uma nova estrutura global de controle do trabalho no sistema capitalista. A divisão do trabalho foi estruturada a partir da concepção da classificação de raças, passando a ser uma forma de exploração capitalista. O capitalismo baseia-se historicamente no controle do trabalho, escravidão, servidão, pequena produção mercantil e salário. As formas de controle de trabalho se articulam como uma estrutura em torno do capital, para produzir mercadorias para o mercado mundial.

As formas de controle de trabalho ainda estão presentes na divisão do trabalho brasileira, ou seja, a colonialidade, as diferenças de classe, raça e gênero utilizadas no período da colonização no contexto do trabalho ainda permanecem no Brasil. Essa exclusão social que surgiu com a colonização faz com que o mercado de trabalho atual ainda traga reflexos com desigualdades de raça, gênero e classe social, diferenciação salarial, entre outros.

Com este cenário, que perdura ao longo dos anos, passamos a analisar como os direitos fundamentais são observados no mundo do trabalho.

2 TRABALHO E DIREITOS FUNDAMENTAIS

A concepções do trabalho designa o pensamento elaborado e articulado que oferece definições ao indivíduo sobre a posição que o trabalho deve ocupar em sua vida, o modelo ideal de trabalho definido por meio dos valores humanos e sua hierarquização.

Nesta perspectiva, as concepções do trabalho resultam de um processo de criação histórica, no qual o desenvolvimento e propagação de cada uma são concomitantes à evolução dos modos e relações de produção, da organização da sociedade como um todo e das formas de conhecimento humano. Assim, a criação de cada concepção do trabalho associa-se a interesses econômicos, ideológicos e políticos, servindo como instrumento de justificação das relações de poder (BORGES, 2009).

Não existe uma concepção única aceita pela sociedade, porque cada uma surge no decorrer dos anos e não elimina as formas de trabalho surgidas anteriormente, mas competem entre si. Quanto mais recente a origem de determinada concepção, mais diferentes são as influências do conhecimento humano em sua construção, ou seja, tendem a ampliar o nível de complexidade (BORGES, 2009).

Estas concepções propagam-se pelas sociedades, por intermédio de vários agentes socializadores, destacando-se o próprio ambiente de trabalho, as organizações, os governos, os partidos políticos, as organizações religiosas e a família. Recentemente, muito se discute sobre a aceleração e diversidade das transformações do mundo trabalho, sobretudo aquelas decorrentes da introdução de novas tecnologias de produção, tais como a informatização, a automação, os novos modelos de gestão e as novas possibilidades de produtividade (BORGES, 2009).

Neste contexto, desde o surgimento do homem e a sua relação com o meio, na construção e apropriação do necessário para sobrevivência, até as atuais formas de trabalho ante a necessidade de acúmulo de bens para uso próprio, a palavra trabalho ganha o sentido de produção de algo externo ao indivíduo.

A relação do homem com o meio que o cerca e a inter-relação de obtenção e retirada de recursos deste meio até então tida apenas como modo de suprir as necessidades imediatas e básicas, dá lugar a uma visão de mundo marcada pelo capital, trazendo a tona a colonialidade do poder que

de um lado estão os detentores do poder e donos dos meios para produção, do outro lado, os que trabalham para dar vazão a este acúmulo recebendo um determinado pagamento por esta mão de obra (QUIJANO, 2005).

De forma oposta, por outro lado, nas sociedades primitivas (“não civilizadas”) a relação do homem com o trabalho não o apresenta-se como importância crucial a ser exercida todos os dias. Pode-se constatar a influência das necessidades sociais de cada época na formação e no papel do indivíduo, cidadão ou não, na geração de progresso, lucro e renda que lhes são propriamente alheios.

Os valores trazidos para a sociedade pós-moderna e individualista, ainda com resquícios de uma colonização marcada pelo poder, cria anseios e frustrações em um cenário de um trabalho ainda escravizado.

Essas transformações nos remetem a uma mudança na forma de conceber o trabalho, caracterizando o surgimento do paradigma, redefinindo o lugar do trabalho na vida da sociedade e de cada indivíduo, submetendo a concepções e garantias de “novos” direitos, como por exemplo, os direitos fundamentais.

Os Direitos Fundamentais são posições jurídicas concernentes às pessoas que, devido a sua importância, estão descritas no texto Constitucional brasileiro. No Direito do Trabalho, há diversas leis que protegem os direitos considerados fundamentais dos trabalhadores visando limitar o poder do empregador. Mesmo que o empregador seja aquele que dita as ordens e exige seu cumprimento, a lei impôs um limite a fim de garantir os direitos e garantias fundamentais da pessoa humana. O direito ao trabalho é reconhecido como um direito social, contudo a legislação trabalhista vai além e visa garantir vários direitos aos trabalhadores (SARLET, 2007).

Os direitos fundamentais surgiram com o objetivo de proteger o ser humano do poder estatal, a partir dos ideais advindos do iluminismo dos

séculos XVII e XVIII, trata-se de um fenômeno recente na história. Porém, o marco histórico para o reconhecimento dos direitos civis e políticos individuais, com a vertente vinculativa ao Estado de Direito da época, de matiz liberal em razão das aspirações da burguesia foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa aprovada pela Assembleia Nacional Francesa, em 1789.

Em 1791 foram promulgadas as Constituições Francesa e a Constituição dos Estados Unidos da América, que restaram por reconhecer diversos direitos, tais como a liberdade de ir e vir, a liberdade de reunião, entre outros. Em 1793 a França promulgou uma nova constituição, que definiu de forma mais clara sobre os direitos fundamentais, aprofundando o conceito de liberdade como um poder que pertence ao homem, o direito à vida, à igualdade, à intimidade e etc.

Com o liberalismo, o trabalhador passou a dividir o resultado do seu trabalho com o capitalista, deixando de lado a questão social. O Estado Liberal não favoreceu os direitos fundamentais, mas deu ensejo para que se percebesse a necessidade da sua existência. Com a Revolução Industrial, ocorrida no Século XVIII, substituiu-se a força humana com a descoberta da máquina a vapor como fonte de energia. O trabalho escravo, servil e corporativo deu lugar ao trabalho assalariado (DEGANI; ANTUNES; SILVA; ANTUNES, 2013).

Ao contrário dos demais direitos fundamentais, os direitos fundamentais do trabalho não gozam do caráter da universalidade. Em que pese como fundamentos do Estado Social Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho, o conteúdo e o alcance do termo “trabalhadores” mencionado no artigo 7º, da Constituição Federal Brasileira ainda gera certa indignação, tendo em vista que estaria se referindo tão somente aos trabalhadores subordinados, excluindo, os trabalhadores

autônomos e os eventuais, relegando-os a um patamar jurídico essencial que lhes assegurem um direito fundamental ao trabalho digno.

3 EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

A partir do momento em que o trabalho passou a ser valorizado como meio lícito para garantir a subsistência e para o reconhecimento da dignidade dos trabalhadores, passou-se a reconhecer o valor jurídico, fundado no trabalho como direito de cidadania, assim evoluindo para sua constitucionalização. A questão tem voltado ao centro dos debates sob uma nova ótica, agora pela perspectiva dos direitos fundamentais, por se constatar que não adianta garantir os direitos individuais, se não for garantido o direito ao trabalho.

A aplicação dos direitos fundamentais está presente nas relações de trabalho, onde existe desigualdade entre as partes. Empregado e empregador pactuam um contrato individual de trabalho, mas devido ao maior poder econômico do empregador o empregado adere às cláusulas contratuais, que estão limitadas pelos direitos constitucionais dos trabalhadores. O trabalhador é titular de direitos fundamentais, entre eles o direito à segurança, à saúde, à informação, à intimidade e à privacidade (SARMENTO, 2004).

Os direitos fundamentais foram impostos pelo Estado, contudo a aplicabilidade dos direitos fundamentais nas relações privadas possuem o objetivo de proteger os cidadãos do Estado, porém se observar no contexto atual, não só o Estado representa uma ameaça aos direitos fundamentais, mas também instituições privadas, desta forma é necessário respeito aos direitos fundamentais de todos aqueles que possam vir a ameaçá-los.

A aplicação dos direitos fundamentais nas relações privadas pode ferir a autonomia privada, contudo a observância dos direitos fundamentais é uma

necessidade do Estado e nos casos entre as relações privadas que não ocorra a observância dos direitos fundamentais isso pode gerar uma obrigação do Estado de agir para garantir sua efetividade.

Garantir direitos fundamentais é integrar cláusulas abertas, interpretar a lacuna infraconstitucional em favor da eficácia do comando constitucional, e não o contrário, considerando o princípio da máxima efetividade para que em toda situação hermenêutica, em sede de direitos fundamentais, procurem manter seus preceitos.

No mesmo sentido, esclarece Daniel Sarmiento que a teoria da eficácia direta dos direitos fundamentais nas relações entre os particulares surgiu na Alemanha, no início da década de 50 por Hans Carl Nipperdey, ao explicar que, embora alguns direitos fundamentais previstos na Constituição alemã vinculem apenas o Estado, outros, podem ser impetrados nas relações privadas, independentemente de qualquer mediação por parte do legislador (SARMENTO, 2008).

Ressalta que nossa Constituição prevê a eficácia horizontal dos direitos fundamentais, por considerar que só existe autonomia privada quando o agente possui mínimas condições de liberdade. Isso não acontece em grande parte dos casos de aplicação dos direitos humanos nas relações entre particulares, nas quais a desigualdade entre as partes obsta, de fato, o exercício da autonomia. Pensar a autonomia privada, num sentido pleno, é pensar também nos constrangimentos impostos a ela por agentes não estatais, no contexto de uma sociedade profundamente assimétrica e excludente, como ocorre nas relações trabalhistas.

A aplicação dos direitos fundamentais nas relações privadas teve início com as teses de doutorado de Daniel Sarmiento e Wilson Steinmetz (ambas de 2003). Eles aprofundaram a análise com o objetivo de aprofundar os conceitos. Daniel Sarmiento contribuiu com a ideia de que a intensidade da proteção deve ser tanto maior quanto maior for a desigualdade fática dos

envolvidos. Steinmetz, por sua vez, contribuiu com o estabelecimento de um critério para coibir os direitos no caso concreto utilizando o princípio da proporcionalidade de dá prevalência em “*prima face*” ao direito fundamental quanto à desigualdade entre as partes.

O parágrafo 1º, do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 menciona que os direitos e garantias fundamentais têm aplicabilidade imediata. A eficácia de tais direitos ocorre de maneira vertical (em relação ao Estado) e horizontal (em relação aos particulares).

No que diz respeito à eficácia vertical, cuja relação se materializa entre Estado e trabalhador, verifica-se que compete ao Estado não somente a defesa dos direitos, mas também a promoção dos exercícios dos mesmos.

Já a eficácia horizontal, que se verifica na relação entre trabalhador e empregador, Barroso (1996) afirma que a efetividade de uma norma “simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível entre o dever ser normativo e o ser da realidade social”.

Como exemplo, podemos citar a proteção da dignidade, almejada pelos direitos fundamentais que possuem características positivas, que visam a proteção à cidadania trazendo à tona a eficácia horizontal dos direitos fundamentais, por estarem atrelados à preservação da dignidade humana. O direito ao trabalho está vinculado não só ao princípio protetor, mas faz valer a correção jurídica da desigualdade econômica que existe entre empregador e empregado e, por isso, constitui-se em condição de eficácia do próprio direito do trabalho, observando também o princípio da liberdade, em face dos efeitos limitantes que uma relação de emprego impõe ao tempo e à vida daquele que trabalha para garantir sua subsistência.

A eficácia dos direitos fundamentais nas relações privadas implica analisar como é valorada a Constituição Federal no ordenamento, e como se dá sua inter-relação com os demais marcos normativos postos pelo

sistema. Logo, a questão referente à garantia de Trabalho pode ser analisada de diferentes maneiras, dependendo das variáveis e especificidades que envolvem um determinado caso concreto, já que o próprio sistema constitucional normativo manteve “espaços abertos” para essa atuação.

A aplicação dos direitos fundamentais nas relações de trabalho impõe a construção de um novo paradigma centrado na constitucionalização. A vedação das dispensas arbitrárias, tanto individuais quanto coletivas, está prevista no artigo 7º da Constituição Brasileira, que detém eficácia plena, de modo que a exigência de observância dos direitos fundamentais nas relações entre particulares é prevista pelo ordenamento brasileiro.

Nas relações entre particulares, existe uma disparidade entre as partes, trabalhador e empregador, sendo o primeiro reconhecidamente a parte hipossuficiente da relação, devendo as normas que o protegem, fazer de maneira a consagrar e salvaguardar o princípio da dignidade da pessoa humana, por exemplo.

CONCLUSÃO

A classe trabalhadora acumulou, ao longo de sua história, diversas lutas que visavam à conquista de direitos que lhe conferissem melhores condições de trabalho. Os direitos fundamentais do homem foram reconhecidos mundialmente e positivados em muitos países. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trouxe em seu Título II, os Direitos e Garantias Fundamentais, e dentre estes encontram-se preceituados no art. 7º, os direitos fundamentais dos trabalhadores.

A eficácia dos direitos fundamentais nas relações do trabalho deverá ser estudada em casos concretos com o objetivo de maximizar a efetividade dos direitos, com base na razoabilidade e no princípio da proporcionalidade e

diante da subjetividade do assunto temos que nos questionar se os direitos fundamentais estão sendo observados.

A vinculação dos particulares deve ser direta e imediata com o objetivo de eliminar a necessidade de outras normas para efetivação de direitos fundamentais. A sociedade brasileira sofre com a desigualdade social, com a distribuição de renda, com a informalidade, com o desemprego, e a vinculação indireta e mediata não seria a melhor escolha uma vez que abriria espaço para a omissão do Estado.

Diante deste cenário, conclui-se que os direitos fundamentais, considerados cláusulas pétreas, impossíveis de serem modificados em prejuízo ao trabalhador, constituindo-se como um princípio do trabalhador e de toda sociedade e, por isso, não se deve admitir, que tais direitos não sejam observados e seguidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXY, Robert, **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução: Virgílio Afonso da Silva. São Paulo Ed. Malheiros 2008.

BARROSO, Luiz Roberto. **O Direito Constitucional e a Efetividade de suas normas: limites e possibilidades da constituição brasileira**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

BORGES, Lívia de Oliveira. **As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional**. Revista de Administração Contemporânea [online]. 2009, v. 3, n. 3, p. 81-107. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65511999000300005>>. Acesso em: Junho de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: Junho de 2021.

DEGANI, Luís Augusto; ANTUNES, Priscyla Martins Craveiro Quirino; SILVA, Dawson Georgi Trizi; ANTUNES, Luiz Quirino. **As dimensões dos direitos fundamentais e seu perfil de evolução**. Revista Pitágoras, Nova Andradina, v. 4, n. 4, dez/mar.2013. Disponível em: <http://www.finan.com.br/pitagoras/download/numero4/as-dimensoes-dos-direitos-fundamentais-e-seu-perfil-de-evolucao.pdf>. Acesso em: Junho de 2021.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Direitos Fundamentais na Relação de Trabalho**. São Paulo: Revista LTr, Jun 2006.

NEVES, Diana Rebello. NASCIMENTO, Rejane Prevot. FELIX JR., Mauro Sérgio. SILVA, Fabiano Arruda da. & ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. (2018). **Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library**. Cadernos EBAP.EBR, 16(2), 318-330. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/59388>. Acesso em: Jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Eduardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, mai./ago. 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2008.

STEINMETZ, Wilson. **A vinculação dos particulares a direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2004.

